

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA
EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS.

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila

LAS ESCUELAS DE MÚSICA DEL PAIS VASCO. ANÁLISIS DE UNA REALIDAD EDUCATIVA.

Autora:

Baikune de Alba Eguiluz

(baikune.dealba@ehu.eus)

Directora:

Maravillas Díaz Gómez

Septiembre 2015

A Diego y Jorge,
y a Enrique

Agradecimientos

A Maravillas Díaz, directora de la tesis, por su apoyo y confianza. Sus certeras y precisas sugerencias e indicaciones a lo largo de la investigación han sido la mejor guía para desarrollar el trabajo en la dirección adecuada y obtener los mejores resultados.

A las directoras, directores y responsables de las escuelas de música que han participado en la investigación, por dedicarme su tiempo y por sus aportaciones, y porque con su amable acogida en los centros han hecho, además, que me olvidara de la tensión de los viajes y desplazamientos. Sin su contribución no hubiera podido llevar adelante el trabajo. Gracias a todos y cada uno de ellos.

A Gerrie Koops, que con su cordialidad y profesionalidad habitual, me ha facilitado la información sobre la creación de European Music School Union, EMU.

A Helena Maffli, a Timo Klemettinen, y a Paolo Ponzecchi, por su inestimable colaboración, y por compartir conmigo su conocimiento de las escuelas de música a través de las conversaciones mantenidas en distintos momentos, que han hecho más gratificante, si cabe, la dedicación al estudio de las mismas.

A Javier Ramos, Xavier Cantos y Mikel Mate, por prestarse a valorar el guion de las entrevistas y por sus acertadas sugerencias.

A Ana Aranguren y Francisco M^a Escudero Eizagirre, por su cortesía y celeridad al proporcionarme la información sobre los conservatorios “Juan Crisóstomo de Arriaga”, de Bilbao, y “Francisco Escudero”, de Donostia/San Sebastián. Gracias también a Pilar López de Ayala, responsable de la biblioteca del conservatorio de Bilbao, por facilitarme el acceso a toda la documentación que he necesitado consultar.

A Euskal Herriko Musika Eskolen Elkartea, EHME, por proporcionarme la posibilidad de establecer el primer contacto con las escuelas de música en las tan provechosas reuniones de directores que lleva a cabo.

A mis compañeros del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Escuela de Magisterio de Bilbao, especialmente a Miren Josu, Camelia, Cristina, Aintzane, Ana y Gotzon, y a Lourdes y a Miriam, por la empatía

mostrada y por tener, además, la delicadeza de interesarse por los progresos del trabajo, a pesar de las propias preocupaciones y quehaceres que la docencia conlleva.

Finalmente, a mi familia (los que están y las que ahora ya no están) y amigos, que, como siempre, me han prestado todo su apoyo y ayuda en circunstancias muy diversas, y han demostrado una paciencia infinita al escucharme una y otra vez hablar de la tesis durante todo el proceso de su elaboración.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCION

1. Justificación de la investigación 1
2. Distribución de los capítulos 3

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La educación musical en nuestro sistema educativo	11
1. La música en la educación.....	13
1.1 Antecedentes	13
1.2 Hacia la consolidación.....	15
1.3 La normalización.....	20
1.4 La actualidad.....	25
2. Las enseñanzas especializadas de música.....	31
2.1 Las enseñanzas regladas.....	32
2.1.1 La organización de los conservatorios.....	33
2.2 Las enseñanzas no regladas	36
2.2.1 Normativa reguladora de escuelas de música en las Comunidades Autónomas	36
3. Las Escuelas de Música: la visión europea.....	43
3.1 Las escuelas de música en Europa: los inicios	44
3.2 Hacia un objetivo común: European Music School Union (EMU).....	47
3.2.1 Alemania.....	49
3.2.2 Francia	50
3.2.3 Bélgica.....	51
3.2.4 Austria	52
3.2.5 Finlandia	53
3.2.6 Suecia	54
3.2.7 Holanda.....	55
3.2.8 Noruega	56
3.2.9 Suiza	57
3.2.10 Croacia, Serbia y Eslovenia.....	59
3.3 EMU en la actualidad.....	61

Capítulo 2: Las escuelas de música como modelo de educación musical no formal	69
1.- Educación formal, no formal e informal	70
1.1 Aproximación a una definición de los conceptos.....	70
1.2 La educación a lo largo de la vida.....	76
2.- Educación no formal: contexto e instituciones	83
2.1 La ciudad como contexto de aprendizaje: ciudades educadoras	83
2.2 Las instituciones de educación no formal en el ámbito municipal.....	88
3.- La educación musical no formal: las escuelas de música	91
3.1 La escuela de música diversa: para todas las edades, aspiraciones e intereses	92
3.2 La escuela de música para todas las músicas	95
3.3 La escuela de música para todos	96
3.4 La escuela de música, paradigma de la educación musical no formal	97

Capítulo 3: Las escuelas de música en el País Vasco	103
1.- Los antecedentes: los conservatorios	104
1.1 El conservatorio Juan Crisóstomo de Arriaga de Bilbao.....	104
1.2 El conservatorio Francisco Escudero de Donostia-San Sebastián.....	107
1.3 El conservatorio Jesús Guridi de Vitoria-Gasteiz	109
2.- Los centros de enseñanzas musicales en la actualidad.....	111
2.1 El Centro Superior de Música del País Vasco-Musikene.....	113
2.2 La normativa para los centros de enseñanza musical especializada.....	115
3.- Las escuelas de música.....	122
3.1 La creación: el Decreto 289/1992	125
3.2 La financiación: las Órdenes de subvención	143
3.3 La representación: Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte-EHME	152

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4: Diseño de la investigación	161
1. Planteamiento del problema	161
2. Interrogantes	162
3. Objetivos.....	163
4. Método.....	164
4.1 El sistema DAFO	165
4.2 La voz de los expertos	170
4.3 Recopilación de la información.....	173
5. Participantes.....	177
6. Procedimiento	181
6.1 Precedentes.....	181
6.2 Fases de la investigación	181
7. Análisis de datos	183
8.1 Análisis diagnóstico	183
8.2 Análisis estratégico	184

Capítulo 5: Resultados	189
1. Descripción de la muestra.....	189
1.1 Tipología de centros	194
1.2 Niveles impartidos.....	202
1.3 Especialidades impartidas	203
1.4 Alumnado	207
1.5 Profesorado y personal no docente	210
2. Análisis diagnóstico	212
2.1 Análisis interno	212
2.1.1 Fortalezas.....	212
2.1.2 Debilidades	257
2.2 Análisis del entorno	278
2.2.1 Oportunidades.....	278
2.2.2 Amenazas	300
3. Análisis estratégico	319

Capítulo 6: Discusión de los resultados	327
1. Discusión general.....	327
1.1 Fortalezas y debilidades de las escuelas de música.....	327
1.2 Oportunidades y amenazas para las escuelas de música	333
2. Revisión de interrogantes	339
3. Limitaciones de la investigación	341
4. Aportaciones y perspectivas de futuro.....	341
Referencias	343
Disposiciones legales.....	369
ANEXOS	389
Índice de cuadros, gráficos y tablas	391

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. Justificación e interés de la investigación

El número creciente de investigaciones sobre educación musical llevadas a cabo en los últimos años confirma la importancia de este campo y corrobora el hecho de que la educación musical, en los ámbitos formal, no formal e informal, es un pilar más en la formación de la persona, que además favorece y desarrolla determinadas áreas cognitivas. Algunos de los trabajos realizados han tenido como objetivo profundizar en el papel que la educación musical desempeña dentro de la educación general, centrándose en áreas como el desarrollo psicológico de niñas y niños, en las metodologías de enseñanza y en cómo conseguir aprovechar las habilidades particulares de ciertas edades, así como en el estudio de las diversas culturas musicales y la interpretación de sus diferentes contextos de significado (Díaz y Giráldez, 2007, p.11-12). Otras investigaciones, como las de Southgate y Roscigno (2009) o Kokotsaki y Hallam (2011) detallan cómo la práctica musical contribuye al desarrollo de la persona en distintas etapas de su vida, y autores como Regelski (2009) inciden específicamente en el acercamiento a la música a través de la práctica.

Aunque en nuestro sistema educativo la enseñanza musical está presente en la educación general, es en la enseñanza especializada donde la práctica musical se sitúa como objetivo principal, enseñanza que se ha impartido tradicionalmente en los conservatorios de música. Esta situación presenta un punto de inflexión a partir de 1990, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, ya que esta ley reconoce y permite la creación de un nuevo tipo de centro para la educación musical especializada, las escuelas de música.

Las escuelas de música, centros de educación musical no reglada, han sido una institución educativa con poca tradición en nuestro país. No así en el resto de Europa donde se crearon en torno a los años cincuenta del pasado siglo, constituyéndose en centros de enseñanza que acercan la música a personas de todas las edades, cuyo objetivo principal es formar aficionados a la música, fundamentalmente a través de la práctica, bien sea instrumental o vocal, y que dan cabida a manifestaciones musicales

variadas, incluyendo música e instrumentos musicales de distintas culturas y estilos diversos.

En la actualidad las escuelas de música se encuentran integradas plenamente en nuestro sistema educativo y en nuestra sociedad y son capaces de responder y de adaptarse a las pretensiones y demandas que ciudadanos y ciudadanas realizan en el ámbito de la educación musical. Atienden las inquietudes y deseos de formación a lo largo de la vida de las personas, que pueden ser satisfechas también a través de una educación musical accesible a toda la población. Son centros, además, que, desde el ámbito de la educación no formal y desde su incardinación en el marco del municipio, asumen la identidad cultural de su entorno y se convierten en focos de dinamización cultural del mismo.

Su inclusión y consideración como uno más de los elementos integrantes del sistema educativo es un hecho plenamente aceptado, convirtiéndose en objeto principal de estudio de diversas investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha, entre las que podemos citar las tesis doctorales de Maravillas Díaz, Arturo Goldaracena, Remigi Morant y Noemy Berbel, en las que se examina la figura de estos centros desde el punto de vista de su relación con la Educación Primaria (Díaz, 2001), su implantación en distintas comunidades autónomas (Díaz, 2001; Goldaracena, 2009; Morant, 2012) y la aplicación de un modelo de gestión de la calidad para la evaluación del cometido de las mismas (Berbel, 2012). Cabe también citar la tesis doctoral de Miguel Á. Pacheco (2012), ya que, aunque las escuelas de música no son el tema central, lleva a cabo un análisis de la situación de las mismas en la comarca de los Montes de Toledo.

Las escuelas de música comenzaron su andadura en el País Vasco en el curso 1992-1993, quizá con cierta reticencia por parte de los propios titulares de los centros, por la problemática de su financiación; del profesorado, por el cambio que podría suponer la adopción de otro tipo de metodología a la hora de plantear el acercamiento a la enseñanza musical, y de familias y alumnado, por tratarse de estudios que no otorgaban titulaciones al alumnado al término de los mismos. En definitiva, y como se ha indicado anteriormente, por tratarse de centros con un planteamiento educativo novedoso, muy diferente al de los conservatorios.

Ante la prevención inicial y las dudas mostradas por estos sectores de la comunidad educativa hacia las posibilidades de desarrollo y aceptación de estos centros, hoy en día podemos encontrar escuelas de música casi en cualquier punto de la geografía de la Comunidad Autónoma Vasca, tanto en municipios grandes como pequeños. Son centros con muy variadas configuraciones, que responden directamente al entorno donde se ubican en la definición de su proyecto educativo, circunstancia que presupone la existencia de diferencias entre cada uno de ellos, pero que, a su vez, mantienen siempre el mismo punto de partida y objetivos para todos.

Son también las escuelas de música responsables de algunos de los eventos musicales que tienen lugar en los municipios donde se encuentran, reafirmando su intención de no limitarse exclusivamente a formar a alumnas y alumnos para que desarrollen sus capacidades y destrezas en el dominio de un instrumento, pues contribuyen además a crear cohesión entre el alumnado a través de la práctica musical en grupos de la más diversa configuración, y que interpretan repertorio de distintos estilos.

Por todo ello, y transcurridos más de veinte años desde su creación, nos encontramos en un momento adecuado para llevar a cabo un estudio pormenorizado de estos centros, a través del cual se pueda profundizar en sus características, realizando una aproximación a su realidad, conociendo cómo se integran en su entorno, cómo responden a las demandas de la sociedad actual, cómo llevan a cabo su labor, o que obstáculos, si los hubiera, dificultan el logro de sus objetivos, desde el convencimiento de que un conocimiento en profundidad tanto de los centros como de las circunstancias que les rodean podrá permitir plantear acciones futuras que hagan posible un asentamiento aún mayor de las escuelas de música.

2. Distribución de los capítulos

La estructura del trabajo consta de dos partes, y contiene seis capítulos claramente diferenciados. La primera parte corresponde al desarrollo del marco teórico sobre el que se basa la investigación, y proporciona un contexto en el que situar las aportaciones realizadas para el conocimiento del modelo “escuela de música” y su desarrollo en el País Vasco. Engloba los capítulos primero, segundo y tercero.

En el *Capítulo 1* se realiza un análisis del tratamiento de la educación musical en nuestro sistema educativo, llevando a cabo un recorrido que incluye los primeros intentos históricos de inclusión en la legislación educativa y llega hasta el momento actual, pasando por la promulgación de la LOGSE, donde se recoge la posibilidad de realizar estudios musicales en las escuelas de música, objeto de nuestro estudio. En este capítulo se ofrece además una visión de estos centros desde la perspectiva europea, incluyendo el tratamiento de las escuelas de música en algunos de los países fundadores de European Music School Union (EMU).

En el *Capítulo 2*, a través de una primera aproximación a los conceptos de educación formal, no formal e informal, se estudian los contextos e instituciones que proporcionan educación no formal, ámbito en el que se desarrolla también el aprendizaje a lo largo de la vida, incidiendo en la ciudad como contexto de aprendizaje, en lo que se ha definido como ciudades educadoras. Este concepto proporciona el contexto ideal para el establecimiento y la justificación de las escuelas de música en el ámbito municipal, permitiendo profundizar en las características específicas de estos centros.

Finalmente, en el *Capítulo 3* centramos el objeto de nuestro estudio, las escuelas de música en el País Vasco, explorando la situación de la educación musical especializada en esta comunidad autónoma a través de un breve recorrido que, partiendo de la creación de los conservatorios de las capitales vascas (Bilbao, Donostia/San Sebastián y Vitoria-Gasteiz), llega hasta la actualidad, donde conviven los conservatorios profesionales, el Centro para la Enseñanza Superior de Música del País Vasco (Musikene), y las escuelas de música. Analizamos pormenorizadamente la norma que regula la creación y funcionamiento de las escuelas de música y examinamos los instrumentos para su financiación y su representación.

La segunda parte del trabajo es la referente al estudio empírico, donde se recoge la presentación metodológica de la investigación, y comprende los capítulos cuarto, quinto y sexto.

El *Capítulo 4* presenta el diseño de nuestra investigación. Se plantea el problema, los interrogantes de partida y los objetivos que pretendemos conseguir. Se describe el sistema DAFO, método utilizado para el análisis de la situación de los centros, y cómo

se ha recopilado la información. Se efectúa asimismo una descripción de los participantes, del procedimiento de la investigación y del análisis de los datos obtenidos. Éste se lleva a cabo a través de un análisis diagnóstico, el cual incluye el examen de los aspectos internos y externos del centro, seguido de un análisis estratégico.

El *Capítulo 5* recoge el desarrollo del trabajo de campo. Se inicia con la descripción de la muestra obtenida y, a continuación, se presentan y analizan los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a las directoras, directores y responsables de las escuelas de música.

En el *Capítulo 6*, tras realizar el análisis e interpretación de los resultados, se exponen las principales conclusiones. Se lleva a cabo la revisión de los interrogantes de partida, que dan origen a esta tesis, y la constatación de los objetivos planteados. Se señalan también las principales dificultades y limitaciones apreciadas, para concluir con las aportaciones y perspectivas de futuro de la investigación.

Finalizamos con las referencias bibliográficas y disposiciones legales citadas, los anexos y el índice de cuadros, figuras, gráficos y tablas.

Los anexos, que se muestran en el CD adjunto a esta tesis, incluyen, además del texto completo del Decreto 289/1992 del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, el cual regula la creación y el funcionamiento de las escuelas de música en el País Vasco, otros documentos relacionados con la investigación, como son las acciones formativas para el profesorado de enseñanzas musicales llevadas a cabo por el propio Departamento de Educación y las específicas para profesorado de escuelas de música puestas en marcha por Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte, EHME; la relación de las reconversiones, aperturas y ceses de actividad de escuelas de música desde el curso 1992-1993; el guion de la entrevista realizada a las directoras, directores y responsables de las escuelas de música y la plantilla de validación del mismo propuesta a los expertos; los porcentajes de población que asiste a escuelas de música, tanto en los municipios de los centros participantes en la investigación como en distintos países europeos, miembros de European Music School Union, EMU, y el convenio y bases que rigen la bolsa de trabajo de escuelas de música de Donostialdea.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

*LA EDUCACIÓN MUSICAL EN NUESTRO
SISTEMA EDUCATIVO*

Capítulo 1. La educación musical en nuestro sistema educativo

La importancia y la necesidad de la inclusión de la educación musical en el sistema educativo están hoy día fuera de toda duda. Los beneficios de ahondar en el estudio de la música son múltiples y han sido ampliamente debatidos y contrastados en toda una serie de investigaciones que establecen la relación entre el aprendizaje de la música y la mejora de los rendimientos en otras áreas. Algunas de estas investigaciones muestran cómo la práctica de un instrumento potencia la coordinación, concentración y memoria, y se la relaciona con la mejora de la vista y el oído, o el desarrollo de la capacidad mental y espacial (Gutiérrez Barrenechea, 2007). La música implica el razonamiento abstracto y desarrolla la motricidad fina (Schellenberg, 2005), y las niñas y niños estimulados musicalmente tienen un desarrollo cognitivo mayor y responden más rápido y mejor al aprendizaje (Vílchez, 2009). Además la utilización de la música en la etapa escolar ofrece al alumnado la posibilidad de expresarse y favorece su desarrollo y su relación con el mundo que le rodea (Hargreaves, Marshall y North, 2003; Paynter, 2002; Pitts, 2009).

En la actualidad, el acercamiento a la educación musical es una realidad asumida y reflejada en la legislación educativa vigente, donde se recoge una oferta amplia y diferenciada de educación musical en los distintos ámbitos, tanto en la educación formal como no formal e informal, en la enseñanza general y en la enseñanza especializada, en conservatorios y en escuelas de música. Sin embargo, la presencia y consideración de la educación musical en el sistema educativo ha sido inconstante y ha tenido, cuando menos, una complicada trayectoria en su desarrollo normativo. Aun teniendo en cuenta este punto de partida, no se trata en este capítulo de hacer una recopilación exhaustiva de la normativa que ha afectado al tratamiento de la música en la educación, aspecto examinado ampliamente en otras investigaciones (Díaz, 2001; Longueira, 2011; Martínez Díaz, 2012; Prieto, 2004), sino de ofrecer una somera perspectiva de cómo se ha regulado la educación musical en nuestro sistema educativo, teniendo en cuenta que, tal como apunta Longueira (2011), es posible encontrar en la legislación un cambio en la concepción de la educación musical, convirtiéndose en un indicador de su situación en la sociedad.

En este caso necesariamente se debe partir de la Constitución de 1812, donde se sientan las bases de lo que será el germen del sistema educativo en nuestro país, ya que dicha norma recogía todo lo relativo a la instrucción pública, mediante una terminología ilustrada y liberal que defendía una enseñanza general, uniforme, nacional, centralizada y bajo la protección del Gobierno (Araque, 2013), y del conocido como “Informe Quintana”, de 1813, o “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública”, publicado como “Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública”, en fecha 7 de marzo de 1814, documento en el que ya se hace mención a la música, ordenándola en la llamada “Tercera Enseñanza”, que se dará en escuelas especiales y comprende los estudios de medicina y cirugía, veterinaria, agricultura experimental, bellas artes, canales, puentes y caminos, astronomía y navegación, y música. Desde esta primera mención y hasta nuestros días, la aparición y descripción de la enseñanza musical dentro de la normativa educativa ha recorrido un largo trayecto que ha ido parejo al reconocimiento que ha experimentado en cuanto a la importancia que reviste para el desarrollo de la persona en todas las etapas de su formación, desde las más diversas opciones, ya sea como un componente más de la educación básica o como un elemento propicio para desarrollar, estimular y favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida (Pitts, 2009).

En este breve repaso histórico hay tres momentos normativos a destacar: la Ley Moyano, de 1857, por ser la primera referencia legislativa a las enseñanzas musicales; la Ley General de Educación, de 1970, por incluir de manera efectiva la música dentro de la educación general, y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, por asentar definitivamente la educación musical como parte integrante del sistema educativo (Embido Irujo, 2000; Marzal, 2010). Se establece además en esta Ley la división de las enseñanzas musicales de régimen especial en enseñanzas regladas y no regladas, incluyendo en la norma por primera vez las escuelas de música, objeto de este estudio, integrándolas así en el sistema educativo.

1. La música en la educación

1.1. Antecedentes

A la hora de hacer una referencia a la presencia de la música en el ámbito educativo hay que tener en cuenta que el punto de partida es la profesión de músico, de ejecutante de música, y que el objetivo de la formación musical se traducía en un principio en formar exclusivamente a instrumentistas o cantantes (Martín Moreno, 2004; Martínez Díaz, 2012). De hecho, aunque a lo largo del siglo XVIII se experimentó un progresivo reconocimiento de la profesión musical, la principal fuente de ingresos de los músicos provenía del salario obtenido por su pertenencia como instrumentistas o cantantes a las capillas reales y eclesiásticas. La actividad de estas entidades incluía la formación de jóvenes músicos y, durante mucho tiempo, fueron las únicas instituciones dedicadas a la enseñanza, pero sin ningún tipo de regulación por parte del Estado.

La ordenación de la enseñanza musical impartida en los conservatorios de música comienza en 1830, con la creación del Real Conservatorio María Cristina de Madrid, (Real Decreto de 15 de julio de 1830), que se reguló mediante un Reglamento que hacía referencia al régimen administrativo de la institución docente, órganos de gobierno, régimen académico del alumnado, y acreditación con un título de la superación de las enseñanzas. Posteriormente se crearon otros centros, que, hasta la aparición de la Ley de 1857, se regían por el Reglamento de 1830, como el conservatorio del Liceo de Barcelona, creado en 1837, o los de Valencia y Sevilla. En estos casos, y a diferencia del de Madrid, la enseñanza de la música quedaba en manos privadas o religiosas, y en menor medida, de la administración local (municipios o provincias).

El examen cronológico de las disposiciones legales muestra cómo a partir de 1830 existió un gran interés por la enseñanza musical especializada impartida en los conservatorios de música, dictándose distintas disposiciones encaminadas a la ordenación de la materia y al fomento de la cultura musical (Marzal, 2010). La promulgación en 1857 de la Ley General de Instrucción Pública, de 9 de septiembre, conocida como Ley Moyano, supuso un hito importante en la historia educativa general, introduciendo una verdadera planificación de la enseñanza y un avance significativo en la ordenación de las enseñanzas musicales, incluyéndolas dentro del sistema educativo

general como las demás enseñanzas. A pesar de eso, la influencia que la promulgación de la Ley Moyano pudo tener como primera ordenación de las enseñanzas musicales no se vio reflejada en desarrollos normativos posteriores, ya que la regulación (y posteriores modificaciones) contenida en el Real Decreto de 1830, se mantuvo hasta 1901, año en que se promulgó un Reglamento de organización y funcionamiento para el Conservatorio de Madrid (Gaceta de Madrid, nº 258, de 15 de septiembre de 1901).

A partir de aquí se suceden una serie de disposiciones que reflejan la evolución de la sociedad en cuanto a la asimilación de las enseñanzas de música y que suponen el crecimiento continuado en la creación de conservatorios en todo el país. Como ya se ha comentado, no es el objeto de esta tesis el realizar un estudio exhaustivo de la normativa que ha afectado a la ordenación de las enseñanzas musicales, pero sí es necesario citar algunos documentos que han supuesto puntos de inflexión en esta evolución. Así, en el caso de la creación de conservatorios, como antecedentes directos de las actuales escuelas de música, objeto de la investigación, es importante mencionar el Real Decreto de 16 de junio de 1905 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que otorga validez académica a los estudios en los Conservatorios y Escuelas de Música provinciales y municipales considerándolos incorporados al Conservatorio de Madrid. A partir de aquí el desarrollo normativo de las enseñanzas musicales sigue dos caminos: conseguir la progresiva incorporación de los conservatorios de provincias a la enseñanza oficial del estado, y acomodar el plan de estudios musicales a las necesidades de la época, creando algunas asignaturas (estética e historia de la música, armonía) y suprimiendo otras.

Llegada la época republicana se aprobaron distintas normas para la difusión e impartición de la enseñanza musical en todo el territorio nacional, aunque ninguna para la reorganización de dichas enseñanzas, manteniéndose vigentes las disposiciones anteriores. Se consolida el proceso de incorporación de las enseñanzas musicales de provincias a las del Estado, previo reconocimiento de la validez oficial de los estudios impartidos. Es interesante señalar también, como apunta Marzal (2010, p. 39), un retorno a la denominación de los centros docentes como Escuelas de Música, abandonando la de Conservatorios (el conservatorio de Madrid sería la Escuela Superior de Música, según Decreto de 3 de febrero de 1932), sin que se pueda deducir de ello ninguna consecuencia jurídica, aunque esta nueva denominación no llegaría a consolidarse.

Ya bajo el régimen franquista se promulgarán dos nuevos textos para las enseñanzas musicales impartidas en los conservatorios: El Decreto de 15 de junio de 1942, por el que se aprobaba el Reglamento para la Reorganización de las enseñanzas musicales en los Conservatorios, y el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, por el que se aprueba la reglamentación General de los Conservatorios de Música, que convivirá con una nueva ordenación general del sistema educativo, la Ley 14/70, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

El Decreto de 1966 mantuvo la distinción de los centros docentes establecida en el Decreto de 1942 (conservatorios Superiores, Profesionales y Elementales) y los clasifica en estatales y no estatales, en función de la entidad que los crea. También posibilita la existencia de centros no oficiales, en los que distingue, según las enseñanzas impartidas, centros autorizados o centros reconocidos. Se contempla también la enseñanza en dos vertientes, la profesional y la no profesional (Pérez Gutiérrez, 1993), como formación cultural complementaria, una fórmula frecuente en los estudios de música de los conservatorios extranjeros, pero que no se llegó nunca a desarrollar en nuestro entorno. A pesar de ello, esta normativa es el germen de muchos de los centros de enseñanzas musicales que perviven hoy en día, ya que era la única reglamentación existente para dar cobertura a la demanda social de educación musical, tanto para interesados en formarse profesionalmente, como para dar cobertura a la creciente demanda de músicos aficionados.

Sólo unos años después de este Decreto, bajo los condicionantes de los profundos cambios sociales y culturales del momento (Díaz, 2001; Embid Irujo, 2000), y como consecuencia necesaria de la modernización que comienza a producirse en la sociedad, se instaura la nueva Ley General del Sistema Educativo, la Ley 14/70, de 4 de agosto, que representó la renovación de la educación pública.

1.2. *Hacia la consolidación*

Respecto al tratamiento de la educación musical como parte integrante de la formación general se puede considerar la Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, como el primer intento firme de integrar la música en el currículo obligatorio. La presencia de la música en las normas anteriores a esta Ley es prácticamente nula, constatándose un tratamiento musical

insuficiente de la enseñanza general obligatoria que habría de acompañar, por mucho tiempo, al sistema educativo español. Hubo, con todo, algunos intentos por cambiar en este sentido, como el llevado a cabo en los últimos años de la República, cuando Manuel Azaña encomendó a una comisión de personalidades, que presidió Manuel de Falla, la elaboración de un Plan de Fomento de las Artes (Díaz, 2001), plan que no sería culminado por estallar la Guerra Civil. Asimismo, en el Plan de Estudios para la Enseñanza Primaria de 1937 se hace referencia al canto y la rítmica junto al dibujo, la ornamentación y el modelado como parte de las actividades artísticas, que a su vez, unidos a las actividades técnicas, constituían las actividades creadoras.

Esta exigua presencia de la educación musical en la legislación no implica que en diferentes épocas no se considerase el valor de la música en cuanto forma de expresión cultural o componente socio-identitario, como ocurrió con la Generación del 98, que valoraba todas las expresiones artísticas y culturales, incluida la música. También se deben nombrar dos instituciones que representaron un papel relevante en cuanto al apoyo ofrecido a las manifestaciones artísticas y culturales durante los años treinta del pasado siglo XX: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Estudiantes, la cual se erigió en un excepcional centro de acción socio-cultural y de promoción de la creatividad innovadora y vanguardista de la época. La actividad musical programada en su auditorio gozó de una particular atención, presentándose conciertos de algunos de los mejores músicos del momento como Darius Milhaud, Francis Poulenc, Igor Stravinski, Manuel de Falla o Joaquín Turina.

En esta época también lleva a cabo su labor el Patronato de Misiones Pedagógicas, con el objetivo de acercar la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana hasta los lugares más alejados de la geografía española (Canes, 1993; Martín Báñez, 2002), desplazando equipos de artistas e intelectuales. La música era uno más de los aspectos representados, junto con la literatura, teatro y otras manifestaciones artísticas. Esta organización puede ser considerada como una de las primeras manifestaciones de la educación no formal (Otero, 2004, pp. 85-86).

Pero la música no se encuentra mencionada en la educación obligatoria hasta la Ley de Educación Primaria de 1945 (Ley de 17 de julio 1945, sobre Educación Primaria, BOE nº 199, de 18 de julio), donde la educación musical, sin ninguna entidad

hasta entonces en la Enseñanza Primaria, aparece tímidamente. Se la considera como una materia complementaria de carácter artístico, quedando relegada prácticamente al canto en la escuela (Oriol, 1999, 2005), y supeditada, en muchas ocasiones, a la buena voluntad de los maestros para enseñar algunas nociones de música en sus clases.

Sin embargo, es posible encontrar en los planes de estudios de la formación de magisterio referencias a la música (Díaz, 2001), aunque con tratamiento desigual, ya que a excepción del Plan de 1931, en el que la formación técnico-artística del maestro tuvo gran relevancia, los demás planes se limitaban a conocimientos de solfeo, teoría de la música y canto, sin ninguna finalidad didáctica. Hay que esperar prácticamente hasta la promulgación de la Ley de Educación de 1970, con el Plan de 1967, para encontrar en la formación musical de los maestros planteamientos más acordes con las corrientes pedagógicas del momento, adoptando una metodología activa de forma que los conocimientos teóricos del lenguaje musical sean adquiridos como consecuencia de la experimentación sonora.

Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, se pretende llevar a cabo una reforma integral del sistema educativo. En el plano de la enseñanza de la música hay aspectos a resaltar que representan un cambio notable sobre lo que venía sucediendo y que, sobre todo, son antecedente necesario (Embid Irujo, 2000) de lo que sucederá ya a partir de 1990 con la LOGSE. Entre ellos podemos destacar que la música se integra en el área de educación artística (expresión dinámica) de la Educación General Básica, con una cuidada intencionalidad de “innovación pedagógica, traducida en un desarrollo de objetivos, contenidos, evaluación y horarios de educación musical para aplicar en la escuela” (Oriol, 2014), y que pasa a ser asignatura obligatoria en el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente.

Longueira (2011) apunta que la Ley de Educación de 1970 supone una reforma integral de nuestro sistema educativo y representa el impulso de las enseñanzas profesionales y la educación general, presentando como directrices generales de programación el desarrollo de las áreas de expresión y las de experiencia.

Cada una de las áreas de expresión (lenguaje, matemáticas, expresión plástica y expresión dinámica) tiene como eje principal una de las posibles formas de lenguaje, de

manera que los objetivos y las actividades del trabajo escolar han de realizarse de manera gradual mediante la comprensión y expresión del lenguaje verbal, del lenguaje matemático, del lenguaje plástico y del lenguaje dinámico. Estas áreas adquieren todo su sentido y posibilidades al interactuar con las áreas de experiencia, que aportarán el contenido de las realidades y experiencias concretas del medio en el que viven los escolares junto con las materias científicas y técnicas.

En esta ordenación el área de expresión dinámica engloba la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc. Todos estos aspectos se trabajan de modo global durante la primera etapa de la Educación General Básica y se irán diferenciando progresivamente en la segunda etapa.

Los objetivos de esta área de expresión dinámica se mimetizan con los propios objetivos de la educación: desarrollo y perfeccionamiento intencional de la percepción, atención, curiosidad, sensibilidad, etc., y de la espontaneidad, expresividad, naturalidad y creatividad. Se trata de que las alumnas y alumnos se interesen y se integren en el mundo y en la sociedad no sólo a través de una comprensión intelectual de éstos, sino también a través de su presencia física y de su sensibilidad.

Desde este momento la música se inserta en el currículo de la formación general, pero la Ley de Educación de 1970 no genera cambios en la estructura ni los planes de estudios de la formación musical impartida en los conservatorios, reguladas aún por el Decreto 2618/1966, y que llevan a partir de ese momento la consideración de Enseñanzas Especializadas, definidas como tales en el capítulo V de la citada Ley:

46. 1. Son enseñanzas especializadas aquellas que, en razón de sus peculiaridades o características, no estén integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común.

2. Reglamentariamente se determinarán los requisitos para el acceso a estas enseñanzas, sus efectos y su conexión con el resto del sistema educativo. Corresponderá al Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y ciencia, oídos, en su caso, los Ministerios interesados o a la Organización Sindical, cuando corresponda, la regulación de las enseñanzas especializadas.

El Decreto 2618/1966 supuso, en contraposición a normativas anteriores, la ordenación, homogeneización y sobre todo, establecimiento de planes de estudios de las enseñanzas impartidas en los conservatorios. En este Decreto se mantiene la organización en tres grados (definida en el Plan de 1942), Elemental, Medio y Superior, haciéndola extensiva a todas las especialidades, y se establecen el número de cursos de cada grado y las asignaturas que lo conforman. Sin embargo, las complejas condiciones de matriculación a que cada signatura estaba sujeta con respecto a otras del mismo grado, alejaron la voluntad de establecer planes de estudios ordenados e iguales para todos los centros.

Por otro lado, el número de conservatorios había aumentado de forma considerable debido a una fuerte demanda social por la formación musical. Se reconoce un conservatorio superior estatal, el de Madrid, y uno superior no estatal, el Conservatorio Superior Municipal de Música de Barcelona; se enumeran cinco centros profesionales estatales (Córdoba, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia) y diez no estatales (A Coruña, Alicante, Bilbao, Granada, Oviedo, Pamplona, San Sebastián, Santa Cruz de Tenerife, Valladolid y Zaragoza), además de veinticuatro centros elementales no estatales (Albacete, Baleares, Burgos, Cádiz, Cartagena, Ceuta, Girona, Jaén, Jerez de la Frontera, Las Palmas, León, Lérida, Logroño, Manresa, Orense, Pontevedra, Sabadell, Salamanca, Santander, Santiago de Compostela, Tarragona, Tarrasa, Vigo y Vitoria). Esta norma también ofrece la posibilidad de autorizar centros reconocidos o autorizados, en función de las asignaturas impartidas. Las diferencias fundamentales entre las dos modalidades de centros no oficiales estriban en el régimen de evaluación del alumnado: los alumnos y alumnas de centros autorizados deben examinarse de final de curso y grado en los centros oficiales a los que están adscritos, pudiendo formar parte del tribunal un profesor del centro autorizado respectivo, mientras que el alumnado de centros reconocidos efectuará los exámenes de curso en los propios centros y los exámenes finales de grado serán juzgados por tribunales de cinco miembros, de los cuales dos pertenecerán al personal docente del centro no oficial.

El Decreto también recoge, en su artículo octavo, la posibilidad de que los centros establezcan junto a la enseñanza profesional, «destinada a la formación de quienes aspiran a hacer de la Música su profesión habitual», una sección de enseñanza musical

no profesional, «como formación cultural complementaria, de menor rigor» (tal y como se describe en la exposición de motivos), y sin el valor académico de la primera:

Además de la profesional, los Conservatorios estarán autorizados a tener una sección de enseñanza no profesional. Los programas de ésta serán de menor contenido y profundidad. Los cursos aprobados carecerán de validez para pasar a la profesional, y en toda la documentación con ella relacionada deberá constar textualmente: enseñanza no profesional.

Los alumnos que tengan aprobados algunos cursos de la sección de enseñanza no profesional y deseen pasar a la profesional por un curso que no sea el primero, podrán hacerlo en la forma que establece el artículo veinte (examen especial de suficiencia).

Pero a pesar de la fuerte demanda de formación musical, en los centros no se definieron aspectos organizativos suficientes para hacer frente a esta posibilidad, de manera que no se ofrecieron alternativas en función de las aspiraciones e intereses concretos mostrados por cada persona, agrupando a la totalidad del alumnado, dando como resultado un híbrido en el que las exigencias educativas resultaron excesivas para los aficionados e insuficientes para los profesionales (Turina, 1994, 1999).

1.3. La normalización

En esos momentos la enseñanza especializada de la música estaba concebida exclusivamente como enseñanza de carácter profesional, lo que en la práctica supuso graves inconvenientes para encontrar su propia definición. A todo esto hay que sumar una concepción arcaizante de la ordenación académica de estos estudios, sin similitud ni conexión con el resto de enseñanzas que, entre otras consecuencias, impidió racionalizar la simultaneidad de los estudios musicales con los de carácter obligatorio y organizar los estudios superiores de música con un tratamiento académico similar al del resto de las enseñanzas superiores. La carencia sistemática de planes de estudio que difundieran la finalidad de las enseñanzas de carácter profesional de la música, de sus grados, orientación y tratamiento pedagógico y organizativo, y la insuficiente regulación de los centros (su definición, funcionamiento, titularidad, competencias de los poderes públicos, inspección, autorización de centros privados, criterios para su ubicación

geográfica y justificación sociocultural de los mismos, entre otras) fueron también otros aspectos que resultaban insuficientemente tratados en las normativas previas.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, incorpora a su texto legislativo, tras muchos años al margen del sistema educativo general y reguladas por reglamentaciones especiales, las enseñanzas de la música, de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de diseño, denominadas enseñanzas artísticas, junto a las demás enseñanzas generales del sistema educativo no universitario.

Embid Irujo (2000) señala que en la propia redacción de la LOGSE queda marcada la novedad de su modo de proceder en relación a lo establecido anteriormente con la Ley General de Educación de 1970 y, desde luego, en comparación con las mucho más escasas referencias de la Ley Moyano de 1857, lo que queda reconocido ya en la misma Exposición de Motivos:

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

Además, con la LOGSE, la música se convierte en un elemento más del currículo de la educación obligatoria, reforzándose su presencia, junto con la plástica y, en menor medida, la danza y el teatro, en la educación primaria y en la educación secundaria. Se posibilita, asimismo, un itinerario para la obtención del título de Bachiller en Música o Danza para el alumnado que finalice los estudios del tercer ciclo del grado medio de estas disciplinas artísticas y las materias comunes del Bachillerato y se crea la especialidad de Educación Musical dentro de los planes de estudio de Magisterio para que la materia sea impartida en las escuelas por profesorado especializado, regulando

una cuestión que ya aparecía esbozada en la Ley de Educación de 1970 (Díaz, 2001). Por otra parte, de la LOGSE se deriva un Diseño Curricular Base en cada nivel educativo y numerosos materiales didácticos de cada especialidad, regulado por las administraciones educativas.

La LOGSE ordena las enseñanzas de música dentro del sistema educativo como enseñanzas de régimen especial, diferenciándolas de las de régimen general (artículo 3). Quedan establecidas las enseñanzas de régimen general como:

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.
- d) Formación profesional de grado superior.
- e) Educación universitaria.

Las enseñanzas de régimen especial comprenden:

- a) Las enseñanzas artísticas.
- b) Las enseñanzas de idiomas.

Esta distinción entre las enseñanzas de régimen general y las de régimen especial estriba, entre otros rasgos distintivos, en que la educación de régimen general es reglada, y obligatoria y dirigida a la totalidad de la población hasta los 16 años de edad (Vilar, 1998, p. 11), frente a la opcionalidad de las enseñanzas especializadas y la posibilidad de que éstas puedan ser regladas o no regladas. Además puede añadirse otra particularidad de las enseñanzas de régimen especial: el valor añadido que conlleva su práctica (Aranaga, 1995), tanto desde el punto de vista del ejercicio profesional como desde el de su trascendencia cultural.

La LOGSE supone una innovación que resulta relevante en el ámbito de esta investigación, ya que reconoce dos ámbitos de desarrollo en las enseñanzas musicales: los conservatorios y las escuelas de música, definidas por primera vez en la normativa educativa, al determinar que (artículo 39.5)

Podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional, y cuya organización y estructura

serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas

También se hace referencia a estos centros en la Disposición Adicional decimoséptima, ligándolos en su desarrollo casi con exclusividad a la Administración Local:

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.

De este modo se establecen dos formas diferenciadas de plantear la enseñanza de la música y la danza:

a) Una vía reglada, que comprende los grados elemental, medio y superior, cuyo objetivo es facultar a las alumnas y alumnos para la práctica profesional y que exige la matrícula oficial, en una edad determinada, con un currículo establecido en las disposiciones legales vigentes.

b) Una vía no reglada, cuyo acceso no está delimitado por la edad, para aquellas personas que desean obtener un nivel de conocimientos adecuados para practicar la danza o la música, sin perspectivas profesionales. Esta opción también permite descubrir y desarrollar las potencialidades del alumnado y acercar la formación artística a las ciudadanas y ciudadanos. La existencia de estas dos líneas no es obstáculo, a su vez, para que, a través de una escuela de música o de danza, se pueda despertar un interés profesional en el alumnado y se le pueda preparar para el acceso a los distintos niveles de los estudios profesionales, como queda reflejado en el artículo 38, donde se establece que

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Además de este importante avance en la diferenciación de la educación profesional y la formación de personas aficionadas, acercándonos a planteamientos

presentes en países de nuestro entorno (Luño, 1995), la LOGSE desarrolla el currículo de las especialidades musicales de los conservatorios, sin antecedente normativo previo, tomando al instrumento como eje principal, a la vez que define materias por cursos y componentes curriculares para cada asignatura y nivel.

Esta Ley también posibilitó la creación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas inexistentes hasta entonces, como los de Diseño, Cerámica o Vidrio, la consolidación de las Escuelas Superiores de Arte Dramático y, por vez primera, la separación de grados en los Conservatorios de Música y de Danza, con la creación de Conservatorios Superiores de Música o de Danza, en los que sólo se imparte el grado superior de estas enseñanzas artísticas.

La vigencia de la LOGSE se extiende hasta la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, si bien en el año 2002 fue objeto de una modificación a consecuencia de la Ley Orgánica 10/02, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE. Esa modificación alteraba en cierta medida la organización del sistema educativo, pues aun manteniendo la distinción entre enseñanzas de régimen general y de régimen especial, la LOCE añadía la categoría de Enseñanzas Escolares, entre las que se encontraban las enseñanzas artísticas, y dentro de éstas, las enseñanzas musicales en todos sus Grados, incluido el grado superior.

Esta norma, que estuvo en vigor de 2002 a 2006, lejos de continuar con la actualización jurídica y académica del grado superior de música iniciado con la LOGSE (Roche, 2004), supuso un retroceso en su tratamiento.

Como explica Marzal (2010, p.81):

....pasaron a ser Enseñanzas Escolares pese a que se mantuvieron los pronunciamientos relativos a la equivalencia de títulos para con los universitarios y la referencia a la suscripción de convenios con la Universidad para la impartición del Tercer Ciclo destinado a los titulados superiores en música. La pertenencia a la categoría de Enseñanzas Escolares, al menos respecto del Grado Superior de música, suponía una desnaturalización de la esencia propia de toda enseñanza superior que podría entenderse como una degradación, de todo punto incoherente con los fines que la propia ley atribuía a las enseñanzas musicales en su grado superior.

1.4. La actualidad

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, mantiene la integración de la educación musical en la educación general en el área de educación artística. Como formación general, la educación musical se integra en el nivel de Educación Infantil a través del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, donde se incluye como un Lenguaje Artístico formado parte del área “Lenguaje: Comunicación y Representación”.

En Educación Primaria, regulada por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, se establece el área de educación artística, que tiene el propósito de favorecer la percepción y la expresión estética del alumnado y de posibilitar la asimilación de contenidos imprescindibles para su formación general y cultural. En este Decreto se contempla además que

la Educación artística involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación.

El área se desarrolla en dos lenguajes, el plástico y el musical. Cada uno de ellos se articula en dos ejes, percepción y expresión. La percepción, en el lenguaje musical, hace referencia a la audición musical, que se centra en el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva durante los procesos de interpretación y creación musical así como en los de audición de piezas musicales grabadas o en vivo. La expresión referencia la interpretación musical desarrollando habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación vocal e instrumental y con la expresión corporal y la danza.

A partir de estos ejes (percepción y expresión) en que se articula el área, los contenidos se distribuyen en los bloques siguientes:

Bloque 1: Observación plástica

Bloque 2: Expresión y creación plástica

Bloque 3: Escucha

Bloque 4: Interpretación y creación musical

En la Educación Secundaria Obligatoria la presencia de la Música en el currículo, desarrollada en el Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, viene justificada como una materia que

...pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.

La materia se articula en torno a los ejes de percepción y expresión, como en la educación primaria. La percepción se refiere al desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, de audición activa y de memoria comprensiva de la música. La expresión alude al desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación y la creación musical. La interpretación se centra en tres ámbitos: la expresión vocal, la expresión instrumental y el movimiento y la danza. La creación musical hace referencia a la posibilidad de exploración de elementos propios del lenguaje musical y la experimentación y combinación de sonidos para la ejecución de ejercicios de improvisación, elaboración de arreglos y composición individual o colectiva. Su justificación en el currículo aparece ligada al desarrollo de la competencia cultural y artística, definida en los mismos términos que en la educación primaria.

En el Bachillerato, regulado en el Decreto 1467/2007, al margen de la opción de Artes escénicas, música y danza, modalidad de Artes, donde la música se trabaja desde varias materias, se abre la posibilidad de establecer en las otras dos modalidades Música como materia optativa.

Trazado el camino legislativo en la LOGSE, al incluir el ordenamiento de la enseñanza musical especializada en una única norma legal que regula el conjunto del sistema educativo, la LOE define, asimismo, las enseñanzas artísticas como enseñanzas de régimen especial y en el artículo 45 establece como enseñanzas artísticas las siguientes:

- Enseñanzas elementales de música y danza
- Enseñanzas artísticas profesionales, entre las que figuran las enseñanzas profesionales de música y danza, y
- Enseñanzas artísticas superiores, como los estudios superiores de música y danza

La organización de dichos estudios se establece en el artículo 48, donde se mantiene también la división creada por la normativa anterior entre enseñanzas musicales regladas y no regladas.

1. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.
2. Las enseñanzas profesionales de música y de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.
3. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.

Estas dos vías planteadas para la enseñanza musical especializada se han mantenido en la legislación vigente actualmente, la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. La LOMCE establece modificaciones sustanciales a la hora de definir el currículo de la enseñanza primaria y secundaria, dejando en manos de las Administraciones educativas la precisión de las materias a

impartir en cada etapa y la definición del Bachillerato artístico. En lo que respecta a la organización de las enseñanzas artísticas musicales las modificaciones más significativas aparecen en lo referente a las titulaciones.

Así, en el artículo 50 el apartado 1 no sufre modificaciones, pero en el apartado 2 la LOMCE establece que el alumnado que finalice el grado profesional de música obtendrá el título de Bachiller si se superan las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción escogida, mientras que la LOE regula que, finalizado el grado profesional de música, puede obtenerse el título de bachiller si se superan las materias comunes del bachillerato, aunque no se haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

Con la modificación del apartado 3 del artículo 54 los Títulos Superiores de Música o Danza en la especialidad de que se trate quedan incluidos a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y serán equivalentes al título universitario de grado. Las diferencias entre ambas leyes se pueden comparar en las tablas 1.1 y 1.2.

Respecto a la organización de los estudios superiores de música y las titulaciones obtenidas al finalizarlos, señalar que recientemente se ha publicado el Real Decreto 21/2015, de 23 de enero (BOE nº 33, de 7 de febrero de 2015), en el que, en la introducción, se hace referencia a la denominación de las titulaciones obtenidas al finalizar los estudios superiores de música que se establecen en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre (BOE nº 259, de 27 de octubre de 2009). Esta norma de 2009 dispone, en el artículo 8, que “los títulos de Graduado o Graduada en dichas enseñanzas tendrán la denominación de Graduado o Graduada, seguida de la especialidad correspondiente”. Con posterioridad, el Tribunal Supremo ha dictado varias sentencias en las que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la disposición adicional séptima de este Real Decreto 1614/2009. En el Decreto de 2015, según se expone en la introducción a la norma anteriormente comentada, no se hace mención expresa a la denominación de los títulos porque la propia LOE, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, ya atiende los fallos de las mencionadas sentencias al determinar en sus artículos 54 a 57 que los alumnos y alumnas que superen los estudios superiores de Música o de Danza

obtendrán el Título Superior correspondiente, y que, siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del Título Superior, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

Tabla 1.1

Comparativa LOE-LOMCE en las enseñanzas profesionales de música y danza

LOE	LOMCE*
Enseñanzas profesionales de música y danza	
<p>Artículo 48: Organización</p> <p>1. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.</p> <p>2. Las enseñanzas profesionales de música y de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.</p> <p>3. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.</p>	<p>No se modifica</p>
<p>Artículo 49: Acceso</p> <p>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.</p>	<p>No se modifica</p>
<p>Artículo 50: Titulaciones</p> <p>1. La superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente.</p> <p>2. El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.</p>	<p>Artículo 50: Titulaciones</p> <p>1. La superación de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza dará derecho a la obtención del título de Técnico correspondiente.</p> <p>2. El alumnado que se encuentre en posesión de un título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza podrá obtener el título de Bachiller por la superación de la evaluación final de Bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción que escoja el alumno o alumna. En el título de Bachiller deberá hacerse referencia a que dicho título se ha obtenido de la forma indicada en el párrafo anterior, así como la calificación final de Bachillerato, que será la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato.</p>

Nota: *Legislación consolidada: Última modificación: 10 de diciembre de 2013

Tabla 1. 2
Comparativa LOE-LOMCE en las enseñanzas superiores de música y danza

LOE	LOMCE*
Enseñanzas artísticas superiores	
<p>Artículo 54: Estudios superiores de música y danza</p> <p>1. Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.</p> <p>2. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será preciso reunir los requisitos siguientes:</p> <p>a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.</p> <p>b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba.</p> <p>3. Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de música o de danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.</p>	<p>Artículo 54: Estudios superiores de música y danza</p> <p>1. Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.</p> <p>2. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será preciso reunir los requisitos siguientes:</p> <p>a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.</p> <p>b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba.</p> <p>3. Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza.</p>
<p>Artículo 58. Organización de las enseñanzas artísticas superiores.</p> <p>1. Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.</p> <p>2. En la definición a que se refiere el apartado anterior, se regularán las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores. Estos estudios conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado.</p> <p>3. Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza (...)</p> <p>4. Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.</p> <p>5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.</p> <p>6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.</p>	<p>Artículo 58. Organización de las enseñanzas artísticas superiores.</p> <p>1. Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.</p> <p>2. En la definición a que se refiere el apartado anterior, se regularán las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores. Estos estudios conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado.</p> <p>3. Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza (...)</p> <p>4. Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.</p> <p>5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.</p> <p>6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.</p> <p>7. Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.</p> <p>8. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos para favorecer la autonomía y facilitar la organización y gestión de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas.</p>

Nota: *Legislación consolidada: Última modificación: 10 de diciembre de 2013

2. *Las enseñanzas especializadas de música*

La presencia de la música en la educación obligatoria, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, reflejada en las sucesivas reformas del sistema educativo no debe considerarse una solución alternativa a la enseñanza especializada y su presencia en el sistema educativo no deja de ser imprescindible, para dar respuesta a la necesaria diversidad de enfoques y soluciones que la enseñanza musical específica requiere (Tourrián y Longueira, 2010).

La definición de las enseñanzas especializadas de música, como ya se ha señalado, experimentó un cambio como consecuencia de la promulgación en el año 1990 de la LOGSE. La presencia de la música en esta ley quedaba enmarcada en dos grandes vertientes, las referentes a la educación general y a la educación especializada, y dentro de este campo a los ámbitos profesional y aficionado. Esta doble consideración de la educación musical especializada aporta, además de una importante novedad desde el punto de vista del tratamiento legislativo, una enorme trascendencia en lo que respecta a las nuevas orientaciones de la enseñanza musical en su planificación, en el compromiso y clarificación de competencias de los poderes públicos, y en la definición de tipos de centros resultantes de esta concepción que se desarrollarán a partir de este marco normativo.

Estas dos vías se han mantenido en la legislación vigente actualmente, ya que la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, que modifica la LOE, Ley Orgánica de Educación, de 2006, sigue contemplando, en lo que respecta a la organización de las enseñanzas artísticas musicales, la posibilidad de realizar estudios de música o de danza en escuelas específicas, reguladas por las Administraciones educativas. (En adelante, todo lo reflejado en cuanto a organización de enseñanzas se entiende referido a la legislación vigente).

A la hora de definir y examinar estos dos tipos de enseñanzas se utilizará, siguiendo a Marzal (2010), la terminología enseñanza reglada, para referir la impartida en los conservatorios, con carácter profesional, y enseñanza no reglada para nombrar a las escuelas de música. Si bien es cierto que la normativa legal vigente no incluye estos términos, el uso de los mismos puede clarificar la naturaleza de estos dos tipos de centros, máxime cuando se ha dejado ya patente la diferencia de objetivos de unos y

otros, siendo una de las más significativas la obtención de una titulación al término de los estudios elementales, profesionales y superiores de música, frente a la referencia explícita hacia este aspecto en las escuelas de música, que no podrán otorgar titulaciones, aunque sí certificaciones de los estudios realizados.

Es necesario citar que la legislación vigente establece y coloca en el mismo nivel los estudios de música y danza. En la enseñanza no reglada esta realidad también aparece contemplada en la normativa desarrollada por las Comunidades Autónomas, y se refleja en la denominación de los centros, como escuelas de música y danza, escuelas de música y/o danza, o, como en el caso del País Vasco, escuelas de música, en las que también se puede impartir danza. Por motivos de economía lingüística, en esta tesis, al nombrar las escuelas de música, en los casos en que corresponda se entenderá también como escuelas de música y danza o escuelas de música y/o danza.

2.1. Las enseñanzas regladas de música

Las enseñanzas regladas de música se estructuran en tres niveles: elemental, profesional y superior.

Las enseñanzas elementales de música tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen. En este sentido, Berbel (2012) apunta que se pueden encontrar dos posiciones enfrentadas en cuanto a mantener o no las enseñanzas elementales en los conservatorios, ya que la normativa vigente elimina todas las condiciones reguladoras de los conservatorios elementales y los deja a merced de lo que dispongan las Administraciones educativas. El objetivo principal de esta medida es desregular estas enseñanzas para poder facilitar la ampliación de la oferta educativa. Esta situación puede aumentar las desigualdades territoriales en relación a la oferta de las enseñanzas elementales de música, ya que deja este nivel de enseñanza al arbitrio de las Administraciones educativas en todos los aspectos, académicos, docentes y organizativos, pero, por otra parte, también puede generar un espacio en la oferta educativa, ocupado por las escuelas de música.

Las enseñanzas profesionales de música se organizarán en un grado de seis cursos de duración y se imparten en los conservatorios profesionales. El alumnado podrá, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un

curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje. Se pretende facilitar su simultaneidad con los estudios de bachillerato con la posibilidad de crear centros integrados.

Las Administraciones educativas en el ámbito de sus competencias han desarrollado diversa normativa para estas enseñanzas. Las enseñanzas profesionales de música se han regulado en el Real Decreto 1577/2006, de 22 diciembre, en el que se fijan los aspectos básicos del currículo, desarrollado por las Administraciones educativas. En esta norma se incluyen nuevas especialidades, como la de Cante Flamenco, Guitarra electrónica y Bajo eléctrico.

Para acceder a las enseñanzas profesionales es preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. La superación de las enseñanzas profesionales culmina con la obtención del título profesional correspondiente. El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

Las enseñanzas superiores de música se configuran en un único grado, de cuatro o cinco cursos de duración, según la especialidad. La estructura y acceso a dichas enseñanzas se regulan en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre (BOE nº 259, de 27 de octubre de 2009), modificado por el Real Decreto 21/2015, de 23 de enero (BOE nº 33, de 7 de febrero de 2015).

2.1.1. La organización de los conservatorios

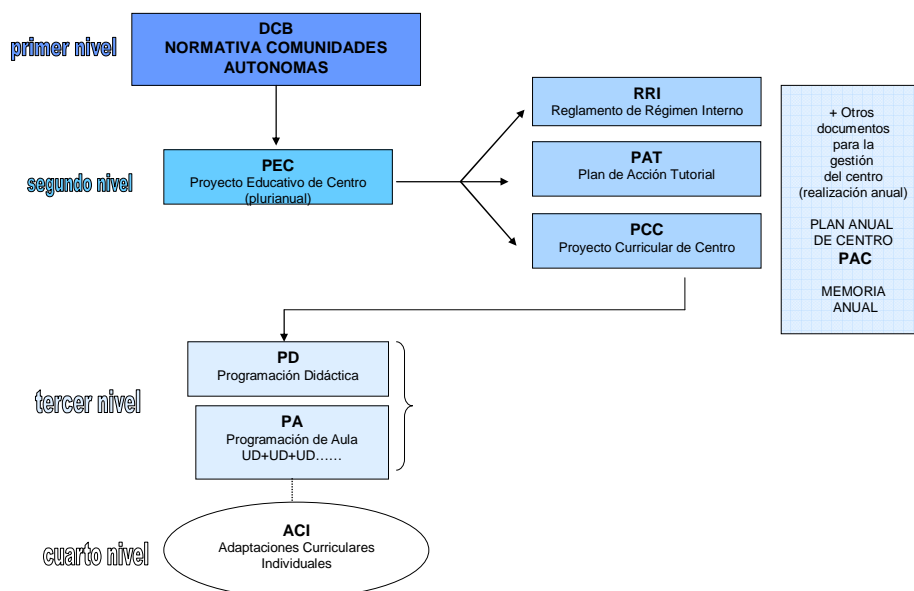
Al margen de la normativa que cada Comunidad Autónoma ha desarrollado para las enseñanzas regladas de música, hay algunos elementos comunes a los centros que aparecen a raíz de la reforma introducida por la LOGSE.

Los conservatorios, al estar asimilados como una estructura educativa más, recogen en su organización varios tipos de documentos, que son de uso común en el resto de centros escolares: el Proyecto de Centro, la Memoria y el Plan anual de Centro, y el reglamento de régimen interno.

Sobre el Decreto de enseñanzas mínimas, con carácter de norma básica, dictado por el Ministerio de Educación (diseño curricular base) las comunidades autónomas diseñan sus normativas, Decretos de enseñanza mínimas en cada grado. Se pueden establecer así varios niveles de concreción (Alsina, 1997, p. 50; Sarramona, 2002, pp. 234-236), partiendo de la Ley Orgánica y el Decreto que define las enseñanzas mínimas a impartir en los Grados:

- Nivel de concreción 1: La normativa autonómica, competencia de las autoridades educativas
- Nivel de concreción 2: El Proyecto Curricular de Centro, donde se establecen aspectos concretos del currículo, elaborado por el profesorado de los centros, y vinculante para todo el profesorado que imparte la misma materia
- Nivel de concreción 3: La programación didáctica y las programaciones de aula

Podría considerarse hasta un cuarto nivel de concreción, determinado por las adaptaciones curriculares individuales a realizar en caso de ser necesarias, como se aprecia en el cuadro 1.1:



Cuadro 1.1. Niveles de concreción del currículo. Adaptado a partir de Alsina (1997)

Una aportación novedosa, recogida por primera vez por la LOGSE, es la obligatoriedad de realizar una acción tutorial y orientadora en los conservatorios. La tutoría permite optimizar el aprendizaje del alumnado (Vilar, 2001) y la orientación es tanto una de las funciones de la tutoría como también una de las consecuencias de la evaluación. La alta especialización de los estudios reglados de música, unida a la especificidad y carga de trabajo que puede suponer el enfoque hacia la profesionalidad desde el primer curso puede originar situaciones en las que sea necesaria una orientación escolar específica. Así, es destacable esta función orientadora que cumple el profesor tutor (Manchado, 1997; Rusinek, 2006), en cuanto a la influencia que puede tener a lo largo de los estudios del grado correspondiente. La tutoría debe entenderse como un elemento individualizador y a la vez integrador de la educación, y cumplir los papeles de guiar, apoyar, controlar y proporcionar medios para superar los obstáculos.

Más razón de ser al tener en cuenta la posibilidad que tendrán las alumnas y los alumnos de acceder al grado superior, a través de una prueba. Finalizar los estudios en un conservatorio profesional de música supone la culminación de un importante esfuerzo y sacrificio por parte del alumno. Resulta paradójico que, después de tal esfuerzo, un número importante de alumnos y alumnas abandone esta trayectoria profesional. El alto porcentaje de abandonos a lo largo de los estudios profesionales de música se puede deber, entre otras causas, a una escasez de conocimiento por parte del alumnado sobre las posibilidades de ejercicio profesional vinculadas a la música, unida a una falta de oportunidades de reflexión sobre sus propias preferencias a la hora de elegir su papel como músico en un futuro profesional.

El alumnado puede sentirse más motivado en sus estudios y a la hora de tomar la decisión de continuar Estudios Superiores de Música si valora la importancia de la música en el mundo profesional. La motivación puede ser mayor aún si conoce la existencia de un abanico de profesiones que, en el futuro, le permitirán la suficiente estabilidad económica. Se trata de profesiones relacionadas con la música, que exigen los conocimientos que está adquiriendo, pero que no se limitan a la interpretación o la composición, a pesar de que, probablemente, estas son las dos ramas con más presencia en el currículo oficial de los conservatorios profesionales de música (Ponce-de-León y Lago, 2012).

2.2. Las enseñanzas no regladas

Estas enseñanzas dependen de las Administraciones educativas, y ofrecen enseñanzas que cubren la demanda social de formación musical amateur, a la vez que forman a los aspirantes que posteriormente quieran acceder a los conservatorios profesionales. Las enseñanzas no regladas de música no especifican una duración determinada de los estudios que se realicen dentro de esta modalidad.

El desarrollo normativo de la LOGSE reguló la creación de las escuelas de música, centros donde se imparten estas enseñanzas, mediante la Orden de 30 de julio de 1992, del Ministerio de Educación, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza (BOE nº 202, de 22 de agosto).

La normativa reguladora de las escuelas de música en las Comunidades Autónomas se basa en esta Orden de 30 de julio de 1992, y de su examen se deducen diversidad de enfoques reglamentarios, determinando diferentes modelos de organización (órganos de gobierno, reglamento de régimen interior, memoria de actividades, enseñanza instrumental: relación profesor/alumno y tiempo lectivo), requisitos del profesorado para ejercer la docencia en estos centros, los requisitos de instalaciones y equipamientos, así como cuestiones referentes a autorización, registro y titularidad de las escuelas de música (Roche, 2002). Este marco es suficientemente amplio para que los municipios puedan desarrollar un servicio de educación musical que se adapte de manera coherente a su entorno.

Hay que señalar que casi todas las comunidades autónomas han desarrollado normativa propia. En las que no lo han hecho hasta ahora, y a falta de una normativa posterior, la norma legal de referencia es la citada Orden de 1992.

2.2.1. Normativa reguladora de escuelas de música en las Comunidades Autónomas

- **Andalucía**

- Decreto 233/1997, de 7 de octubre, por el que se regulan las escuelas de música y danza (BOJA nº 119/1997, de 11 de octubre).

Además se hace referencia a las escuelas de música en las normas señaladas a continuación:

- Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las entidades locales con la Administración de la Junta de Andalucía en materia educativa (BOJA nº 81, de 15 de julio de 1997), artículo 12.
 - Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía (BOJA nº 23, de 4 de febrero de 2009), disposición adicional quinta.
 - Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007 y BOE nº 20, de 23 de enero de 2008), artículo 82.
- **Aragón**
 - Decreto 183/2002, de 28 de mayo, del Gobierno de Aragón, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA nº 68/2002, de 12 de junio).
 - Orden de 25 de noviembre de 2003, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los requisitos mínimos que han de cumplir las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA nº 148/2003, de 12 de diciembre).
 - Decreto 126/2004, de 11 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 183/2002, de 28 de mayo, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA nº 61/2004, de 26 de mayo).

- **Asturias**

No hay normativa específica que regule el funcionamiento de las escuelas de música, si bien se publican convocatorias de subvención, como la que contiene la Resolución de 25 de julio de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones con destino a Ayuntamientos y Mancomunidades del Principado de Asturias que sean titulares de Escuelas de Música y/o Danza y Escuelas de Música Tradicional Asturiana

(enseñanzas no regladas) (BOPA nº 186, de 10 de agosto de 2013). Estas convocatorias definen las características que deben tener estos centros para optar a recibir una subvención por parte del gobierno autonómico: especialidades mínimas a impartir, profesorado, etc...

- **Canarias**

- Decreto 179/1994, de 29 de julio, de regulación de escuelas de música y danza (BOC nº 105/1994, de 26 de agosto).

Además se hace referencia a la enseñanza musical no reglada en la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOC nº 152, de 7 de agosto de 2014 y BOE nº 238, de 1 de octubre de 2014), artículo 36.1.

- **Cantabria**

Existen escuelas de música en esta comunidad autónoma, algunas de ellas municipales, si bien su presencia es reducida. No existe normativa específica para su regulación.

- **Castilla-La Mancha**

- Decreto 30/2002, de 26 de febrero de 2002, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad de Castilla-La Mancha (DOCM nº 26/2002, de 1 de marzo).
- Orden de 18 de octubre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrolla el Decreto 30/2002, de 26 de febrero, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM nº 141/2002, de 15 de noviembre).
- Orden de 21 de julio de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se determinan las condiciones y los procedimientos para la autorización a las escuelas de música y danza de titularidad pública inscritas en el registro de centros docentes para impartir las enseñanzas elementales de música y danza y se establecen las zonas de influencia para la coordinación entre los conservatorios de música o de danza y las escuelas de música y danza de titularidad pública (DOCM nº 164/2008, de 8 de agosto).

Además se hace referencia a las escuelas de música en la Ley 7/2010, de 20/07/2010, de Educación de Castilla-La Mancha (DOCM nº 144, de 28 de julio y BOE nº 248, de 13 de octubre 2010), artículo 79.2 y artículo 80.

- **Castilla y León**

En esta comunidad autónoma se regula el procedimiento de inscripción de las escuelas de música en el registro de centros docentes, donde se especifican también las características de estos centros.

- Orden EDU/21/2006, de 11 de enero, por la que se regula el procedimiento para la inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCL nº 12, de 18 de enero).
- Resolución de 31 de enero de 2006, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 30 de enero de 2006, de la misma Dirección General, relativa a los aspectos a valorar en los procedimientos de inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCL nº 26, de 7 de febrero).
- Orden EDU/15/2015, de 13 de enero, por la que se modifica la Orden EDU/21/2006, de 11 de enero, por la que se regula el procedimiento para la inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCL nº 14, de 22 de enero).

- **Cataluña**

- Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y de danza (DOGC nº 1779/1993, de 4 de agosto), modificado por el Decreto 139/1994, de 3 de mayo, por el que se regulan y adecúan de acuerdo con la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, los procedimientos reglamentarios que afectan al Departamento de Enseñanza (DOGC nº 1915/1994, de 1 de julio), que incluye modificaciones a los artículos 7.1, 7.2 y 12.

Asimismo la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, hace referencia a la enseñanza musical no reglada en el artículo 65.1 (DOGC nº 5422/2009, de 16 de julio y BOE nº 189, de 6 de agosto de 2009).

- **Comunidad Valenciana**

- Orden de 4 de enero de 1994, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan las escuelas de música, de danza y de música y danza (DOGV nº 2196/1994, de 31 de enero).
- Ley 2/1998, de 12 de mayo, de la Generalitat Valenciana, de la Música (DOCV nº 3242/1998, de 14 de mayo y BOE nº 137, de 9 junio de 1998).
- Decreto 91/2013, de 5 de julio, del Consell, por el que se regulan las escuelas de música de la Comunitat Valenciana (DOCV nº 7063/2013, de 9 de julio).

- **Extremadura**

No hay normativa específica que regule el funcionamiento de las escuelas de música, aunque se publican convocatorias de subvención pública para las escuelas municipales de música, como la que se especifica en la Orden de 22 de diciembre de 2004 por la que se convocan las subvenciones públicas para el año 2005 destinadas a Escuelas Municipales de Música (DOE nº 8, de 22 de enero de 2005), donde se reflejan las características que deben tener estos centros. Asimismo en el artículo 115 de la Ley 4/2011, de Educación de Extremadura (DOE nº 47, de 9 de marzo de 2011) se hace referencia a estos centros.

- **Galicia**

- Orden de 11 de marzo de 1993 por la que se regula las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG nº 75/1993, de 22 de abril).

- **Islas Baleares**

- Decreto 37/1999, de 9 de abril, por el que se regulan las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (BOCAIB nº 49/1999, de 20 de abril).

- Orden del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, de 20 de mayo de 1999, por la que se regulan las condiciones que han de reunir las escuelas de música y/o danza reconocidas por el Decreto 37/1999, de 9 de abril, para que puedan crear aulas de ampliación del Conservatorio de Música y Danza de las Islas Baleares (BOCAIB nº 68/1999, de 29 de mayo).

- **La Rioja**

- Decreto 7/2001, de 2 de febrero, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOLR nº 16, de 6 de febrero).

- **Comunidad de Madrid**

No hay normativa específica que regule el funcionamiento de las escuelas de música, si bien se han publicado normas que regulan la suscripción de convenios con ayuntamientos para el funcionamiento de las escuelas de música:

- Orden 2679/2009, de 8 de junio, por la que se regulan los requisitos para la suscripción de convenios con corporaciones locales para el funcionamiento de escuelas de música y danza, y se establecen los módulos económicos de aplicación en las aportaciones de la Comunidad de Madrid para el año 2009 (BOCM nº 152, de 29 de junio de 2009). Esta Orden toma como punto de partida la Orden 1510/1996 de 30 de julio, por la que se regulan los requisitos y módulos económicos para la suscripción de convenios con los Ayuntamientos para el funcionamiento de escuelas de música.
- Orden 1744/2010, de 29 de marzo, que modifica la Orden 2679/2009, de 8 de junio, por la que se regulan los requisitos para la suscripción de convenios con Corporaciones Locales para el funcionamiento de escuelas de música y danza, y se establecen los módulos económicos de aplicación en las aportaciones de la Comunidad de Madrid para el año 2010 (BOCM nº 102, de 30 de abril de 2010).

- **Comunidad Foral de Navarra**

- Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza (BON n.º 10, de 22 de enero de 1993)
- Decreto Foral 79/2010, de 13 de diciembre, por el que se modifican el Decreto Foral 63/2006, de 4 de septiembre, por el que se regulan los Centros Integrados de Formación Profesional en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra, y el Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se aprueban normas básicas para la creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza, para adaptarlos a la Directiva 2006/123/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 diciembre de 2006, relativa a los servicios en el mercado interior (BON n.º 2, de 4 de enero de 2011).

- **Murcia**

Existen escuelas de música, algunas de reconocido prestigio y trayectoria, pero no hay normativa propia para su regulación, por lo que se remiten a la normativa estatal.

- **País Vasco**

- Decreto 289/1992, de 27 de octubre, por el que se regulan las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada y escuelas de música, en la Comunidad Autónoma de Euskadi (BOPV n.º 1, de 4 de enero de 1993).

- **Ceuta y Melilla**

Además de la oferta de enseñanza musical reglada en las dos Ciudades Autónomas, en Melilla existe una escuela municipal de música y danza, dependiente de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes.

La organización de las escuelas de música es expresión de su identidad, que queda expresada a través de distintos documentos, en los que se incluyen las referencias al currículo, de la misma manera que sucede en los conservatorios. En función de la normativa aplicable en cada caso concreto, estas referencias pueden hacerse a través de documentos de denominación diversa. A pesar de que las escuelas de música tienen toda la libertad para establecer su organización curricular, la existencia de planes de centro,

planes pedagógicos o similares es necesaria para una mejor definición de la idiosincrasia propia de cada centro. Esta autonomía en su definición no quiere decir que el currículo esté desestructurado. Vilar (1998, p. 27) señala que se trataría de un documento que prevea unas estructuras igual de sólidas que las de otro tipo de centro educativo, pero más flexibles.

3. Las Escuelas de Música: la visión europea

Una vez señalada la organización del sistema educativo, que contempla un tratamiento dual de la enseñanza musical especializada, reflejado en la existencia de los conservatorios y de las escuelas de música, se hace necesario examinar los orígenes de este modelo de enseñanza, de gran tradición, difusión y desarrollo en Europa.

Las escuelas de música siguen los preceptos marcados por las instituciones europeas sobre la educación y la cultura, reflejados en la Recomendación del Consejo Europeo de 1981, sobre la educación musical para todas las personas, en la Resolución del Parlamento Europeo de 1988, sobre el fomento de la enseñanza musical, y en las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 1997, sobre el papel de la música en Europa (Prieto, 2004); las recomendaciones de la Unesco de 1999 (30ª Sesión de la Conferencia General de la Unesco, París, 1999), de 2006 (Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Lisboa, 2006, que dio lugar a la Hoja de Ruta para la Educación Artística), y de 2010 (2ª Conferencia Mundial sobre Educación Artística, que originó la Agenda de Seúl); y en la Declaración de Bonn (2011), del Consejo Europeo de la Música [European Music Council], EMC.

Este tipo de centros, novedosos en su planteamiento en nuestro sistema educativo, arrastran ya una larga tradición en el resto de Europa, como lo atestigua la existencia desde el año 1973 de la Unión Europea de Escuelas de Música [European Music School Union], EMU, integrada en un principio por representantes de 10 países, y que hoy agrupa a 24 delegaciones. La EMU es miembro asociado del Consejo Internacional de Música [International Music Council], IMC, y del Consejo Europeo de la Música, EMC, y tiene desde 1982 status de órgano de consulta del Consejo Europeo.

No contamos con una literatura abundante sobre el origen de las escuelas de música en Europa, entendidas como centros de enseñanza musical cuyo objetivo es formar aficionados a la música, sin prejuicio además de la preparación del alumnado para su acceso a la enseñanza profesional. Sin embargo, podemos encontrar un acercamiento al tema en Bruneau (1990), que describe la enseñanza de la música y de la danza en los doce países miembros de la Comunidad Europea en esa época (Francia, Reino Unido, Holanda, República Federal Alemana, Dinamarca, Bélgica, Irlanda, España, Portugal, Italia, Luxemburgo y Grecia). Este documento presenta un estudio estructural, no comparativo, de las enseñanzas artísticas y de cómo se integran en los sistemas educativos de estos países, realizando una aproximación al tratamiento que recibe la enseñanza musical tanto en la enseñanza general, como en la enseñanza especializada. Referencias a las escuelas de música pueden encontrarse en los trabajos de investigación de Carchon (2000), donde se refiere a la enseñanza de la música para músicos aficionados, Heimonen (2002), en el que realiza un análisis de las escuelas de música en Suecia, Inglaterra, Alemania y Finlandia, y de Veenendaal (2003), que aporta una aproximación a las escuelas de música en Europa, centrándose en el caso de Holanda.

3.1. Las escuelas de música en Europa: los inicios

Aun así podríamos establecer un marco socio-cultural general, de igual manera a como se ha mencionado en el caso español, en torno a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, en el que los cambios sociales, la nueva idea de la Ilustración, dan lugar a un acercamiento en general a la cultura, y en especial a la música (Dufour, 2011). Puede decirse que a partir de la segunda guerra mundial, es cuando se produce un nuevo panorama para el desarrollo de la educación en general y de la educación musical en particular.

Y es en Alemania donde podríamos situar uno de los focos de la creación de estos centros de música. El movimiento de escuelas de música tuvo en este país un desarrollo importante a partir de la segunda guerra mundial, aunque ya desde los años veinte del siglo pasado Leo Kestenberg, en su obra de 1921 *Musikerziehung und Musikpflege* [La educación musical y el fomento de la música], siendo asesor del Departamento de Asuntos Musicales del Ministerio de Cultura de la República de Weimar, impulsó una reforma que cambió radicalmente la estructura de la educación musical en Alemania

(Thapa, 2009, 2014). El principal objetivo de esta propuesta era establecer un sistema de educación musical completo, desde la etapa infantil hasta el grado universitario, ampliando las horas de música en las escuelas e implantando una red muy desarrollada de escuelas de música. Para llevarlo a cabo se sustentó en tres pilares básicos, que serían los principios de su nuevo sistema de educación musical (Gruhn, 2004):

- La educación musical debe estar dirigida a todas las personas, no focalizarse solamente en aquellos que demuestren un especial talento para la música (principio de universalidad)
- La metodología debe ser elegida para impulsar la interacción entre las personas y las actividades musicales en grupo (principio de democratización y del fomento de la educación musical para cada persona)
- La música debe contribuir a la humanización de la persona (principio del poder ético de la música)

Estos principios, junto con la idea del poder de la música para educar a las personas hacen que Kestenberg sea uno de los precursores en algunos aspectos de la educación musical que continúan vivos hoy en día, como la idea de “community music” (Elliott, 2004).

Kestenberg impulsó también los contactos entre educadores musicales a nivel internacional, trabajando para crear un instituto internacional para la educación musical. Sus esfuerzos de muchos años se vieron recompensados con la organización de un Congreso Internacional para la Educación Musical en Praga en 1936, que tuvo continuidad en 1937 en París y en 1938 en Suiza, en las ciudades de Zurich, Berna y Basilea. Los acontecimientos políticos de finales de los años treinta en Europa impidieron un posterior desarrollo de su trabajo en Checoslovaquia, pero Kestenberg, desde su exilio en Israel, continuó trabajando para impulsar la educación musical en este país (McCarthy, 2004, p. 29).

Para evitar cualquier pérdida de esfuerzo en mejorar y potenciar la educación musical, Kestenberg quería construir su visión del poder educativo de la música sobre la base de una sociedad internacional que podría proporcionar el intercambio entre los distintos países y mejorar el entendimiento mutuo. Las tres conferencias internacionales

mencionadas fueron los primeros pasos hacia este objetivo, que culminaría con la creación en 1953 de la Sociedad Internacional para la Educación Musical [International Society for Music Education], ISME, en 1953, de la cual fue su primer Presidente Honorario.

Además de este relevante precursor de la educación musical en las escuelas de música, señalar también otros notables pedagogos alemanes que contribuyeron con sus propuestas a sentar las bases del actual modelo de escuelas de música (Rohlf, 2002), como Fritz Jode, Freiherr von Waltershausen, Albert Greiner, Hermann Reichenbach, Georg Götsch, Arnold Ebel, Konrad Ameln, Woldemahr Woehl, Hermann Erpf, y los compositores Paul Hindemith y Carl Orff.

Entre 1945 y 1952 comenzaron su andadura varias escuelas de música alemanas, cuyo espíritu y modelo educativo quedó plasmado de alguna forma en la obra de 1951 de Wilhelm Twittenhoff *Neue Musikschulen. Eine Forderung unserer Zeit* [Nuevas escuelas de música. Una exigencia de nuestro tiempo], en la que plantea la oferta de una educación musical elemental y práctica para niños desde los seis años de edad, basada en tres pilares principales: el canto, la educación rítmica, y hacer música básica (Rohlf, 2002). Así en 1952 echó a andar en los *Oberwerries Jugendburg* en Hamm (Westfalia) una confederación de doce escuelas de música pertenecientes a la Verband der Jugend- und Volksmusikschulen [Asociación de escuelas de música folk- y para la juventud], germen de la actual Asociación Alemana de Escuelas de Música [Verband deutscher Musikschulen], VdM, cuyo primer presidente fue Wilhelm Twittenhoff. Durante la década de los sesenta se sentaron las bases para una estructura y organización de las escuelas de música alemanas, tanto en lo relativo a legislación, donde se integran dentro de las políticas municipales, como a los elementos del currículo a desarrollar, como por ejemplo la atención musical temprana, contemplada en las escuelas de música alemanas desde 1969.

Una iniciativa de la VdM, Asociación Alemana de Escuelas de Música, para reunirse en 1971 con su homónima francesa, y en 1972 con la asociación holandesa, puede considerarse como el germen de la Unión Europea de Escuelas de Música [European Music School Union], EMU. En estos tres países, Alemania, Francia y Holanda, ya existían asociaciones a nivel nacional que representaban a las escuelas de música, pero a nivel europeo solamente existía el Consejo Internacional para la Música,

IMC [International Music Council], organización fundada en 1949 a instancias de la Unesco con carácter de órgano consultivo (McCarthy, 2004, p. 30). Estos primeros encuentros dieron lugar a la asamblea fundacional de EMU en Saarbrücken (Alemania), en 1973. En las reuniones iniciales las delegaciones nacionales asistentes tuvieron la posibilidad de intercambiar experiencias, alternativas y soluciones para problemas comunes. Asimismo se convirtieron en el foro adecuado para que las delegaciones de los países representados pudieran conocer las leyes y normativas existentes en cada uno de ellos en relación tanto con las propias asociaciones como con las escuelas de música. Las delegaciones fundadoras fueron Alemania, Bélgica, Finlandia, Francia, Yugoslavia, Holanda, Noruega, Austria, Suecia, Suiza (Veenendaal, 2003). En la actualidad son 24 los estados asociados a esta entidad (además de las Islas Feroe, que ostentan la condición de *observer*), que puede considerarse como referente europeo para las escuelas de música.

3.2. *Hacia un objetivo común: la Unión Europea de Escuelas de Música*

En el momento de su fundación, además del intercambio de experiencias entre los distintos países, subyacía además una importante razón: la convicción de que la música y la enseñanza musical deberían producirse de acuerdo a un nuevo contexto de cambio tecnológico, económico y social (Frommelt, Preiss, Gutzeit y Vogt, 1995). De acuerdo con este proyecto los principales objetivos y campos de acción (Maflí y Eicker, 2011) que se plantea EMU son:

- Despertar el interés de los políticos, autoridades y público por las cuestiones del ejercicio de la música y particularmente del trabajo de las escuelas de música, defendiendo con competencia la importancia de estos centros en nuestra época para asegurar en el futuro una participación intensa de las personas en la música como elemento esencial de una cultura común.
- El desarrollo de la educación y práctica musicales, y la colaboración en todas las cuestiones que conciernen a las escuelas de música, la promoción y sostenimiento de intercambios de delegaciones de estudios, profesorado, alumnado, orquestas, coros y otros grupos.

Aunque cada estado miembro tiene sus particularidades en lo referente a organización y reglamentación de estos centros, la comparación muestra numerosas semejanzas entre las escuelas, que justifican el concepto de un perfil europeo de la escuela de música como institución claramente definida e integrada a su vez en los sistemas de enseñanza europeos.

Toda esta variedad de organizaciones ha configurado, sin embargo, un perfil común de escuela de música. El término “escuela de música” es utilizado prácticamente en todos los países europeos y siguiendo a Frommelt et al. (1995), se puede citar como característica fundamental de estos centros la oferta de educación musical especializada, paralelamente a la educación general, principalmente orientada a la práctica de la música. Preiss (1995) señala como principales objetivos de las escuelas de música europeas los siguientes:

- Promover el interés en la música desde la infancia
- Proveer adecuada enseñanza musical en un nivel básico, en el estudio de un instrumento, música vocal o danza
- Formar a las futuras generaciones como músicos amateurs
- Posibilitar la práctica en grupo de música de estilos diversos
- Descubrir y promocionar a las alumnas y alumnos más dotados
- Preparar para los estudios profesionales
- Colaborar con los centros de enseñanza general y otras instituciones y organismos educativos y culturales
- Educar a oyentes informados y críticos
- Ofrecer formación musical a personas adultas

Como muestra de estos diferentes tipos de organización, pero también de las semejanzas en el planteamiento de la educación musical en las escuelas de música, se muestran las características de estos centros recogidas por las asociaciones de escuelas de música de las delegaciones fundadoras de EMU. No se incluyen en este apartado

referencias a la organización general del sistema educativo y al tratamiento de la enseñanza de la música, tanto a nivel general como en las enseñanzas especializadas, en cada país de Europa, aspecto recogido por la Comisión Europea a través de la Agencia Ejecutiva para la Educación, los Audiovisuales y la Cultura [Education, Audiovisual and Cultur Executive Agency, EACEA] en el programa Eurydice, que puede consultarse en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

3.2.1. Alemania

La Asociación Alemana de Escuelas de Música [Verband deutscher Musikschulen] VdM, ostenta su actual denominación desde 1966, catorce años después de su fundación en 1952, y se ha convertido en una organización que, tras más de sesenta años trabajando, agrupa a aproximadamente mil escuelas asociadas. Las escuelas de música alemanas operan clasificadas como establecimientos de utilidad pública y son centros que responden a criterios concretos de organización, como la aplicación de un plan estructural elaborado por la asociación para las disciplinas ofertadas, el cual será objeto de revisiones periódicas. Este plan define los objetivos y la misión de las escuelas de música (Frommelt et al., 1995), centros de formación musical para niñas y niños, adolescentes o adultos que ofrecen una formación musical de base, para formar futuros músicos no profesionales o amateurs, además de identificar y promocionar a los que se muestren más dotados y de prepararlos, en su caso, para estudios profesionales. La enseñanza se estructura en cuatro niveles: una educación musical temprana, en el nivel elemental; un nivel básico, con enseñanza principal y enseñanza complementaria o de grupo; un nivel medio; y un nivel superior. El paso entre estos tres últimos niveles está sujeto a una prueba y existe, además, un nivel adicional, preparatorio para el acceso a estudios superiores.

Gerd Eicker, presidente de VdM de 1996 a 2005, señala el importante papel jugado por la Asociación en la creación y afianzamiento del modelo “escuela de música” (Kolb, 2002). La conciencia de la calidad en el planteamiento y en los resultados y la relevancia práctica de las escuelas de música en el país han sido el fruto del alto grado de identificación con el proyecto de las personas implicadas en él. La asociación, versátil y dinámica, hace que se transmitan las condiciones perfectas para el trabajo exitoso de las escuelas de música en Alemania, como se puede observar en la profesionalización técnica y educativa de las escuelas de música en las décadas de 1960

y 70, su expansión a nivel nacional en la década de 1970 y 80 o la integración de las escuelas de música de Alemania del Este en 1990.

La música en su globalidad, con toda su diversidad cultural y de estilos está reflejada en la oferta realizada por las escuelas de música alemanas (Riediger, Eicker y Koops, 2010), abarcando desde el pop, jazz, rock o músicas del mundo, así como la educación y participación activa de adultos o de personas con necesidades educativas específicas.

3.2.2. Francia

La Federación Nacional de Escuelas y Conservatorios de Música, Danza y Arte Dramático [Fédération Nationale des Écoles et Conservatoires Municipaux de Musique, de Danse et d'Art Dramatique], FNUCMU, se creó en 1973 por Maurice Géuvadan (Ganvert, 1999, p. 9). Desde 1996 dio paso a la Federación Francesa de la Enseñanza Musical [Fédération Française de l'Enseignement Musical, Chorégraphique et Théâtral], FFEM. Esta Federación agrupa, desde los años noventa, a más de mil de los aproximadamente tres mil centros de enseñanza musical creados por iniciativa de los municipios, tomando parte activa en la difusión de la enseñanza musical en Francia (Frommelt et al., 1995).

Uno de los mayores problemas reside en la complejidad de las estructuras administrativas francesas, de las que dependen de una manera u otra las escuelas de música: Estado, región, departamento, ciudades, distritos... Esto se traduce en una disparidad de tipos de centros en términos de estatutos, financiación, tamaño, personal, proyecto pedagógico o de accesibilidad para el ciudadano, configurando una red de centros muy dinámica, pero también muy heterogénea (Riediger et al., 2010), como define la propia asociación la situación de la enseñanza musical especializada en Francia. La FFEM ha apoyado iniciativas estatales, como por ejemplo todo lo relacionado con la formación del profesorado y su cualificación profesional. Algunos centros realizan pruebas de acceso (Tchernoff, 2007), y desde la FFEM se contribuye a desarrollar la coherencia en el momento de la evaluación, a través de la publicación de programas pedagógicos y programas de obras para las pruebas.

Una cierta descentralización está contribuyendo a conciliar las exigencias del sistema con las demandas ciudadanas, dejando lugar para la existencia de otras

prácticas, como por ejemplo el impulso recibido por la práctica amateur, el jazz, instrumentos eléctricos o música tradicional, los cuales han contribuido a la expansión de las escuelas de música.

3.2.3. Bélgica

La Asociación de la Enseñanza Musical subvencionada [Association de l'Enseignement Musical Subventionné] AEMS, actúa en Bélgica desde octubre de 1962. Sin embargo, desde una perspectiva que tiene en consideración la situación del arte, la educación y las políticas culturales en ese país y en la sociedad belga actual, una organización de este tipo, con acciones muy focalizadas en la educación musical, se ha visto imposibilitada para responder, dentro de una concepción globalizada del sistema educativo, a las necesidades detectadas, por lo que AEMS decidió disolver la asociación a partir del 1 de noviembre de 2012.

Mientras ha permanecido activa el objetivo principal de AEMS, la organización de la comunidad francófona de escuelas de música, ha sido proporcionar educación musical para aficionados, para llegar a tantas personas como sea posible, tanto niños como adultos, en una clara contribución para garantizar el aprendizaje a la largo de la vida (Riediger et al., 2010). Sus argumentos para apoyar la educación musical se basan en la realización personal facilitada por la música, el enriquecimiento del individuo y de la sociedad como un todo, así como el aumento de la inteligencia emocional y social.

Existe en la comunidad francófona de Bélgica una ley de escuelas de música, que contempla la posibilidad de acceso a la educación musical para cualquier persona, y aunque no obliga a los municipios o asociaciones a sustentar u organizar escuelas de música, se pueden encontrar en cerca del 98% de los municipios (Tchernoff, 2007).

Muchas escuelas de música integran otras enseñanzas artísticas, impartiendo también teatro, ballet y artes plásticas. Las enseñanzas musicales impartidas tienen en cuenta la atención al repertorio de varios estilos, incluyendo la música clásica, pop y jazz. AEMS también ha realizado un esfuerzo para mejorar y difundir el trabajo de las escuelas de música de Bélgica, participando en festivales juveniles de música y organizando conciertos en todo el país.

La representación de las escuelas de música queda ahora bajo el paraguas del Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces, CECP [Federación de Escuelas Públicas de Wallonia-Bruselas], que agrupa al 90% de las escuelas de música y Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants, FELSI [Federación de Escuelas Independientes de Wallonia-Bruselas], con el 10% restante (European Music School Union [EMU], 2013), organizaciones ambas establecidas por ley. Las investigaciones de tipo educativo, artístico y cultural, se encuentran auspiciadas por el Conseil de la Musique [Consejo Belga de la Música]. Las distintas actividades musicales, anteriormente llevadas a cabo por AEMS, son organizadas por grupos subregionales de escuelas de arte distribuidas en torno a las grandes áreas urbanas.

3.2.4. Austria

La cultura musical europea tiene una larga tradición en Austria, país que dispone de una red nacional de escuelas de música firmemente integrada en la vida social y cultural del país. Más del ocho por ciento de la población total menor de 25 años asiste a una de las más de 400 escuelas de música (*Musikschulwerke*) en los nueve estados federales (y Sud-Tirol). La organización que agrupa a estos centros es la Asociación de Escuelas de Música Austriacas [Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke], KOMU, que fue fundada en 1978. Esta organización surgió de una primera asociación de escuelas de música, constituida en 1973, bajo la dirección de Ernst Huber, responsable de las escuelas de música en la Alta Austria, con la participación de los estados federales de Burgenland, Carintia, Baja Austria, Alta Austria y Salzburgo (Rehorska, 2002).

Uno de los momentos claves para KOMU fue la creación del *currículo marco nacional* [Gesamtösterreichischen Rahmenlehrplan] para las escuelas de música, instaurado en 1994 y revisado recientemente en 2007 (Riediger et al., 2010). Hasta entonces la norma era la existencia de planes de estudios diferentes en los distintos estados federales, y con este programa marco se estandarizaron las normas pedagógicas y organizativas en todo el país para las escuelas de música públicas, municipales y dependientes de los estados (*bundeslander*).

En las escuelas de música austriacas la edad de acceso es a partir de los cuatro años, ofreciendo formación musical instrumental y grupal hasta los 19 años. El currículo

marco no ha sido diseñado con el objetivo principal de enfocar la formación musical hacia el acceso a la formación profesional o estudios superiores de música, pero las escuelas de música pueden contar con un currículo diferenciado para estudiantes que quieran continuar en esta opción y también para estudiantes con altas capacidades (Tchernoff, 2007).

KOMU lleva a cabo también la organización de festivales y concursos, ya que, aunque el objetivo principal es conseguir la formación musical de un amplio espectro de la población, la existencia de competiciones y concursos está muy arraigada. El objetivo no es crear una élite, sino sobre todo promover las virtudes asociadas a este tipo de eventos, como son la capacidad de concentración, trabajo en grupo y habilidades sociales.

3.2.5. Finlandia

La Asociación Finlandesa de Escuelas de Música [Suomen musiikkioppilaitosten liitto], SML, fue creada en 1956 por un grupo de trece escuelas de música. Esta asociación desempeña un doble papel, como enlace entre las instituciones que mantienen escuelas de música y como garante de los intereses de los propios centros (Riediger et al., 2010), lo que se tradujo en uno de sus objetivos principales: procurar una estrecha colaboración entre sus miembros para conseguir unificar y mantener una organización común de las escuelas de música. SML tuvo también un papel importante a la hora de conseguir una normativa que garantizase la ayuda estatal para la financiación de las escuelas de música.

El acceso a la música ha estado siempre garantizado para la población finlandesa, tanto a través del sistema educativo general (Ruismaki y Ruokonen, 2006) como con la posibilidad de acudir a una escuela de música. Finlandia, como Dinamarca y Noruega, cuenta con una legislación específica para las escuelas de música, lo que hace que el compromiso del estado en cuanto a la igualdad de oportunidades para acceder a la educación también se aplique a la educación musical básica ofrecida por las escuelas de música financiadas por el estado (Heimonen, 2006).

En las escuelas de música no hay una edad mínima de acceso y su ámbito de acción está orientado principalmente a la población en edad escolar, por lo que en los últimos tiempos se ha experimentado un incremento de la oferta en instrumentos

eléctricos y ha aumentado el número de agrupaciones que trabajan jazz, rock y músicas del mundo. La legislación vigente contempla un marco curricular para la educación artística básica, en el que se hace referencia a la formación de amateurs y de profesionales en la música, y que ofrece libertad a las escuelas de música para tener en cuenta posibles necesidades individuales (Heimonen, 2003). Esto supone que las escuelas de música también ofrezcan formación específica para las alumnas y alumnos con especiales aptitudes para la música, con un currículo ampliado, con más horas y cursos específicos. Gran parte de la actividad de las escuelas de música está presente en los eventos organizados por la Asociación, como son los conciertos a nivel regional y festivales y concursos nacionales de música. Algunos de los últimos focos de interés de la asociación se centran en la educación musical temprana y en un proyecto denominado “Many musics” [*sic*] que tiene en cuenta las necesidades musicales de grupos como inmigrantes o personas discapacitadas (Riediger et al., 2010).

3.2.6. Suecia

Suecia, otra de las delegaciones fundadoras de EMU, cuenta hoy con la asociación Sveriges Musik och Kulturskoleråd, SMoK (Consejo Sueco para las Escuelas de Música y Artes), una organización sin ánimo de lucro establecida en 1997. Antes de SMoK se creó en 1979 Föreningen Sveriges Musik och Kulturskolledare, FSMK (Heimonen, 2004), que llenó el vacío que existía en cuanto a necesidad de contacto entre los responsables de las escuelas de música del país y que funcionó hasta su disolución y transformación en la actual SMoK en 1997. En cualquier caso, ya se ofrecía educación musical en escuelas de música dependientes de los municipios desde 1940, con una expansión en la actualidad que abarca prácticamente la totalidad de los municipios. Más de la mitad de los centros se definen como escuelas de música y artes, configuración que comenzó a desarrollarse a partir de los años noventa. A diferencia de otros países escandinavos, Suecia no tiene una ley nacional que integre las escuelas de música y su currículo o que establezca pruebas de admisión o intermedias a lo largo de los estudios musicales en estos centros (Tchernoff, 2007), ya que las escuelas de música son una institución que depende de los municipios, a nivel normativo y económico.

Las escuelas municipales de música suecas se centran en dar a todos los jóvenes la posibilidad de desarrollar los conocimientos necesarios para tocar un instrumento o cantar, independientemente del contexto económico, cultural o social en que se

encuentren. Suecia posee una larga tradición en la promoción de la educación a lo largo de la vida, que se ve reflejada también en el ámbito de la educación musical en las escuelas de música, convirtiendo así el concepto *music for all* (música para todos) en el objetivo principal de SMOK (Riediger et al., 2010). De acuerdo con este planteamiento de una escuela de música totalmente abierta, no se trata de encontrar y seleccionar a los estudiantes con más talento o con una futura proyección profesional para conformar el alumnado de la escuela de música y se prescinde de competiciones o concursos, en un intento de plantear un extenso rango de actividades, así como ofrecer educación musical a tantas alumnas y alumnos como sea posible (Heimonen, 2004; Riediger et al., 2010; Tchernoff, 2007). Entre los objetivos que enumera SMOK, además de proporcionar formación musical, también se encuentra contribuir al crecimiento y desarrollo local, a través de la realización de actividades artísticas.

3.2.7. Holanda

Al igual que en otros países europeos, en Holanda surgió una organización a nivel nacional que agrupaba a escuelas de música con el objetivo de intercambiar información y tratar de satisfacer las necesidades comunes a estos centros. Se crea así en 1965 Stichting overleg muziekonderwijsinstellingen, SOM (Fundación para la Educación Musical) (Veenendaal, 2003). A este organismo le sucedió la Asociación de Escuelas de Arte [Vereniging voor kunstzinnige vorming], VKV, que representa tanto a estos centros como a las escuelas de música. Tras unos años de actuar asociada a Kunstconnectie (Asociación sectorial para la Educación y la Práctica Artística), en la actualidad es esta última organización la que representa a las escuelas de música y de arte de Holanda.

Además de estos centros de carácter amateur, Kunstconnectie agrupa a institutos regionales para la educación artística y cultural y otras instituciones que ofrecen, promocionan y facilitan tanto la educación como la práctica de la música, ya que uno de sus objetivos es que las personas puedan ser activas como músicos amateurs y tengan el máximo contacto posible con la música. Kunstconnectie se ve a sí misma como una organización dedicada a la educación artística en un país que ha tomado la decisión de ofrecer una educación cultural integrada (Riediger et al., 2010).

Las escuelas de música (suponen más de la mitad de los centros de arte) proporcionan formación musical desde la infancia sin límite de edad, con especial incidencia en los jóvenes, ya que es muy habitual que las escuelas contemplen en sus programas formativos las músicas actuales y utilicen tecnología digital como uno más de los medios de contacto con el alumnado, en la denominada escuela de música virtual. Dada la configuración multicultural de la población, sobre todo en las grandes ciudades, se tiene en cuenta también la inclusión de música de otras culturas en la formación musical, tanto en las escuelas de música como en la educación general (Evelein, 2006; Schippers, 1996).

Holanda no cuenta con una legislación específica para las escuelas de música (Tchernoff, 2007), pero desde Kunstconnectie se ha diseñado un currículo específico a nivel nacional para las bandas de música que pueden seguir las escuelas de música interesadas. De acuerdo con la filosofía “music for all”, la formación ofrecida en las escuelas de música no está orientada a proporcionar el acceso a la educación musical superior a las alumnas y alumnos con especiales aptitudes, sino que el objetivo principal de estos centros es favorecer que la mayor cantidad posible de personas reciba formación musical, bien en su tiempo libre o durante la jornada escolar en cooperación con los centros escolares.

3.2.8. Noruega

El Consejo Noruego para las Escuelas de Música y las Artes [Norsk kulturskoleråd], NOK, se creó en el año 1973 como Consejo Noruego para las Escuelas de Música [Norsk Musikkskoleråd] (Hofslí, Jakola y Rishaug, 2013), con las primeras escuelas de música públicas establecidas en torno a 1960. Norsk kulturskoleråd siempre ha trabajado para fortalecer las escuelas de música como un tipo de centro propio e independiente en Noruega, y se ha comportado como el enlace entre los centros, a través de la organización de cursos y otros eventos.

El Consejo Noruego para las Escuelas de Música también ha desempeñado una importante función en lo que respecta a los esfuerzos realizados para asegurar la financiación de estos centros. Por otra parte, las conversaciones mantenidas con los responsables de educación en la década de los 90 dieron como resultado la promulgación de una ley que establece que los ayuntamientos en Noruega

(individualmente o junto con otros municipios) deben proporcionar programas educativos para la población infantil y juvenil en el campo de la educación musical y artística fuera del sistema educativo, organizados en común con la escuela primaria y/o en colaboración con otras organizaciones o asociaciones, (Nybakk, 1999; Tchernoff, 2007). Las escuelas de música en Noruega ya tenían una presencia importante en la sociedad en los años ochenta y Dahl (1999) señala que este planteamiento legislativo, que promueve la colaboración entre escuelas de música y educación general, supuso la posibilidad de ampliar por la base la pirámide de la enseñanza musical, sentando las bases para hacer accesible la educación musical al mayor número posible de personas.

En un esfuerzo por continuar con el cumplimiento de este objetivo, en la actualidad Norsk kulturskoleråd trata de aprovechar las oportunidades que ofrece esta colaboración entre escuelas de música y escuelas generales para llegar a la máxima cantidad posible de alumnos y alumnas de educación infantil y primaria (Riediger et al., 2010). Además ha participado en más de la mitad de las medidas previstas por el Ministerio de Educación en torno al programa “Aprendizaje creativo-estrategias para la cultura y el arte en la educación”.

La formación ofrecida en las escuelas de música tiene como objetivo la formación de músicos amateurs, al tiempo que proporciona al alumnado especialmente dotado para la música otras opciones, como la posibilidad de asistir a las denominadas *saturday schools*, donde se ofrece una preparación adicional (Bamford, 2011, p. 92).

NOK participa también en la organización de festivales y concursos internacionales y colabora habitualmente con la Academia Estatal de Música de Oslo y la Universidad de Trondheim en diversas iniciativas educativas.

3.2.9. Suiza

La Asociación Suiza de Escuelas de Música [Verband Musikschulen Schweiz-Association suisse des écoles de musique-Associazione svizzera delle scuole di música], VMS-ASEM-ASMM, es la organización que agrupa las escuelas de música locales y regionales y sus asociaciones cantonales e intercantonales. La Asociación Suiza de Escuelas de Música se creó en el año 1975, con el objetivo principal de hacer accesible a todas las personas los beneficios de la educación musical a través de las escuelas de música (Frommelt et al., 1995), formando tanto oyentes competentes como músicos

amateurs activos. La mayoría de las escuelas de música suizas son miembros de VSM (Tchernoff, 2007), y están ligadas al ámbito municipal, ofreciendo educación musical a aficionados al mismo tiempo que contemplan la preparación para el acceso a la formación profesional de grado superior.

La Asociación suiza de Escuelas de Música, además de estar integrada en EMU, es miembro del Consejo Suizo de la Música [Conseil Suisse de la Musique], CSM, y mantiene un estrecho contacto con las otras organizaciones integrantes del mismo, en particular con la asociación « jeunesse + musique » [sic]. Entre sus objetivos se encuentran defender los intereses de las escuelas de música de Suiza, crear redes y plataformas destinadas a sensibilizar al público con la educación musical e impulsar y favorecer el posicionamiento y la visibilidad de las escuelas de música en la sociedad.

Hoy en día, y manteniendo en su ideario estos objetivos principales, VSM presta especial atención a la gestión de la calidad (Riediger et al., 2010), incorporándola a la misión educativa de los centros como un objetivo verificable. El sistema de gestión de calidad, desarrollado especialmente para las escuelas de música por VSM, define y documenta sin problemas los diferentes procesos, lo que permite a las escuelas implementar y promover con continuidad su misión educativa y cultural.

Otro punto de interés de la Asociación es mejorar los niveles de formación del profesorado, por lo que colabora con la Hochschule der Künste Bern/Haute école des arts de Berne [Escuela Superior de Artes de Berna], HKB/HEAB, en proyectos de investigación relacionados con la educación musical y ofrece cursos de formación continua, como el de formación de directores de escuelas de música integrado en los estudios de “Dirección y gestión de instituciones musicales” en esta universidad.

En la actualidad, y con motivo del 40 aniversario de su creación, desde la Asociación se plantean líneas de acción que tienen en cuenta que el desarrollo de las escuelas de música debe atender los cambios sociales y adaptarse a ellos. VSM menciona en este contexto una serie de palabras clave, como las nuevas formas de aprendizaje, *e-learning*, currículo flexible, multiculturalismo, o la igualdad de oportunidades (Rüegg, 2014). El objetivo de la escuela de música del futuro será el de encontrar una identidad que incorpore una misión educativa claramente definida, con

unos estándares de calidad verificables, que le permitan ser más visible y asumir una responsabilidad fundamental en la formación musical.

3.2.10. Croacia, Serbia y Eslovenia

Otra de las delegaciones fundadoras de EMU fue la de Yugoslavia, transformada hoy en Croacia, Eslovenia, Bosnia-Herzegovina, Macedonia, Serbia y Montenegro. Las delegaciones asociadas a EMU en la actualidad son las de Croacia, Eslovenia y Serbia.

Croacia

La Asociación croata de Docentes de Música y Danza [Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga], HDGPP, funciona desde 1950, año en que se creó como Asociación de Maestros de Música de Croacia [Udruženje muzičkih pedagoga Hrvatske], y es miembro de EMU desde 1992 (Veenedaal, 2003).

La educación musical en Croacia está orientada a las necesidades que puedan presentar los profesionales de la música y futuros músicos profesionales. Por ello, el objetivo de la Asociación, reflejado en su denominación, es representar los intereses e inquietudes de las personas docentes de música y danza, fomentando la formación continua a través de debates, reuniones, conferencias, concursos, festivales, conciertos, seminarios para contribuir con ello a la mejora de la calidad de la enseñanza musical, así como cooperar con otras instituciones de similares características en el país o en el extranjero.

La Asociación croata tiene entre sus objetivos estrechar la colaboración con instituciones gubernamentales a fin de tener más presencia en las decisiones que se tomen en relación a la educación musical (Riediger et al., 2010), ya que no fue hasta 2008 cuando se adoptó el nuevo plan de estudios para los estudios de música y danza. La Asociación también se interesa por conocer las nuevas tendencias pedagógicas o aspectos sociales que puedan afectar a la educación musical.

La edad mínima para acceder a una escuela de música es los siete años, y las alumnas y alumnos con mejores aptitudes para la música pueden realizar sus estudios en un centro especializado.

Serbia

La Asociación de Escuelas de Música y Ballet de Serbia [Zajednica muzičkih i baletskih škola Srbije], ZMBŠS, es una asociación profesional no gubernamental sin ánimo de lucro, que representa a las escuelas de música y de ballet serbias. Está integrada en EMU desde 2005.

La situación de las escuelas de música serbias es diferente a la de sus países vecinos, ya que han sido creadas por el estado, funcionan bajo su supervisión, y son financiadas también por éste, con excepción de un reducido número de ellas que son financiadas por municipios. No existe una ley estatal para las escuelas de música, aunque sí está en vigor un currículo a nivel nacional, que cada escuela tiene la posibilidad de adaptar en función de sus características locales específicas (Riediger et al., 2010; Tchernoff, 2007). La Asociación serbia hace especial hincapié en la necesidad de contar con profesorado cualificado en las escuelas de música, por lo que uno de sus objetivos es que el estado aporte los medios necesarios para lograrlo.

La mayoría del alumnado de las escuelas de música serbias corresponde a alumnos y alumnas de enseñanza primaria (Riediger et al., 2010), y está, sobre todo, orientado a la práctica de repertorio clásico. También tiene gran relevancia en esta Asociación la organización de festivales y concursos y el apoyo a compositores serbios con la publicación de sus obras.

Eslovenia

La Asociación eslovena de Escuelas de Música [Zveza Slovenskih Glasbenih Šol], ZSGŠ, representa tanto a escuelas de música públicas como privadas y es miembro de EMU desde 1990 (Veenendaal, 2003). ZSGŠ se ha convertido en el nexo entre los centros para intercambio de experiencias y planificación de diversos proyectos conjuntos y tiene entre sus objetivos fomentar el crecimiento y desarrollo de la educación musical en Eslovenia, impulsar la difusión de la cultura musical en su entorno, promover el intercambio de experiencias en el campo educativo y presentar iniciativas y sugerencias para la mejora del sistema escolar y reformas legales que afecten a las escuelas de música. En este sentido, mantiene contacto regular con las instituciones educativas del país, ofreciéndose para cooperar en la redacción de un nuevo currículo para la educación musical (EMU, 2009, 2013).

La Asociación eslovena también organiza festivales y conciertos en los que participan las escuelas de música de dilatada trayectoria en el país, como la escuela de Moste-Polje de Ljubljana, o la escuela de música de Celje, que han celebrado ya su 60 y 100 aniversario, respectivamente.

3.3. EMU en la actualidad

Desde el año de su fundación la incorporación de nuevas asociaciones estatales ha sido continua. En 1974 se unió Liechtenstein, seguido por Dinamarca en 1975. Italia y España iniciaron su relación con EMU en 1979, como miembros asociados (Veenendaal, 2003). Entre 1980 y 2001 se incorporan, como miembros de pleno derecho, Italia, Luxemburgo, Grecia, Turquía, Islandia, Hungría, Bulgaria, República Democrática de Alemania, Eslovenia, Croacia, España, Inglaterra, Eslovaquia, Irlanda, Estonia y República Checa. Las últimas incorporaciones han sido las de Letonia, Serbia y Polonia. A lo largo de los más de sus cuarenta años de existencia también algunas delegaciones han abandonado EMU por distintos motivos (económicos, disolución de las asociaciones nacionales de escuelas de música), como Grecia, Turquía, Bulgaria, Bélgica o Irlanda. Desde el año 2008, las Islas Feroe están asociadas a EMU como *observer*, es decir pueden participar en las Asambleas y reuniones de EMU pero sin derecho a voto.

EMU impulsa y lleva a cabo actividades en distintos campos relacionados con las escuelas de música. Uno de los eventos con más repercusión es el Festival Europeo de la Música [European Youth Music Festival], en el que participan estudiantes de las escuelas de música. Las últimas ediciones han tenido lugar en Berna (2002), en la región Öresund (2004), con Malmoe y Copenhague como sedes principales, en Pécs (Hungría) en 2007, en Linz (2009) y en la región de Emilia-Romaña en 2012. El próximo festival, Emusik2016, se celebrará en 2016 y la sede principal será Donostia/San Sebastián.

Otros proyectos en marcha son los seminarios, cuyos destinatarios principales son los directores o responsables de las escuelas de música, y que se centran en temas como la política europea de subvenciones, liderazgo y calidad en las escuelas de música, o la necesidad de utilizar planteamientos pedagógicos adecuados a la diversidad de alumnado presente en las escuelas de música. Algunos de estos seminarios también se

han dedicado a las asociaciones de escuelas de música, con el objetivo de presentar líneas orientativas para su creación o adaptación según las características específicas de cada país, o la mejora de la comunicación, tanto a nivel interno como hacia el resto de la sociedad. El último seminario tuvo lugar en Budapest en 2012 bajo el lema “De Seúl a Budapest vía Bonn. Objetivos de desarrollo para la educación musical europea: accesibilidad, calidad y retos sociales” con el objetivo de promover el diálogo entre diferentes niveles y áreas de educación musical para trasladar y convertir en estrategias, recomendaciones y acciones reales los objetivos de los documentos de la Unesco (Agenda de Seúl) y del Consejo Europeo de la Música (Declaración de Bonn) a que hace referencia el lema.

En la actualidad, y dentro del plan presentado para el periodo 2015-2020 (EMU, 2015), EMU presenta entre sus objetivos, además de conseguir que otros países europeos con asociaciones nacionales de escuelas de música puedan incorporarse como asociados, fortalecer las relaciones con las instituciones europeas que engloban a los distintos actores implicados en la educación musical, como la Asociación Europea de Conservatorios y Escuelas Superiores de Música [Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, AEC], y el Consejo Internacional de la Música, IMC, y fomentar grupos internos de trabajo para profundizar en los temas de educación musical temprana, educación musical para personas mayores, educación musical para estudiantes con necesidades educativas específicas, así como temas relacionados con la formación del profesorado y colaboración con la enseñanza musical superior, nuevas habilidades pedagógicas y modelos de trabajo, nuevo material docente, y movilidad y buenas prácticas.

La asociación que representa al estado español en EMU es la Unión de Escuelas de Música y Danza, UEMYD.

La Unión de Escuelas de Música y Danza

La representación española en EMU es efectiva desde el año 1993, a través de ACEM, Associació Catalana d'Escoles de Música, fundada en 1992. Esta asociación solicitó su ingreso “con el deseo de promover el debate en torno a un nuevo modelo de centro que estábamos descubriendo en nuestro país y de buscar la experiencia de todos aquellos que estaban trabajando en este sentido” (Sempere, 1996). La colaboración ha sido muy estrecha, participando en un primer momento en el grupo de trabajo de

relaciones exteriores, y después como miembro del Praesidium (o Junta Directiva) en los periodos 1995-1999 y 1999-2001 (Maflí y Eicker, 2011, p. 91).

Como un integrante más de EMU, se han acogido proyectos como la organización del Festival Europeo de la Música en 1998, en Barcelona, y la celebración de las Asambleas Generales anuales en los años 1997 y 1998, también en Barcelona.

Desde 1999 la representación del Estado español en EMU se lleva a cabo a través de la Unión de Escuelas de Música y Danza, UEMYD, fundada por las asociaciones de escuelas de música de Canarias (fundada en 1997), Cataluña, Galicia (fundada en 1997), Madrid (en 1998) y País Vasco (en 1994). Con la colaboración de UEMYD se organizaron en 2003 la Asamblea General, en Barcelona, y el 1er. encuentro europeo “Futuro de las Escuelas de Música en la política europea” [The future of music schools in european policy. A European Development Centre for music schools], celebrado en Madrid, donde se debatió sobre la situación de las escuelas de música en Europa, en general, y en España, en particular y se contó con las intervenciones de responsables políticos de los países participantes en las que no solo se describió el éxito del sistema de escuelas de música en cada país, sino que también se plantearon los retos que deberían asumir estos centros (EMU, 2003). Posteriormente UEMYD ha organizado en Granada, en 2012, un encuentro con el lema “Educación y cultura: aportaciones para tiempos de crisis. Jornadas sobre calidad, accesibilidad y responsabilidad social en las escuelas de música y danza”, donde, además de otros temas, se ha presentado el tratamiento de la educación artística para la accesibilidad y cohesión social desde un servicio municipal y las nuevas vías de acceso y fomento de la cultura que suponen la participación social y mecenazgo.

Los objetivos de UEMYD son, entre otros (http://uemyd.es/?page_id=40):

- Promover la educación musical y la práctica de la música y la danza.
- Colaborar mediante el intercambio de información en todas las cuestiones que afecten a las distintas asociaciones de escuelas de música y danza.
- Promover el intercambio de comisiones de estudio, de profesorado o del alumnado de las diversas agrupaciones musicales existentes en las escuelas de música.

- Mantener el contacto regular con otras federaciones o asociaciones nacionales e internacionales, así como pertenecer a la Unión Europea de Escuelas de Música (EMU).

La actividad principal de esta entidad se centra en cuatro áreas:

- Investigación, con el objeto de recoger datos sobre el sector de la educación musical en España y organizar jornadas y congresos sobre esta temática.
- Educación, donde se lleva a cabo la organización y gestión de cursos y jornadas para equipos directivos y profesorado de las escuelas de música.
- Participación, promoviendo la intervención de las asociaciones integrantes en los Festivales de Jóvenes Músicos Europeos y en las actividades que organiza la Unión Europea de Escuelas de Música (EMU).
- Información, a través de la difusión de los distintos aspectos relacionados con la educación artística.

UEMYD cuenta entre sus integrantes con las asociaciones de escuelas de música del País Vasco (Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte), Navarra (Asociación de Escuelas de Música de Navarra), Cataluña (Associació Catalana d'Escoles de Música), Madrid (Asociación de Escuelas de Música Municipales de la Comunidad de Madrid) y Castilla-La Mancha (Asociación de Escuelas de Música Municipales de Castilla-La Mancha), además de la Escuela Municipal de Música de Torrelavega, la Escuela Municipal de Música de Ogíjares, el Liceo Municipal de Música de Moguer y la Asociación de Profesores de Escuelas de Música y Danza de Andalucía, que representan parte del movimiento asociativo en torno a las escuelas de música, en el que también podemos citar las asociaciones existentes en otras comunidades autónomas, como la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana, FSMCV, fundada en 1968 y que agrupa a 547 sociedades musicales y sus escuelas de música, la Red Española de Escuelas de Música, REEM, que agrupa a escuelas de música privadas, o la Asociación de Escuelas de Música Municipales de León, AEMLEON.



Cuadro 1.2. Cuadro-resumen del Capítulo 1

CAPÍTULO 2

LAS ESCUELAS DE MÚSICA COMO MODELO DE EDUCACIÓN NO FORMAL

Capítulo 2. Las escuelas de música como modelo de educación musical no formal

La interacción de los ámbitos educativos formal y no formal se ha venido produciendo en los distintos campos educativos desde finales de los años sesenta del siglo XX, momento en que empieza a cuestionarse la idoneidad de la educación formal en exclusiva para atender todas las necesidades de formación demandadas por la sociedad del momento. Esta diversidad en la demanda, resultante a su vez de los cambios experimentados por la sociedad, ha hecho replantearse en diferentes momentos las relaciones entre los tipos de enseñanza formal y no formal e informal, es decir, entre los sistemas institucionalizados, entre la educación recibida a través de actividades desarrolladas fuera del currículo oficial y entre el aprendizaje a través de las experiencias cotidianas vividas en la comunidad o en la familia (Díaz e Ibarretxe, 2008).

La relación entre los tres ámbitos de la enseñanza se ha visto incrementada en los últimos años ante la necesidad de atender y dar respuesta a nuevos retos como la educación de adultos, la diversidad cultural o la animación sociocultural. La idea de lograr un cúmulo de conocimientos y experiencias, un aprendizaje permanente, tanto en el campo profesional como en otros campos de interés personal, irá construyendo una formación integral y global de las personas. Es en esta línea donde la educación no formal puede asumir múltiples y diversas funciones y ofrecer diversas aportaciones para el pleno desarrollo de los procesos de formación y aprendizaje necesarios a lo largo de la vida.

Este planteamiento es asimismo extrapolable al ámbito de la educación musical especializada, que también puede plantearse en contextos de educación no formal. Como ha quedado señalado anteriormente, los aprendizajes realizados al margen del sistema escolar, pueden ser tan importantes como los realizados en el ámbito escolar, proporcionando la educación necesaria para convivir en el marco de la comunidad (Ortega, 2005), y esto es también aplicable a la educación musical ofrecida por las escuelas de música. En este sentido, la posibilidad de ofrecer enseñanza musical especializada no reglada supone promover el valor de universalidad de la educación musical: música para todos y en todos los contextos, especialmente en el entorno más cercano al ciudadano.

1. Educación formal, educación no formal y educación informal

1.1. Aproximación a una definición de los conceptos

A finales de la década de los sesenta la institución escolar comienza a cuestionarse desde distintas vertientes, y empiezan a valorarse otros entornos educativos en expansión. Lo relativo del papel de la escuela en la educación y las nuevas experiencias con estrategias y medios educativos vinculadas a las necesidades de la sociedad suscitan el interés por la educación no formal e informal (Bernabeu Rico, 2002).

Los términos educación no formal e informal han tenido a lo largo de su existencia distintas interpretaciones, hasta llegar a las que hoy se consideran como definitorias de los mismos. La educación no formal y educación informal se han tratado en contraposición a la educación formal, y en los inicios se han llegado a considerar como términos equivalentes, hasta que se ha ido concretando el ámbito de cada una a la vez que se extendía su uso y aplicación a situaciones de aprendizaje muy concretas.

El origen de la popularidad de las denominaciones de educación no formal e informal hay que buscarlos en la obra de Coombs de 1968 *The world educational crisis* (La crisis mundial de la educación). Según explica el propio Coombs en el prólogo de esta obra, ya en 1967, en la International Conference on World Crisis in Education, que tuvo lugar en Williamsburg, se usó el término educación no formal. Dedicó además un capítulo del libro a la enseñanza no formal, “Nonformal education: to catch up, keep up and get ahead”, donde señala que ésta debería constituir un importante complemento a la educación formal (Coombs, 1968, p. 138). Esta denominación “no formal” engloba diversas actividades, encaminadas tanto al desarrollo global de la sociedad como al enriquecimiento cultural y realización personal del individuo.

Pese a la variedad de situaciones de aprendizaje propuestas dentro de este concepto, algunas de las cuales se considerarían posteriormente como educación informal, se reconoce que existe otro importante ámbito de educación, quizá excesivamente amplio y heterogéneo, al que se hace referencia como un todo bajo las denominaciones de educación informal o no formal, utilizadas indistintamente, y en contraposición a la educación formal. Aparece así una primera aproximación a la educación no formal, que Coombs (1968, p. 142) trata como sistema educativo no

formal al que habrá que facilitar una mayor coordinación entre sus diferentes posibilidades (educación no formal e informal) y la educación formal.

Esta imprecisión terminológica a la hora de definir los ámbitos no formal e informal hace que Paulston (1976, citado por Pastor Homs, 2001), incluya dentro de la etiqueta de educación no formal todos los procesos de socialización y de aprendizaje de habilidades que se dan fuera del ámbito de la educación formal, es decir, lo que Coombs consideraba educación informal.

Posteriormente Coombs y Ahmed (1974, p. 7) parten de una consideración funcional de la educación al tener en cuenta las necesidades de los estudiantes para plantear cuáles serían los medios educativos más apropiados para responder a estas necesidades, en lugar de considerar el hasta entonces utilizado enfoque estructural e institucional en la planificación y administración educativa. En este sentido, consideran que la educación no debe tratarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, medido por los años de asistencia a la escuela, y llegan así a la distinción de los tres modos de educación señalados, aunque reconocen que pueden existir muchas superposiciones e interacciones entre ellos.

Estos autores plantean una definición, ajustada al momento de la realización del informe, de la educación formal, no formal e informal. Consideran la educación informal como un proceso a lo largo de la vida, por el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes, y modos de discernimiento a través de las experiencias diarias y la multitud de fuerzas educativas que hay en su entorno, como pueden ser los viajes o la lectura de periódicos o libros. En general, la educación informal carece de organización y, a menudo, de sistema, pero puede representar, sin embargo, la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona. La utilización del concepto educación formal hace referencia al sistema educativo, altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que comprende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad, y la educación no formal comprende cualquier actividad organizada con fines educativos realizada fuera del marco del sistema oficial, con el objetivo de facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños, y con gran variedad, adaptabilidad y diversidad. Todo país que se proponga crear un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida para que las personas de

cualquier edad puedan optar entre una serie de métodos de enseñanza tendrá que valerse de estos tres modos educativos, estableciendo entre ellos estrechas relaciones y una división racional de la contribución de cada uno (Coombs y Ahmed, 1974, p. 233).

Según esta definición, la educación no formal podría englobar actividades de muy diversa índole, incluso aquellas que estén muy vinculadas al sistema formal de educación, como pueden ser algunos programas de educación de adultos o de educación compensatoria. Pueden existir diferencias entre estos dos ámbitos, formal y no formal, como las medidas institucionales para una y otra, los objetivos educativos y los grupos a los que atienden; y también semejanzas, como las formas y métodos pedagógicos utilizados en una y otra.

La educación no formal presenta un amplio abanico de organizadores, tanto instituciones públicas como privadas, instituciones locales, internacionales, en contraste con la financiación, gestión y planificación generalmente centralizada propias de la educación formal. Los objetivos y contenidos educativos de ambas se presentan diferentes en la educación formal y no formal. La educación no formal ofrece programas educativos que permiten una dedicación a tiempo parcial y de duración más corta, y se centran en conocimientos más específicos y prácticos, y gozan de una flexibilidad que les permite dar una respuesta inmediata a las necesidades de aprendizaje que vayan surgiendo (Coombs y Ahmed, 1974, p. 9).

La Belle (1982) distingue la educación no formal de la educación formal, y siguiendo a Coombs y Ahmed (1974) considera el sistema educativo como tripartito, con la existencia de educación formal, informal y no formal. La educación formal tiene carácter institucional y se da en un sistema estructurado y cronológicamente graduado, y la educación informal es un proceso a lo largo de la vida en el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, competencias y actitudes como consecuencia de su exposición al entorno. La educación no formal está definida como una actividad educativa organizada, sistemática, externa al marco de la educación formal y que proporciona subgrupos con tipos concretos de aprendizaje. En este sentido, apunta que el aprendizaje no formal puede tener lugar en la escuela, en forma de actividades extracurriculares, que, en principio, no es obligatorio, y que tanto el instructor como el alumno tienen la intención de trabajar hacia la consecución de unos objetivos

determinados previamente. Estos tres tipos de educación coexisten simultáneamente en el sistema, en ocasiones de manera armónica, en otras en conflicto (La Belle, 1982).

Vázquez (1998, pp. 12-13) abunda en la diferenciación entre los conceptos de educación formal, informal y no formal tomando como base los criterios de universalidad, duración, instituciones y estructuración. Así, en cuanto a la institucionalización señala que los agentes de la educación formal son siempre instituciones escolares y que son las únicas que tiene capacidad para reconocer oficial y legalmente los estudios propios de la educación formal. Con respecto a la universalidad señala que la educación formal solo es universal dentro de unos límites concretos o en alguno de sus niveles (solo en los niveles que comprenden la escolaridad obligatoria), al contrario que la educación informal, que afecta a todas las personas, y además la capacidad de adquirir y acumular aprendizajes se mantiene a lo largo de toda la vida. La educación no formal puede afectar a todas las personas, pero las acciones que realiza en sus programas están concebidas y van dirigidas a un grupo con características comunes. En lo que se refiere a la duración, la educación informal se extiende a lo largo de toda la vida, mientras que tanto la educación formal como no formal tienen un extensión limitada (cursos, horas...). Por último, acerca de la estructuración, Vázquez señala que tanto la educación formal como la no formal poseen esta característica en un nivel muy alto, en contraposición a la educación informal.

Las definiciones de Coombs y Ahmed han sido las más divulgadas y las que han tenido una aceptación internacional más amplia. Sin embargo, hay algunos autores que han realizado algunas aportaciones, en la línea de los anteriores, pero intentando precisar aún más estos conceptos. Quintana (1991, p. 50-53), basándose en el parámetro institucional, admite la existencia de la educación formal e informal. Aunque constriñe bastante la acepción de los términos, en comparación con lo expuesto anteriormente, establece dentro de la educación formal una división entre educación reglada y educación no reglada, identificándolos con educación escolar y educación extraescolar o paraescolar (Trilla, 1993, p.78).

En los campos de la educación formal y no formal hay muchos rasgos comunes, como son la intencionalidad y la existencia de objetivos preestablecidos de formación o aprendizaje, además de presentarse como procesos educativamente diferenciados y específicos, organizados y sistematizados. Para diferenciar la educación formal y la no

formal algunos autores utilizan criterios metodológicos, a través de los cuales han tratado de caracterizar a la educación no formal como aquella que utiliza métodos que rompen con la concepción clásica de la escuela, métodos más flexibles, centrados en el alumno. Sin embargo Colom (1992, p. 51) afirma que no se puede señalar un método que sea propio únicamente de los sistemas educativos formales, en contraposición a métodos utilizados exclusivamente en la educación no formal. Más adecuada parece (Trilla, 1992, p. 20-21) la diferenciación por el criterio estructural, según el cual la educación formal y no formal se distinguirían por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado, criterio, además, que recoge las definiciones más rigurosas y también la original de Coombs y Ahmed.

Teniendo en cuenta las características tan específicas de la educación formal y no formal, el tercer modo educativo, la educación informal, ha suscitado mayor acuerdo a la hora de su definición. La mayoría de autores coinciden en la definición del mismo, aplicándolo a contextos muy diferenciados de los anteriores. Según Trilla (1993, p.17) la educación informal se entiende como el “conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados a tal fin”. En los últimos años se ha instaurado una tendencia a denominar la educación informal como aprendizaje informal. A este respecto, Folkestad (2006) señala que este calificativo, “informal”, no es aplicable a la enseñanza, puesto que toda acción educativa supone una planificación, una intención, un liderazgo, y propone hablar no de educación o enseñanza informal, sino de aprendizajes informales.

La definición de los tres modos de aprendizaje, entre ellos el de educación no formal, se consolida al aparecer definida en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-ISCED). El informe CINE 1997 (Unesco, 2006) define la educación formal como la

educación impartida en el sistema de escuelas, facultades, universidades y demás instituciones de educación formal que constituyen una “escalera” de educación de tiempo completo para niños y jóvenes, que suele comenzar entre los cinco y siete años y continuar hasta los 20 o 25 (p.47).

La educación no formal es “toda actividad educativa organizada y sostenida que no corresponda exactamente a la definición anterior. Por lo tanto, la educación no

formal se puede impartir dentro o fuera de un establecimiento docente y está destinada a personas de cualquier edad” (Unesco, 2006, p. 47).

En el informe CINE 2011 (Unesco, 2013, pp. 13-14), se hace referencia a los programas educativos formales y no formales que están a disposición de las personas en cualquier etapa de su vida. La educación informal aparece ya con la denominación de aprendizaje informal, el cual no se incluye en el citado informe en términos de medir la participación en educación, aunque las certificaciones obtenidas a través de éste sí se toman en cuenta en el momento de determinar los niveles de logro educativo. El aprendizaje informal aparece definido como una modalidad de aprendizaje intencionada o deliberada, aunque no institucionalizada, es decir, está menos estructurada y organizada que la educación formal y no formal. Las actividades pueden ser de tipo muy variado, incluyendo las realizadas en el hogar, centro de trabajo o como parte del quehacer diario y pueden ser autodirigidas o dirigidas por la familia o la comunidad.

De la misma manera que se distingue entre educación formal y no formal, puede diferenciarse entre aprendizaje informal y aprendizaje imprevisto o aleatorio, que también está excluido del informe CINE 2011 a efectos de medir la participación en educación. Este tipo de aprendizaje comprende las formas que no están organizadas o que comprenden actividades de comunicación que no han sido diseñadas con el fin de producir un aprendizaje. El aprendizaje imprevisto o aleatorio puede ocurrir en el quehacer diario, o de resultados de eventos o comunicaciones que no han sido deliberadamente creados como actividades educativas o de aprendizaje, como las actividades que tienen lugar durante una reunión o las asociadas con una transmisión de radio o televisión que no constituye un programa educativo.

La educación formal es la educación institucionalizada e intencionada, organizada tanto por entidades públicas como por organismos privados acreditados que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal de un país (Unesco, 2013, p. 13). Los programas de educación formal deben ser reconocidos como tales por las autoridades educativas competentes, y podría decirse que comprende principalmente la educación previa al ingreso al mercado de trabajo, aportando certificaciones reconocidas para ello, desde diplomas de primaria o secundaria hasta títulos universitarios (Colom, 2005). La educación institucionalizada supone la existencia de una organización que proporciona actividades educativas estructuradas que son diseñadas expresamente con fines de

formación y aprendizaje. En este sentido, Romi y Schmida (2009) definen la educación formal como la educación tradicional en la escuela, con unos claros constructos educacionales (aula, profesor, currículo, grados, mandato legal sobre la responsabilidad de tomar parte en ella), y una estandarización de los objetivos que se supone que el alumnado debe alcanzar, hasta la consecución de una certificación.

Se define también la educación no formal como la educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación. La principal característica de la educación no formal es que representa una alternativa o complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. También se presenta con frecuencia como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. La educación no formal atiende a todos los grupos de edad si bien su estructura no implica necesariamente una trayectoria continua. En cuanto a la duración en el tiempo, no hay una forma definida, ya que puede ser de corta duración y/o baja intensidad y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos, seminarios o talleres. En general, la educación no formal puede conducir a certificaciones, pero no reconocidas por las autoridades educativas competentes como equivalentes a la educación formal.

En este informe la Unesco (2013) marca puntos de encuentro entre la educación formal y la educación no formal, como son los destinatarios, la institucionalización y la consecución de unos objetivos establecidos previamente, por lo que algunos autores apuestan por estrechar los lazos entre ambas, especialmente en el campo de la educación musical (Berbel y Díaz, 2014; Mok, 2011).

1.2. La educación a lo largo de la vida

Las últimas directrices de la Unión Europea consideran el aprendizaje a lo largo de la vida como un factor decisivo para la progresiva transformación de Europa en una sociedad avanzada, multicultural y sostenible, que promueva la integración y participación de las personas en todos los ámbitos, tanto de índole social y económica como cultural. Tal como señalan Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe (2009, pp. 137-138), desde el año 1996 se están llevando a cabo iniciativas en este sentido, como la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 (Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006), sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, llevada a cabo para

(13)...contribuir al desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea, apoyando y completando las acciones que los Estados miembros emprendan con el fin de garantizar que sus sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias clave que los preparen para la vida adulta, y que constituya una base para el aprendizaje complementario y la vida laboral, así como que los adultos puedan desarrollar y actualizar sus competencias clave mediante una oferta coherente y completa de aprendizaje permanente (Recomendación 2006/962/CE).

El aprendizaje a lo largo de la vida abarca una gran variedad de temas educativos y formativos que atañen a distintos sectores de la población. Una de sus primeras vinculaciones fue con la educación de adultos, dando lugar a la denominada educación permanente de adultos, con referencias a la alfabetización pero también a la formación para el trabajo y en el trabajo (Vázquez, 1998, p. 45).

Con independencia de las necesidades inmediatas de la actualización de conocimientos profesionales, el concepto inicial se ha ampliado, no solo por una necesidad de renovación cultural, sino ante una exigencia nueva de autonomía de los individuos en una sociedad en rápida transformación (Faure et al., 1973, p. 219). A este proceso deben contribuir todos los momentos de la vida y todos los ámbitos de la actividad humana, para que la educación, sin límites temporales ni espaciales se convierta en una dimensión de la vida misma (Delors et al., 1997, p. 125). La educación a lo largo de la vida, en el sentido que le da la Comisión para el Desarrollo de la Educación de la Unesco, ofrece a cada individuo la capacidad de dirigir su destino, y por tanto debe ofrecer a cada persona los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje, y para el ejercicio de una ciudadanía activa.

La definición del concepto de aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida requiere de una distinción bien marcada con respecto a la educación de adultos. Medina, Llorent y Llorent (2013) afirman que el aprendizaje permanente es una idea surgida hacia los años sesenta, en el entorno de los especialistas y animadores de la educación de adultos, en medios externos al sistema escolar y universitario tradicional, y siempre en estrecho contacto con la realidad social y económica.

De este origen, el aprendizaje a lo largo de la vida conserva el sentimiento de que el sistema escolar como tal, la educación formal, no es suficiente, y es necesaria una renovación. Esta renovación está recogida en la normativa educativa vigente:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona. (LOMCE, Preámbulo)

Y se recoge explícitamente en el Capítulo II de la citada Ley, con el epígrafe “La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida”:

Artículo 5. El aprendizaje a lo largo de la vida.

1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.
2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. (...)

En el País Vasco se ha promulgado en 2013 la Ley de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (Ley 1/2013, de 10 de octubre), que asume la definición y metas planteadas por las recomendaciones europeas, e incluye, entre otras estrategias, el establecimiento de un dispositivo de reconocimiento, acreditación y evaluación de aprendizajes no-formales e informales, de un sistema de la orientación a lo largo de la vida y de un instituto de formación a distancia. Para la instrumentación de la Ley se propone la creación del Consejo Vasco de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, cuya principal tarea será la elaboración e implementación del Plan de Aprendizaje a lo Largo de la Vida en el País Vasco.

Desde la perspectiva actual, el concepto de aprendizaje permanente trata de llevar la educación a todos los niveles de la vida, centrándose en el objetivo de conseguir el

desarrollo individual y social de las personas, un proceso orientado al aprendizaje eficaz a lo largo de toda la vida, que engloba todos los tramos de edad, todos los grados de la enseñanza, todas las formas de educación y todas las políticas educativas. Bajo Santos (2009) propone una visión de la totalidad de la vida en clave y tensión educativas, como un proceso constante de enseñanza y aprendizaje y como eje central de una realización humana plena, “fundamento de la sociedad del conocimiento y de la utopía de la *ciudad educativa*”. Para ello relaciona el principio de la educación permanente con el de la educación mutua, de manera que no sólo se destaque “el carácter duradero e ininterrumpido (*lifelong*) de la misma”, sino que se haga igualmente hincapié “en los dos procesos que configuran el acto educativo, la enseñanza y el aprendizaje, así como en su extraescolaridad (*lifewide*)”.

El aprendizaje permanente comprende todas las ramas del saber, todos los conocimientos prácticos y todas las dimensiones de la vida de las personas (Medina et al., 2013). Así, teniendo en cuenta las aportaciones realizadas tanto por los distintos autores como instituciones, se pueden señalar unos elementos comunes para el aprendizaje permanente, como son:

- la comprensión del aprendizaje como una necesidad continua de las personas a lo largo de sus vidas
- la afirmación de que se necesita más que la educación formal para hacer frente al cambio que experimentan las necesidades de las sociedades contemporáneas
- la conciencia de que una organización o sociedad del aprendizaje es un escenario futuro deseable
- el reconocimiento de que tanto los individuos como sus comunidades, tanto a nivel local como global, necesitan involucrarse en la determinación de las necesidades de aprendizaje y necesitan hacerlo a lo largo de la vida.

Según Vargas Tamez (2014) estos elementos proporcionan una definición del aprendizaje a lo largo de la vida a través de tres características principales. La primera de ellas es que el aprendizaje a lo largo de la vida abarca tanto a la educación formal como a la no formal y al aprendizaje informal, es decir, los sistemas educativos estructurados jerárquicamente, los programas que no emiten certificaciones, y el

aprendizaje que puede producirse a partir de experiencias cotidianas del entorno (la familia, el trabajo, los medios de comunicación,...).

El segundo elemento característico del aprendizaje a lo largo de la vida es la importancia del aprendizaje auto-motivado. Existe un gran énfasis sobre la necesidad de que los individuos se hagan responsables de su propio aprendizaje, ya que son las características personales de cada uno las que le llevan a participar en procesos y oportunidades de aprendizaje. Las personas que son más proclives a implicarse en procesos de aprendizaje a lo largo de la vida comparten la confianza para aprender, incluyendo un sentido de compromiso con la educación y los sistemas educativos, y la voluntad y motivación para aprender. A partir de la identificación de estos elementos motivadores muchas políticas de aprendizaje a lo largo de la vida tienden a promover la participación por el puro gusto de aprender, más que para alcanzar un fin específico.

La tercera característica tiene que ver con la participación universal en la educación, que incluye todos los tipos de educación, formal, no formal e informal, y todos sus propósitos y objetivos: sociales, económicos y personales.

El aprendizaje permanente se convierte así en una categoría orientadora de las políticas educativas para la reorganización de los sistemas de enseñanza y la sociedad del conocimiento, al integrar dos hechos relacionados entre sí: que el aprendizaje se realiza “a lo largo de la vida (y no en un período determinado de la vida de una persona) y que el aprendizaje se realiza a lo ancho de la vida (y no únicamente en el sistema escolar)”, en palabras de Martín y Requejo (2005).

Pérez Serrano (2001) apunta asimismo que la educación permanente persigue una integración de objetivos, contenidos, métodos y evaluaciones, desde una coordinación vertical y horizontal entre las diversas partes del sistema, por lo que es importante contemplar las necesidades de la población para que encuentren una respuesta adecuada dentro de la oferta educativa.

En este sentido, la educación no formal se reconoce por las instituciones europeas como un elemento que juega un papel significativo en el aprendizaje a lo largo de la vida (Alsina et al., 2009; Cano, 2006), como queda recogido en la definición del aprendizaje permanente del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea de 2006:

“aprendizaje permanente”: todas las actividades de educación general, educación y formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal emprendidas a lo largo de la vida, que permitan mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias con una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral (Decisión 1720/2006/CE)

La educación no formal, además de cubrir las actividades educativas pero no cualificantes, también cubre las actividades sociales implícitamente educativas (actividades ciudadanas, culturales, de acogida, de inserción) y puede ser enfocada también a personas adultas. Según Romi y Schmida (2009) la educación no formal forma parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, proceso que puede comenzar en la infancia y puede prolongarse sin límite de edad, no está restringido por el tiempo ni el lugar, y se da en programas que pueden adaptarse de acuerdo a las necesidades de los que aprenden.

Tradicionalmente los programas de educación de adultos han estado basados en la transferencia de los esquemas y las prácticas del sistema educativo formal, con la finalidad de elevar los niveles de alfabetización y escolaridad, y confiriendo a la educación de adultos una función compensatoria. En las últimas décadas las acciones llevadas a cabo vienen encaminadas a la promoción de la ciudadanía activa (Cano, 2006, p. 156), porque la educación permanente, como educación a lo largo de la vida, es un derecho de todos y un elemento imprescindible para el desarrollo de la sociedad actual. Entender el aprendizaje como un resultado esperable de la educación, la formación y la capacitación en personas mayores implica también aumentar la consideración de la potencialidad y la capacidad cognitiva para el aprendizaje a todos los sujetos, independientemente de su edad, así como su dignidad como sujetos de aprendizaje (Martín y Requejo, 2005).

Los avances experimentados en las tecnologías de la información y la comunicación, el elevado número de personas adultas que podrían ocuparse en actividades que les resulten gratificantes, y de personas que quieren completar algún aspecto de la formación, son algunas de las situaciones que se pueden encontrar en la sociedad y que exigen la organización de recursos para implementar alternativas que puedan motivar en este colectivo el interés por aprender.

Las líneas prioritarias de las instituciones que lleven a cabo acciones de educación no formal para personas adultas deben estar enfocadas, según Cano (2006, p. 159), hacia:

- Una acción sociocultural, con actividades de difusión y promoción cultural
- Una acción socioeducativa
- Una acción socioeconómica.

De este modo, la educación musical también es un campo al que acceden cada vez más personas adultas, convirtiéndose por derecho propio en uno más de los aspectos que recoge la educación a lo largo de la vida.

La demanda de educación musical por las personas adultas suele producirse en circunstancias vitales que les permiten una mayor la posibilidad de compatibilizarla con las obligaciones profesionales o con las ocupaciones familiares. Muñoz Muñoz (2013) señala, entre otras, las siguientes razones para acercarse a la educación musical:

- Recuperar el deseo de participar en una actividad musical
- Descubrir nuevas sensaciones y experiencias personales a través de la música
- Buscar satisfacción personal y autoestima
- Desarrollar relaciones sociales.

También puede producirse un acercamiento de las personas mayores a la enseñanza musical relacionado con la salud y el bienestar (Bernabé Villodre, 2013), más allá de las típicas prácticas musicoterapéuticas. Las personas que se aproximan a la música desde esta perspectiva realizan una inmersión en el aprendizaje musical, y además, consiguen la mejora de sus capacidades físicas. Todo ello mediante la utilización de propuestas basadas en elementos característicos del lenguaje musical, que permitan demostrar la gran capacidad terapéutica del proceso educativo musical.

Aunque existen algunas experiencias dentro de la educación musical formal (Alemany, Querol, Riveiro y Sastre, 2014), las instituciones de educación no formal representan una plataforma inmejorable para facilitar el acceso a la educación musical a

las personas adultas porque son capaces de ofrecer un planteamiento diferente al presentado en la educación musical para niños y jóvenes, y pueden adaptarse a las demandas de estas personas, tanto en las metodologías utilizadas como en el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así nos encontramos con las escuelas de música, instituciones que asumen también la enseñanza musical sin limitaciones por razón de la edad (Frommelt et al., 1995).

2. Educación no formal: contexto e instituciones

2.1. La ciudad como contexto de aprendizaje: ciudades educadoras

La administración local como administración educativa

Como se ha desarrollado en el capítulo anterior, la definición del sistema educativo a partir de los primeros años del s. XIX ha sido un reflejo de la sociedad del momento. En los primeros pasos dados con la Ley Moyano en 1857, el sistema educativo se caracterizaba por una configuración centralista, dejando poco espacio a otras administraciones, incluida la administración local. Si exceptuamos los tímidos intentos surgidos en la Segunda República, no encontramos una delegación de las competencias educativas hasta la Constitución de 1978, donde las Comunidades Autónomas gozan de autonomía para la gestión de sus intereses y pueden adquirir competencias educativas que les permitan desarrollar políticas educativas propias, independientes de las que apliquen otras Administraciones educativas, y siempre dentro de las competencias previstas en la Constitución y asumidas en los respectivos Estatutos de Autonomía.

Esta situación también se contempla en distintos países europeos, aunque tiene desigual reflejo en la normativa educativa aplicable. Dependiendo del tipo de estado, la administración local, es decir, los municipios, puede contar con una demarcación de sus competencias en materia de educación muy variada (Frías del Val, 2007).

Un primer grupo de países estaría formado por los que cuentan con una organización territorial centralizada y unitaria. En este caso podemos citar el caso de

Francia, con estructuras y centros de decisión centralizados en manos del estado, pero con un principio de regionalización y descentralización local, desarrollada en términos de gestión (construcción, equipamiento y conservación de centros docentes). También son estados unitarios y con organización territorial centralizada los países nórdicos (Suecia, Finlandia, Dinamarca y Noruega), pero éstos gozan de una importante descentralización educativa en las comunidades locales y municipales, así como en Consejos con una amplia representación social. El caso de Holanda es diferente, también con un estado centralizado territorialmente, pero con educación descentralizada principalmente en una amplia red de centros educativos de carácter privado que gozan de gran autonomía.

Un segundo grupo de países está formado por aquellos que poseen una organización territorial de carácter federal, como Austria, Alemania o Suiza, pero también con diferencias entre ellos. En el caso de Austria las competencias educativas se mantienen en el estado federal, con una escasa descentralización en otros niveles organizativos. Los *länders* o estados federados de Alemania tienen competencias educativas, y la situación de las administraciones municipales varía en función del estado federado en concreto. Existe un modelo de funcionamiento mayoritario, según el cual las cuestiones internas de los centros educativos, como programas, organización, selección del profesorado, abono de retribuciones, están atribuidas a los estados federados, mientras que aspectos que afectan a la construcción y mantenimiento de los centros se encuentran en gran parte asignados a las administraciones locales. En Suiza las competencias educativas residen fundamentalmente en los cantones o estados federados, los cuales delegan las mismas en los entes locales, comarcales o de distrito, que gozan de un amplio campo de acción educativa (Tchernoff, 2007).

Este modelo descentralizado podría aplicarse asimismo al Reino Unido, donde tradicionalmente se han basado en el funcionamiento de las autoridades educativas locales [Local Education Authorities, LEA], y a Bélgica, donde las competencias educativas residen en los entes federados, pero con una amplia autonomía de los centros educativos.

Por último podría configurarse un tercer grupo con los países que tienen estructuras organizativas de carácter territorial como Italia y España, con regiones o comunidades autónomas, si bien en el caso de Italia el Estado mantiene una buena parte

de las decisiones educativas sin que la descentralización regional y local haya alcanzado los niveles de España, donde las competencias educativas se reparten entre el Estado y las Comunidades Autónomas (Marzal, 2011), correspondiendo al primero la normativa básica educativa y a las Comunidades Autónomas el desarrollo de la normativa estatal y la gestión del sistema en sus ámbitos territoriales respectivos. Las Administraciones locales quedan en un tercer plano, representando un papel muy subordinado a las anteriores, aunque prestan un importante servicio, dada su mayor proximidad a los ciudadanos.

En la normativa educativa vigente se asigna a las corporaciones locales una importancia relevante en el mundo de la educación, incluyendo entre los principios y fines de la educación la cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales:

- p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa. (LOMCE. Artículo 1)

A esto hay que añadir que las Administraciones locales han venido desarrollando actuaciones en sectores concretos del ámbito educativo, tanto en la enseñanza formal como en la enseñanza no formal. Podríamos citar las intervenciones realizadas en la Educación Infantil, principalmente en lo que afecta al primer ciclo en el tramo de edad de cero a tres años, o en las enseñanzas artísticas.

Las actuaciones emprendidas en materia educativa por los entes municipales vienen con frecuencia acompañadas de subvenciones públicas otorgadas por las Administraciones educativas, como suele ocurrir con las acciones desarrolladas en el ámbito de la educación infantil, educación de personas adultas, programas de garantía social, enseñanzas artísticas, servicios de transporte y comedor de los centros y actividades complementarias y extraescolares, entre otras.

Además de la actuación local en las enseñanzas formales y no formales, la educación se está aplicando como principio transversal en buena parte de las políticas y programas municipales, no sólo en los estrictamente relacionados con el ámbito educativo. La educación, en un sentido amplio del concepto, debe perseguir el equilibrio de sus destinatarios en todos los aspectos de su vida personal, social, pública y privada.

Este planteamiento constituye asimismo uno de los objetivos de la educación formal en el ámbito del sistema educativo, siendo la construcción de la propia personalidad, con la formación de una conciencia crítica sobre el mundo y la sociedad uno de los ejes de acción en el proceso educativo.

Las ciudades educadoras

La ciudad representa un entorno de aprendizaje, como señala Kenny (2011), y puede ser considerado como un elemento más a tener en cuenta dentro del aprendizaje situado o “situated learning”, término que describe específicamente la idea de la conexión entre la adquisición del conocimiento y un entorno cultural específico. Esta relación entre entorno y aprendizaje es una más de las promovidas por los gobiernos locales a través de sus políticas y prácticas culturales y educativas, y hace que el municipio pueda ser reconocido como un agente educativo de primer orden, tanto dentro del sistema educativo formal como en la educación no formal e informal. Asimismo, Faure et al. (1973, p. 38) contemplan la educación surgida al margen de la institución escolar, y valoran la educación de manos de la ciudad educativa, como espacio donde se dan también las otras formas de educación, la educación no formal y educación informal.

El concepto de ciudad educadora lleva asimismo a reconsiderar la ciudad como lugar de aprendizaje permanente (Figueras, 2007), ya que la ciudad presenta elementos insustituibles para la formación integral de las personas. La Carta de Ciudades Educadoras (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras [AICE], s.f.) es un documento redactado inicialmente en 1990, a raíz del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, revisado en los posteriores congresos de Bolonia y Génova, de 1994 y 2004, respectivamente, que recoge los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. En este sentido, la ciudad aparece como un sistema complejo, pero a la vez como un agente educativo permanente y plural, con capacidad para contrarrestar los factores que puedan incidir negativamente en las acciones educativas, y que tiene el objetivo primordial de intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes. Sus acciones están encaminadas a favorecer la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, con especial atención a los niños y jóvenes, y con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida.

Entre las características, funciones y objetivos más reseñables de la ciudad educadora (AICE, s.f.) se pueden destacar:

- Define el derecho a la ciudad educadora como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación y contempla la necesidad de la educación lo largo de la vida.
- Promueve la educación en la diversidad, para combatir cualquier forma de discriminación.
- Fomenta el diálogo entre generaciones como fórmula de convivencia pacífica y de desarrollo de las respectivas capacidades y valores.
- Incluye las modalidades de educación formal, no formal e informal, las diversas fuentes de información y manifestaciones culturales, así como la necesidad de evaluar su eficacia.
- Pone de manifiesto la necesidad de los responsables municipales de disponer de información precisa sobre las necesidades de los ciudadanos, para poder formular propuestas concretas y de política general.
- Justifica la conveniencia de que se disponga de espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes, con especial atención a la infancia y la juventud.

La ciudad, en su faceta educadora, a través de las políticas públicas planteadas con este objetivo, es también un agente de educación a lo largo de la vida, cuyos efectos se unen a la educación más allá de la escolaridad básica, las actividades educativas que se hacen cuando acaba la escuela, la formación profesional y universitaria, la formación de los adultos, los agentes culturales y el deporte, y la atención a las personas mayores (Martínez, 2014).

A este respecto, y desde una comprensión del aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudad desempeña un papel cada vez más relevante. En su territorio, en los barrios y las ciudades, las personas hacen las transiciones educativas que van desde la infancia hasta la vida adulta, dando lugar a una verdadera fusión entre la educación formal y no formal

(Jolonch, 2014), conformando así una red de posibilidades educativas y creativas infinita.

La ciudad construye espacios y tiempos de inserción donde se hace posible, a través de distintas experiencias, que incluyen también la música u otras manifestaciones artísticas, la cohesión de grupos de personas que pueden encontrarse social y económicamente muy alejadas (Gaztambide-Fernández, 2011). La educación musical puede fomentar actitudes tendentes hacia la mejora de la convivencia entre las personas y las culturas, y abre un espacio al desarrollo de competencias centradas en aprender a convivir, como señalan Cabedo-Mas y Díaz-Gómez (2013, 2015).

2.2. Las instituciones de educación no formal en el ámbito municipal

El reto educativo que supone la formación a lo largo de la vida está siendo llevado a cabo en ocasiones por el propio ciudadano, como autodidacta, o bien, como sucede en la mayoría de los casos, a través de instituciones con intencionalidades educativas, las cuales impulsan la participación de determinados sectores de la sociedad en actividades con finalidad educativa (Badia y Mauri, 2006, p. 36), que se encuadran dentro del ámbito de la educación no formal.

En general, quien mayormente ha impulsado la constitución de organizaciones que impulsen la educación no formal ha sido la sociedad civil, asentada en instituciones propias, creadas y gestionadas por ella misma, de acuerdo con sus intereses. La sociedad civil no se integra en las instituciones propias del estado, si bien para conseguir sus fines crea y organiza sus propias estructuras y entra, además, en contacto con las instituciones estatales, fundamentalmente con las de carácter local (municipios y diputaciones), ya que éstas representan el primer escalón en cuanto a la gestión de las políticas que afectan a la ciudadanía. De esta forma, según apunta Colom (2002, p.337), la sociedad civil establece, por lo general, sus relaciones operativas con y a través de los municipios.

Ante las demandas concretas de la sociedad, los ayuntamientos, y en algunas ocasiones, también las diversas administraciones del estado, aportan, como solución a las mismas, programas educativos de tipo no formal. Los intereses sociales en referencia a la educación se han desarrollado ampliamente como consecuencia de la mejora de la

calidad de vida y de la demanda por parte de la sociedad de otros tipos de ocio (Trilla, 2003, p. 81-83). Esta situación origina una creciente necesidad de conocer nuevas propuestas que, en función del tipo de oferta realizada, pueden llegar a convertirse en verdaderas demandas educativas, en ocasiones complicadas de atender por un sistema educativo difícil de dinamizar para dar cobertura a esta creciente inquietud.

De esta forma, la necesidad de mayor formación o logro de unos niveles mínimos culturales ha hecho que se considere la educación como una estrategia para asumir tales objetivos, aportando la solución a muchas demandas de la comunidad. Esta demanda se ha canalizado en algunas ocasiones a través de la propia sociedad, de sus organizaciones cívicas (asociaciones culturales y similares), pero cuando se considera que esta necesidad educativa es realmente importante reclama a la política institucionalizada la atención de sus pretensiones, siendo en este caso los ayuntamientos los primeros receptores de la solicitud.

Esta situación ha propiciado que los municipios se hayan configurado en los últimos tiempos como verdaderas organizaciones o centros de gestión cultural, con la oferta de multitud de actividades de carácter marcadamente cultural destinadas a todo tipo de públicos. La educación se ha convertido en uno de los ejes principales de la gestión cultural, en el marco de interacción que surge entre la cultura, las artes, la educación, la comunicación y el territorio (Gómez de la Iglesia, 2007, p. 13). Es un pilar central en los procesos de difusión cultural, permitiendo a los ciudadanos una mejor comprensión de las realidades culturales a las que acceden, y la pedagogía se convierte en un catalizador cultural. Como resultado de ello, se promueve una amplia oferta de actividades educativas, entre ellas también actividades musicales, que serán llevadas a cabo tanto por el propio ayuntamiento como por entidades privadas.

Los ayuntamientos se convierten así en instituciones de educación no formal por ser, en general, las instituciones más próximas a la sociedad y quienes suelen desarrollar los programas educativos requeridos por ésta. Teniendo en cuenta las necesidades socioculturales de cada contexto en concreto, los servicios educativos municipales iniciaron, a finales de los años setenta, acciones dirigidas principalmente a la educación de adultos, programas de aprendizaje a través de la ciudad, incluso en el ámbito de la educación musical, a través de la oferta de enseñanzas musicales.

En los últimos años, y teniendo en cuenta esta finalidad formativa y educativa, la oferta de actividades musicales (clasificables dentro del ámbito de la educación no formal) en algunos municipios está relacionada también con la formación de públicos. Es el caso de los programas llevados a cabo por algunos ayuntamientos o por instituciones privadas, como orquestas o sociedades corales o musicales, a través de la realización de conciertos pedagógicos. El objetivo final es la formación de un aficionado preparado e instruido que disfrute escuchando música y con la asistencia a conciertos, logrando así unir los aspectos tanto culturales como educativos (De Alba, 2014).

Para llevar a cabo este cometido Colom (2002, p. 341) señala que “tal complejidad de funciones y tareas requiere de una estructura institucional bien consolidada y de profesionales con capacitación bien contrastada”. Muchos ayuntamientos disponen de Institutos municipales de Educación, donde se llevan a cabo las propuestas educativas. Este es, entre otros, el caso de Vitoria-Gasteiz, cuyo Departamento Municipal de Educación lleva planteando desde el curso 1989-1990 una oferta sistematizada de acciones a través de un conjunto de programas educativos, introduciéndose claramente en el campo de la educación no formal (Lukas, Santiago, Lizasoain y Joaristi, 2009). Vitoria-Gasteiz forma parte del movimiento de Ciudades Educadoras, y en consecuencia trata de ofrecer nuevas formas de conocimiento que lleguen a toda la ciudadanía. Como ejemplo, durante el curso 2004-2005 se propusieron cuatro programas destinados a la población en edad escolar: programa de itinerarios histórico-artísticos, programa informativo *Gasteiztxo*, programa de expresión musical y programa de expresión dramática.

También desde estos Institutos municipales de Educación se llevan a cabo en algunos municipios programas de actividades musicales relacionadas con la educación del ocio, en un contexto de actuación que puede llegar a diversidad de edades, sectores sociales y ámbitos culturales. Es el caso de las colonias musicales, actividad que se desarrolla generalmente durante el periodo estival, en un albergue o similar, donde un grupo de alumnos y alumnas reciben clases de música por parte de profesorado cualificado, y son guiados en sus actividades de ocio por monitores de tiempo libre. Al tratarse de una propuesta educativa en las que se mezclan la educación en el ocio con la pedagogía musical, se obtienen beneficios que proceden de ambos espacios (Calderón,

Gustems y Calderón, 2014), con la particularidad de la convivencia entre todos sus agentes educativos, profesorado, monitores y alumnado.

3. *La educación musical no formal: las escuelas de música*

En el marco de la sociedad del conocimiento y del ocio, las personas reclaman sus derechos como protagonistas de los hechos culturales. En el caso de la música, la oferta realizada en los municipios se centra generalmente en los conciertos de todo tipo de música, en los que el ciudadano actúa muchas veces como simple receptor.

Sin embargo, la obligación de las instituciones de ofrecer las mismas oportunidades ante el hecho artístico y la necesidad de ocupar el tiempo libre con proyectos de desarrollo personal hacen que los responsables políticos se planteen también la creación de instituciones que puedan ofrecer los conocimientos teóricos y técnicos que faciliten el acceso a la práctica musical.

Este es uno de los objetivos principales de las escuelas de música, argumentado por Dahl (1999) como una de las razones prioritarias de la creación de las escuelas de música surgidas en Noruega a principios de los años setenta:

Nuestra intención fundamental era romper el circuito exclusivo y minoritario en que se apoyaba la vida musical de nuestro país [Noruega] y que había permitido la existencia, por una parte, de buenos músicos e intérpretes formados en el conservatorio o en las escuelas de música de orientación profesionalizadora, y, por otra, de un público preparado, pero también perpetuado en sus hábitos de poder gozar únicamente de forma pasiva del hecho musical. Pero mucha gente se quedaba al margen de esta relación con la música, y lo que pretendíamos nosotros era que la relación se democratizase precisamente modificando las reglas del juego. Quizás era necesaria la existencia de músicos totalmente profesionalizados, también la existencia de público..., pero quizás también cabía todo un colectivo amplio de personas familiarizadas sólidamente con la música y situadas a medio camino entre el aficionado exclusivamente pasivo, porque nunca se le dio la oportunidad de aprender música, y el profesional que se dedica a la música a tiempo completo. Dar cabida a aquel nuevo tipo de intérprete y también a

aquel nuevo tipo de público era nuestro reto (Dahl, 1999, p. 112) [original en catalán].

Es así como las escuelas de música se convierten en las instituciones de referencia en este campo de la educación musical, como centros que ofrecen un amplio abanico de posibilidades de cara a la formación musical práctica, y que tienen como uno de sus objetivos crear y consolidar la afición musical y convertir a las personas en protagonistas absolutos de la actividad musical (Sempere, 2002).

Según señalan Díaz y Llorente (2007), la escuela de música forma parte de la oferta cultural y es un recurso de excelencia para potenciar que las personas sean musicalmente cada vez más cultas. Unas lo harán acudiendo a conciertos y recitales, disfrutando de la música desde el conocimiento que también da la práctica, otras formándose como músicos amateurs, otras preparándose para acceder a un centro profesional. La autonomía y las características de estos centros hacen posible planificar diversidad de actuaciones dirigidas a atender todas estas casuísticas, y definen el importante papel social, cultural y educativo (Berbel, 2014), como centros de educación musical no formal.

3.1. La escuela de música diversa: para todas las edades, aspiraciones e intereses

Diversidad de edades del alumnado

La escuela de música acoge a un alumnado muy diverso en cuanto a edades, capacidades e intereses (Vergel, 2001), y es capaz de atender las variadas demandas de formación musical de la sociedad, desde la infancia a la edad adulta, pasando por los requerimientos más específicos del alumnado adolescente y joven, convirtiéndose, además, en un espacio de convivencia intergeneracional (Figueras, 1999).

En lo que se refiere a la etapa infantil, los beneficios de la educación musical a edades tempranas han quedado recogidos en múltiples investigaciones llevadas a cabo en este campo, como lo atestiguan las realizadas en los últimos años (Delalande y Cornara, 2010; Gruhn, 2005; Hallam, 2010; Tafuri, 2006). El contacto con la música en edades tempranas desarrolla los sentidos, estimula la capacidad de observación, contribuye a la coordinación motriz (Young, 2008), activa la escucha (Chen-Hafteck y

Schraer-Joiner, 2011; Huerta y Martínez, 2005), y además contribuye a iniciar procesos de trabajo en equipo y a la formación en valores del alumnado (Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2015). Las escuelas de música ofrecen de forma generalizada formación musical desde los cuatro años, y en algunos centros también atienden a edades más tempranas. La inclusión de la educación musical temprana en las escuelas de música ofrece la posibilidad, junto con el trabajo realizado en la educación infantil y primaria, de desarrollar la educación de la voz y del oído, de iniciar la interpretación con instrumentos adecuados a la edad, y de promover la asociación entre música y movimiento (Mielgo, 2013).

Para algunos jóvenes, la música supone un medio de transgresión (Boal, 2004; Gardikoitis, 2012), pero la práctica musical ligada al grupo puede tener un elemento motivador y representar el punto de contacto con la familia o compañeros (Alsina, 2008; Elorriaga, 2011). La asistencia a una escuela de música es un modo de canalizar y hacer efectivos estos sentimientos de pertenencia a través de la participación en actividades grupales.

El compromiso activo con la música en la edad adulta ofrece muchos beneficios a las personas mayores, incluyendo la autoestima positiva, sentirse competente e independiente, evitando sentimientos de aislamiento o soledad (Hays y Minichiello, 2005), el mantenimiento o el desarrollo de habilidades cognitivas y de la creatividad (Moya y Bravo, 2008; Prickett, 1998) y el fomento de la socialización (Carr, 2006). Aunque el acercamiento a la música comprende variedad de actividades para las personas mayores, gran parte del alumnado de esta franja de edad demanda hacer música práctica (de Vries, 2012), ya sea a través de un instrumento o a través de su participación en agrupaciones vocales.

La práctica musical, bien sea vocal o instrumental, puede considerarse el eje fundamental en la formación musical ofertada por la escuela de música (Gómez, 2002). El estudio de un instrumento suele comenzarse hacia los seis-ocho años de edad, momento en que las capacidades motrices están a punto para desarrollar las destrezas instrumentales. Reúne de forma interactiva tres capacidades fundamentales, sentimiento, pensamiento y movimiento, por lo que se convierte en una actividad altamente educativa. A través de la práctica del instrumento se desarrollan también todas aquellas capacidades que no son específicamente atribuidas a la técnica o a la

expresión instrumental, como son la educación del oído, formación rítmica, armonía, lectura, así como la capacidad de escuchar el propio sonido. Las estrategias pedagógicas y la complicidad de los padres son básicas para que el aprendizaje se produzca de manera satisfactoria.

También la práctica vocal contribuye a desarrollar capacidades musicales como la escucha activa, la memoria o la atención, además de la afectividad (Da Silva y Silva, 2010), la autoestima (Wills, 2011) o la pertenencia al grupo (Cámara, 2003). Además, la actividad coral es apreciada por los niños y las niñas que la practican, por el disfrute que supone el propio hecho de cantar y cantar en grupo (Arriaga, 2007; De las Cuevas, 2009; Ibarretxe, 2007).

Es tarea de las escuelas de música mostrar a niños, jóvenes y adultos las posibilidades de ejercer una actividad musical, a través de la formación especializada, incidiendo en la actividad de conjunto. La práctica activa de la música contribuye al desarrollo personal, estimula la creatividad y las facultades intelectuales y emocionales útiles para otros aprendizajes y para la calidad de vida. Asimismo, actúa sobre la confianza en uno mismo, la sensibilidad emocional, las habilidades sociales, el trabajo en equipo y la autodisciplina (Hallam, 2010).

Diversidad de intereses del alumnado

Las escuelas de música tienen la capacidad de hacer una oferta diversificada también en función de las posibilidades de dedicación de los usuarios. Esta oferta no tiene por qué asimilarse siempre al curso escolar, y puede ser organizada en cursos más cortos o módulos. Los centros pueden también proponer formación complementaria a la formación instrumental, a través de cursos de lenguaje musical u otras materias, o, por el contrario, tratar esta formación instrumental como comprensiva de todos los contenidos (Sempere, 2002).

El objetivo principal de las escuelas de música es formar a músicos aficionados, pero al mismo tiempo es también función de las escuelas de música detectar a cierto tipo de alumnado interesado en acceder a los estudios profesionales y prepararlos para el acceso a estas enseñanzas (Llorente, 2006). Además de este tipo de preparación, también puede impartir programas que tengan como objetivo formar en determinados ámbitos que permitan profundizar en temas relacionados con el mundo profesional o

que proporcionen un conocimiento más especializado (Gómez, 2002), como la edición de partituras, la documentación musical, etc.

3.2. *La escuela de música para todas las músicas*

Tocar un instrumento debe crear comprensión hacia la música, es una forma de iniciación en la cual la multiplicidad de estilos musicales debe ser tomada en cuenta por la escuela de música. No debe ser un coto cerrado únicamente para la música clásica, sino que junto a ella tienen que tener su sitio tanto las músicas más actuales como la música propia de cada comunidad o del entorno en que se encuentra ubicado el centro, más aun teniendo en cuenta que “nos encontramos con un amplio universo musical en el que poder expresarnos y que, en los momentos actuales, va desde los instrumentos musicales tradicionales, a los recursos tecnológicos más sofisticados” (Díaz y Arriaga, 2013).

Cada escuela de música tiene su propio rostro y su carácter individual, ya que está inmersa en las peculiaridades de una comunidad o una región y se basa en la historia y cultura de las mismas. La escuela de música “pretende y debe recoger tradiciones, cultivarlas y seguir desarrollándolas” (Frommelt, 1998).

En este sentido, y desde el punto de vista del trabajo con las agrupaciones de una escuela de música, el repertorio representa el instrumento didáctico básico y fundamental (Cruz, Hernández, Valverde, Pérez y Torrente, 2009). La adecuada selección de obras es imprescindible y de ella depende en gran medida la superación de los problemas naturales que pueda plantear la dinámica de trabajo propia de las agrupaciones musicales, como son los distintos niveles de destreza, tanto instrumental como vocal, la experiencia de cada integrante del grupo, la disparidad de edades o las diversas procedencias sociales y culturales, por señalar algunos aspectos.

De la elección del repertorio adecuado depende también la posibilidad de abordar con suficientes garantías de éxito los objetivos que se pretenden desarrollar (motivación, equilibrio, desarrollos técnicos y musicales específicos, etc.). Como señalan Bonal, Hernández y Querol (2006), para lograr los objetivos y garantizar la calidad de la enseñanza el material empleado debe ser de diferentes épocas y compositores, incluyendo el repertorio de músicas de otras culturas (Anderson y Campbell, 2010, pp.

3-5; Epelde Larrañaga, 2011; Giráldez, 1998), así como las de nuestro entorno más cercano, a través del cual sintonizamos de una forma consciente o inconsciente con una estética que nos es propia. No podemos olvidar el campo de la música contemporánea, al que las alumnas y alumnos, incluso los de edades más tempranas, pueden acceder desde la exploración del mundo sonoro, la improvisación y la creatividad (Boal, Ilari y Monteiro, 2007; Díaz y Muñoz, 2012; Martínez Aguilera et al., 2004; Muñoz Rubio, 2003; Urrutia, 2013).

3.3. *La escuela de música para todos*

La música y las posibilidades de trabajo de las escuelas de música para atender la participación e integración cultural en la sociedad constituyen un campo de trabajo de posibilidades infinitas, haciendo de la educación musical no formal, a través de la práctica musical colectiva, un mecanismo de transformación social. La inclusión de la enseñanza de cualquier música del mundo, la realización de talleres específicos, la realización de programas concretos para atender a determinadas minorías o grupos sociales (Cabedo, 2014; Gómez, 2002; Muñoz Muñoz, 2001), son estrategias que permitirán acercarse a más personas a la escuela de música.

Dentro de la diversidad de alumnado que puede atender la escuela de música nos encontramos también con personas con necesidades específicas de apoyo educativo, que pueden ser debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico o sensorial y que no pueden acceder a aspectos curriculares ordinarios. Esta tarea exige flexibilidad y posibilidad de adecuación a los ritmos del alumnado (Borro, 2008), respetando y teniendo en cuenta sus necesidades en el momento de la organización de los tiempos, y llevando a cabo las adecuaciones curriculares individualizadas que sean necesarias. Las escuelas de música deben desarrollar un currículo de naturaleza integradora y comprensiva (Álvarez, 2011), que atienda a la diversidad de alumnado con los recursos materiales y humanos oportunos y las estrategias metodológicas adecuadas. Con ello se busca lograr en este alumnado una sensibilización hacia el mundo de la música, favorecer su desarrollo integral, fomentar la percepción, expresión y comunicación a través del lenguaje de la música y favorecer las relaciones con otras personas y la integración en el grupo.

La escuela de música transmite actividad en todo su entorno. Su aportación a la vida cultural del municipio se hace evidente a través de la actividad de los conjuntos vocales e instrumentales, y permite al ciudadano, aunque no sea usuario directo del centro, enriquecerse con los frutos de la formación que otros ciudadanos han recibido (Fernández-Coronado y Vázquez, 2010). En otras ocasiones, las agrupaciones musicales de la escuela, con una adecuada imbricación entre escuela y población, pasan a ser referentes en el municipio (Vilar, 2003).

Por sus características, estos centros pueden crear una red de complicidades con otros equipamientos educativos, culturales, cívicos o deportivos del municipio, públicos o de iniciativa privada. La música es una de las pocas manifestaciones que se hacen presentes de forma tan frecuente y transversal en las actividades de carácter colectivo, cívico y popular. Gracias a esto, las escuelas de música pueden servir de centro de recursos o elemento de unión entre los centros educativos de régimen general (Cámara, Garamendi y Díaz 1997; Dahl, 1999; Díaz, 2001, 2004, 2008), centros cívicos, entidades socioculturales, u otro tipo de entidades del municipio y de municipios del entorno, estando presente en actividades organizadas por el ayuntamiento o por las entidades más diversas.

3.4. La escuela de música: paradigma de la educación musical no formal

La educación no formal nace por necesidades perentorias marcadas por las innovaciones sociales que se producen en distintos ámbitos, como el laboral o profesional, en el tiempo libre o de ocio, o simplemente, como formas de desarrollo o crecimiento personal. En cualquiera de estas circunstancias es necesaria una continuidad en la formación, en el aprendizaje, en la culturalización y, en definitiva, en la educación de las personas, espacio que es completado por la educación no formal, “como un continuum de la educación formal” (Colom, 2005).

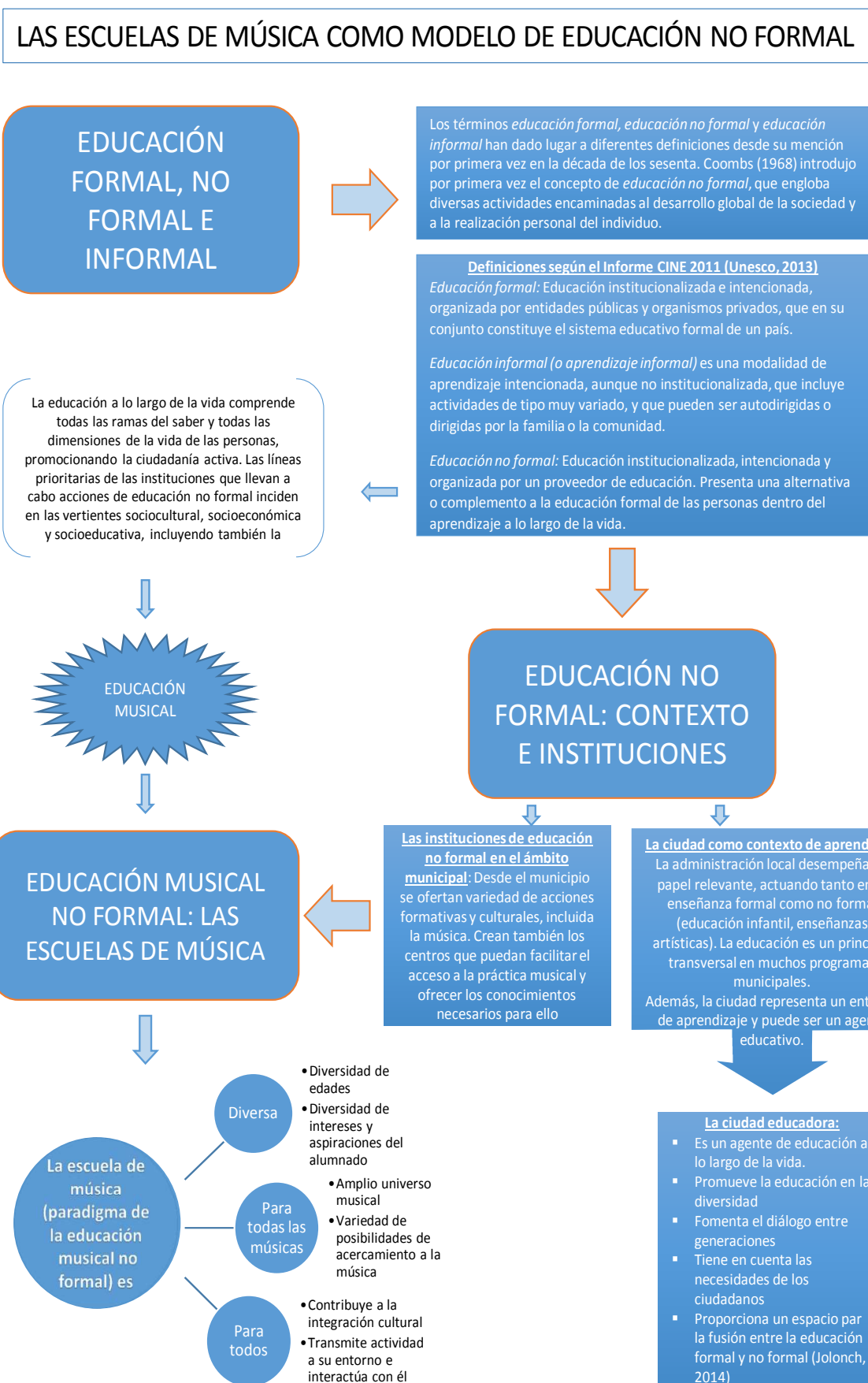
La formación musical ofrecida por las escuelas de música, cuyo objetivo es dar “una educación orientada intencionalmente, organizada sistemática y técnicamente” (Santos, 2002, p.64), cumple, además, funciones instructivas, formativas y sociales, coincidiendo plenamente con la estructura de la modalidad educativa no formal (Riaño, 2008).

Las escuelas de música proporcionan una alternativa en paralelo a la educación general, encaminada a la formación vocacional, a crear y a ejecutar, expresar e interpretar con un instrumento o con la voz, potenciando la formación de agrupaciones musicales como motor del aprendizaje (Sempere, 2006), y realizan una oferta de enseñanza musical dirigida a todo tipo de alumnado, sin límite de edad, con el objetivo principal de disfrutar con la práctica musical, a través de un amplio tipo de medios, de músicas y de experiencias musicales. Las actividades que se organizan están basadas en la premisa de que cualquier persona puede hacer y crear música. Asimismo, ofrecen enseñanzas no dirigidas a la profesionalización (aunque pueden orientar hacia ella, detectando vocaciones y aptitudes), proporcionan formación a lo largo de la vida, y tratan el hecho musical como parte de la oferta cultural del entorno donde se encuentran.

Díaz y Llorente (2007) inciden en el valor de las escuelas de música como herramienta de primer orden en las vertientes educativa, cultural y de integración social, ya que pueden incluirse, en función de los destinatarios, en políticas de juventud, al tener como uno de sus sujetos destinatarios a los jóvenes, en muchas ocasiones necesitados de ofertas públicas que permitan canalizar sus necesidades de expresión y comunicación; en políticas culturales para el mundo del adulto, proponiéndole que en su tiempo de ocio disfrute con la práctica musical activa, o que, a través de un mejor conocimiento del hecho musical, obtenga un mayor y mejor disfrute de la música que escucha; o en políticas sociales dirigidas a las personas mayores, dinamizándolas a través, por ejemplo, del trabajo psicomotriz derivado de la formación musical recibida en la escuela de música.

Aunque en los últimos años se ha vivido un desarrollo importante de las escuelas de música municipales (Fernández-Coronado y Vázquez, 2010, p. 15), no hay que olvidar la existencia de escuelas de música de iniciativa privada, que, como argumenta Pallarès (1999), pueden surgir por razones geográficas, pedagógicas o de contenido educativo. En el primer caso, la oferta pública no llega a muchas poblaciones, y la titularidad privada suele ser fruto del interés de la administración por potenciar estas enseñanzas o para dar soporte a iniciativas ya ofrecidas por la propia administración. Pueden concurrir razones pedagógicas cuando se crean centros alternativos, con pedagogías innovadoras y conceptos educativos diferentes, que, incluso actualmente, continúan dando respuesta a una necesidad social por sus aportaciones pedagógicas.

Finalmente, las escuelas de música de iniciativa privada pueden surgir por razones de contenido educativo, al crearse centros en los cuales se imparten enseñanzas musicales que no se ofrecen en los centros oficiales, ya sean estatales autonómicos o municipales, como ocurre en el caso de centros pioneros en la enseñanza de la música de jazz o rock, moderna y tradicional.



Cuadro 2.1. Cuadro-resumen del Capítulo 2

CAPÍTULO 3

LAS ESCUELAS DE MÚSICA EN EL PAÍS VASCO

Capítulo 3. Las escuelas de música en el País Vasco

Las escuelas de música del País Vasco se han convertido en uno de los referentes imprescindibles a la hora de hablar de la educación musical en la Comunidad Autónoma. Aunque su historia es necesariamente breve, ya que se pusieron en marcha a raíz de la entrada en vigor de la LOGSE, su trayectoria a lo largo de estos años, junto con el alumnado y profesorado que aglutinan y su presencia en la sociedad, les hacen representar un papel en la educación musical que no puede adjudicarse a ninguna otra institución de educación musical.

Muchas de las actuales escuelas de música tuvieron como punto de partida inicial los establecimientos de enseñanza musical existentes, bien conservatorios públicos y privados o academias de música. Como en el resto del Estado, la creación de estos centros ha estado sujeta a la legislación aplicable en cada momento determinado, desde los Decretos de 1905 y 1917 hasta la legislación vigente actualmente, pasando por el Decreto 2618/1966, especialmente reseñable por ser bajo esta normativa cuando surgieron la mayoría de los centros de enseñanzas musicales que funcionan hoy en día.

La historia de los establecimientos de educación musical en el País Vasco está directamente ligada a la creación de las escuelas de música, y es un elemento que aporta elementos precisos para contextualizar la situación de la educación musical en esta comunidad autónoma. Se puede partir de un origen común de la enseñanza de la música en las tres capitales vascas, ya que los dos modos principales de acercamiento de la música a la sociedad en el siglo XIX eran los actos religiosos y los conciertos públicos gratuitos, ofrecidos por las bandas y orfeones, donde se ofrecía la posibilidad de escuchar obras tanto de compositores locales como de fragmentos de música sinfónica europea (Cámara, 1998; Nagore, 2001, p. 205; Tellechea, 1992, pp. 12-13).

1. Los antecedentes: los conservatorios

1.1. El conservatorio Juan Crisóstomo Arriaga de Bilbao

En el caso de Bizkaia, algunas sociedades musicales organizaron además academias de solfeo, o de solfeo y canto, con el fin de formar a los orfeonistas. Es el caso de la Sociedad Coral de Bilbao, fundada en 1886, que organizó una academia de música gratuita, de la que surgió el Orfeón Infantil Bilbaino y posteriores coros de niños. A finales del siglo XIX las instituciones dedicadas a la enseñanza musical se localizaban en estas sociedades corales, alguna academia privada y las clases de música en las escuelas públicas, que impartía un único profesor (Nagore, 2001, pp. 204-205).

Los pasos primeros del Conservatorio estuvieron muy ligados a las entidades musicales más destacadas de la ciudad: la Sociedad Filarmónica y la Orquesta Sinfónica de Bilbao (Ruiz Jalón, 1981, p.5). A finales del siglo XIX, Juan Carlos Gortázar, Javier Arisqueta y Lope Alaña, personalidades de la vida social y cultural de Bilbao, impulsaron las iniciativas que llevaron a la creación de la Sociedad Filarmónica, en 1896, la Academia Vizcaína de Música, en 1903, que continuó ya como Conservatorio Vizcaíno de Música, en 1920 (Zubikarai, 2000, p. 61), y la Orquesta Sinfónica, en 1922. Es reseñable la conexión existente entre la creación del Conservatorio Vizcaíno de Música y la de la Orquesta Sinfónica de Bilbao, como sugiere Rodríguez Suso (2003), al presentar la creación de la orquesta como integrada en un proyecto musical único, con el fin de que

...esta orquesta sirviera de punto de llegada natural para los estudiantes de música del Conservatorio Vizcaíno de Música. (...) La idea de la orquesta como salida para los estudiantes de música había sido ya planteada varios años antes en los documentos previos a la fundación del conservatorio local (p. 68).

En efecto, la Orquesta Sinfónica de Bilbao tuvo como primer director a Armando Marsick, que era desde ese mismo año director del Conservatorio. Marsick quedaba así simbólicamente situado como nexo entre las dos instituciones, con la función de asociar la enseñanza y el ejercicio de la profesión, ya que varios profesores del Conservatorio estaban integrados en la orquesta y muchos alumnos y alumnas pasaron a formar parte

de ella en los años sucesivos. Esta conexión entre enseñanza y práctica musical se ha revitalizado en los últimos años a través del proyecto de orquesta de los conservatorios (y escuelas de música), impulsado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (Serentill y Cipres, 2006, p. 12).

La Academia Vizcaína de Música tomó el relevo de la Academia Municipal de Música, fundada y sostenida por el Ayuntamiento de Bilbao en 1877 (Cámara, 1998; Nagore, 1999), inaugurada en febrero de 1878 y que funcionó hasta 1882 (Ruiz Jalón, 1981, p. 15). A comienzos de los años veinte empieza a plantearse en la Diputación vizcaína la conveniencia de crear un centro que estuviese dedicado de forma específica a la enseñanza de la música de un modo integral (Sanz Legaristi, 2014, p. 15). Así, en los primeros meses de 1919, se nombró una ponencia en el seno de la Junta de Cultura al objeto de que realizara trabajos conducentes a tal propósito. Dichos trabajos avanzaron con rapidez y en mayo la Junta presentaba ya el documento denominado “Proyecto para la creación de un Conservatorio de Música en Bilbao”. El nueve de julio de 1919 la Diputación Foral de Bizkaia aprobaba el proyecto, y asume, en un principio, en solitario, la responsabilidad del nuevo centro, aunque no deja de invitar al Ayuntamiento a participar en la gestión, incorporación que se producirá finalmente en 1924, a través de una aportación económica.

El Conservatorio inició su actividad el 1 de octubre de 1920. Para ello la Junta se encargó de la contratación del profesorado, las pruebas de acceso para el alumnado, la búsqueda de una sede y la redacción de un Reglamento. Hasta el traslado a la sede propia, en la calle Santa María, en el año 1921, las clases comenzaron en los locales de la Sociedad Filarmónica, que también donó al conservatorio todo el material de enseñanza y biblioteca musical utilizado anteriormente en la citada Academia Vizcaína.

La redacción del Reglamento, como apunta Sanz Legaristi (2014, p. 16), reviste gran importancia por el hecho de que determinará las señas de identidad del propio centro, y porque se llevó a cabo tomando como modelo el del Conservatorio de Madrid, de 1917 (Decreto de 25 de agosto de 1917, Gaceta Oficial de Madrid, 30 de agosto de 1917), referente estatal en la época sobre la organización de la enseñanza musical, y que será determinante para conseguir la oficialidad de las enseñanzas impartidas, obtenida en 1927 (Real Orden de 30 de agosto, concediendo la validez oficial de los estudios que se cursan en el Conservatorio Vizcaíno de Música de Bilbao. Gaceta Oficial de Madrid,

13 de septiembre de 1927). Ese mismo año se produjo el traslado a los locales de la Diputación, en una parte del edificio denominado Palacio de Archivos y Bibliotecas.

En referencia a la organización de las enseñanzas, en el momento de su fundación se adoptó el sistema de grados con preferencia al de años o cursos. Este sistema, más flexible, permitía que se acelerase o retardase la finalización de los estudios, según las aptitudes y dedicación de los alumnos y alumnas, resultando necesarios solamente al final del grado elemental, medio y superior. Con el nuevo Reglamento del Conservatorio, de 1926, se instauró el sistema de exámenes en cada curso escolar. Las especialidades instrumentales impartidas fueron piano, violín, violoncelo, contrabajo, clarinete, canto, trompa, trompeta, oboe, fagot, arpa y órgano, siendo el piano el instrumento más solicitado.

Habrà una nueva reorganización en 1942, con la entrada en vigor del Decreto de 15 de junio (BOE del 4 de julio), otorgándose al Conservatorio, según la nueva normativa, la categoría de Conservatorio Profesional. El nombre de Juan Crisóstomo de Arriaga se incorpora al Conservatorio en 1956.

La promulgación del Decreto 2618/1966 trajo una nueva orientación en los planes de estudios. Se diferenciaban los grados elemental, medio y superior, y se ampliaba con algunas nuevas asignaturas el currículo de las especialidades. El conservatorio siguió manteniendo su calificación de Conservatorio Profesional. La titularidad del centro seguía en la Diputación Foral de Bizkaia, y se continuó con la progresiva reimplantación de algunas especialidades instrumentales que habían dejado de ofrecerse y la incorporación de otras nuevas, como txistu, acordeón y órgano (Sanz Legaristi, 2014, p. 30).

En virtud de la Ley de Territorios Históricos, el traspaso de competencias en materia de educación al Gobierno Vasco pondría en manos de éste, desde el año 1985, la titularidad del conservatorio, reflejado en el Decreto 49/1985, de 5 de marzo, de traspaso de servicios del Territorio Histórico de Vizcaya a las Instituciones Comunes de la Comunidad Autónoma en materia de Enseñanza (Boletín Oficial del País Vasco del 6 de marzo). Mediante dicho decreto se traspasaba al Gobierno Vasco:

- a) La titularidad de los centros docentes así como el ejercicio de las competencias que sobre los mismos correspondan a los Órganos Forales del Territorio Histórico de Vizcaya.
- b) Las funciones y servicios de carácter docente que corresponden a las Instituciones, Servicios, Fundaciones públicas y demás órganos y entidades de gestión de la Diputación Foral de Vizcaya.
- c) El nombramiento, traslado, promoción, perfeccionamiento y movilidad del personal docente y no docente adscrito a los centros, Instituciones y Servicios transferidos.
- d) Las funciones docentes que la Diputación Foral de Vizcaya pueda desempeñar a través de su participación en Consorcios, Convenios, Patronatos, o demás formas de colaboración tanto con entidades públicas como privadas.

La Orden de 16 de enero de 1986, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación (BOPV de 1 de febrero) autorizaba al Conservatorio a impartir por dos años enseñanzas musicales de Piano, Canto, Pedagogía Musical y Prácticas de Profesorado en grado superior. Esta resolución se hizo definitiva en 1987 con el Decreto 278/1987 (BOPV de 20 de agosto) por el que se elevaba al Conservatorio Oficial Profesional Vizcaíno de Música «Juan Crisóstomo de Arriaga» de Bilbao al grado de Conservatorio Superior a partir del curso 1987-88, y se impartirían las especialidades de pedagogía musical, piano, canto, guitarra, acordeón, percusión, txistu, instrumentos de viento metal y prácticas del profesorado. El centro pasa a denominarse Conservatorio Superior de Música Juan Crisóstomo de Arriaga. Finalmente, el Boletín Oficial del País Vasco del 10 de octubre de 1990 publicaba la Orden de 27 de septiembre de 1990, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autorizaba al Conservatorio Superior de Música Juan Crisóstomo de Arriaga de Bilbao la ampliación del grado superior a todas las especialidades musicales.

1.2. El conservatorio Francisco Escudero de Donostia/San Sebastián

Similar al de Bilbao es el caso de San Sebastián. En 1865 se había fundado el Orfeón Easonense, que daría paso en 1886 a la Sociedad Coral, y en 1897 nacía el Orfeón Donostiarra. La música, que formaba parte de la vida cultural de la ciudad,

requería de una fórmula que acercase la formación musical a la ciudadanía para permitir contar en el futuro “con profesionales bien formados que diesen nuevo rango cultural” (Tellechea, 1992, p. 15) a la ciudad. El Ayuntamiento crea en 1877 la Escuela de Solfeo, y en 1879, oficialmente, la Academia Municipal de Música, nombrando a Fermín Barech profesor de violín de la misma, y posteriormente director de la Academia. Para la redacción del Reglamento se tomaron como modelo los de Bayona, Bilbao y Pamplona, ciudad que ya contaba con una escuela de música desde el año 1858 (Goldaracena, 2005; Nagore, 2006).

Al margen, según parece, de la Academia, en 1880 se anuncia la matrícula para la enseñanza de silbo, el txistu, un “instrumento muy arraigado” y “popular en el país” (Tellechea, 1992, p. 52). A partir del año 1882 la Academia Municipal de Música imparte las enseñanzas de solfeo, flauta, fagot, oboe, cornetín, trompa, trombón, bombardino, violín, violoncello, contrabajo, clarinete y saxofón.

Paralelamente, la Academia de Bellas Artes de la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, fundada en 1764, creó una subcomisión de música en 1896, y a partir de 1897 comenzó a funcionar su academia de música. En 1912 se fusionaron ambas academias, la municipal y la de Bellas Artes, pasando a denominarse Academia Municipal de Música (Arana Martija, 1987, p. 193), que en 1927 se convirtió en Conservatorio Municipal de Música y Declamación. Posteriormente, y según la normativa vigente, se transformó en Conservatorio de Enseñanzas Elementales (Orden de 29 de febrero de 1936, por la que se reconoce la validez de los estudios en él impartidos. Gaceta de Madrid, 7 de marzo de 1936) y según Orden de 15 de abril de 1939 se le reconoce la validez para los estudios de Grado Superior.

Con la entrada en vigor del Decreto de 1942, por el Decreto de 29 de abril de 1944 se concede el Grado de Profesional al Conservatorio Elemental de Música y Declamación de San Sebastián (BOE nº 128, de 7 de mayo).

La promulgación del Decreto 2618/1966 trae la denominación del Conservatorio como Profesional y por Orden de 12 de mayo de 1976 (BOE del 15 de septiembre), se le reconoce la oficialidad del grado superior para los estudios de piano. El Real Decreto 2834/1980, de 14 de noviembre, concede la validez oficial de las enseñanzas de grado superior (BOE nº 3, de 3 de enero de 1981), cuyo titular era el Ayuntamiento de San

Sebastián. En esa fecha el Conservatorio de San Sebastián se convierte en el único Conservatorio de Grado Superior desde toda la cornisa cantábrica hasta Madrid, atendiendo a alumnado de muy diversa procedencia para recibir enseñanzas de materias específicas tales como Pedagogía Musical, Musicología, Composición y Dirección de Orquesta. Se convirtió en un centro con gran actividad de sus agrupaciones (Pérez Gutiérrez, 1993), ya que contaba con orquesta sinfónica, banda, grupo de ballet, orquesta de acordeones y grupo de percusión, entre otras, llegando a ofrecer más de 360 conciertos anuales.

En 1993 comienza un proceso de transferencia de titularidad que culmina en 1998, año en el que el Conservatorio se integra en la red pública de enseñanzas del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, según Decreto 376/1998, de 15 de diciembre (BOPV nº. 247, de 29 de diciembre de 1998), por el que se crea en el Territorio Histórico de Gipuzkoa el Conservatorio de Música de grado medio «Donostia». En 2004, según Orden de 21 de septiembre de 2004 (BOPV nº 202, de 21 de octubre), cambia su nombre por el de Conservatorio “Francisco Escudero”, como homenaje al importante músico guipuzcoano, que desarrolló en él buena parte de su vida profesional, como docente y director del centro.

1.3. El conservatorio Jesús Guridi de Vitoria-Gasteiz

La vida musical en Vitoria-Gasteiz a finales del siglo XIX era muy similar a la de las otras dos capitales vascas. Concretamente, en 1903 se crea la Sociedad Filarmónica Vitoriana, sociedad que nace con el propósito de organizar conciertos y mantener una academia, en la que se imparte solfeo, piano, cuerda y armonía. En esta academia se llega incluso a formar una orquesta, con la participación del profesorado y de alumnos y alumnas (Barandiaran et al., 2003, p. 120). Pero la vida cultural de la ciudad exige algo más oficial y es en 1928 cuando el Ayuntamiento aprueba la creación del Conservatorio Municipal de Música, ubicado en el Casco Viejo, que comenzaría a funcionar en abril de 1929. Según la normativa vigente entonces (Decreto de 1905), en el año 1935 (Orden de 22 de junio de 1935. Gaceta de Madrid, 30 de junio de 1935) se concede la validez académica oficial a las enseñanzas elementales del Conservatorio, en piano, violín y solfeo.

En 1952 la ciudad de Vitoria-Gasteiz nombró “Hijo predilecto” a Jesús Guridi, y como un homenaje más, el conservatorio unió el nombre del compositor al suyo (Salaberri, 2005, p. 24), a partir de entonces denominado “Conservatorio Municipal de Música Jesús Guridi”. A raíz de la nueva regulación de las enseñanzas musicales que supuso el Decreto 2618/1966 se transformó en conservatorio profesional (Real Decreto 3234/1976, de 10 de diciembre, por el que se transforma el Conservatorio Municipal y Elemental de Música “Jesús Guridi”, de Vitoria en Conservatorio Alavés y Profesional de Música “Jesús Guridi”. BOE nº 25, de 29 de enero). El conservatorio dependerá de la Diputación Foral y del Ayuntamiento de Vitoria.

En 1980 el Consorcio del Conservatorio de Música sitúa al frente del mismo a Carmelo A. Bernaola, que participó en el diseño de un nuevo edificio, específico para enseñanzas musicales, e imprimió su particular visión de la formación musical en lo que sería la “Escuela de Música Jesús Guridi”. El centro obtuvo la validez académica oficial para el grado superior en 1990 (Decreto 278/1990, de 16 de octubre, por el que se concede validez académica oficial a las enseñanzas musicales de Grado Superior impartidas en el Conservatorio de Música Jesús Guridi de Vitoria-Gasteiz (Araba). BOPV nº. 215, de 26 de octubre).

Como en el caso de Bilbao, el Gobierno Vasco tendría cierta participación en la titularidad del conservatorio alavés en función del Decreto 30/1985, de 5 de marzo (BOPV de 6 de marzo de 1985) que le transfería determinadas funciones detentadas hasta entonces por la Diputación Foral de Álava, copatrona del Centro junto con el Ayuntamiento de Vitoria. En cualquier caso, y al igual que el conservatorio de San Sebastián, debería esperar hasta 1998 para su transferencia íntegra a la red pública dependiente del Departamento de Educación, Universidades e Investigación (Decreto 377/1998, de 15 de diciembre, por el que se crea en el Territorio Histórico de Álava el Conservatorio de Música de grado medio denominado «Jesús Guridi». BOPV nº. 247, de 29 de diciembre).

El resultado del trabajo desarrollado en el Conservatorio, a través de la participación constante del profesorado y alumnado en la vida musical, queda reconocido con la concesión por el Ministerio de Cultura de la medalla de Plata al Mérito en las Bellas Artes en 1994 (Orden, de 28 de diciembre de 1994, por la que se

concede la Medalla al Mérito en las Bellas Artes, en su categoría de plata, a las personas que se citan. BOE nº 26, de 31 de enero de 1995).

2. Los centros de enseñanzas musicales en la actualidad

La entrada en vigor de la LOGSE trae una nueva organización de las enseñanzas musicales, diferenciando enseñanza reglada y no reglada. Los conservatorios de las tres capitales vascas, que hasta entonces se habían configurado como conservatorios superiores, pasan a conservatorios de grado medio con la nueva normativa, en los que, desde el curso 1992-1993, convivirá alumnado de los nuevos planes de estudios con alumnado de grado medio y superior del plan de estudios regulado por el Decreto 2618/1966, hasta la extinción del mismo. Coexistirán, además, con los conservatorios no dependientes del Departamento de Educación, tanto públicos como privados, centros autorizados, y con las escuelas de música. La normativa desarrollada por el Gobierno Vasco hace referencia a todos estos aspectos comentados: la definición del currículo de las enseñanzas regladas, a las que se incorporará el txistu en 2003; las autorizaciones para la impartición de los grados elemental y medio de las nuevas enseñanzas; y la regulación de las escuelas de música.

Esta situación queda reflejada en las disposiciones siguientes:

- Decreto 288/1992, de 27 de octubre, por el que se establece el currículo del grado elemental y del grado medio de las enseñanzas de música y el acceso a dichos grados (BOPV nº 244, de 16 de diciembre de 1992)
- Decreto 289/1992, de 27 de octubre, por el que se regulaban las normas básicas por las que se regirían la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada, Escuelas de Música, en la Comunidad Autónoma de Euskadi (BOPV nº 1, de 4 de enero de 1993)
- Orden de 9 de junio de 1993, por la que se autoriza, a partir del curso académico 1992/93, la impartición de las enseñanzas de grado elemental establecidas en la Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo (BOPV nº 125, de

5 de julio de 1993) (Varios centros, entre ellos los conservatorios de Bilbao, San Sebastián y Vitoria)

- Orden de 22 de mayo de 1995, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se concede autorización definitiva para impartir las enseñanzas de grado medio establecidas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (BOPV nº 133, de 13 de julio de 1995) (Conservatorios de Bilbao, Vitoria, Leioa)
- Orden de 28 de enero de 1997, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza el cambio de titularidad y la impartición de las enseñanzas de grado medio establecidas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, al Conservatorio de Música de Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa) (BOPV nº 39, de 26 de febrero)
- Decreto 66/2003, de 18 de marzo, por el que se establece el currículo del Grado Elemental y del Grado Medio de Txistu (BOPV nº 66, de 2 de abril de 2003)

A esto hay que añadir, como se ha señalado anteriormente, que si bien el conservatorio de Bilbao fue transferido al Gobierno Vasco en 1985, los de San Sebastián y Vitoria no lo son hasta 1998. Trece años después de la transferencia del centro vizcaíno, los conservatorios de Vitoria y Donostia confluyen en un sistema público de enseñanza reglada de la música en un momento en que, tanto la oferta reglada como no reglada, se hallan en un proceso de consolidación (Sanz Legaristi, 2014, p. 40). Esta circunstancia se recoge en la parte expositiva inicial de la Ley 9/1998, de 3 de abril, para la Integración del Conservatorio de Música de grado medio de Donostia (Donostia-San Sebastián) y del Conservatorio de Música de grado medio "Jesús Guridi" (Vitoria-Gasteiz) en la red pública de Centros Docentes Dependiente de la Administración General de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV de 4 de mayo de 1998):

Como primer fruto de dicha reordenación, en lo que a las enseñanzas musicales se refiere, se produjo en esta Comunidad Autónoma un reajuste radical de su planificación que conllevó el consiguiente y progresivo cambio de la perspectiva tradicional (a nivel social, de profesorado y alumnado y de titulares de los centros) sobre lo que es el hecho de la educación musical y su

forma de afrontarlo: separación nítida entre la enseñanza profesionalizadora, reglada, y la enseñanza no profesionalizadora, no reglada....Así, la oferta no profesionalizadora va a ser realizada fundamentalmente por las Escuelas de Música, que serán las que aglutinen a la inmensa mayoría de los que quieren vivir la música practicándola, en principio, dentro de una enseñanza de calidad adaptada a los intereses y capacidad del demandante. La oferta profesionalizadora, por su parte, va a orientarse a aquellos alumnos con una contrastada vocación y aptitud que garantice que la culminación de sus estudios sea competitiva dentro del entorno europeo en el que nos encontramos.

...la planificación de las enseñanzas musicales, tanto de las no profesionalizadoras como de las profesionalizadoras, se encuentra en proceso de consolidación. De una parte las Escuelas de Música, con 71 centros que recogen 19.000 alumnos, el 90% de los incorporados a la reforma. Su consolidación es la base del sistema musical. Su aceptación social y el progresivo y cada vez más satisfactorio servicio prestado al alumno como tal, y a la sociedad a través de su actividad en ella, es un hecho firme y con unas óptimas expectativas. Y, de otra, la enseñanza profesionalizadora, cuya consolidación se va realizando paulatinamente atendiendo al calendario de implantación..... (Ley 9/1998, de 3 de abril. Exposición de motivos)

En este contexto, se debían implantar los estudios Superiores de Música cuyo currículo había sido reglamentado mediante el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecían los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE de 6 de junio de 1995), complementado posteriormente con la Orden de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música (BOE nº 158, de 3 julio).

2.1. El Centro Superior de Música del País Vasco - Musikene

Serán momentos en los cuales el debate parece centrarse, más que en el cómo, en el dónde. Finalmente San Sebastián acabaría convirtiéndose en la sede del único centro superior de música del País Vasco. A partir de ese momento, por el Decreto 73/2001, de 24 de abril de 2001, (BOPV nº 86, de 8 de mayo de 2001) se implantaban en la

Comunidad Autónoma del País Vasco los estudios superiores de música de la nueva ordenación educativa.

En cumplimiento de este mandato, con fecha 2 de mayo de 2001, el Gobierno Vasco acordó la constitución de la Fundación Privada para el Centro Superior de Música del País Vasco (Orden de 11 de julio de 2001, del Consejero de Justicia, Trabajo y Seguridad Social, por la que se inscribe en el Registro de Fundaciones del País Vasco la denominada «Fundación Privada para el Centro Superior de Música del País Vasco», de Donostia - San Sebastián, BOPV nº 172, de 5 de septiembre), cuyo objeto sería la promoción, sin ánimo de lucro, de las iniciativas y actividades relacionadas con la enseñanza de la música, encomendándole la creación del Centro Superior de Música del País Vasco, cuya sede estaría en Donostia/San Sebastián. Mediante la Orden del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, de 12 de junio de 2001, se convocaban las primeras pruebas de acceso (BOPV nº 117, de 20 de junio de 2001). Finalmente, en enero de 2003 se publica la autorización para la apertura y funcionamiento de Musikene (Orden de 29 de noviembre de 2002, BOPV de 9 de enero de 2003).

La Fundación Privada para el Centro Superior de Música del País Vasco, Musikene, tiene personalidad jurídica propia e independiente y se rige por sus estatutos y por las disposiciones legales que le sean de aplicación, en particular, la Ley 12/1994, de 17 de junio, de Fundaciones del País Vasco y el Decreto 404/1994 de 18 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento del Protectorado y del Registro de Fundaciones del País Vasco (Fundación Privada para el Centro Superior de Música del País Vasco-Musikene, 2014, p. 4).

La Fundación se financia, principalmente, a través de las subvenciones que recibe del Gobierno Vasco, así como por los derechos que abona el alumnado matriculado en el Centro Superior y por cualquier otra aportación válida en derecho, como han sido durante los último años, la Obra Social de Kutxa, que ha subvencionado sus publicaciones, o Eurobask y el Colegio Mayor Aiete, que han financiado también sendos conciertos de la Orquesta Sinfónica del centro (Ayuso et al., 2011).

El Patronato es el órgano de gobierno, administración y representación de la Fundación, presidido por la Consejera de Educación, y cuenta entre sus vocales con los

Viceconsejeros de Educación, de Administración y Servicios, de Universidades e Investigación, el Director del Gabinete del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, los Directores de Centros Escolares, de Innovación Educativa, de Presupuestos y Gestión Económica, y el Delegado Territorial de Educación de Gipuzkoa. Incluye también entre los vocales una representación de los conservatorios profesionales, del Orfeón Donostiarra, del Archivo Vasco de la Música (Eresbil), de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, de la Orquesta Sinfónica de Euskadi y de la Asociación de Escuelas de Música del País Vasco.

Asimismo, Musikene establece convenios de colaboración con otras entidades, como el firmado en junio de 2012 con la Orquesta Sinfónica de Euskadi, denominado Aula Jordá, y la colaboración con otros agentes musicales del país, entre los que se pueden citar la Quincena Musical de Donostia, Orfeón Donostiarra, Joven Orquesta de Euskal Herria (EGO), Orquesta Sinfónica de Bilbao, Musikaste, Festival Musika-Música de Bilbao, Eresbil, la Fundación Juan March de Madrid o el suscrito para la 49ª edición del Jazzaldia.

La incorporación de las enseñanzas musicales al Espacio Europeo de Educación Superior ha dado lugar al establecimiento de canales permanentes de comunicación con centros formativos estatales e internacionales. Musikene está adscrito al programa Sócrates-Erasmus y forma parte de la AEC (Asociación Europea de Conservatorios y Escuelas Superiores de Música). El centro tiene convenios bilaterales con 37 centros de enseñanza musical de toda Europa y promueve la movilidad entre el alumnado y entre el personal docente.

Las especialidades impartidas son Composición, Pedagogía, Dirección, en las modalidades de Dirección de Coro y Dirección de Orquesta e Interpretación, dividida, tanto en instrumentos como en canto, en clásica y jazz.

2.2. La normativa para los centros de enseñanza musical especializada

La normativa vigente ordena las enseñanzas musicales especializadas en elementales, profesionales y superiores. Estos estudios se podrán cursar en conservatorios oficiales o centros autorizados, de titularidad pública (Departamento de

Educación o ayuntamientos) o privada. Además, se imparten enseñanzas musicales en las escuelas de música.

Enseñanzas superiores

La normativa para las enseñanzas superiores es la siguiente:

- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 259, de 27 de octubre de 2009)
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 137, de 5 de junio de 2010)
- Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV nº 143, de 29 de julio de 2013)
- Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 33, de 7 de febrero de 2015)

Las enseñanzas superiores sólo se imparten en Musikene, centro Superior de Música del País Vasco, y para iniciar los estudios es necesario superar una prueba de acceso, regulada cada año a través de una convocatoria, donde se señalan las especialidades a las que se puede acceder y los requisitos básicos de acceso. La estructura general de la prueba viene definida por el Real Decreto 631/2010, mencionado anteriormente (Orden de 10 de enero de 2013, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se convoca la prueba de acceso a las enseñanzas artísticas superiores de Música, para el curso 2013-2014 en el Centro Autorizado Musikene, de Enseñanzas Superiores de Música).

En el curso 2013-2014 se encuentran matriculados en Musikene 309 alumnos y alumnas, distribuidos por cursos según se especifica en la tabla 3.1.

Tabla 3.1

Musikene. Alumnado matriculado por cursos y procedencia. Curso 2013-2014

Cursos	Total	CAPV	%	Resto del Estado	%	Extranjero	%
5°(LOGSE)	8	1	12,50%	7	87,50%	0	0%
4°	69	16	23,19%	44	63,77%	9	13,04%
3°	76	22	28,95%	50	65,79%	4	5,26%
2°	84	27	32,14%	50	59,52%	7	8,33%
1°	72	30	41,67%	35	48,61%	7	9,72%
TOTAL	309	96	31,07%	186	60,19%	27	8,74%

Nota: Elaborado a partir de los datos de Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014).

Con respecto a la incorporación de nuevo alumnado en el curso 1°, el alumnado proveniente del País Vasco supone el 41,67%, frente al 48,61% que proviene del resto del estado y el 9,72% de alumnado extranjero.

Enseñanzas profesionales y elementales

El Decreto 229/2007, de 11 de diciembre (BOPV nº 52, de 13 de marzo de 2008), establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas. En la parte expositiva inicial de este decreto se señala que se ha redactado sobre la base que constituyó el Decreto 250/2005, de 20 de septiembre, por el que se establece el currículo de Grado Elemental y del Grado Medio de las enseñanzas de Música y el acceso a dichos grados. Esta norma de 2005 queda derogada en lo referente al Grado Medio de las enseñanzas de Música (no así en el grado elemental, de cuatro cursos, que sigue impartándose en los centros).

Este decreto fija el currículo de las enseñanzas profesionales de música, que se organizan en un único grado de seis cursos de duración; los criterios de acceso a dichas enseñanzas, y los criterios de evaluación, promoción y permanencia. Para incorporarse a

estas enseñanzas será preciso superar una prueba específica de acceso, organizada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, que

...desarrollará el contenido de las pruebas, establecerá los criterios de evaluación y el procedimiento de realización de las mismas, y la composición y designación de los tribunales al efecto (Decreto 229/2007, art. 21.3)

4) Las pruebas de acceso a los distintos cursos se realizarán todos los años con carácter previo al comienzo del curso escolar (Decreto 229/2007, art. 21.4)

Las características de la prueba de acceso están definidas a través de la Orden de 30 de enero de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se regulan las pruebas de acceso y el procedimiento de admisión en las enseñanzas profesionales de música (BOPV n° 28, de 11 de febrero de 2014), en vigor a partir del curso 2013-2014.

El Decreto 229/2007 hace referencia, en las disposiciones adicionales, a los mecanismos para la compatibilización de estudios con Educación Secundaria a través de convalidaciones o adaptaciones curriculares, aspecto desarrollado posteriormente (Decreto 194/2010, de 13 de julio, por el que se establecen las convalidaciones entre determinadas materias de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato y diversas asignaturas de las Enseñanzas Profesionales de Música y de Danza, BOPV n° 140, de 22 de julio de 2010).

Asimismo se establece la valoración del título profesional en el acceso al grado superior:

Para hacer efectivo lo previsto en el artículo 54.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en relación con la prueba de acceso a las enseñanzas superiores, la nota media del expediente de los estudios profesionales constituirá como máximo el 50% de la nota de la prueba en el caso de los alumnos y las alumnas que opten a ella y estén en posesión del título profesional de música (Decreto 229/2007, disposición adicional tercera).

Para el acceso a las enseñanzas elementales de música se realiza una prueba de aptitud. No es necesario contar con conocimientos previos de música, pero la edad de acceso está comprendida entre los ocho y catorce años.

Los centros que imparten enseñanzas elementales y profesionales de música en el País Vasco son:

Conservatorios Profesionales de Música (CPM) de titularidad del Departamento de Educación: CPM “Juan Crisóstomo de Arriaga”, de Bilbao, CPM “Francisco Escudero”, de Donostia/San Sebastián, y CPM “Jesús Guridi”, de Vitoria-Gasteiz

Conservatorios Profesionales de Música (CPM) de titularidad municipal: CPM Barakaldo, CPM “Bartolomé Ertzilla”, de Durango, CPM Leioa, CPM Irún, CPM “Errenteria Musikal”, de Errenteria

Centros Autorizados Elementales de Música (CAEM), de titularidad privada, y que imparten únicamente enseñanzas elementales: CAEM “Arizgoiti”, de Basauri, CAEM “Landaluze Musikalategia”, de Llodio, CAEM “Larrabetzu”, de Larrabetzu, CAEM “Liceo Musical Vizcaino” y CAEM “Loroño”, de Bilbao y CAEM “Soinu”, de Getxo

Centros Autorizados Profesionales de Música (CAPM), de titularidad privada, y que imparten enseñanzas elementales y profesionales: CAPM “Bedmar”, CAPM “Musikasi” y CAPM “Sociedad Coral de Bilbao”, de Bilbao, CAPM “Julia Foruria”, de Gernika y CAPM “Urtiaga”, de Getxo (este centro cesa su actividad en el curso 2014-2105)

El total de alumnado realizando estudios musicales reglados elementales y profesionales en la Comunidad Autónoma del País Vasco asciende a 2.503 personas, correspondiendo el mayor número de ellas a los tres conservatorios de titularidad del Departamento de Educación, que atienden a un total de 1.274 alumnos y alumnas (50,90% del total de alumnado de enseñanza reglada elemental y profesional). Los conservatorios de titularidad municipal atienden a 541 alumnos y alumnas (21,61% del total) y los centros que imparten exclusivamente enseñanza reglada elemental, a 212 (8,47% del total), como se detalla en la tabla 3.2.

Tabla 3.2

Centros de Enseñanza reglada del País Vasco. Grados Elemental y Profesional Alumnado por tipo de centro. Curso 2013-2014

Tipo de centro	Alumnado	Porcentaje
Conservatorios del Departamento de Educación (CPM)	1274	50,90%
Conservatorios de titularidad municipal (CPM)	541	21,61%
Centros autorizados profesionales (CAPM)	476	19,02%
Centros autorizados elementales (CAEM)	212	8,47%
TOTAL	2503	100%

Nota: Elaborado a partir de los datos de Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014).

En cuanto a la distribución del alumnado por especialidades en enseñanzas profesionales, en los conservatorios dependientes del Departamento de Educación, existen alumnos y alumnas en todas las especialidades de enseñanzas profesionales (flauta travesera, oboe, clarinete, fagot, trompa, trompeta, trombón, tuba, percusión, piano, arpa, violín, violonchelo, contrabajo, acordeón, clave, guitarra, saxofón, txistu, órgano, canto, bajo eléctrico, guitarra eléctrica), excepto en flauta de pico y viola de gamba. El porcentaje más elevado de alumnos y alumnas corresponde al piano (16,91%), seguido del violín (14,88%). Canto, flauta travesera y violonchelo ostentan un porcentaje de alumnado matriculado en torno al 6%, como aparece en la tabla 3.3.

Tabla 3.3

Conservatorios dependientes del Departamento de Educación (CPM). Alumnado en las especialidades de piano, violín, canto, flauta y clarinete. Curso 2013-2014

Especialidades	Alumnado	Porcentaje
Piano	117	16,91%
Violín	103	14,88%
Canto	41	5,92%
Flauta travesera	40	5,78%
Violonchelo	39	5,64%

Nota: Elaborado a partir de los datos de Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014).

En los conservatorios de titularidad municipal y centros privados, la distribución del alumnado es similar, aunque no existe matrícula en las especialidades de arpa, clave, tuba y viola de gamba. El piano es el instrumento con más alumnas y alumnos matriculados (23,59% en los conservatorios municipales y 57,08% en los centros privados), seguido del violín (16,92% y 11,25%, respectivamente y la flauta travesera (7,95% y 8,33%, respectivamente), como se especifica en las tablas 3.4 y 3.5.

Tabla 3.4

Conservatorios municipales de grado profesional (CPM). Alumnado en las especialidades de piano, violín, flauta y clarinete. Curso 2013-2014

Especialidades	Alumnado	%
Piano	92	23,59%
Violín	66	16,92%
Flauta travesera	31	7,95%
Clarinete	25	6,41%

Nota: Elaborado a partir de los datos de Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014).

Tabla 3.5

Centros privados de grado profesional (CAPM). Alumnado en las especialidades de piano, violín, flauta y guitarra. Curso 2013-2014.

Especialidades	Alumnado	Porcentaje
Piano	137	57,08%
Violín	27	11,25%
Flauta travesera	20	8,33%
Guitarra	12	5,00%

Nota: Elaborado a partir de los datos de Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014).

Escuelas de música

La normativa aplicable en el País Vasco es el Decreto 289/1992, de 27 de octubre, por el que se regulan las normas básicas por las que se regirían la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada, Escuelas de Música, en la Comunidad Autónoma de Euskadi.

3. *Las escuelas de música*

La realidad existente en la Comunidad Autónoma previa a la entrada en vigor de la LOGSE nos muestra un amplio abanico de centros de educación musical de enseñanzas regladas conforme al Decreto 2618/1966, ya sean conservatorios de grado elemental, medio o superior o centros autorizados. Se observa un gran número de centros de titularidad pública, asumiendo prácticamente en su totalidad las administraciones públicas locales (ayuntamientos) la titularidad de estos centros.

La preocupación por la educación musical había originado el aumento constante de alumnado en los conservatorios, que en muchos casos veían sobrepasada su capacidad para atender al alumnado. Tal es el caso de Bilbao, que en el curso 1982-1983, según los datos reflejados en la Memoria correspondiente a dicho curso,

“...admitió a 2.461 alumnos oficiales que totalizaron 4.548 asignaturas y atendió en sus exámenes libres a 13.582 alumnos matriculados que dieron como resultado la increíble y apabullante cifra de 25.293 asignaturas. En esta cifra se hallan inscritos los alumnos de los cuatro centros reconocidos y adscritos al Conservatorio, a saber: Centro de Estudios Musicales “Juan Antxieta”, Centro de Lejona, Centro de Durango y Centro de la Sociedad Coral...” (Sanz Legaristi, 2014, p. 30).

Esta situación era un reflejo de lo que sucedía en todo el Estado, cuando en la década de los ochenta, para satisfacer la demanda social de educación musical, se llegaron a crear multitud de conservatorios, sobre todo de grado elemental, en lugar de desarrollar en la enseñanza especializada, como señala Roche (2002, p. 102), una vía no profesional, que era recogida por el Decreto 2618/1966, en un momento en el que “era lo que mayoritariamente, y de forma intuitiva, se solicitaba como un nuevo servicio

educativo...una enseñanza sin validez académica pero de amplio alcance social: una enseñanza para todos”.

En efecto, según los datos aportados por Pérez Gutiérrez (1993), el número de conservatorios había crecido de manera exponencial entre los años 1978 y 1990, año de publicación de la LOGSE, como se desprende de las siguientes cifras: en 1978 había en todo el estado 34 conservatorios, que pasaron a ser 74 en 1983 (33 de grado elemental, 29 de grado medio y 12 de grado superior). Para el año 1990 ya existían 163 conservatorios (87 elementales, 59 de grado medio y 21 de grado superior), además de 114 centros no oficiales reconocidos o autorizados, es decir, 277 centros de enseñanza musical, como se visualiza en los gráficos 3.1 y 3.2.

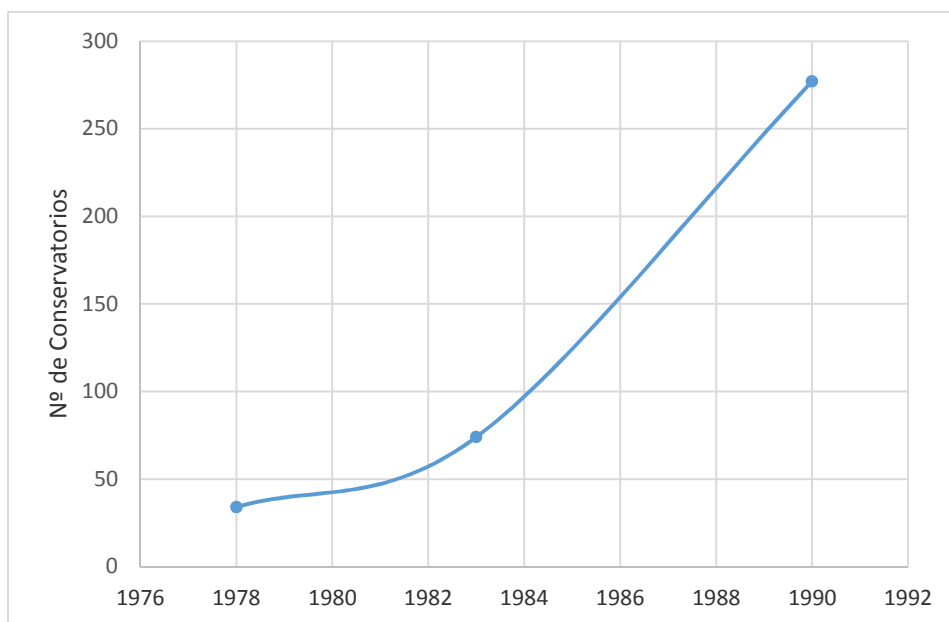


Gráfico 3.1. Evolución del número de conservatorios en el estado español entre los años 1978-1990, elaborado a partir de Pérez Gutiérrez (1993).

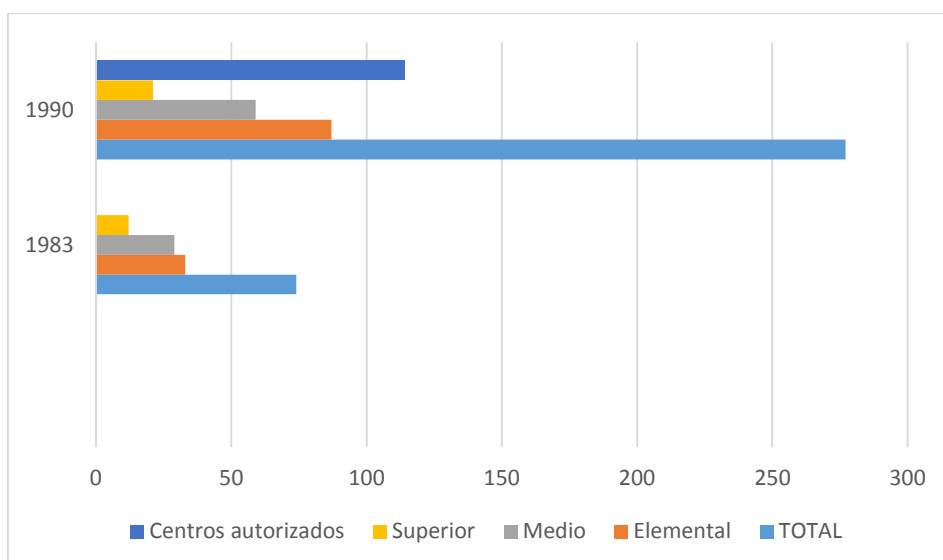


Gráfico 3.2. Comparativa nº de centros en el estado español (por tipo) en 1983 y 1990, elaborado a partir de Pérez Gutiérrez (1993)

Es reseñable asimismo que, en 1983, el País Vasco ostentaba la tasa de alumnado más alta de todo el Estado, con 168 alumnas y alumnos de música por cada 10.000 habitantes.

Efectivamente, a partir de 1980, el Gobierno Vasco, con la trasferencia de competencias educativas, puso en marcha los trámites para que diferentes centros de enseñanzas musicales, en su mayoría nacidos al amparo de los ayuntamientos como academias de música, ligadas en muchas ocasiones a la existencia de bandas de música, lograran los permisos oficiales para la actividad que llevaban a cabo (Eguren, 2011, p. 83). Se regularizaron multitud de centros no oficiales autorizados, algunos de los cuales fueron también reconocidos como conservatorios de grado elemental y, posteriormente también varios de grado medio. Como ejemplo citaremos las autorizaciones, entre otras, de los centros de Arrasate y Leioa en 1981; de Andoain, Tolosa, Errenteria, Barakaldo y Beasain en 1982; de Azkoitia, Legazpi, la Sociedad Coral de Bilbao, Durango, Zumarraga y Azpeitia en 1983; de Udaberria de Vitoria-Gasteiz, Bergara, Ordizia en 1984; de Deba y Elgoibar en 1985; de Arratia, Durango, Musikabi-San Ignacio de San Sebastian, Getxo y Galdakao en 1986, y de Eskoriatza, Usurbil, Orío, Lezo, Eibar, Santurtzi, Agurain, Artea y Hernani en 1987.

En cuanto al alumnado que realizaba estudios musicales hasta el curso 1990-1991 en el País Vasco, el 82 % correspondía al grado elemental, el 26 % estaba en el grado medio y el 2 % en el grado superior, según los datos del Departamento de Educación, haciendo pensar en un número excesivo de abandonos entre los que iniciaban los estudios de música y los que los finalizaban (Llorente y Pereira, 1999, p. 5), que podrían encauzarse de otra manera si se diera la posibilidad de aproximarse a la música a través de una oferta musical amplia, sin límite en la edad de acceso y con la opción de progreso de carácter abierto y adaptado a las circunstancias específicas de cada persona.

En este contexto el Departamento de Educación del Gobierno Vasco publica el Decreto 289/1992, de 27 de octubre, por el que se regulaban las normas básicas por las que se regirían la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada, Escuelas de Música, en la Comunidad Autónoma de Euskadi.

3.1. La creación: el Decreto 289/1992

El Decreto, en virtud del artículo 39.5 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, regula las escuelas de música en el País Vasco, haciendo así

...una clara distinción entre la enseñanza reglada, de carácter y objeto profesional, orientada a alumnos que por capacidad e inclinación desean hacer de la música su profesión, y la no reglada, o de finalidad, para aquellas personas sin límite de edad que deseen acercarse a la práctica musical como una finalidad en sí: practicar la música sin perspectivas profesionales a priori. (Parte expositiva inicial)

El Decreto tiene en cuenta, además, los considerandos de la Resolución del Parlamento Europeo sobre la enseñanza y promoción de la música en la Comunidad Europea del 10 de febrero de 1988, al contemplar que

...dichas legislaciones deberán tener como objetivos primordiales: asegurar la prospección efectiva de talentos, facilitar las diferentes carreras musicales, intensificar la presencia de la Música y de la cultura musical en la formación y en la vida de todos los ciudadanos de la Comunidad...

El Decreto contiene la regulación de las escuelas de música en todos sus aspectos, desde la organización de las enseñanzas hasta la cualificación del profesorado que impartirá clases en estos centros (el texto completo del Decreto 289/1992 puede consultarse en el Anexo I).

En el Título I, “Del ámbito de aplicación, objetivos y ordenación de las enseñanzas en las Escuelas de Música”, se define la finalidad y los objetivos de las escuelas de música, centros que atienden la diversidad de edades, de intereses del alumnado o de estilos musicales, a través de la práctica musical, principalmente en grupo:

Artículo 2.- Las Escuelas de Música tendrán como finalidad general ofrecer una formación práctica en música y danza de raíz tradicional dirigida a aficionados de cualquier edad sin perjuicio de su función de orientación y preparación para los estudios profesionales de quienes demuestren una especial vocación y aptitud.

Artículo 3.- Objetivos de las Escuelas de Música.

- a) Dar satisfacción a una amplia demanda social de cultura musical práctica...
- b) Ofertar enseñanza musical de carácter no reglado y componente eminentemente práctico, con el fin primordial de realizar música grupal.
- c) Consecuentemente, fomentar la participación activa del alumno, a nivel individual y grupal, y la interacción Escuela-ámbito social en que se encarna.
- d) Impartir los aspectos teóricos mínimos imprescindibles para una comprensión más global del hecho musical y, en principio, a partir de la demanda de los mismos por el propio alumno que sienta la necesidad de una mayor profundización.
- e) Posibilidad de ofertar dicho servicio a alumnos sin consideración a su edad, desde la infancia a la vejez....
- f) Ofertar toda la gama existente en torno a la actividad musical, tanto en cuanto a música clásica, antigua, moderna, de raíz tradicional, popular, tendencias diversas, rock, jazz, música electrónica, etc...

...En consecuencia, libertad y autonomía en la planificación de su oferta en aras a una mejor adecuación a los intereses y aptitudes del alumno....

h) Potenciar el gusto por la audición de todo tipo de estilos musicales y desarrollar el espíritu crítico, tanto a nivel del alumnado como de la población....

Y que se engarzan en el entorno social y cultural donde se encuentran, contribuyendo además a la difusión de las tradiciones musicales locales:

k) Recoger, sistematizar y difundir las tradiciones musicales locales y comarcales deviniendo en foco de identidad cultural del pueblo en que se entronca...

m) Incidir positivamente en la cultura popular musical, no sólo a través de la formación del propio alumnado, sino también por la acción difusora directa de la música en la sociedad mediante una constante actividad pública de sus grupos musicales.

La ordenación de las enseñanzas a impartir en las escuelas de música tiene en cuenta tres elementos: niveles de conocimiento, tipos de enseñanzas y enseñanzas mínimas a impartir, quedando definidos como sigue:

- Niveles de conocimiento. Se establecen cuatro niveles de formación y competencia, pero no se especifica, en el diseño de la estructura, qué asignaturas o actividades debe realizar el alumnado en cada uno de ellos. Los niveles son:
 - Nivel 1 o de contacto, de 4 a 7 años, en el que se potenciará el desarrollo global de las capacidades musicales de los niños y las niñas. Podrá ir tomando contacto con el instrumento que estudiará en el futuro a partir de los cinco o seis años.
 - Nivel 2 o de iniciación, en el que se trata principalmente el estudio del instrumento o del canto. Se adaptará la pedagogía a la edad y condiciones de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta tanto al alumnado que proviene del nivel 1 como alumnado de nueva incorporación, sea cual sea su edad. El instrumento, como norma general, se convierte en el medio a través del cual va a desarrollar sus capacidades musicales.

- Nivel 3 o de afianzamiento, enfocado al alumnado que quiere seguir profundizando en el conocimiento instrumental y la práctica de conjunto, potenciando sobre todo ésta última.
- Nivel 4 o de actividad preferente. No tiene más límite de competencia que la que el interés, dedicación y capacidad de los alumnos y alumnas les marquen. Competencia que se potenciará, con carácter general, a través de la participación en los conjuntos de la Escuela.
- Tipos de enseñanzas. Se definen cinco ramas:
 - Rama de canto, tanto solista como coral
 - Rama de música instrumental sinfónica
 - Rama de música instrumental y danza de raíz tradicional
 - Rama de tendencias diversas: jazz, rock, pop, música electrónica,...
 - Rama de instrumentos polifónicos.

La oferta de enseñanza en tendencias diversas (jazz, rock, pop, música electrónica,...), así como las especialidades de canto coral y danza, “podrán, a criterio de la Escuela, no ajustarse al esquema de funcionamiento por niveles, previsto en el Artículo 4 de este Decreto, a pesar de su carácter de enseñanza principal, dado su componente fundamental de actividad grupal” (Decreto 289/1992. Artículo 5).

- Enseñanzas mínimas: Cada rama y nivel incluirá la enseñanza principal del instrumento y la enseñanza de conjuntos.
- Oferta docente. Las escuelas de música deberán organizar su oferta teniendo en cuenta que las enseñanzas mínimas marcadas por el Decreto que son:
 - En cuanto a los niveles: por lo menos dos, que serán consecutivos
 - En cuanto a las especialidades ofertadas: por lo menos dos ramas, una de ellas será la de música instrumental sinfónica, con cuatro especialidades instrumentales (cuerda, viento o ambas). Si la otra rama ofertada es la de

canto, basta con una sola especialidad. El resto de ramas deberán incluir dos especialidades instrumentales.

La base de la enseñanza en la escuela de música es la práctica musical a través, generalmente, del estudio del instrumento. El resto de materias se contemplan como complementarias a la formación, que las escuelas de música podrán impartir para facilitar que el alumnado posea un mejor dominio de la enseñanza principal y del hecho musical en su conjunto, excepto en el Nivel 2, que queda especificado de la siguiente manera:

3.- En el Nivel 2 o de Iniciación la impartición de la enseñanza contempla asimismo los siguientes criterios:

- Cuando el alumno se inicie a los siete años, su enseñanza contemplará:

a) Iniciación al Lenguaje musical.

b) Orientación a la enseñanza principal si no ha tenido contacto previo con la Música. Si su interés estuviese definido por disponer de experiencia musical previa, se iniciará con enseñanza principal.

- Todo alumno realizará un curso de Lenguaje musical si no acredita un conocimiento equiparable al mismo.

- Las Escuelas podrán además programar la enseñanza complementaria de Lenguaje musical que juzguen precisa para el adecuado progreso del alumnado en su aprendizaje de la enseñanza principal de instrumento y canto. Esta oferta tendrá en todo caso carácter optativo para el alumno dado el objetivo exclusivamente instrumental que ha de tener el Lenguaje en la Escuela en función de su aplicación directa al instrumento (Decreto 289/1992. Artículo 15.3).

En la redacción del Decreto se contempla también la existencia de alumnas y alumnos reforzados, ya que uno de los objetivos de las escuelas de música es “orientar y proporcionar una formación más profunda a aquellos alumnos que por su capacidad e interés tengan condiciones y voluntad de acceder a los estudios reglados...” (Artículo 3.j) estableciendo así una vinculación entre la enseñanza reglada y no reglada. Se regularizan los tramos de edad en los que las alumnas y alumnos podrán ser reforzados

y se comunicará a la Administración, a través de la Inspección Educativa, el alumnado que recibirá refuerzo y la formación que recibirá, de cara a la incorporación “a cualquiera de los ciclos del grado medio o al grado superior del sistema reglado” (Artículo 19.1). Queda implícita aquí la función de las escuelas de música en la formación musical básica, ya que no se plantea el acceso al grado elemental.

Se regulan también las condiciones que deben cumplir los centros en cuanto a espacio físico, requisitos de titulación del profesorado, etc.

En cuanto a los requisitos físicos, se establecen tres diferenciaciones en la utilización de los mismos: espacios docentes, espacios de apoyo a la docencia y espacios para gestión y servicios.

Las titulaciones que habilitan para la docencia en las escuelas de música son: el título de Profesor del plan de 1966, título Profesional o de Profesor del plan 1942, títulos Superiores del plan de 1966 y títulos Superiores del plan de estudios regulado por la LOGSE. Para el nivel 1, y dadas las características de esta enseñanza, que, por otra parte, no estaba contemplada en planes de estudios anteriores ni en el grado elemental de la LOGSE, se requieren, además de los señalados anteriormente,

...documentos acreditativos de haber realizado cursos o cursillos de Pedagogía especializada para impartir estas enseñanzas a niños de 4 a 7 años. La entidad y adecuación de los mencionados cursos y cursillos será evaluada por el Departamento, oído el Consejo Asesor de Enseñanzas musicales con carácter previo a la concesión de la autorización (Decreto 289/92. Artículo 23.1)

En este sentido, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco dentro del programa de Formación Permanente del Profesorado, a través de la Dirección de Innovación Pedagógica (denominado IRAPREST hasta el año 1995-1996, GARATU, desde el curso 1996-1997 hasta 2013-2014 y PREST GARA, desde el curso 2014-2015), llevó a cabo durante el curso 1993-1994 un curso específico para la habilitación como docente del Nivel 1 de escuelas de Música (Orden de 10 de octubre de 1994, BOPV de 31 de octubre de 1994), impartido también en los años 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004. La convocatoria IRAPREST 93-94 para profesorado de conservatorios y escuelas de música contemplaba, además del mencionado curso, las modalidades de

actualización científica didáctica, en las especialidades de piano, violín y clarinete (Gobierno Vasco, 1994). La convocatoria IRAPREST 94-95 contiene también esta oferta específica para profesorado de escuelas de música y conservatorios, con diversos cursos sobre didáctica instrumental, oferta que se ha mantenido prácticamente de forma ininterrumpida en las sucesivas convocatorias de los planes de formación. La relación de los cursos ofertados se puede consultar en el Anexo II.

El Decreto también contempla los mecanismos para la habilitación de docentes en escuelas de música en ciertas disciplinas instrumentales, teniendo en cuenta la carencia de personas tituladas o su inexistencia al no ser especialidades de enseñanzas regladas de música (Disposiciones transitorias octava, novena y décima).

Se señala asimismo el papel de la Inspección educativa, que consistirá, entre otras, en:

- La ayuda, motivación y orientación al centro en los aspectos legales y pedagógicos.
- La supervisión y tramitación para su aprobación del calendario del centro.
- La constatación del cumplimiento de los mínimos establecidos por este Decreto en cuanto a titulaciones de los docentes, cumplimiento del plan pedagógico y toda clase de aspectos pedagógicos.
- Mediar en conflictos posibles del área de su competencia o a solicitud de arbitraje u orientación por el centro.
- Informar las solicitudes de creación, ampliación de ramas, niveles o especialidades o de cese parcial o total de la actividad (Decreto 289/1992. Artículo 24).

En cuanto a la gestión de los centros, se establece en el artículo 25 que las escuelas de música contarán con un reglamento de régimen interno, en el que se establecerá, al menos, el plan pedagógico general, el régimen de funcionamiento del profesorado, el régimen de funcionamiento del alumnado, los órganos de gestión y de representación de los diversos sectores implicados y su régimen de funcionamiento.

Plan Pedagógico

Mención específica merece el Plan Pedagógico del centro, documento en el que se plasman todos los aspectos concernientes a la educación musical ofrecida en la escuela de música (propósitos educativos, aportaciones de carácter social y aspectos curriculares). Dada la importancia de este documento para los centros, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, organizó, como se ha comentado anteriormente, un plan de formación para el profesorado de escuelas de música, en el que se abordó, en una primera fase, la definición y características del Plan Pedagógico, completada posteriormente con el Plan de Asesoramiento para la elaboración del citado documento (Orden de 17 de enero de 1996, BOPV de 26 de enero; Orden de 4 de octubre de 1996, BOPV de 5 de noviembre).

La importancia de este documento radica en que las escuelas de música, a pesar de que gozan de autonomía en su organización, necesitan, como cualquier otro centro educativo, una planificación y organización que haga posible una oferta adecuada y bien estructurada, no sujeta a posibles improvisaciones, y acorde con la realidad educativa y el entorno de la propia escuela de música.

Desde el Instituto de Diseño Curricular se elaboró un documento base que definía el Plan Pedagógico como

...la propuesta global de intervención educativa de una Escuela de Música en la que se definen sus propósitos educativos, los objetivos del ámbito musical que persigue y las aportaciones que pretende realizar a la cultura musical, especialmente a la de sus entorno, así como el plan de acción adecuado para llevar todo esto a cabo. (Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Instituto de Diseño Curricular [IDC], 1993, p.6)

Como propuesta global, contempla todos los aspectos que se ven implicados en un centro educativo, desde el análisis del contexto social, finalidades y objetivos del centro, hasta los aspectos curriculares, configurándose como guía pedagógica del equipo docente. Esta dimensión curricular es uno de los elementos clave en la definición del Plan Pedagógico, ya que la posible variedad de intereses formativos por parte del

alumnado implica la búsqueda de un equilibrio entre el ritmo de aprendizaje del propio alumnado, la temporalización de los cursos y la adecuación de programas de estudio.

Otras disposiciones: autorización de centros

Por último, la norma contempla las condiciones específicas para la autorización de las escuelas de música, su modificación y extinción. Estos centros podrán ser de titularidad pública, si su titular es cualquier Administración pública, o de titularidad privada. De resultas de esta autorización, se llevará a cabo su inscripción en el Registro de Centros Docentes del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en un registro específico para escuelas de música, condición imprescindible “para acceder a los derechos previstos en esta norma, así como las subvenciones, ayudas y beneficios que sean de aplicación” (Decreto 289/1992. Artículo 32.3).

En las Disposiciones adicionales se recoge la posibilidad de que la Administración Educativa autorice la creación de escuelas de música que no cubran los requisitos mínimos establecidos con carácter general cuando se trate de “zonas de población dispersa en pequeños núcleos que, individualmente, no puedan acceder a la formación de una Escuela” (Disposición adicional segunda), o cuando se trate de “zonas de escasa entidad de población, aisladas geográficamente o con carencias de comunicaciones que dificulten el traslado de los alumnos a centros próximos” (Disposición adicional tercera), así como “el funcionamiento de secciones localizadas en núcleos de población apartados o de difíciles comunicaciones, que por sí solos no alcancen la debida entidad” (Disposición adicional cuarta). Esta situación ha dado lugar a las autorizaciones correspondientes para el funcionamiento de secciones a las escuelas de Zegama (Orden de 19 de febrero de 1997, Orden de 19 de noviembre de 2003), Ordizia (Orden de 13 de julio de 1998, Orden de 27 de septiembre de 2002, Orden de 9 de abril de 2003), Lazkao (Orden de 12 de marzo de 2007) o a la escuela de música “Loatzo” (Orden de 18 de febrero de 2003, Orden de 10 de febrero de 2004).

Hay que destacar asimismo las Disposiciones transitorias primera a quinta, donde se regula el procedimiento a seguir para la reconversión en escuelas de música de los conservatorios o centros no oficiales reconocidos o autorizados que impartían enseñanzas regladas, ya que este fue el camino seguido por la gran mayoría de los centros de enseñanzas musicales existentes en los años noventa. Según los datos obtenidos de las Órdenes de reconversión dictadas por el Departamento de Educación

desde el año 1993 (Orden de 11 de octubre de 1993, BOPV de 11 de noviembre de 1993, y posteriores), en el curso 1992-1993 se reconvirtieron en escuela de música 39 centros (ya fueran oficiales o autorizados, públicos o privados), 7 en el curso 1993-1994, 2 en el curso 1994-1995, 3 en el curso 1995-1996, 2 en el curso 1996-1997 y un centro en el curso 1998-1999, con un total de 30 centros públicos y 24 privados.

El Departamento de Educación también autorizó la creación de cinco nuevas escuelas de música en el curso 1992-1993 (Orden de 4 de noviembre de 1993, BOPV de 25 de noviembre, y posteriores), autorizaciones que en el curso 1998-1999 se incrementaron en 15 más, hasta configurar un total de 6 nuevas escuelas públicas y 14 privadas.

Desde el curso 1999-2000 hasta el curso 2013-2014 el censo de escuelas de música ha experimentado un incremento en el número total de centros, sumándose 7 centros públicos y 13 privados. Se ha producido también el cese de la actividad en 6 centros privados, definiendo el número total de escuelas de música en este curso en 88 centros, 42 de ellos públicos y 46 privados. Los datos correspondientes a cada curso aparecen desglosados en la Tabla 3.6 y en el gráfico 3.3. El gráfico 3.4 informa sobre la evolución del número total de escuelas de música por cursos, desde el curso 1992-1993 al 2013-2014.

Tabla 3.6

Escuelas de música. Número de centros por cursos desde 1992-1993 a 2013-2014.

CURS O	RECONVERSION a escuela de música		NUEVA APERTURA		CESE ACTIVIDAD	Nº TOTAL de centros (por cursos)	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados		Públicos	Privados
92-93	23	16	1	4		24	20
93-94	5	2	2			31	22
94-95	2		2	4		35	26
95-96		3		4		35	33
96-97		2	1			36	35
97-98						36	35
98-99		1		2		36	38
99-00			1			37	38
00-01			1		1(privada)	38	37
01-02				3	1(privada)	38	39
02-03			1	2*	1Pub*+1Prv	38	40
03-04				1	1(privada)	38	40
04-05			1	1		39	41
05-06				3		39	44

06-07			1	3		40	47
07-08				1		40	48
08-09			1			41	48
09-10						41	48
10-11					1(privada)	41	47
11-12			1			42	47
12-13					1(privada)	42	46
13-14						42	46

Nota: Elaborado a partir de las Órdenes de reconversión, apertura, ceses de actividad y cambio de titularidad de escuelas de música, BOPV N° 217/1993 y otros.

*En el curso 2002-2003 el cese de actividad de escuela de música pública que se refleja en la tabla es un cambio de titularidad de pública a privada, también añadido en la casilla correspondiente a centros privados de nueva apertura (1 centro nuevo más un cambio de titularidad). Corresponde a la Escuela de Música de Zumaia, cuyo titular será “Txori Txiki Musika Eskola Elkarte”, en lugar de “Zumaiako Udal Musika Patronatua” (Orden de 20 de mayo de 2003, BOPV n° 140, de 17 de julio). La relación nominal de los centros autorizados para su reconversión o nueva apertura, así como los ceses de actividad desde el curso 1992-1993 aparece referida en el Anexo III.

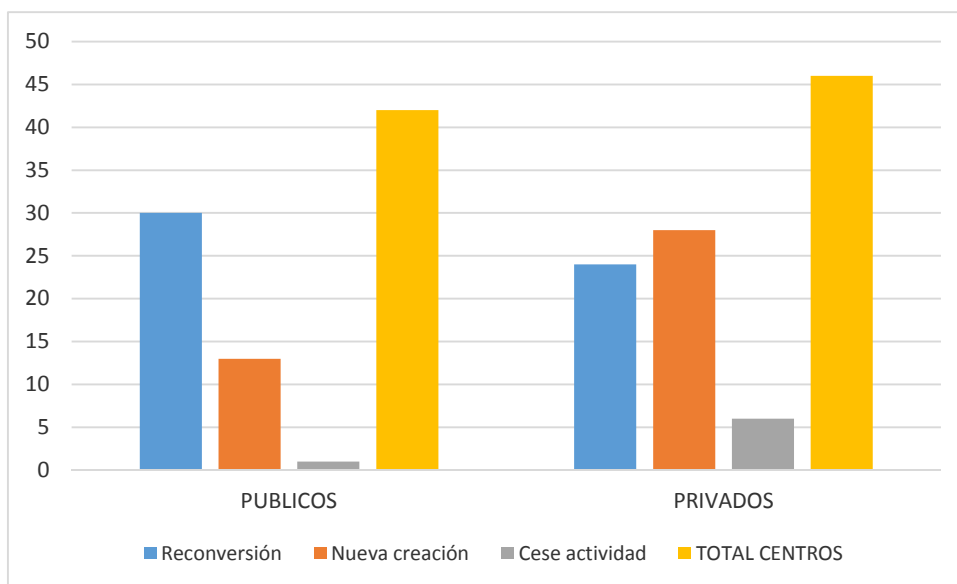


Gráfico 3.3. Escuelas de música en el curso 2013-1014 según modalidad de creación. Elaborado a partir de las Órdenes de reconversión, apertura, ceses de actividad y cambio de titularidad de escuelas de música, BOPV n° 217/1993 y otros.

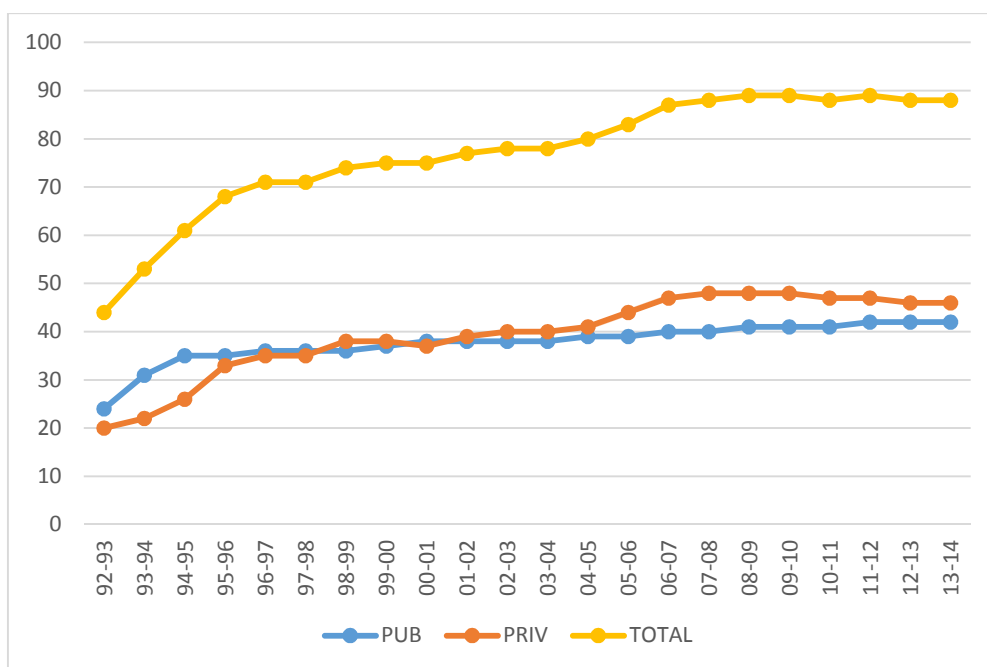


Gráfico 3.4. Evolución del número de escuelas de música. Cursos 1992-1993 a 2013-2014. Elaborado a partir de las Órdenes de reconversión, apertura, ceses de actividad y cambio de titularidad de escuelas de música, BOPV N° 217/1993 y otros.

La relación de escuelas de música en el País Vasco, en el curso 2013-2014, según el Directorio de centros del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/estadisticas-educacion/>), queda configurada, por Territorios, como se expone a continuación:

Araba/Álava

ESCUELA	MUNICIPIO
Escuela de Música Pública “Dulantzi”	Alegria-Dulantzi
Escuela de Música Pública “Amurrio”	Amurrio
Escuela de Música Pública “Asparrena”	Asparrena
Escuela de Música Privada “Marrate”	Labastida
Escuela de Música Pública “Agurain”	Salvatierra/Agurain
Escuela de Música Pública “Urkabustaiz”	Urkabustaiz

Escuela de Música Pública “Luis Aramburu”	Vitoria-Gasteiz
Escuela de Música Privada “Udaberria”	Vitoria-Gasteiz
Escuela de Música Privada “Vedruna”	Vitoria-Gasteiz
Escuela de Música Privada “Santa María”*	Vitoria-Gasteiz
Escuela de Música Privada “Viena”	Vitoria-Gasteiz

*En el curso 2014-2015 ha cesado su actividad la Escuela de Música Privada “Santa María”, de Vitoria-Gasteiz (Orden de 22 de julio de 2014, BOPV nº 157, de 21 de agosto)

Bizkaia

ESCUELA	MUNICIPIO
Escuela de Música Privada “Abanto”	Abanto y Ciérvana-Abanto Zierbena
Escuela de Música Pública “Zubiaur”	Amorebieta-Etxano
Escuela de Música Pública “Arratia”	Artea
Escuela de Música Privada “Hala Dzipo”	Barakaldo
Escuela de Música Pública “Jose Antonio Egia”	Bermeo
Escuela de Música Pública “Tarine”	Berriatua
Escuela de Música Pública “Jesús Arambarri”	Bilbao
Escuela de Música Privada “Bedmar”	Bilbao
Escuela de Música Privada “Adagio Eskola”	Bilbao
Escuela de Música Privada “Artebi”	Bilbao
Escuela de Música Privada “Musikasi”	Bilbao
Escuela de Música Privada “Sociedad Coral de Bilbao”	Bilbao
Escuela de Música Pública “Bartolomé Ertzilla”	Durango
Escuela de Música Privada “Garamendi’tar Agustin”	Elorrio

Escuela de Música Pública “Erandio”	Erandio
Escuela de Música Privada “Alboka”	Ermua
Escuela de Música Pública “Maximo Moreno”	Galdakao
Escuela de Música Pública “Segundo Olaeta”	Gernika
Escuela de Música Privada “Julia Foruria”	Gernika
Escuela de Música Pública “Andrés Isasi”	Getxo
Escuela de Música Privada “Urriaga”*	Getxo
Escuela de Música Pública “Leioa”	Leioa
Escuela de Música Pública “Santos Intxausti”	Mungia
Escuela de Música Pública “Unanue’tar Pedro”	Ondarroa
Escuela de Música Pública “Euterpe”	Portugalete
Escuela de Música Pública “Santurtzi”	Santurtzi
Escuela de Música Pública “V́ctor Miranda Zuazua”	Sestao
Escuela de Música Pública “Trapagaran”	Valle de Trápaga-Trapagaran
Escuela de Música Pública “Zeanuri”	Zeanuri

*En el curso 2014-2015 ha cesado su actividad la Escuela de Música Privada "Urriaga", de Getxo (Orden de 26 de mayo de 2014, BOPV nº 112, de 16 de junio)

Gipuzkoa

ESCUELA	MUNICIPIO
Escuela de Música Pública “Andoain”	Andoain
Escuela de Música Privada “Leizarra”	Aretxabaleta
Escuela de Música Privada “Arrasate Musical”	Arrasate-Mondragón
Escuela de Música Privada “Norberto Almandoz”	Astigarraga

Escuela de Música Privada “Bizkargi”	Azkoitia
Escuela de Música Privada “Juan de Antxieta”	Azpeitia
Escuela de Música Pública “Loinatz”	Beasain
Escuela de Música Privada “Bergara”	Bergara
Escuela de Música Pública “Deba Musikal”	Deba
Escuela de Música Privada “Arbós”	Donostia/San Sebastián
Escuela de Música Privada “Axular”	Donostia/San Sebastián
Escuela de Música Pública “Donostia”	Donostia/San Sebastián
Escuela de Música Privada “Easo”	Donostia/San Sebastián
Escuela de Música Privada “English School”	Donostia/San Sebastián
Escuela de Música Privada “Jakintza”	Donostia/San Sebastián
Escuela de Música Privada “Musikabi”	Donostia/San Sebastián
Escuela de Música Privada “San Patricio”	Donostia/San Sebastián
Escuela de Música Privada “Zurriola”	Donostia/San Sebastián
Escuela de Música Pública “Juan B. Gisasola”	Eibar
Escuela de Música Pública “Inazio Bereziartua”	Elgoibar
Escuela de Música Pública “Errenteria Musikal”	Errenteria
Escuela de Música Privada “Eskoriatza”	Eskoriatza
Escuela de Música Pública “Getaria”	Getaria
Escuela de Música Pública “Hernani”	Hernani
Escuela de Música Privada “Onyarbi”	Hondarribia
Escuela de Música Pública “Irun”	Irun
Escuela de Música Pública “Lasarte”	Lasarte
Escuela de Música Privada “Lazkao Txiki”	Lazkao

Escuela de Música Privada “Doinua”	Legazpi
Escuela de Música Pública “Tomás Garbizu”	Lezo
Escuela de Música Privada “Ameikutz”	Mendaro
Escuela de Música Pública “Mutriku”	Mutriku
Escuela de Música Privada “Ibargain”	Oiartzun
Escuela de Música Privada “José de Azpiazu”	Oñati
Escuela de Música Privada “Ordizia”	Ordizia
Escuela de Música Pública “Danbolin”	Orio
Escuela de Música Privada “Txindata”	Ormaiztegi
Escuela de Música Pública “Pasaia Musikal”	Pasaia
Escuela de Música Privada “Soraluze”	Soraluze-Placencia de las Armas
Escuela de Música Pública “Eduardo Mocoroa”	Tolosa
Escuela de Música Pública “Lourdes Iriondo”	Urnieta
Escuela de Música Privada “Zumarte”	Usurbil
Escuela de Música Privada “KAME”*	Zarauz
Escuela de Música Privada “Tobera”	Zegama
Escuela de Música Privada “Ertxiña”	Zestoa
Escuela de Música Pública “Loatzo”	Zizurkil
Escuela de Música Privada “Txori Txiki”	Zumaia
Escuela de Música Privada “Secundino Esnaola”	Zumarraga

*En el curso 2014-2015 ha cesado su actividad la Escuela de Música Privada “KAME”, de Zarautz (Orden de 8 de octubre de 2014, BOPV nº 203, de 24 de octubre), y se ha autorizado la apertura, con efectos al curso 2014-2015, de la Escuela de Música Pública “Imanol Urbieta” de Zarautz (Orden de 21 de mayo de 2014, BOPV nº 114, de 18 de junio).

El número de alumnos y alumnas que asisten a las escuelas de música del País Vasco asciende a un total de 34.846, con un total de 37.251 matrículas. La distribución del alumnado y de las matriculaciones por niveles se refleja en las tablas 3.7 y 3.8, respectivamente, así como en el Gráfico 3.5.

Tabla 3.7

Escuelas de Música del País Vasco. Alumnado por Nivel. Curso 2013-2014

NIVEL	ALUMNADO	Porcentaje
Nivel 1, o de Contacto	6137	17,61%
Nivel 2, o de Iniciación	19996	57,38%
Nivel 3, o de Afianzamiento	6925	19,88%
Nivel 4, o de Actividad Preferente	1788	5,13%
TOTAL	34846	100,00%

Nota: Elaborado según datos de Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014).

Tabla 3.8

Escuelas de Música del País Vasco. Matriculaciones por Nivel. Curso 2013-2014

NIVEL	Nº MATRÍCULAS	Porcentaje
Nivel 1, o de Contacto	7255	19,48%
Nivel 2, o de Iniciación	21511	57,75%
Nivel 3, o de Afianzamiento	6654	17,86%
Nivel 4, o de Actividad Preferente	1831	4,91%
TOTAL	37251	100%

Nota: Elaborado según datos de Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014).

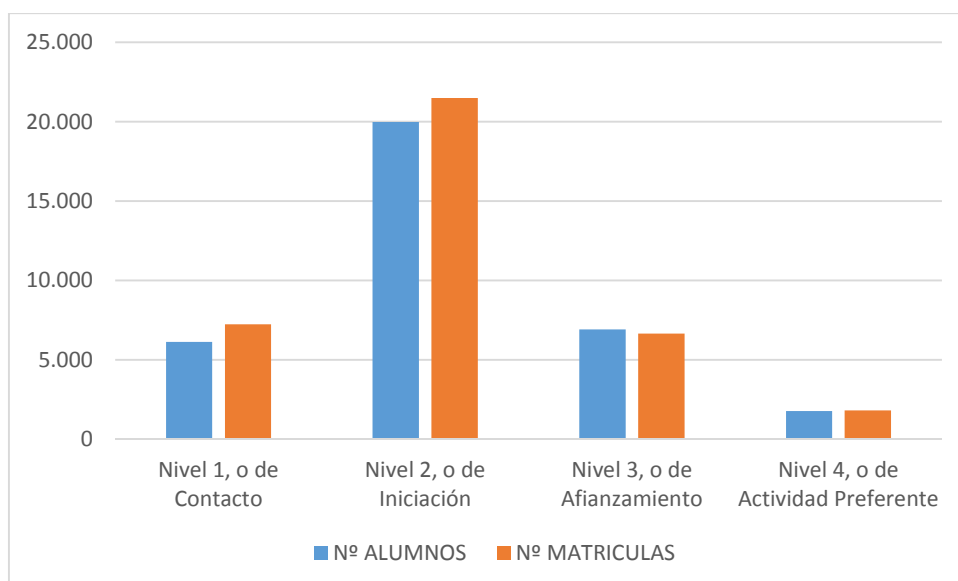


Gráfico 3.5. Escuelas de Música del País Vasco. Alumnado y matrículas, por Niveles. Curso 2013-1014. Fuente: Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014).

Por último, según la titularidad de los centros, las matriculaciones realizadas en escuelas de música públicas ascienden a 22.943 (61,5% del total) y las correspondientes a escuelas de música privadas a 14.308 (38,4% del total), datos que aparecen reflejados en la tabla 3.9.

Tabla 3.9

Escuelas de Música del País Vasco. Matriculaciones según titularidad. Curso 2013-2014

TITULARIDAD	Nº MATRÍCULAS	PORCENTAJE
Pública	22 943	61,59%
Privada	14 308	38,41%
TOTAL	37 251	100%

Nota: Elaborado según datos de Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014).

3.2. *La financiación: las Órdenes de subvención*

Un aspecto a tener en cuenta en la creación de las escuelas de música es la financiación de los centros, uno de los elementos que hará posible una escuela de música “«sostenible»: económicamente viable, innovadora, duradera y pensada para el largo plazo” (Santos, 2002, p. 63).

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha convocado órdenes de subvención para la financiación de los centros musicales desde los años ochenta (Resolución de 20 de agosto de 1982, BOPV nº 119, de 23 de septiembre y posteriores), para los centros de enseñanzas musicales oficiales y autorizados, tanto de titularidad pública como privada, y a partir del año 1993, con la entrada en vigor del Decreto 289/92, también para las escuelas de música (Orden de 28 de septiembre de 1993, BOPV nº 217, de 11 de noviembre). Estas órdenes de subvención también contemplaban la financiación del alumnado perteneciente al Plan de 1966 hasta su extinción.

En la definición de las sucesivas convocatorias (la relación de las Órdenes de convocatoria hasta el año 2014 puede consultarse en el Anexo IV) pueden apreciarse algunas modificaciones, en función de los cambios experimentados por las propias escuelas de música, no tanto en su estructura como en su adaptación a los requerimientos de la sociedad, como han sido la incorporación de enseñanzas para alumnado con necesidades educativas específicas, la atención a personas de la tercera edad o la realización de actividades en común con los centros de enseñanza general. Los aspectos comunes a todas ellas más reseñables son:

- Los centros deben estar inscritos en el registro de centros escolares del Departamento de Educación (es decir, cumplir con todos los requisitos estipulados para ser autorizados como escuelas de música)
- Para adjudicar la subvención a cada centro se tienen en cuenta las horas impartidas, a las que se aplican distintos índices correctores para transformarlas en horas financiadas, diferenciados para cada nivel (Nivel 1 y Niveles 2, 3 y 4), y para las distintas asignaturas de cada uno

- Se especifican especialidades de apoyo preferencial (generalmente las de viola, violonchelo, contrabajo, fagot, oboe, trompa, trombón, tuba, arpa, además de la percusión, incluida en esta relación hasta el año 2001)
- Se tiene en cuenta el coste por alumno
- Se tiene en cuenta la aportación municipal.

Estos dos últimos aspectos son definitorios, ya que proporcionan un modelo de financiación a tres partes (usuarios, ayuntamiento y administración educativa). Por otra parte, en el País Vasco, como se especifica en el Decreto 289/1992, las escuelas de música se clasifican como públicas o privadas, en función de la titularidad. Sin embargo, dentro de las escuelas privadas hay una gran mayoría de ellas, especialmente en Gipuzkoa, con una aportación municipal significativa (generalmente, superior al 25 %). Así, en la Orden de convocatoria de subvenciones de 1993 se trataron de manera conjunta los centros públicos y privados, y entre los años 1994 y 2011 se han establecido dos órdenes de subvención distintas, diferenciando entre centros con financiación municipal (ya sean éstos públicos o privados) y centros a cuya financiación no contribuyen las administraciones locales. A partir del año 2012 (Orden de 10 de julio de 2012, BOPV nº 176, de 10 de septiembre) se articula una única convocatoria, tanto para escuelas de música, conservatorios de titularidad municipal y para centros autorizados, con dos líneas subvencionales, una de ellas para los centros con financiación municipal igual o superior al 25%, y otra para el resto de centros. Como en anteriores convocatorias, no se hace referencia a la titularidad del centro, únicamente al porcentaje de financiación municipal del mismo.

Además, a partir de la Orden inicial de subvención del año 1993, las sucesivas órdenes de convocatoria establecen modificaciones en algunos de los baremos, siendo las más reseñables las siguientes:

- Reducción de horas impartidas a financiables

En el Nivel 1, en las órdenes de los años 1993, 1994 y 1995 se determina un tiempo máximo semanal por alumno de 8 minutos. A partir del año 1996, y hasta 2011, se establece un tiempo de dedicación de 90 minutos por grupo de 6 a 16 alumnas y alumnos, y se incluirán, además, las impartidas con carácter de contacto con el

instrumento a grupos de 3 a 6 alumnos y alumnas, con edad mínima de cinco años, con una dedicación máxima de 15 minutos semanales (Orden de 2 de septiembre de 1996, BOPV nº 192, de 4 de octubre). Desde el año 2012 se determinan dos grupos de edad: alumnado de 5 años o menos, con un tiempo máximo de 10 minutos por persona, y alumnado de 6 y 7 años, con un tiempo de 20 minutos (Orden de 10 de julio de 2012, BOPV nº 176, de 10 de septiembre).

En los Niveles 2, 3 y 4, desde el año 1995 se especifica que se computarán como horas financiadas las horas impartidas en la enseñanza principal que cumplan los siguientes requisitos:

En los Niveles 2 y 3:

- a) Clases colectivas o compartidas: Todas las impartidas con carácter colectivo o compartido en al menos el 50% de las sesiones totales y hasta una dedicación media semanal de 30' por alumno como máximo.
- b) Clases individuales por razones organizativas: Si, por razones organizativas, se impartiesen clases con carácter individual en el 50% o más de las sesiones, sólo se computarán las impartidas en este régimen hasta un máximo del 30% de los alumnos de instrumento principal o canto solista y hasta una dedicación media semanal de 30' por alumno como máximo.

En el Nivel 4:

- a) Clases colectivas o compartidas: Todas las impartidas a un máximo del 30% de los alumnos de este Nivel que reciban al menos el 50% de sus clases en régimen colectivo o compartido y con un máximo de dedicación semanal de 30' por alumno.
- b) Clases individuales por razones organizativas: Si, por razones organizativas, se les impartiesen clases con carácter individual en el 50% o más de las sesiones totales, las impartidas en este régimen hasta un máximo del 30% de los alumnos seleccionados y hasta una dedicación media semanal de 30' por alumno como máximo (Orden de 27 de julio de 1995, BOPV nº 171, de 7 de septiembre).

Estas condiciones para subvencionar la impartición de la enseñanza principal se mantienen de forma similar en las convocatorias realizadas hasta 2011, aplicándose sin realizar distinción alguna entre los Niveles 2, 3 y 4 desde la correspondiente al año 1999 (Orden de 19 de octubre de 1999, BOPV nº 212, de 5 de noviembre; Orden de 3 de mayo de 2011, BOPV nº 98, de 25 de mayo). A partir del año 2012 se modifica esta fórmula y se establece un tiempo máximo de dedicación semanal por alumno o alumna en los Niveles 2 y 3, y que en la convocatoria de 2014 se ha establecido en 50 minutos para el Nivel 2 y 40 minutos en el Nivel 3. En el Nivel 4 se subvencionan solo actividades grupales (Orden de 28 de octubre de 2014, BOPV nº 216, de 12 de noviembre).

Para determinar las horas financiadas también se han incluido de manera específica en las Órdenes de subvención, desde el año 1994 (Orden de 27 de septiembre de 1994, BOPV nº 189, de 4 de octubre) al 2011, otras enseñanzas impartidas en las escuelas de música, distintas de la enseñanza principal, como son la enseñanza de lenguaje musical o de materias complementarias, como composición, armonía, historia o análisis, con distintos criterios, definidos en la mencionada Orden de 1994, y modificados en las de 1995, 1996, 1998 (Orden de 23 de septiembre de 1998, BOPV nº 192, de 8 de octubre) y 2002 (Orden de 30 de julio de 2002, BOPV nº de 172, de 11 de septiembre).

Asimismo, en las enseñanzas de conjuntos se definen módulos subvencionables teniendo en cuenta la ratio nº alumnos y alumnas por grupo/dedicación semanal, para grupos de tendencias diversas, canto coral, conjunto instrumental y danza de raíz tradicional y se incluye un apartado de “actividad discontinua”, donde se podrán incluir las horas extraordinarias de carácter temporal destinadas a ensayos generales o preparación intensiva de conciertos, en función de unos requisitos establecidos. A partir de 1996 este apartado se denominará de complemento y se ciñe a las actividades de grupos corales, instrumentales y de danza en el Nivel 4. En el año 2000 se incluyen también los Niveles 2 y 3 en el complemento a las actividades de grupos corales (Orden de 17 de octubre de 2000, BOPV del 6 de noviembre). Sin embargo, a partir de la convocatoria del año 2002 no se incluyen de manera específica en la Orden de convocatoria.

Desde 1995 se considerará la financiación de horas impartidas al alumnado reforzado, que reciba un módulo de formación establecida para cada nivel, y hasta un máximo del 7% del alumnado matriculado en enseñanza principal. Este porcentaje se incrementará en el año 1998 hasta el 12% del total de alumnas y alumnos del centro. En Órdenes posteriores se han determinado otros porcentajes, siendo el establecido en la convocatoria de 2014 para alumnado reforzado del Nivel 2 del 15% del total matriculado en instrumento o canto solista en ese nivel, y para el alumnado del Nivel 3, del 10%.

Asimismo, en el año 1998 se incluyen como actividades subvencionables otras actividades formativas llevadas a cabo por la escuela de música, como son la formación de la tercera edad, la de personas con necesidades educativas específicas, y formación compartida con centros de enseñanza del régimen general. En las convocatorias de los años 2012 y 2013 estas actividades realizadas no son objeto de tratamiento específico, a excepción de la formación a personas discapacitadas que no esté ya incluida en alguno de los Niveles de la escuela de música (Orden de 10 de julio de 2012, BOPV nº 176, de 10 de septiembre; Orden de 23 de julio de 2013, BOPV nº 173, de 11 de septiembre; Orden de 28 de octubre de 2014, BOPV nº 216, de 12 de noviembre).

En 2005 se incluye un nuevo apartado, “Incorporación de alumnado a enseñanza reglada (grado medio)”, que pone de manifiesto la relación entre las escuelas y los conservatorios, siquiera de manera teórica. Por cada alumna o alumno de la Escuela matriculado durante ese curso en el Grado Medio reglado de las Enseñanzas Musicales la financiación se incrementará de la siguiente forma:

- a) Por cada alumno/a matriculado en una especialidad considerada de interés preferente (viola, violoncelo, contrabajo, fagot, oboe, trompa, trombón, tuba y arpa) se sumarán 240 minutos a los tiempos totales del baremo I.
- b) Por cada alumno/a matriculado en una de las especialidades restantes se sumarán 180 minutos a los tiempos totales del baremo I.

El número total de alumnos/as financiados será de 20. La Dirección de la Escuela acreditará documentalmente lo anterior en el anexo correspondiente.
(Orden de 18 de mayo de 2005, BOPV nº 104, de 3 de junio)

Este apartado, modificado en posteriores convocatorias (Orden de 23 de julio de 2013, BOPV nº 173, de 11 de septiembre), ha quedado establecido en la convocatoria de 2014 con las siguientes especificaciones:

C) Incorporación de alumnado a enseñanza reglada.

Por cada alumno/a de la Escuela incorporado/a durante el curso 2013-2014 a las Enseñanzas profesionales, se sumarán 300 minutos a los tiempos totales del baremo I.

El número máximo de alumnos/as financiados no excederá del 50% del total de alumnos y alumnas en régimen reforzado de los niveles 2 y 3 del curso anterior. (Artículo 17, Baremo I, de la Orden de 28 de octubre de 2014, BOPV nº 216, de 12 de noviembre)

También en lo que respecta a la financiación de las enseñanzas regladas impartidas por los centros hay una importante modificación en la Orden correspondiente al año 2008, pues se hace referencia explícita a los requisitos de docencia mínimos que deben cumplir los centros para impartir las enseñanzas regladas, teniendo en cuenta que en algunos de ellos conviven la escuela de música y el conservatorio:

- Enseñanzas elementales: Piano y al menos cinco especialidades sinfónicas que cierren un grupo camerístico u orquestal.

- Enseñanzas profesionales: Piano y al menos las especialidades de cuerda y viento que constituyen la plantilla de la orquesta de cámara: violín, viola, cello, contrabajo, flauta, oboe, fagot, trompa y trompeta. (Anexo I, Baremo II de la Orden de 12 de junio de 2008, BOPV nº 126, de 3 de julio)

La no impartición de las especialidades obligatorias conllevaría una penalización en las horas financiadas en estas enseñanzas. En las convocatorias a partir del año 2008 se relaciona la subvención a recibir en función de los tiempos totales financiados en las escuelas de música y se tiene en cuenta la posterior matriculación de alumnas y alumnos en un centro de enseñanza superior:

1.- Por cada alumna o alumno de estas enseñanzas se subvencionará inicialmente un tiempo igual al de la media resultante de todos los tiempos financiados de los Niveles 2, 3 y 4 de Escuelas de Música, en

aplicación del Baremo I, apartado II en sus puntos A), B) y D). De su total se deducirá, en su caso, el porcentaje que proceda de la aplicación de los requisitos mínimos de docencia

.....

3.– Se aplicará a la suma de las cantidades anteriores un coeficiente multiplicador de 0,1 por alumno/a del curso 2006-2007 que en el curso actual esté matriculado en un Centro Superior de Música de la nueva Ordenación Educativa. (Anexo I, Baremo II, de la Orden de 12 de junio de 2008, BOPV del 3 de julio)

El baremo a aplicar en este apartado se ha modificado en convocatorias posteriores (Orden de 10 de julio de 2012, BOPV nº 176, de 10 de septiembre), y queda definido de la siguiente manera en la convocatoria de 2014:

C) Por cada alumno o alumna incorporado en 2013-2014 a un Centro Superior de Música se sumarán 400 minutos. (Artículo 17, Baremo II, de la Orden de 28 de octubre de 2014, BOPV nº 216, de 12 de noviembre)

- Coste de la enseñanza

El coste de la enseñanza está planteado teniendo en cuenta el tiempo total de clases semanales impartidas y el coste total del servicio. A lo largo de las distintas Órdenes de convocatoria se han establecido unos márgenes, dentro de los cuales el Departamento de Educación financia una parte del servicio. A partir de la convocatoria de 2008 se especifica que, a efectos de determinar el coste total del ejercicio económico, se contabilizará el gasto correspondiente al personal no docente, equipamiento y funcionamiento hasta un máximo del 25% del presupuesto total.

- Financiación municipal

La aportación de los ayuntamientos a la financiación de las escuelas de música se ha recogido en todas las Órdenes de convocatoria como uno de los baremos a tener en cuenta para determinar las horas financiables por parte del Departamento de Educación, y en última instancia, la aportación final del Gobierno Vasco. Todas establecen un porcentaje mínimo de financiación municipal, que se fijó en el 33% en el año 1993, y que a partir de la convocatoria de 1994 se ha situado en el 25%. A partir de esta

aportación municipal mínima se establecen los límites superiores, fijados en el 70% en el año 1993, el 74% en los años 1994 y 1995 y el 75% en el año 1996. En los años 1997, 1998 y 1999 el porcentaje máximo a subvencionar se fija en el 65% (Orden de 2 de septiembre de 1997, BOPV nº 188, de 2 de octubre) y a partir de la convocatoria del año 2000 la máxima aportación municipal que subvenciona el Departamento de Educación se sitúa en el 62,5%:

Cuando la Corporación local financie el centro con un mínimo del 25% del gasto corriente, a cada hora lectiva subvencionable resultante de la aplicación del Baremo I y II, se le aplicará la bonificación siguiente:

- Por el 25% de financiación, el 25% de dichas horas.
- A partir del 25% de financiación hasta un máximo del 62,5%, un 2% más por cada punto o fracción hasta un máximo del 100% de dichas horas. (Orden de 17 de octubre, BOPV nº 212, de 6 de noviembre)

El año 2008 (Orden de 12 de junio de 2008, BOPV del 3 de julio) supone un punto de inflexión en la financiación de las escuelas de música del País Vasco para los centros con al menos el 25% de financiación municipal, ya que en la Orden de convocatoria se reconoce la implantación de estos centros

...debida al especial atractivo que esta actividad ha suscitado en nuestro Pueblo y, muy especialmente, a la implicación en su oferta que han ejercido las Administraciones locales (Ayuntamientos). En correspondencia a la importancia social que ostentan, al esfuerzo municipal y a la responsabilidad y competencias que le son propias en la formación de los ciudadanos y ciudadanas, también la Administración Educativa, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, han dedicado una especial atención y recursos a su ordenación, planificación y financiación. En esta línea, el Acuerdo del Parlamento Vasco al Departamento de Educación, de 27 de octubre de 2006, de aumentar progresivamente la dotación presupuestaria para alcanzar el 33% de financiación del coste total de estas enseñanzas en un plazo de cinco años en la red de Escuelas de Música de financiación municipal (Orden de 12 de junio de 2008, BOPV del 3 de julio. Parte expositiva)

Efectivamente, la orden de subvenciones recoge el acuerdo de la comisión de Cultura y Educación del Parlamento Vasco de 2006 (Boletín del Parlamento Vasco nº 72, de 31 de octubre) en el que se insta al Departamento de Educación a alcanzar la financiación del 33% de las escuelas de música, planteamiento reiterado de nuevo en 2013, a través de la Proposición no de Ley 38/2013:

"El Parlamento Vasco insta al Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, a establecer un plan de acción y a avanzar progresivamente, en el marco de los recursos disponibles, con el objetivo de alcanzar, en un plazo de tiempo a determinar, una financiación estable del 33 % para las escuelas de música, y a colaborar con la asociación de Escuelas de Música del País Vasco para la mejora y actualización de su funcionamiento, en vías a lograr una consolidación del sector de la educación musical" (Boletín Oficial del Parlamento Vasco, nº 16, de 8 de marzo de 2013).

En cualquier caso, desde la convocatoria de 2005, y para tender a una distribución equitativa de las ayudas a los centros, para las escuelas que, como resultado de la aplicación de los distintos baremos, obtuvieran una aportación superior al 33%, se especifica en las bases de convocatoria lo siguiente:

De cualquier forma la subvención concedida a un centro musical nunca superará el 33% de su presupuesto total, «ideal europeo» al que tiende la presente Orden de subvenciones. En el caso de que las horas financiables hubiesen dado como resultado una subvención que superara dicho límite el sobrante revertirá en las subvenciones al resto de las Escuelas. (Orden de 18 de mayo de 2005, BOPV del 3 de junio. Base quinta)

A partir de la mencionada convocatoria de 2008 se recoge en los siguientes términos:

De cualquier forma la subvención concedida a un centro musical nunca superará el 33% de su presupuesto total, contabilizándose a estos efectos hasta un máximo del 25% del presupuesto total el gasto de personal no docente, equipamiento y funcionamiento. En el caso de que las horas financiables hubiesen dado como resultado una subvención que superara dicho límite, el sobrante revertirá en las subvenciones al resto de las Escuelas (Orden de 12 de junio de 2008, BOPV del 3 de julio. Base quinta).

Se puede señalar, teniendo en cuenta todo lo señalado anteriormente, que las Órdenes de subvención contemplan diversos aspectos del funcionamiento de los centros, como pueden ser materias o especialidades ofertadas, actividades realizadas o ratios de alumnado, así como los escenarios económicos correspondientes, en una redacción que recoge de manera pormenorizada las circunstancias concretas de cada momento.

3.3. *La representación: Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte*

Uno de los objetivos de las escuelas de música, que aparece reflejado en el Decreto 289/1992 es “coordinarse con el resto de las Escuelas en sus niveles territorial, de Euskadi, España y Europa al objeto de mantener contactos que faciliten el intercambio de metodologías docentes, de profesorado y alumnado, actividades conjuntas, modelos organizativos y de funcionamiento, etc...” (Artículo 3, apartado 1). Es de gran importancia para las escuelas de música, además, el establecimiento de alianzas, entre centros o con distintas instituciones, así como con el resto del entramado educativo musical (Llorente, 2006). Por ello, en 1994, las escuelas de música del País Vasco constituyeron Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte (EHME), asociación cuyos fines son, tal como aparece en el artículo 2 de los estatutos:

- Orientar a las Escuelas de Música asociadas en los temas relativos a su actividad docente y gestión y organización administrativa de los Centros.
- Dinamizar la enseñanza musical en Euskadi.
- Fomentar y promocionar la educación musical como valor y derecho de todo ciudadano/a.
- Representar al colectivo ante la administración pública e instituciones y entidades públicas y privadas.
- Colaborar con otras asociaciones y entidades culturales y/o educativas que trabajen en temas similares o en línea con los de EHME. (Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte/Asociación de Escuelas de Música de Euskal Herria [EHME], s.f.)

Para la consecución de estos fines EHME lleva a cabo actividades diversas, entre las que se pueden citar actividades de índole musical, actividades formativas, jornadas y congresos, además de la representación de las escuelas de música en distintos ámbitos, tanto a nivel institucional, con representación en el Consejo Asesor de Enseñanzas Musicales del Gobierno Vasco, como en otros foros de distinta índole (EHME, 2014).

El interés por la formación del profesorado está presente en los objetivos de la asociación, materializándose, hasta el año 2006, en la presentación de propuestas de cursos para su inclusión en los planes de formación del profesorado del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (EHME, 2007), que, posteriormente, se ha transformado en una oferta propia de EHME, con la intención de dar cobertura de manera más específica a las necesidades demandadas por el profesorado de las escuelas de música. Algunos ejemplos de los cursos ofrecidos son (la relación completa se puede consultar en el Anexo V):

- ✓ Aplicación de la musicoterapia en la educación musical.
- ✓ Técnicas básicas para la adaptación de partituras para grupos.
- ✓ Cantar, tocar, bailar y disfrutar. Música y movimiento.
- ✓ Body-Percussion.
- ✓ La Ley Orgánica para la Protección de Datos.
- ✓ La batería hoy: evolución, técnicas y conceptos.
- ✓ Didáctica del lenguaje musical en el nivel II.
- ✓ La diversidad en la escuela de música inclusiva.
- ✓ Teclados: del diseño sonoro al arreglo musical y su utilización en el aula.
- ✓ Edición y grabación.
- ✓ Atención a la tercera edad en las escuelas de música.
- ✓ Clases colectivas para instrumentos.
- ✓ Gestión y organización de eventos musicales.

Asimismo EHME ha celebrado dos congresos, que ponen de manifiesto el papel de las escuelas de música en el País Vasco. El primero de ellos tuvo lugar en el año 2000 en Vitoria-Gasteiz bajo el lema “La relevancia social de las escuelas de música” y en 2006 se celebró en Bilbao el II Congreso Internacional "Las escuelas de música: una inversión en alza". Además se han organizado Jornadas Pedagógicas sobre la educación musical temprana, las nuevas tecnologías en la creación de material didáctico musical,

la inclusión como derecho y reto en la educación musical, el futuro del sistema de enseñanza musical de Euskadi y el cambio de rol docente en la enseñanza musical ante un nuevo alumnado, con el objeto de que el profesorado de las escuelas de música encuentre siempre una aproximación a los temas de mayor relevancia en cada momento

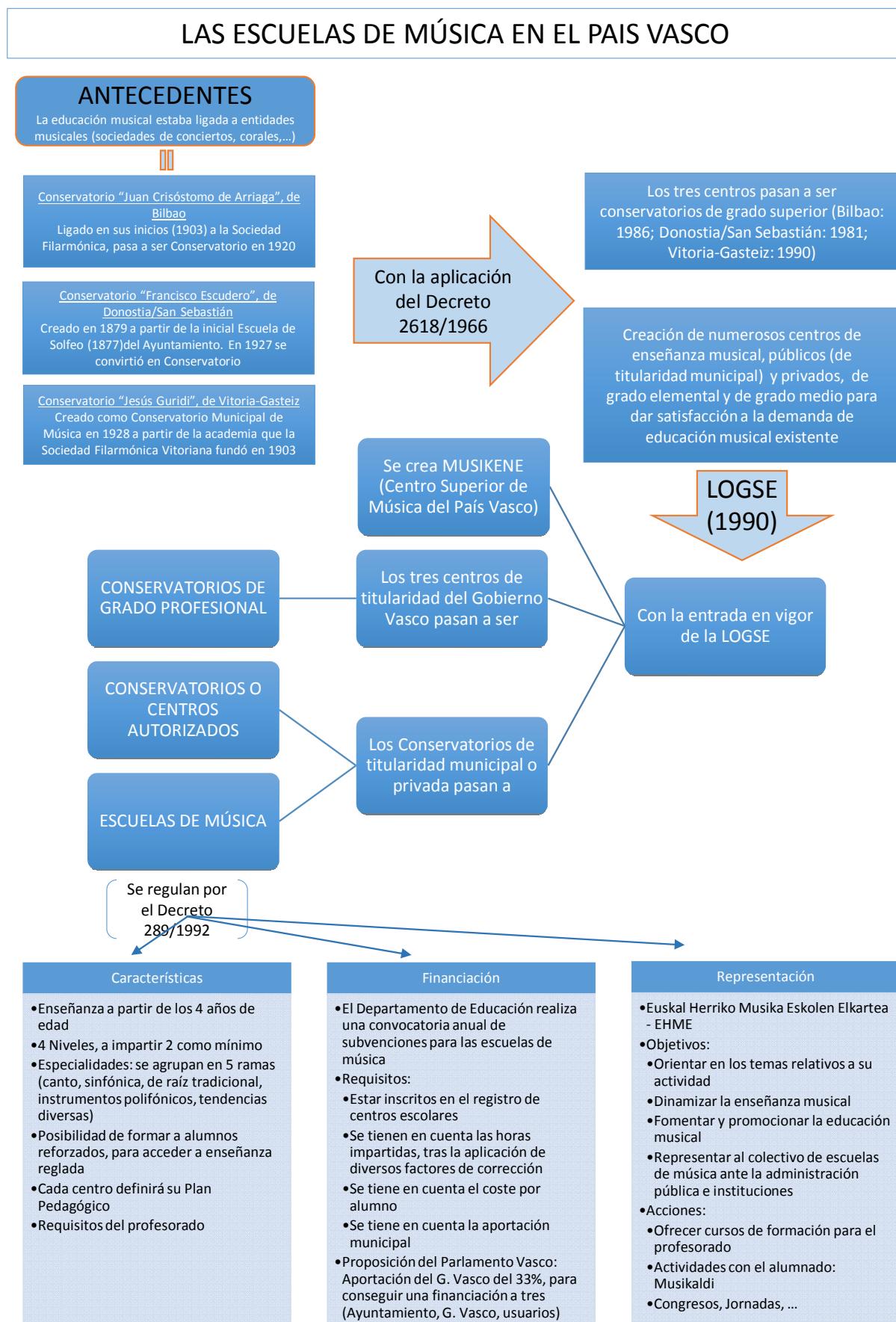
EHME también organiza actividades musicales con el alumnado, entre las que destaca el Musikaldi, jornada de carácter festivo, con un formato similar a los festivales de música organizados por EMU a nivel europeo, donde se trata de establecer un lugar común de participación para el alumnado de las escuelas de música, a través de las agrupaciones musicales. Para facilitar esta participación se fomentó desde las primeras ediciones la creación de agrupaciones musicales exprofeso para esta celebración (orquestas, coro y agrupaciones de txistu y acordeón) con un funcionamiento similar, en cuanto a concentraciones y ensayos, al de las orquestas juveniles auspiciadas por las instituciones culturales y educativas, como la Joven Orquesta de Euskal Herria, EGO, o la EIO, Euskal Ikasleen Orkestra/Orquesta del alumnado de Euskadi. El objetivo de las agrupaciones creadas por EHME era ofrecer un concierto final en el Musikaldi, con la participación conjunta del alumnado de las escuelas de música. Actualmente esta participación tiene lugar principalmente a través de grupos de acordeón, txistu e instrumentos autóctonos.

Además de esta participación conjunta del alumnado, en esta jornada festiva se ofrecen actuaciones de agrupaciones musicales de las escuelas de música de todo tipo (coros, bandas, orquestas y grupos instrumentales de composición variada, así como grupos de música pop, rock, autóctona,...), casi todas en escenarios al aire libre con el objetivo de que el municipio que acoge la celebración se vea sumergido en el ambiente musical que se crea al recibir, como término medio, a cerca de 2.000 participantes en cada edición. El Musikaldi se celebra desde el año 1997, y ha tenido lugar en los municipios que se reflejan en el cuadro 3.1.



Cuadro 3.1. Fechas y lugares de celebración del Musikaldi

Junto con el Musikaldi también se promueven otras actividades musicales, como los encuentros entre varios centros, o la celebración del Musikalean, en torno a la festividad de Santa Cecilia. Otros aspectos que promueve EHME son la edición de material didáctico y la comunicación con las escuelas de música asociadas y entre ellas, para lo que lleva a cabo reuniones por zonas, en las que los miembros de la Junta Directiva trasladan a directores y directoras de los centros la información más relevante en cada momento, a la vez que se facilita el contacto entre ellos.



Cuadro 3.2. Cuadro-resumen del Capítulo 3

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4. Diseño de la investigación

1. Planteamiento del problema

Las escuelas de música del País Vasco, creadas en el curso 1992-1993, acumulan una trayectoria de más de veinte años integradas en el sistema educativo como una parte más de la oferta de educación musical en la Comunidad Autónoma. La implantación de la modalidad de enseñanza musical no reglada recogida en la LOGSE supuso un novedoso punto de partida para satisfacer una demanda de educación musical que hasta entonces era atendida, prácticamente en exclusividad, en los conservatorios. Estos centros, con un elevado volumen de alumnado, de características heterogéneas y de intereses diversos, no siempre podían hacer frente de la manera más adecuada a las necesidades de formación musical demandadas, por no ser la profesionalización musical el objetivo principal de muchos de los alumnos que acudían a estos centros.

Así las escuelas de música surgen para dar cobertura a estas exigencias por parte de la sociedad, centradas en torno a un desarrollo integral de la persona, sea cual sea su edad, además de ofrecer la formación en su entorno más cercano, el municipio. Son centros que atienden a alumnado de todas las edades y que ofrecen formación musical desde un planteamiento en el que todas las personas interesadas pueden encontrar su sitio.

Por otra parte, la sociedad actual reclama nuevos espacios de formación y ocio para sectores que hasta hace poco no habían accedido a ellos, como son las personas con necesidades educativas específicas o las personas mayores.

Teniendo en cuenta todas estas premisas nos interesa conocer si desde su creación las escuelas de música del País Vasco se han adaptado también a los cambios que ha experimentado la sociedad, con otro tipo de exigencias y necesidades, cómo desarrollan sus objetivos, qué tipo de oferta realizan, cómo muestran el trabajo realizado y su repercusión en su entorno, y si las circunstancias que les rodean contribuyen a que logren sus objetivos, consolidándose como centros de educación musical en el ámbito no formal.

También deseamos conocer si las escuelas de música vislumbran otras posibilidades de crecimiento y desarrollo, en qué elementos se basan para reafirmarse en su fortaleza y qué otros consideran que les pueden limitar a la hora de conseguir sus objetivos. En definitiva, conocer con detalle su situación actual.

2. *Interrogantes*

A la hora de diseñar esta investigación se parte de interrogantes, entendidos como conjeturas, proposiciones o especulaciones, que se definen también como generalizaciones o suposiciones comprobables, y que se presentan como la respuesta al problema de investigación (Hernández Pina, 1998, p. 4). La pertinencia de este planteamiento está reconocida por numerosos investigadores, según señalan Malbrán (2006, p.50) y Díaz (2010, p. 141), al utilizarla como una de las formas posibles de aproximación al problema de investigación. Sabariego y Bisquerra (2004, pp. 93-95) consideran las preguntas o interrogantes planteados como hipótesis descriptivas de unas variables que observamos y analizamos en un contexto determinado.

Los interrogantes que nos planteamos son:

- ¿Cuáles son las principales características del modelo de escuela de música del País Vasco? Queremos conocer la oferta que realizan, a quién va dirigida, las características del profesorado y qué actividades realizan con el alumnado, si interactúan con su entorno y establecen relaciones con asociaciones o instituciones culturales del mismo, y cuál es su relación con centros educativos.
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las escuelas de música como modelo educativo de formación musical especializada? Este planteamiento nos permite conocer la visión que cada centro tiene de sí mismo. Para ello se realiza un análisis de la propia organización desde el punto de vista interno, con el que se determinarán qué factores o elementos de la organización se consideran puntos fuertes y débiles. Aunque la definición variará según la propia idiosincrasia de cada centro, se podrán extrapolar la mayoría de resultados al conjunto de todos ellos, dado que se parte de una configuración común básica para las escuelas de música.

- ¿Cuáles son las oportunidades que debe aprovechar y las amenazas a las que deben hacer frente? ¿Pueden las escuelas de música dar respuesta y adaptarse a las circunstancias específicas del momento? En respuesta a esta pregunta pretendemos conseguir una visión del entorno de cada centro, con la que se podrán detectar las amenazas y oportunidades, mediante un análisis de los elementos o situaciones determinadas por el entorno que pueden influir en la organización analizada. En este caso se mostrarán situaciones que afecten específicamente a cada escuela de música, con la aparición también de factores que se podrán identificar como comunes a varios centros.

3. Objetivos

Las respuestas a estos interrogantes proporcionan los siguientes objetivos de la investigación:

1. Conocer las características de las escuelas de música del País Vasco, en cuanto a la oferta realizada por las mismas, los destinatarios a quien se dirige, las características del profesorado de estos centros y las actividades realizadas con el alumnado, así como su relación con el entorno y si interactúan con el mismo, relacionándose con asociaciones o instituciones culturales del mismo y con los centros educativos.
2. Determinar qué características pueden constituir una fortaleza para los centros, de manera que puedan reafirmarse, y cuáles pueden ser consideradas como puntos débiles de las mismas, para que puedan corregirlas y reforzarlas.
3. Identificar las situaciones que puedan representar una oportunidad para el desarrollo de las escuelas de música, a través de las cuales puedan llevar a cabo de manera más adecuada la consecución de sus objetivos
4. Identificar las situaciones que puedan representar una amenaza para el desarrollo de las escuelas de música, que impidan que las escuelas de música puedan llevar a cabo sus objetivos.

4. Método

El presente trabajo de investigación se enmarca metodológicamente en un contexto empírico-analítico, de tipo descriptivo, y se sirve del sistema DAFO, a través del que se puede obtener una referencia detallada del modelo educativo “escuela de música”, al proporcionar información del elemento analizado tanto desde el punto de vista de su configuración interna como de los elementos externos que pueden afectarle.

El estudio consta de una fase descriptiva, que tiene por objeto conocer la situación actual de las escuelas de música del País Vasco, una fase de análisis diagnóstico, en la que se sistematiza la información precedente, y una fase de análisis estratégico en la que se obtendrán una serie de áreas y ejes estratégicos en los que fundamentar posibles propuestas de acción. Se pretende explicar las características que conforman el elemento de estudio, describir lo que se examina y crear así un punto de partida para investigaciones posteriores relacionadas con el fenómeno estudiado.

El tipo de metodología se adscribe al modelo cualitativo, perfectamente aplicable a la investigación musical (Bresler y Stake, 1992), cuyas raíces intelectuales se encuentran en el movimiento idealista de William Dilthey y Max Weber (Bresler, 2006, p.61), y aunque la información recogida nos proporcionará datos cuantitativos en lo referente a porcentajes, éstos son utilizados desde un punto de vista cualitativo. Según Bresler (2006), estos datos servirán para apoyar las opiniones de los encuestados y su análisis se enmarca dentro del modelo cualitativo. Al mismo tiempo nos encontramos ante un paradigma interpretativo, ya que tratamos de comprender e interpretar la realidad. En este caso, algunos autores (Howe y Eisenhart, 1990; Peskin, 1988, citados en Bresler, 2006) ponen de manifiesto las relaciones del investigador con lo investigado, considerando que el investigador no se encuentra separado de lo que investiga, y es parte de la realidad que estudia. Esto no supone, no obstante, un obstáculo para el éxito del proyecto, ya que, en estas circunstancias, el investigador convierte su meta en el control de la subjetividad en el proceso de recogida y análisis de datos. Esta interpretación conlleva aparejada una metodología cualitativa, utilizando técnicas como la observación participante, la entrevista, el diario o el análisis de documentos, técnicas señaladas por numerosos autores (André, 1983; Mishler, 1990; Stake, Bresler y Mabri, 1991).

Por otra parte, en cada estudio cualitativo está presente una visión cuantitativa, ya que tiene lugar una enumeración o el reconocimiento de cifras, y asimismo, los estudios cuantitativos necesitan de descripciones e interpretaciones (Bresler, 2006). Esta utilización en conjunto de la metodología cualitativa y cuantitativa, según sean las necesidades de la investigación y utilizados con el mismo propósito, hace que puedan reforzarse mutuamente (Malbrán, 2006).

4.1. El sistema DAFO

El sistema DAFO es una herramienta de planificación estratégica creada para su utilización en el ámbito empresarial. Para situar el origen del término debemos remitirnos a Learned, Christensen, Andrews y Guth (1965), de la Harvard Business School, como los investigadores que propusieron basar la planificación de la política general de la empresa en un análisis de la propia empresa y de los recursos del entorno, estrategia definida en su libro *Business policy, text and cases* (Carrillo de Albornoz, 2005; Dyson, 2004).

Uno de los propósitos iniciales de la planificación estratégica consiste en descubrir las oportunidades y amenazas futuras, ya sea para explotar aquéllas o evitar éstas. Para ello se debe realizar un análisis que comporte la prospección, la depuración, evaluación y selección de puntos fuertes y débiles, y de amenazas y oportunidades. Tomando estas premisas como punto de partida se puede definir el análisis DAFO como “el conocimiento de las características positivas o negativas de la empresa o de la unidad de negocio y de su situación, obtenido mediante la confrontación del sistema empresarial o del negocio con el sistema del entorno en que está inmerso, orientado a evidenciar las amenazas y las oportunidades que el ambiente presenta hoy y sobre todo las que se pueden presentar en el futuro” (Abascal, 2004, p.197).

El DAFO, acrónimo de los cuatro aspectos que se analizan (Debilidades de la organización, Amenazas del entorno, Fortalezas de la organización y Oportunidades del entorno), supone, por lo tanto, una introspección en la organización examinada, haciendo a su vez un examen del entorno en que se encuentra situada.

El análisis interno supone considerar aquellos aspectos de la organización que pueden afectar al buen planteamiento y desarrollo del proyecto. El método DAFO

divide los distintos elementos localizados en fortalezas o puntos fuertes, es decir, aquellos aspectos conocidos y ventajosos para la organización y que permiten afrontar el proyecto con más fuerza, y debilidades o puntos débiles, que serán aquellas variables en las que la organización se siente poco preparada. Conocerlas es imprescindible, tanto para poder buscar la solución oportuna, o, en todo caso, y si no es posible su resolución, para tenerlas en cuenta a la hora de definir el proyecto.

Con respecto al análisis del entorno, se trata de examinar todas las variables externas que pueden afectar al proyecto, variables que habrá que tener en cuenta para trabajar de acuerdo con ellas. Esta es una condición a contemplar necesariamente, ya que una de las características del entorno es que no puede modificarse por parte de quien realiza el análisis (Roselló, 2006, p. 69). A través de este análisis, el método DAFO permite estudiar oportunidades, entendidas como aquellos elementos existentes en un entorno tanto actual como futuro, que pueden resultar una ventaja, un aliciente o un elemento favorable para el proyecto si se sigue una estrategia adecuada y se plantean acciones que permitan aprovecharlas, y amenazas, entendidas como aquellas variables que, ante una falta de respuesta apropiada, pueden resultar una dificultad, un inconveniente, incluso un peligro para el proyecto.

Una vez categorizados todos los elementos se trata de realizar el estudio cruzado de las amenazas y oportunidades del entorno con las fuerzas y debilidades de la organización (Bueno, 1993, p. 145), que dará lugar a la matriz de confrontación de los aspectos internos con los del entorno y donde obtendremos resultantes que reflejarán las distintas situaciones que pueden surgir, señaladas en el cuadro 4.1, y que puede interpretarse como una matriz.

		ENTORNO	
		OPORTUNIDADES	AMENAZAS
ORGANIZACIÓN	FORTALEZAS	Situación óptima: la institución se siente fuerte para proyectos en un entorno favorable. El proyecto podrá plantear objetivos ambiciosos	La organización se siente fuerte, aun sabiendo que el entorno no le es favorable. El proyecto planteará objetivos modestos que se puedan cumplir vista la situación externa
	DEBILIDADES	La organización se siente poco preparada para abordar el proyecto a pesar de la buena predisposición del entorno. El proyecto planteará objetivos modestos que pueda manejar la institución	Situación que se manifiesta doblemente desfavorable: la institución se siente débil en un entorno desfavorable.

Cuadro 4.1. Matriz DAFO. Adaptado de Roselló (2006)

De acuerdo con lo anterior, si la organización es fuerte y sabe aprovechar las oportunidades que le ofrece el entorno, se encontrará en una situación óptima. Si la organización es fuerte, pero el entorno supone una amenaza, todavía puede hacer propuestas que refuercen su situación. Si la organización es débil, pero puede aprovechar las oportunidades, podrá plantearse la consecución de objetivos, aunque más modestos. Si la organización es débil y el entorno supone una amenaza, es muy complicado el poder conseguir los objetivos propuestos y se requiere un esfuerzo por parte de la organización para modificar esta situación.

También puede plantearse un DAFO creando una escala menos polarizada en la que no haya que situar forzosamente un elemento como una amenaza o una fortaleza, o como una oportunidad o una debilidad para el sistema o proyecto analizado. Para estos casos Roselló (2006) sugiere utilizar una escala de categorías que irían de la oportunidad a la amenaza pero pasando por otras situaciones intermedias menos extremas.

En efecto, la matriz DAFO interrelaciona aspectos internos (debilidades, fortalezas) con elementos externos, que pueden suponer amenazas u oportunidades para el sistema analizado. Este método de análisis proporciona, en cualquier caso, una excelente información para la toma de decisiones en referencia al sistema objeto de análisis (Schroeder, Minocha y Schneider, 2010; Weihrich, 1982), ya que facilita el conocimiento de las condiciones en que se encuentra una organización o sistema, para hacer frente a las amenazas o aprovechar las oportunidades que le brinda el entorno. Así se ha mostrado útil no sólo en lo relativo al mundo de la empresa, donde surgió, sino también en campos tan diferentes como la medicina (Romero, Barea y Cordero, 2010; Vázquez et al., 2008), la comunicación (Muñoz-Muñoz y Argente-Jiménez, 2010) y la educación (Carrasco, 2010; Gallardo, Sánchez y Corchuelo, 2010).

En este sentido, la utilización de la metodología DAFO en el ámbito educativo se refleja en las investigaciones llevadas a cabo en tesis doctorales como la de Galiana (2011), en la que se estudia la incidencia de la participación en las clases de educación física en la ESO en la comarca de las Terres de L'Ebre; Fuentes (2011), sobre adquisición de hábitos de vida saludables en la ESO, y Burgos (2011), que realiza una comparativa de la evaluación de la calidad de los establecimientos educativos certificados ambientalmente en Chile y España. En el ámbito de la educación superior Vargas (2011) lleva a cabo un análisis sobre la experiencia de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la titulación de Maestro, especialidad de Lengua extranjera, de la Universidad de Cádiz; Luis (2012) aborda la formación universitaria de personas mayores, dentro del Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Universidad de Burgos, y Álvarez Lires (2012) utiliza esta metodología en su investigación sobre psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería.

En algunas investigaciones el análisis DAFO se aplica a una vertiente socio-educativa, como sucede en las realizadas por Muñoz Baell (2009), sobre la mejora de los centros educativos en fase de transición a un modelo bilingüe en la educación de personas sordas en España, y Madariaga (2008), sobre los servicios de ocio que ofrecen las asociaciones de personas discapacitadas, en la que el análisis DAFO se utiliza para plantear diferentes modelos de relación entre las asociaciones y la comunidad. Finalmente mencionar la investigación llevada a cabo por Tejada (2013), donde utiliza la metodología DAFO para recoger datos de los centros educativos en los que se estudia

la implantación de un programa informático para el adiestramiento rítmico para alumnos y alumnas de enseñanzas especializadas de música. Puede encontrarse una relación más amplia de investigaciones de estas características en la tabla 4.1.

Tabla 4.1

Relación de tesis doctorales que utilizan el sistema DAFO

Álvarez Lires, F.J. (2012). Psicología, género y educación en la elección de los estudios de ingeniería. Universidad de Valladolid.

Burgos, O.E. (2011). Evaluación de la calidad de los establecimientos educacionales certificados ambientalmente en Bio Bio (Chile) en comparación con Granada (España). Universidad de Granada.

Delgado Ortega, O. (2012). Análisis DAFO del liderazgo ejercido en la actualidad por Oficiales de la Marina Mercante españoles y portugueses. Universitat Politècnica de Catalunya.

Galiana, M.C. (2011). Estudi sobre la participació de les classes d'educació física a l'ESO a les Terres de L'Ebre. Universidad Rovira i Virgili.

Hidalgo Giralt, C. (2010). El Patrimonio minero-industrial y ferroviario: nuevos recursos para nuevos turismos. Universidad Autónoma de Madrid.

Luis, M.I. (2012). Formación universitaria de personas mayores en Castilla y León. Análisis DAFO del Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Universidad de Burgos. Universidad de Burgos.

Madariaga Ortuzar, A. (2008). Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad. Universidad de Deusto.

Montávez Martín, M. (2011) La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba.

Universidad de Córdoba.

Muñoz Baell, I.M. (2009). *Invirtiendo en salud: bases para un estudio benchmarking de la educación de los/as niños/as sordos/as en España*. Universidad de Alicante.

Roldán Quintero, C. (2006). *La formación del pianista en cuatro programas superiores universitarios de música de Bogotá*. Universidad de Barcelona.

Satorres Verdú, B. (2013). *Análisis de herramientas de reflexión estratégica: aplicación en el proceso de diversificación de las empresas del clúster textil valenciano*. Universitat Politècnica de València.

Tejada, J. (2013). *Diseño, implementación y evaluación de un programa informático para el adiestramiento del ritmo musical*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Vargas, M.M. (2011). *Espacio europeo de Educación Superior: análisis de una experiencia*. Universidad Pablo de Olavide.

Villarreal Larrinaga, O. (2006). *La estrategia de internacionalización de la empresa. Un estudio de casos de multinacionales vascas*. Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.

Nota: Información procedente de Teseo.

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=5D4974249DE34B0F4648173ADA742E3A>

4.2. La voz de los expertos

En el proceso de investigación llevado a cabo es importante la definición de los elementos que configuran el modelo de escuela de música. La identificación de estas características es precisa de cara a conseguir una aproximación, lo más cercana posible, en la señalización de las fortalezas, debilidades oportunidades y amenazas por parte de todos los centros participantes.

Para ello se ha contado con la opinión de expertos en el campo de la educación musical específicamente relacionados con las escuelas de música. En concreto se trata de personas vinculadas al movimiento de las escuelas de música en Europa, que han aportado su experiencia y conocimiento del tema a la hora de definir los aspectos que identifican una escuela de música, comunes a todos los centros, independientemente de sus características específicas, y cuáles podrían ser esas fortalezas y oportunidades que deben aprovechar (tradicción, diversidad de experiencias, profesorado bien formado y creativo, nuevas tecnologías, colaboraciones con entornos cercanos) y las debilidades y amenazas a las que hacer frente (cambios políticos, situación de crisis económica).

Las personas consultadas son:

- Timo Klemettinen, director gerente de la Asociación Finlandesa de Escuelas de Música y director gerente de European Music School Union (EMU). Ha desempeñado, entre otros, el cargo de presidente del Consejo Europeo de la Música (EMC).
- Helena Maffli, presidenta de European Music School Union (EMU) y miembro de la Junta de MusiQuE-Music Quality Enhancement [Fundación para la Acreditación y Mejora de la Calidad de la Educación Superior de Música], entre otros cargos.
- Paolo Ponzecchi, presidente de la Asociación Italiana de Escuelas de Música [Associazione Italiana delle Scuole di Musica, AIdSM], y vicepresidente de European Music School Union (EMU) entre 2007 y 2015.

La información aportada por estos destacados expertos se centra en unas áreas concretas de actuación por parte de las escuelas de música, y puede resumirse en:

- La escuela de música es un centro cercano al ciudadano. Es importante que la población tenga fácil acceso (incluso físico) a la educación musical ofertada en la escuela de música.
- La escuela de música tiene en cuenta las características del entorno donde se encuentra para realizar la oferta más adecuada a las necesidades de los usuarios.

- La escuela de música cuenta con un profesorado bien formado, dinámico, que desempeña su labor en unas condiciones laborales adecuadas.
- La escuela de música es capaz de transmitir, a través de la realización de actividades, la labor que realiza, tanto en lo relacionado estrictamente con la educación musical como con la dinamización cultural de su entorno.
- La escuela de música es un organismo vivo, que ve completada su labor con su implicación en la actividad cultural de su entorno, así como a través de la colaboración con diferentes organismos o asociaciones de carácter social o cultural de su contexto más cercano (entorno donde se encuentra).
- La escuela de música, como centro educativo, es capaz de establecer relaciones con otros centros educativos, tanto de educación general como centros de enseñanza musical.
- La escuela de música tiene un sistema de financiación adecuado a los objetivos que se plantea, que hace posible su mantenimiento dentro del sistema educativo como un centro educativo más.

Estos aspectos se ven reflejados en el diseño de dos grandes bloques de información, en los que se recogen, por una parte aspectos relacionados con elementos propios del centro, como son el espacio disponible o la oferta realizada, y por otra, aspectos externos al centro, es decir, elementos sobre los que la escuela de música no ejerce una influencia directa, no están directamente bajo su jerarquía (ver figura 4.1). Estos dos bloques se han utilizado como punto de partida para el diseño del guion de la entrevista que se realizará a los directores y directoras de las escuelas de música, y que, en conjunto proporcionarán una información lo más amplia posible sobre los centros participantes. Asimismo permitirán definir las fortalezas y debilidades de las escuelas de música, e identificar las oportunidades y posibles amenazas a que se encuentran expuestas (ver Anexo VI).

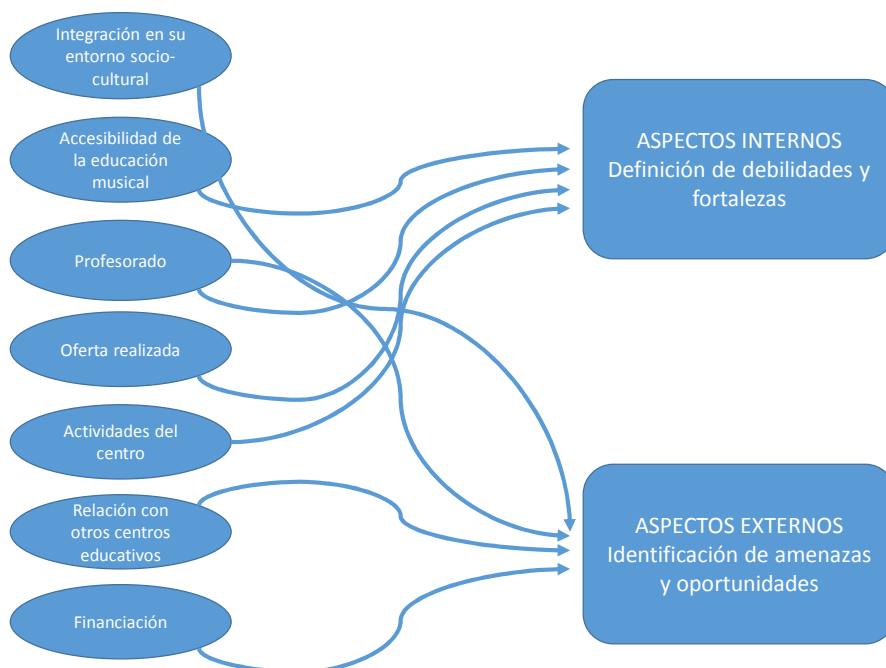


Figura 4.1. Delimitación de aspectos internos y externos que definen los elementos del DAFO (fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas)

4.3. Recopilación de la información

La recogida de los datos utilizados en el estudio se ha llevado a cabo utilizando dos instrumentos:

- Una plantilla, cumplimentada por los centros, en la que se refleja la configuración del centro en cuanto a niveles, profesorado, especialidades impartidas, alumnado, agrupaciones...
- Una entrevista semiestructurada realizada a los directores de los centros participantes, para obtener la descripción de las fortalezas y debilidades de los centros, así como la identificación de las oportunidades y amenazas que pueden afectarlos.

La entrevista es una técnica que tiene como finalidad obtener información de forma personalizada a partir de la formulación de preguntas, y se convierte en “un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (Kvale, 2011, p. 30) sobre

acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, actitudes, opiniones o valores (Massot, Dorio y Sabariego, 2004), conformándose como una de las estrategias básicas para obtener información en el campo de las ciencias sociales. Bresler (2006) incide también en la conveniencia de su uso en la investigación sobre educación musical, ya que puede ayudar a interpretar lo que está sucediendo en el campo objeto de nuestro estudio.

Se ha optado por la entrevista semiestructurada por ser la que creemos que mejor se adapta a la información que se quiere conseguir. En esta modalidad de entrevista partimos de un guion previo que determine aquella información relevante que se quiere obtener (Kvale, 2011; Mayan, 2001; Massot, Dorio y Sabariego, 2004), realizando preguntas abiertas que permiten al entrevistado la inclusión de matices en sus respuestas, lo que hace que éstas adquieran un valor añadido en torno a la información que puedan aportar. La utilización de la entrevista semiestructurada da lugar a una mayor amplitud de la información recogida, ya que al hilo de las preguntas ya preparadas pueden ir surgiendo otras que completen o complementen algún aspecto concreto o algo que directamente no se había tomado en cuenta, evitando así el escaso margen que dejan las entrevistas estructuradas (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 333-338) para que el entrevistado pueda añadir comentarios. Hay, al mismo tiempo, apertura en los cambios de secuencia y en las formas de plantear las preguntas, para profundizar en las repuestas que dan los entrevistados (Kvale, 2011, p. 93). La entrevista semi-estructurada posibilita, además, una mayor libertad para investigar siguiendo lo que el entrevistado considera importante (Bresler, 2006, p. 74).

Para el diseño de la entrevista se han tenido en cuenta los dos bloques mencionados anteriormente, los cuales, a través de los distintos elementos contenidos en cada uno de ellos, proporcionan una descripción de los centros, así como del entorno en que se encuentran, y permitirán identificar las fortalezas, debilidades oportunidades y amenazas. Las preguntas de cada bloque están articuladas en torno a varios factores:

- Bloque 1: Este conjunto de preguntas hace referencia a los factores internos del centro, como son el dimensionamiento de la escuela de música, los locales y equipamiento que posee, la organización de la docencia, la oferta de especialidades y niveles, etc. Nos proporcionará la descripción de las fortalezas y debilidades de la escuela de música

- Bloque 2: En este bloque se trata de examinar factores externos al centro, como la colaboración o la relación con otras entidades y organismos, la proyección social de la enseñanza musical, etc. A través de esta introspección en las características del entorno se podrán identificar las oportunidades y amenazas para la escuela de música

Asimismo se ha añadido un apartado para recoger posibles propuestas de intervención por parte de los centros. La configuración de los dos bloques se especifica en el cuadro 4.2, donde se reflejan los factores generales sobre los que versarán las preguntas a los responsables de los centros.

BLOQUE	FACTORES
1. FACTORES INTERNOS	1. Dimensionamiento y definición del centro
	2. Locales y equipamiento
	3. Organización de la docencia
	4. Oferta de especialidades
	5. Profesorado
	6. Actividades con el alumnado
	7. Alumnado
	8. Proyección del centro
	9. Otros
2. FACTORES EXTERNOS	10.1 Colaboración con otras entidades
	10.2 Nuevos usuarios
	10.3 Relación con centros educativos
	10.4 Relación otras entidades musicales
	10.5 Proyección social
	10.6 Impacto social
	10.7 Financiación de los centros
	10.8 Profesorado
	11. Otros
12. Intervención	

Cuadro 4.2. Bloques y factores que definen el guion de la entrevista a directoras y directores de las escuelas de música.

La estructura de la entrevista se ha validado por un comité de expertos en el ámbito de la educación musical y de la gestión, a los que, junto con el guion de la entrevista se les ha remitido un cuestionario de validación, en el que han realizado las aportaciones que han considerado oportunas (dicho cuestionario de validación se puede

consultar en el Anexo VII). Una vez examinado por este grupo de expertos se han tenido en cuenta las mejoras propuestas por los mismos. La valoración de los expertos aporta asimismo, el grado de relevancia de cada aspecto señalado en los bloques 1 y 2 (importante, muy importante), que se verá reflejado a la hora de realizar el análisis estratégico.

Junto con los representantes europeos Timo Klemettinen, Helena Maffli y Paolo Ponzecchi, el comité de expertos se amplió a los tres miembros siguientes:

- Francisco Javier Cantos Aldaz, director del Centro Cultural de España en Bata-Guinea Ecuatorial (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID). Exdirector del organismo autónomo local Centro Municipal de las Artes “Rafel Martí de Vicianá”, de Burriana (Castellón).
- Mikel Mate Ormazabal, gerente de Donostiako Udalaren Musika eta Dantza Eskola-Escuela Municipal de Música y Danza de Donostia-San Sebastián.
- Javier Ramos Vega, director de la escuela de música “Juan Francés de Iribarren” de Sangüesa (Navarra).

5. *Participantes*

La población objeto de estudio se circunscribe a la totalidad de escuelas de música que figuran como autorizadas por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco en el curso 2013-2014, un total de 88 centros. Se trata de centros que imparten enseñanza musical no reglada, aun cuando algunos de ellos también están autorizados para impartir enseñanzas regladas. Cuando se haga referencia a los centros que han participado en el estudio nos referiremos a ellos como escuelas de música, tal como aparecen en el Directorio de centros del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/estadisticas-educacion/>), bien de titularidad pública o privada, independientemente de que algunos de ellos (cuatro centros, dos en Bizkaia y dos en Gipuzkoa) son también centros autorizados para impartir enseñanza reglada. Los centros que exclusivamente imparten enseñanza reglada no se han incluido en el estudio.

La realización del análisis diagnóstico y estratégico exige un proceso sistemático y riguroso de obtención de información, en el que la elección de los informantes es clave para que puedan aportar el conocimiento requerido de los centros, tanto en la definición de las fortalezas y debilidades como en la detección de oportunidades y amenazas (Abascal, 2004, p. 197), por lo que se ha optado por la realización de las entrevistas a los responsables de los centros (directores de los centros, directores gerentes de organismos autónomos, o, en su caso, presidentes de asociaciones que ostentan la titularidad de los centros). Como apunta Sabariego (2004, p.143), es necesario para la investigación trabajar con muestras que “aporten datos relevantes y de calidad para generar conocimiento desde una perspectiva inductiva”.

La muestra obtenida es de 67 escuelas de música, un 76,13 % del total de la población, una muestra amplia que otorga una considerable capacidad proyectiva de los resultados. La participación en la investigación de más del 75% de los responsables de las escuelas de música es muy importante para el resultado global del estudio, proporcionando un reflejo fiel de la situación de los centros y del impacto social, cultural y educativo de las escuelas de música en el ámbito territorial del País Vasco.

Tabla 4.2

Muestra de centros participantes, según titularidad de los centros. Global País Vasco

	Enseñanza no reglada País Vasco					
	PUBLICAS		PRIVADAS		TOTAL	
	Población	Muestra	Población	Muestra	Población	Muestra
TOTAL CENTROS	42	38	46	29	88	67
<i>Porcentaje de la muestra obtenida sobre el total de centros de su categoría</i>		90,47%		63%		76,13%
<i>Porcentaje de la categoría sobre la muestra obtenida</i>		56,7%		43,2%		100%

Nota: Información obtenida de Directorio de centros del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/estadisticas-educacion/>) y plantilla de datos de los centros.

De las 67 escuelas participantes, 38 son públicas y 29 privadas, lo que corresponde al 90,47% y el 63% del total de las escuelas de música públicas y privadas autorizadas por el Departamento de Educación, respectivamente. Sobre el porcentaje total de la muestra obtenida, los centros públicos representan el 56,7% y los centros privados el 43,2%, como se refleja en la Tabla 4.2.

Por Territorios, en Araba/Álava las escuelas de música participantes suponen el 72% de la población (8 centros). En Bizkaia la muestra obtenida es de 21 centros, lo que supone el 72,4% del total de escuelas de música y en Gipuzkoa el porcentaje de la muestra sobre el total de escuelas de música es el 79,1% (38 centros), como se refleja en la Tabla 4.3 y en el gráfico 4.1.

Tabla 4.3

Muestra de centros participantes, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos

TERRITORIO HISTÓRICO	Enseñanza no reglada País Vasco					
	PÚBLICAS		PRIVADAS		TOTAL	
	Población	Muestra	Población	Muestra	Población	Muestra
Araba/Álava	6	6	5	2	11	8
Porcentaje de la muestra obtenida sobre el total de centros del Territorio en su categoría		100%		40%		72,7%
Bizkaia	18	15	11	6	29	21
Porcentaje de la muestra obtenida sobre el total de centros del Territorio en su categoría		83,3%		54,5%		72,4%
Gipuzkoa	18	17	30	21	48	38
Porcentaje de la muestra obtenida sobre el total de centros del Territorio en su categoría		94,4%		70%		79,1%

Nota: Información obtenida de Directorio de centros del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/estadisticas-educacion/>) y plantilla de datos de los centros.

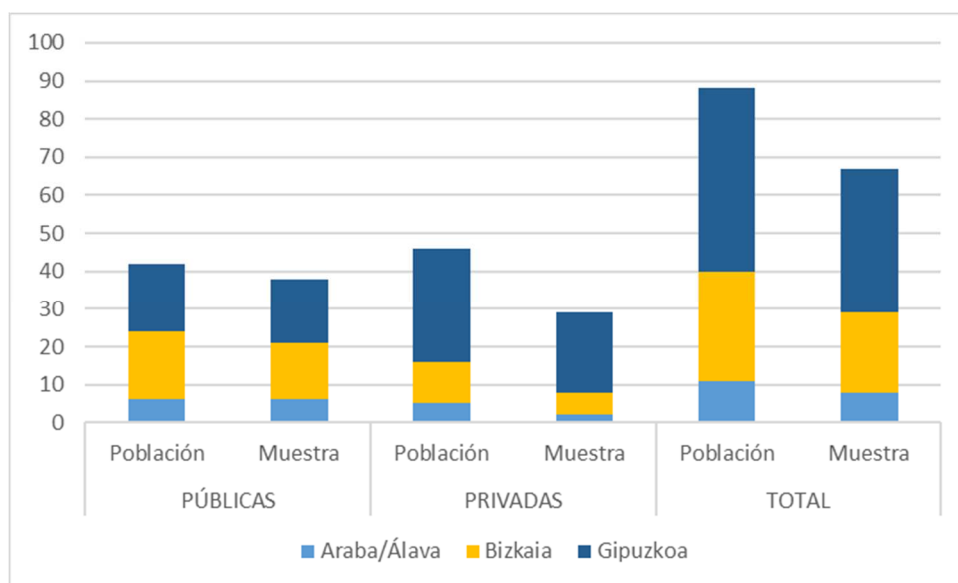


Gráfico 4.1. Comparativa población-muestra, por Territorio y titularidad de los centros. Fuente: Plantilla de datos de los centros.

Las entrevistas se han realizado en persona, en las propias escuelas de música, con las directoras, directores o personas responsables de cada una de las escuelas de música participantes. Previo contacto telefónico, explicando el objeto del estudio, se ha remitido por correo electrónico la plantilla para completar los datos del centro en lo referente a alumnado, especialidades y personal del centro, y el guion sobre los temas a tratar en la entrevista.

Una vez en el lugar de reunión, las entrevistas se han grabado en audio, excepto tres, que se realizaron por escrito. La duración media aproximada de cada entrevista ha sido de 45 minutos, y posteriormente se ha realizado la transcripción de cada una de ellas. La participación fue voluntaria, y para garantizar el anonimato de las personas participantes se adjudica a cada escuela de música un número arbitrario, del 1 al 67, que es el que se indicará cuando se cite un informante.

6. Procedimiento

6.1. Precedentes

El paso previo a esta investigación fue la realización del *Máster en Psicodidáctica: Psicología de la educación y didácticas específicas*, realizado durante el curso académico 2012-2013.

En el proyecto de investigación realizado para finalizar el máster, también bajo la dirección de la Dra. Maravillas Díaz, se llevó a cabo una introspección en varias escuelas de música de Bizkaia, para conseguir una aproximación a la realidad de estos centros, tanto desde el punto de vista interno como externo. Se utilizó una encuesta, diseñada tras haber consultado con expertos en el área de la educación musical, tratada posteriormente a través del sistema DAFO. Se llevó a cabo en 18 escuelas de música, autorizadas por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 13 de ellas de titularidad pública y 5 de titularidad privada. Tras esta primer acercamiento, decidimos continuar en esta línea, ampliando el objeto de estudio a Araba/Álava y Gipuzkoa, incluyendo, además, otras escuelas de música de Bizkaia. Esta inmersión en la realidad de las escuelas de música está planteada desde el convencimiento de que un conocimiento de la situación de estos centros podrá permitir plantear acciones futuras que hagan posible un asentamiento aún mayor en nuestro sistema educativo, dados los beneficios de la educación musical y de la enseñanza impartida en estos centros y sus características específicas dentro de la educación no formal.

6.2. Fases de la investigación

El proceso de investigación se ha llevado a cabo en distintas fases, como se detalla en el cuadro 4.3. La revisión bibliográfica y de bases de datos sobre el tema de investigación fue iniciada, como hemos señalado anteriormente, durante el trabajo de fin de máster. A partir de la lectura de numerosos libros y artículos, se ha establecido el estado de la cuestión y la fundamentación teórica.

En una segunda fase se ha consultado con expertos en el campo de la educación musical y las escuelas de música, tanto a nivel nacional como internacional, para establecer los criterios de relevancia a tener en cuenta para la realización del DAFO,

dando forma al cuestionario que pasaremos a los directores de las escuelas de música y al guion utilizado para la entrevista.

La tercera fase ha comprendido la recogida de datos, a través de una entrevista semiestructurada al director o responsable de cada escuela de música, con el objeto de determinar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que pueden influir en cada centro, realizando a continuación el análisis de la información recogida, recopilando y categorizando las respuestas obtenidas, para confeccionar la matriz DAFO resultante de todas las escuelas entrevistadas.

Una vez completado el análisis se ha llevado a cabo la discusión de resultados y las conclusiones finales de la investigación, procediendo a la revisión y corrección definitiva del texto.

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Revisión bibliográfica	Consulta a expertos	Recogida de datos y clasificación	Discusión de los resultados
Definición del marco teórico	Diseño del DAFO	Análisis de los datos	Redacción final
		Realización de la matriz DAFO	

Cuadro 4.3. Fases de la investigación. Adaptado de Díaz (2010).

7. *Análisis de datos*

La realización del DAFO conlleva un análisis de los datos recogidos sobre la realidad de los centros a estudio, realizado en primer lugar en una fase de diagnóstico de la situación de los centros, en la que se sistematiza toda la información referente a los aspectos internos y externos de los mismos, recogida a través de las entrevistas a los responsables de las escuelas de música. Posteriormente se lleva a cabo un análisis estratégico, a través de las matrices de confrontación.

Para el tratamiento de los datos obtenidos se han utilizado los programas informáticos *Microsoft Office EXCEL 2013*, para la realización de gráficos y organización de las categorías y subcategorías pertinentes en la definición de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, y *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versión 20. Las operaciones estadísticas realizadas han sido:

- Análisis descriptivos, utilizando estadísticos comunes como media, moda, máximo, mínimo y desviación típica.
- Relación entre dos variables categóricas, utilizando la prueba Chi-cuadrado asociada a las tablas de contingencia.

La hipótesis planteada es:

H0: No existe relación entre las variables

H1: Existe relación entre las variables

El nivel de significación superior o igual a 0,05 indicará que podemos aceptar la hipótesis H0, de independencia entre variables.

7.1. *Análisis diagnóstico*

Se realiza la codificación y categorización de los datos obtenidos, términos que responden a dos procesos distintos de una misma actividad. Efectivamente, ya que según Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), la codificación responde a la “operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida”, mientras el concepto de categorización es “el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad”.

El proceso de construcción de las categorías, o categorización, puede ser de tipo inductivo, en el que se elaboran a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tener en cuenta categorías de partida, denominado también por algunos autores como de "codificación abierta" (Strauss, 1987, citado por Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), donde se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos. También puede llevarse a cabo una categorización de tipo deductivo, donde las categorías están establecidas a priori, y el investigador adapta cada unidad a una categoría ya existente, y por último, se encuentra el proceso mixto, a través del cual el investigador tomaría como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando la clasificación inicial no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir alguna unidad de registro.

Puede darse el caso de que una misma cadena textual pertenezca simultáneamente a dos o más unidades de registro (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), anidándose, superponiéndose. Según Gil (1994), "para el tratamiento de realidades complejas como la educativa, es necesario introducir modelos de categorización más amplios y flexibles". De esta forma, un determinado elemento podría ser etiquetado con dos códigos distintos, aunque su grado de pertenencia a las categorías que cada uno de ellos representa pueda ser diverso. Sin embargo, la gradación de pertenencia es siempre mayor para unos códigos que para otros, presentando una mayor probabilidad de inclusión en una categoría que en otra. El estudio minucioso de cada elemento permitirá realizar la asignación más adecuada en cada caso, determinando las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas detectadas.

7.2. Análisis estratégico

Una vez categorizados todos los elementos se realiza la matriz de confrontación de los aspectos internos con los del entorno, donde se obtendrán resultantes que expresan (Wehrich, 1982):

- una influencia nula (0), que apunta que no se alterará uno de los factores basándose en el otro
- una influencia positiva (+) o negativa (-), que representa que uno de los factores puede provocar un cambio en el otro, potenciándolo o debilitándolo

- una influencia significativa positiva (++) o significativa negativa (--), que indica que uno de los factores puede provocar un cambio importante en el otro, potenciándolo o debilitándolo.

Las fortalezas están en constante interacción con los factores exteriores: se potenciarán positivamente aprovechando las oportunidades, pero podrán ser disminuidas o anuladas si no se consideran las amenazas. Las debilidades se verán potenciadas por las amenazas, pero también podrá darse un cambio en positivo, en cuanto que las oportunidades podrán disminuir las debilidades de la organización. Además, según Wehrich (1982), no debe ignorarse el valor que representa para la organización superar las debilidades para explotar de manera adecuada las oportunidades. Establecidas las relaciones entre oportunidades, amenazas, fortalezas y debilidades, se pueden plantear cuatro posibles estrategias: de supervivencia, adaptativas, reactivas y proyectivas (Orbegozo, 1994).

Factores externos Factores internos	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
FORTALEZAS	F – O Relación: 0, +, ++ Estrategias proyectivas	F – A Relación: 0, -, -- Estrategias reactivas
DEBILIDADES	D – O Relación: +, ++, 0, -, -- Estrategias adaptativas	D – A Relación: 0, +, ++ Estrategias de supervivencia

Cuadro 4.4. Influencia de cada factor del DAFO entre sí y estrategias resultantes. Adaptado de Orbegozo (1994) y Wehrich (1982).

Como se detalla en el cuadro 4.4, al enfrentar fortalezas y oportunidades las estrategias a plantear caso son de tipo ofensivo, o estrategias proyectivas, con las que se

trata de potenciar las fortalezas de la organización, aprovechando las oportunidades que ofrece el entorno. Es una organización que se prepara para el cambio, con una actitud proactiva y dinámica, en una situación de aprendizaje continuo, y que presenta una comunicación fluida con el contexto en que se sitúa.

En la confrontación de debilidades y oportunidades las situaciones que pueden aparecer son de distinto tipo. Así, puede detectarse que algunas de las debilidades estén influidas positivamente por oportunidades, esto es, se producirá una disminución de las debilidades de la organización (relación +, ++). En otros casos estas situaciones provocarán que se acentúen más, o que no mejoren (0, -, --). Las estrategias que se planteen serán estrategias adaptativas, de reorientación, encaminadas a aprovechar una situación positiva para corregir estadios de debilidad, aprovechando las oportunidades del entorno para minimizar las debilidades internas. Se define una organización permeable al cambio, pero no proactiva, donde ésta se va adaptando en función de las oportunidades que le ofrece el entorno (De Pablos, 2008).

Frente a las amenazas (F-A), la organización tiende a comportarse de una forma inmovilista (relación 0), tratando de mantener las fortalezas. Las estrategias que se plantean se fundamentan en intentar protegerse o defenderse de las amenazas del entorno, dando lugar a estrategias de tipo reactivo, para frenar los posibles efectos negativos en la organización (relación -, --). Aunque la organización se siente fuerte su actitud es reactiva (De Pablos, 2008), y no interactúa con el entorno, produciéndose un diálogo en una sola dirección, de dentro hacia afuera.

Con respecto a la influencia de las amenazas externas en las debilidades de la organización, puede afirmarse que es la situación más difícil de corregir, ya que el entorno no es modificable por parte de la organización (Roselló, 2006). En este caso se identifican estrategias defensivas, que podríamos también llamar de supervivencia, cuyo objetivo es minimizar los puntos débiles y eludir los efectos que las amenazas tienen sobre la organización (relación 0, +, ++).

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Capítulo 5. Resultados

1. Descripción de la muestra

Como se ha señalado anteriormente, la muestra obtenida es de 67 escuelas de música, que incluye centros de diversa tipología. Estos rasgos hacen referencia a su configuración y organización (titularidad del centro y porcentaje de la aportación municipal en la financiación total del centro, número de alumnas y alumnos atendidos, oferta de especialidades y niveles), dimensionamiento o ubicación geográfica, en los tres Territorios Históricos y en municipios de muy diversas características.

A continuación se enumeran las escuelas de música participantes en cada uno de los Territorios, con su situación geográfica señalada en las figuras 5.1, 5.2 y 5.3.

Araba/Álava

- Escuelas de titularidad pública
 - Escuela de Música Pública “Dulantzi”, de Alegría-Dulantzi
 - Escuela de Música Pública “Amurrio”, de Amurrio
 - Escuela de Música Pública “Asparrena”, de Asparrena
 - Escuela de Música Pública “Agurain”, de Salvatierra/Agurain
 - Escuela de Música Pública “Urkabustaiz”, de Urkabustaiz
 - Escuela de Música Pública “Luis Aramburu”, de Vitoria-Gasteiz

- Escuelas de titularidad privada
 - Escuela de Música Privada “Udaberria”, de Vitoria-Gasteiz
 - Escuela de Música Privada “Vedruna”, de Vitoria-Gasteiz

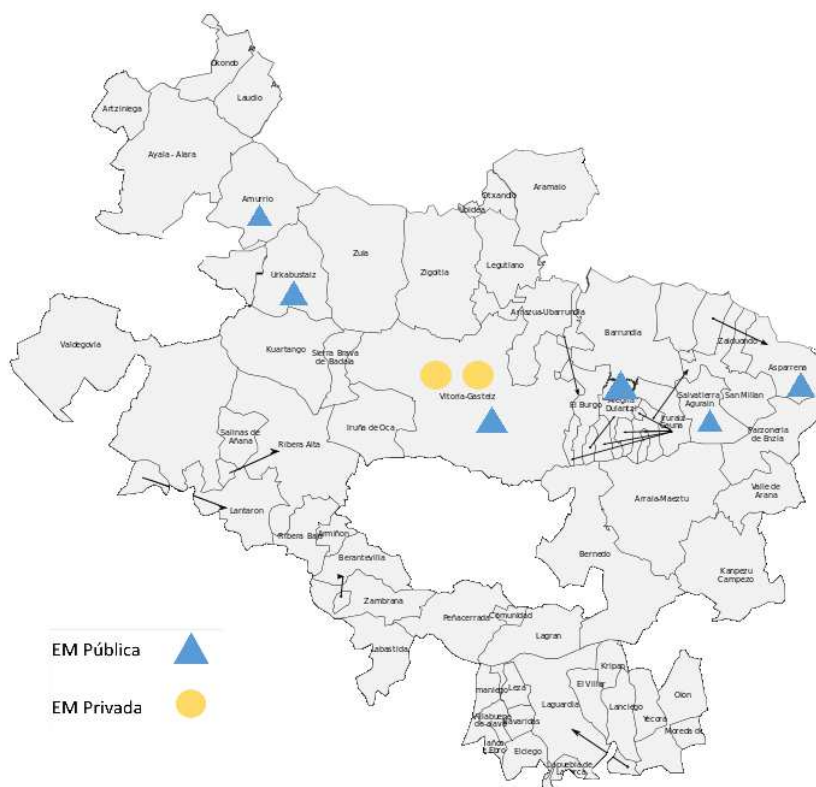


Figura 5.1. Araba/Álava. Localización de centros participantes.

Bizkaia

- Escuelas de titularidad pública
 - Escuela de Música Pública “Zubiaur”, de Amorebieta-Etxano
 - Escuela de Música Pública “Arratia”, de Artea
 - Escuela de Música Pública “José Antonio Egia”, de Bermeo
 - Escuela de Música Pública “Tarine”, de Berriatua
 - Escuela de Música Pública “Jesús Arambarri”, de Bilbao
 - Escuela de Música Pública “Bartolomé Ertzilla”, de Durango
 - Escuela de Música Pública “Erandio”, de Erandio
 - Escuela de Música Pública “Máximo Moreno”, de Galdakao
 - Escuela de Música Pública “Segundo Olaeta”, de Gernika
 - Escuela de Música Pública “Andrés Isasi”, de Getxo
 - Escuela de Música Pública “Leioa”, de Leioa
 - Escuela de Música Pública “Santos Intxausti”, de Mungia
 - Escuela de Música Pública “Unanue’ tar Pedro”, de Ondarroa
 - Escuela de Música Pública “V́ctor Miranda Zuazua”, de Sestao

- Escuela de Música Pública “Trapagaran”, de Valle de Trápaga-Trapagaran
- Escuelas de titularidad privada
 - Escuela de Música Privada “Abanto”, de Abanto y Ciérvana-Abanto Zierbena
 - Escuela de Música Privada “Alboka”, de Ermua
 - Escuela de Música Privada “Bedmar”, de Bilbao
 - Escuela de Música Privada “Adagio Eskola”, de Bilbao
 - Escuela de Música Privada “Artebi”, de Bilbao
 - Escuela de Música Privada “Sociedad Coral de Bilbao”, de Bilbao

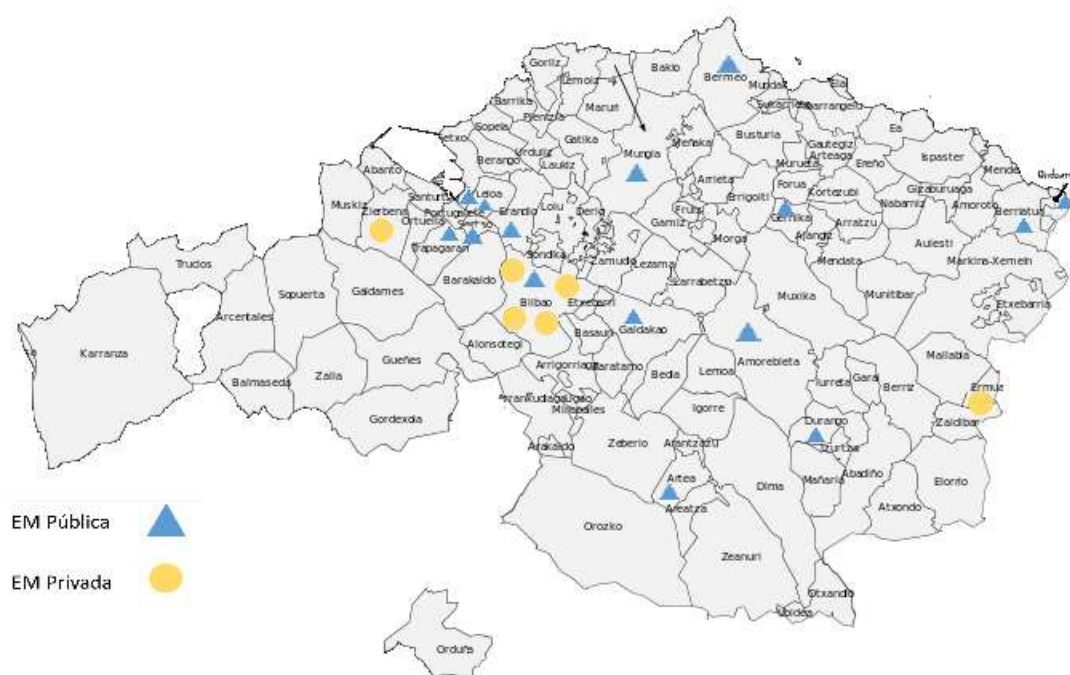


Figura 5.2. Bizkaia. Localización de centros participantes.

Gipuzkoa

- Escuelas de titularidad pública
 - Escuela de Música Pública “Andoain”, de Andoain
 - Escuela de Música Pública “Loinatz”, de Beasain

- Escuela de Música Pública “Deba Musikal”, de Deba
- Escuela de Música Pública “Donostia”, de Donostia/San Sebastián
- Escuela de Música Pública “Juan B. Gisasola”, de Eibar
- Escuela de Música Pública “Inazio Bereziartua”, de Elgoibar
- Escuela de Música Pública “Errenteria Musikal”, de Errenteria
- Escuela de Música Pública “Getaria”, de Getaria
- Escuela de Música Pública “Hernani”, de Hernani
- Escuela de Música Pública “Irun”, de Irun
- Escuela de Música Pública “Tomás Garbizu”, de Lezo
- Escuela de Música Pública “Mutriku”, de Mutriku
- Escuela de Música Pública “Danbolin”, de Orio
- Escuela de Música Pública “Pasaia Musikal”, de Pasaia
- Escuela de Música Pública “Eduardo Mocoora”, de Tolosa
- Escuela de Música Pública “Lourdes Iriondo”, de Urnieta
- Escuela de Música Pública “Loatzo”, de Zizurkil

- Escuelas de titularidad privada
 - Escuela de Música Privada “Leizarra”, de Aretxabaleta
 - Escuela de Música Privada “Arrasate Musical”, de Arrasate-Mondragón
 - Escuela de Música Privada “Norberto Almandoz”, de Astigarraga
 - Escuela de Música Privada “Bizkargi”, de Azkoitia
 - Escuela de Música Privada “Juan de Antxieta”, de Azpeitia
 - Escuela de Música Privada “Bergara”, de Bergara
 - Escuela de Música Privada “Easo”, de Donostia/San Sebastián
 - Escuela de Música Privada “Musikabi-San Ignacio”, de Donostia/San Sebastián
 - Escuela de Música Privada “Zurriola”, de Donostia/San Sebastián
 - Escuela de Música Privada “Eskoriatza”, de Eskoriatza
 - Escuela de Música Privada “Onyarbi”, de Hondarribia
 - Escuela de Música Privada “Doinua”, de Legazpi
 - Escuela de Música Privada “Ameikutz”, de Mendaro
 - Escuela de Música Privada “José de Azpiazu”, de Oñati
 - Escuela de Música Privada “Ordizia”, de Ordizia

- Escuela de Música Privada “Soraluze”, de Soraluze-Placencia de las Armas
- Escuela de Música Privada “Zumarte”, de Usurbil
- Escuela de Música Privada “Tobera”, de Zegama
- Escuela de Música Pública “Ertxiña”, de Zestoa
- Escuela de Música Privada “Txori Txiki”, de Zumaia
- Escuela de Música Privada “Secundino Esnaola”, de Zumarraga

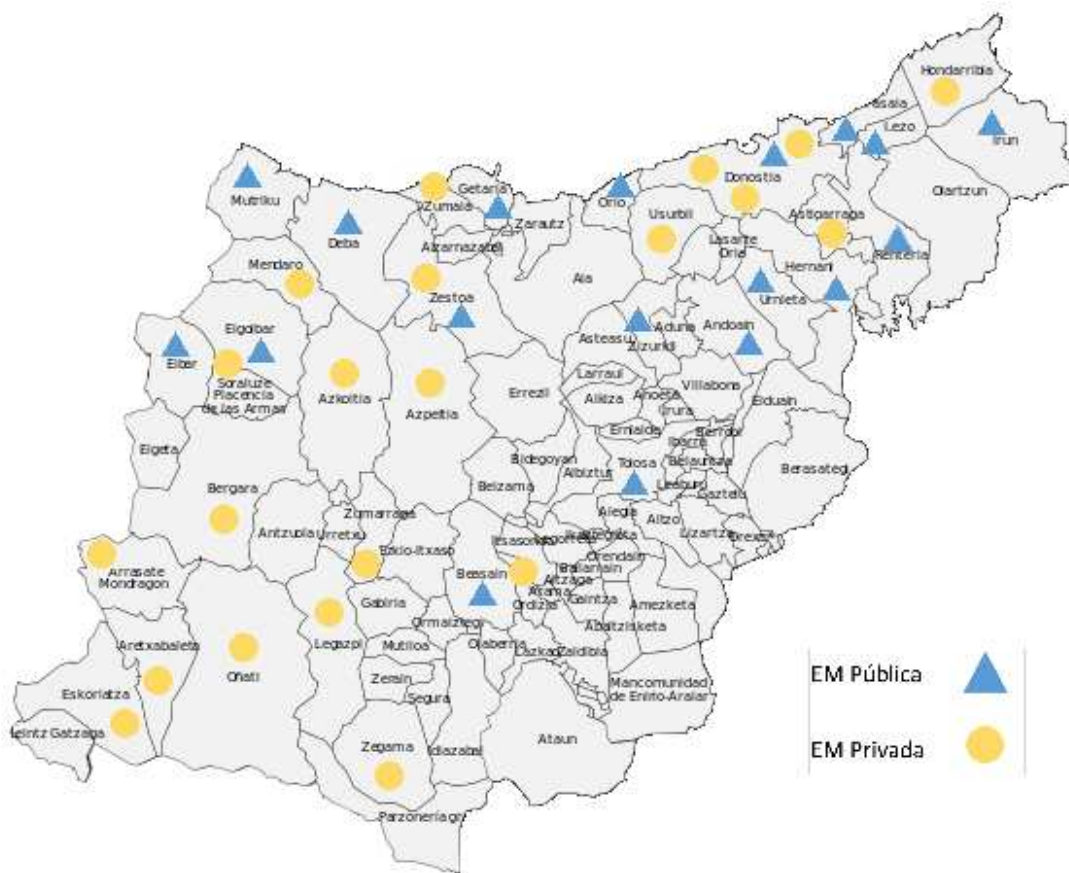


Figura 5.3. Gipuzkoa. Localización de centros participantes.

1.1. Tipología de centros

Titularidad

De la muestra obtenida, es decir 67 escuelas de música, 8 de ellas se encuentran en Araba/Álava, de las cuales 6 son de titularidad pública y 2 de titularidad privada; 21 en Bizkaia, 15 de ellas públicas y 6 privadas, y 38 en Gipuzkoa, siendo 17 de ellas públicas y 21 privadas, como se especifica en las tablas 5.1 y 5.2 y en el gráfico 5.1.

Tabla 5.1

Centros participantes, por Territorios Históricos

	Públicos	Privados	Total	%
Araba/Álava	6	2	8	11,94%
Bizkaia	15	6	21	31,4%
Gipuzkoa	17	21	38	56,72%

Según la titularidad, las escuelas de música públicas suponen el 56,72% de los centros participantes y las privadas, el 43,28%

Tabla 5.2

Centros participantes, según titularidad

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Centros participantes	38	56,72%	29	43,28%	67	100%

En cuanto al porcentaje de centros de cada Territorio Histórico con respecto a al total de la muestra obtenida, Araba/Álava supone el 11,94 %, las escuelas de música de Bizkaia suponen el 31,4% y las de Gipuzkoa el 56,72% del total de la muestra obtenida.

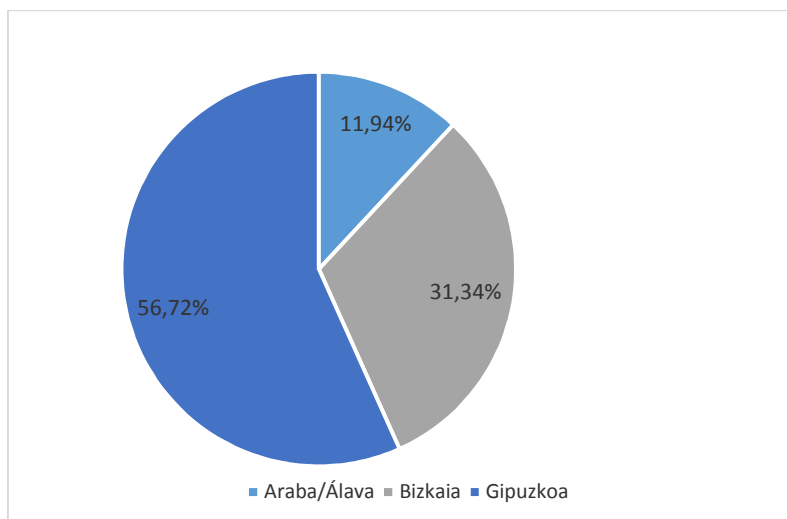


Gráfico 5.1. Porcentaje de cada Territorio en la muestra obtenida.

Según el porcentaje de aportación municipal en la financiación del centro

En cuanto a la tipología de las escuelas de música, en la Comunidad Autónoma Vasca es preciso tener en cuenta, además de la titularidad pública o privada de los mismos, la financiación de los centros. Muchos de los centros privados de Gipuzkoa, aun siendo de titularidad privada, están sostenidos en gran parte por los ayuntamientos, que aportan, en algunos casos, más del 25% a la financiación de los mismos. Según este parámetro, los centros con financiación municipal (igual o superior al 25%) son 58 (86,57% de los centros), y las escuelas de música sin financiación municipal 9 (13,43% de los centros), como se detalla en la tabla 5.3 y en el gráfico 5.2.

Tabla 5.3

Centros participantes, por Territorio, según porcentaje de financiación municipal

Territorio Histórico	Financiación municipal del 25% o mayor		Sin financiación municipal	TOTAL
	Titular: Ayuntamiento	Titular: Otros		
Araba/Álava	6	0	2	8
Bizkaia	15	2	4	21
Gipuzkoa	17	18	3	38
TOTAL	38	20	9	67

Los titulares de centros con una financiación municipal mínima del 25% son los ayuntamientos en el 65,52% de los casos (38 escuelas de música, titularidad pública) y asociaciones culturales, de profesores o de padres en el 34,48% restante (20 centros, titularidad privada).

Los centros sin financiación municipal que han tomado parte en la investigación son de tres tipos: escuelas de música independientes (3 centros), escuelas de música integradas en una entidad cultural (2 centros) y escuelas de música integradas en un colegio o ikastola (4 centros)

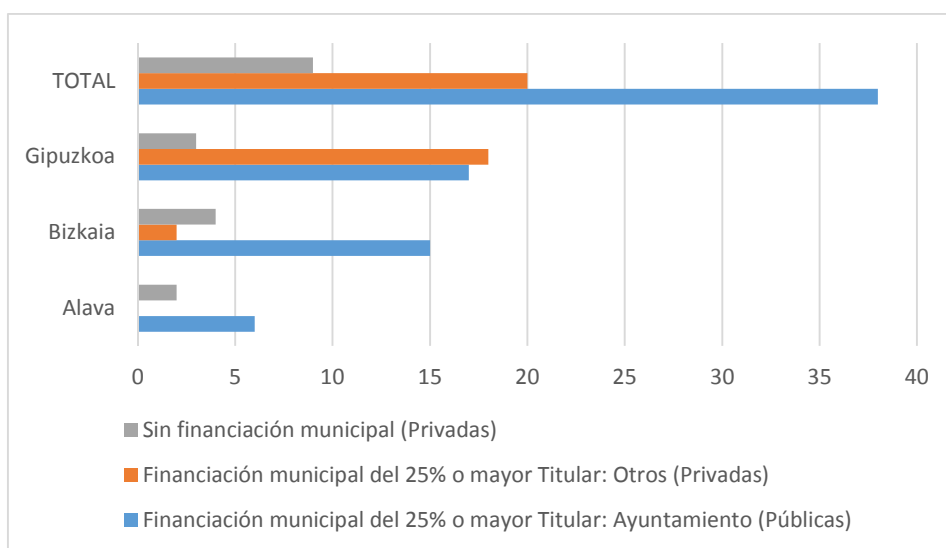


Gráfico 5.2. Centros participantes, por Territorios Históricos, según porcentaje de financiación municipal

Número de habitantes del municipio

El número de habitantes de los municipios es un factor que determina los servicios que éstos deben ofertar. Así se recoge en el artículo 26 de la Ley de Bases de Régimen Local (Ley 7/1985, de 2 de abril, BOE nº 80, de 3 de abril), donde se establecen las competencias para municipios de población superior a 5.000, 20.000 y 50.000 habitantes. En nuestro caso, y para reflejar de una manera más clara la ubicación de las escuelas de música, se han definido cinco tramos: menos de 5.000 habitantes, de 5.000 a 20.000 habitantes, de 20.000 a 50.000 habitantes, más de 50.000 habitantes, y, finalmente, las capitales de los tres Territorios Históricos. Para determinar el número de habitantes de los municipios se ha tenido en cuenta el indicador “población total”, según

la base de datos del Instituto Vasco de Estadística, EUSTAT, con datos de los municipios correspondientes al año 2011 (http://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/info_territorial_c.asp#axzz3d3N8o7Gx). El número de centros en cada categoría se detalla en las tablas 5.4, 5.5, 5.6 y 5.7 y en los gráficos 5.3 y 5.4.

Tabla 5.4

Escuelas de música según nº de habitantes de los municipios, por Territorios Históricos

	Araba/Álava	Bizkaia	Gipuzkoa	TOTAL	%
Menos de 5.000 habitantes	3	1	7	11	16,42%
De 5.000 a 20.000 habitantes	2	9	23	34	50,75%
De 20.000 a 50.000 habitantes	0	5	3	8	11,94%
Más de 50.000 habitantes	0	1	1	2	2,99%
Capitales	3	5	4	12	17,91%
TOTAL	8	21	38	67	100%

- Escuelas de música en municipios de menos de 5.000 habitantes

Del total de centros participantes, 11 escuelas de música, es decir, el 16,41% de los centros, se encuentra en municipios de menos de 5.000 habitantes, tres de ellas en Araba/Álava, una en Bizkaia y siete en Gipuzkoa. Estos centros atienden a un total de 1.975 alumnos y alumnas, lo que supone el 7,01% del total de las 28.156 personas que asisten a las 67 escuelas participantes en el estudio.

Tabla 5.5

Escuelas de música en municipios de menos de 5.000 habitantes

Territorio Histórico	Públicos	Privados	TOTAL	%	TOTAL ALUMNADO	%
Araba/Álava	3	0	3	4,48%	350	1,24%
Bizkaia	1	0	1	1,49%	96	0,34%
Gipuzkoa	1	6	7	10,45%	1529	5,43%
TOTAL	5	6	11	16,42%	1975	7,01%

- Escuelas de música en municipios de 5.000 a 20.000 habitantes

De las 67 escuelas participantes, 34 se encuentran en municipios de entre 5.000 y 20.000 habitantes (50,75% del total de los centros), correspondiendo a Gipuzkoa el mayor número de centros, con un 34,33 %. Estas escuelas de música atienden a un total

de 12.841 alumnos y alumnas, el 45,61% del total del alumnado de las escuelas de música participantes.

Tabla 5.6

Escuelas de música en municipios de entre 5.000 y 20.000 habitantes

<i>Territorio Histórico</i>	<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>	<i>TOTAL</i>	<i>%</i>	<i>TOTAL ALUMNADO</i>	<i>%</i>
Araba/Álava	2	0	2	2,99%	534	1,90%
Bizkaia	7	2	9	13,43%	2601	9,24%
Gipuzkoa	12	11	23	34,33%	9706	34,47%
TOTAL	21	13	34	50,75%	12841*	45,61%

*No se dispone de los datos de dos centros

Se han incluido en esta categoría la Escuela de Música Pública “Loatzo”, en Gipuzkoa, cuyo titular es la mancomunidad formada por Aduna, Alegia, Altzo, Anoeta, Ibarra, Irura, Villabona y Zizurkil, con un total de 18.869 habitantes, y la Escuela de Música Pública “Arratia”, cuyo titular es el Ayuntamiento de Artea (Bizkaia), y que da servicio a los municipios de Artea, Areatza, Arantzazu, Bedia, Dima, Igorre, Lemoa y Zeberio, con un total de 13.389 habitantes.

- Escuelas de música en municipios de 20.000 a 50.000 habitantes

Las escuelas de música de municipios de entre 20.000 y 50.000 habitantes son un total de 8, lo que supone el 11,94% de los centros. Estos centros atienden al 15,35% del alumnado, 4.321 alumnos y alumnas.

Tabla 5.7

Escuelas de música en municipios de entre 20.000 y 50.000 habitantes

<i>Territorio Histórico</i>	<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>	<i>TOTAL</i>	<i>%</i>	<i>TOTAL ALUMNADO</i>	<i>%</i>
Araba/Álava	0	0	0	0%	0	0%
Bizkaia	5	0	5	7,46%	2489	8,84%
Gipuzkoa	2	1	3	4,48%	1832	6,51%
TOTAL	7	1	8	11,94%	4321*	15,35%

*No se dispone de los datos de un centro

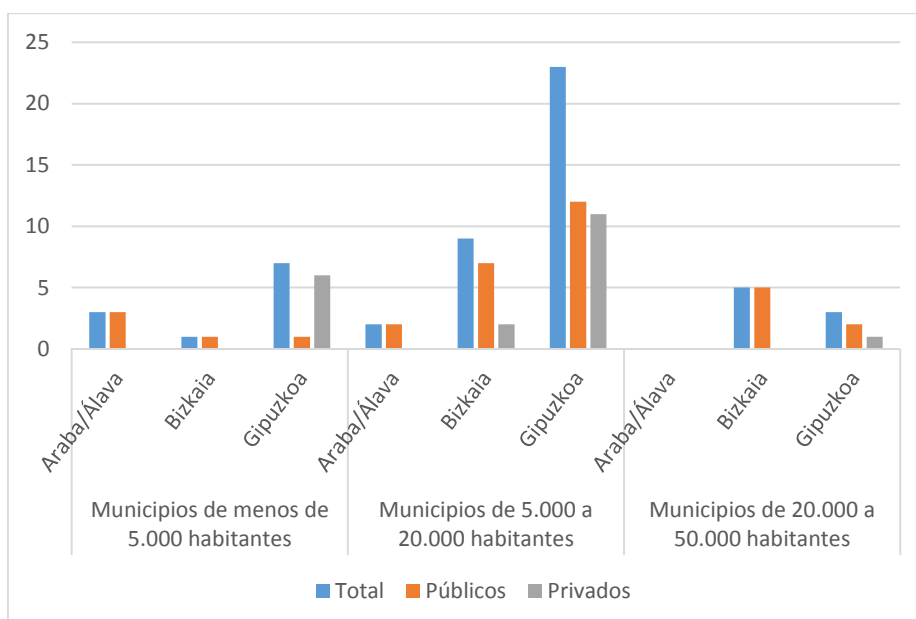


Gráfico 5.3. Escuelas de música en municipios de menos de 5.000 y hasta 50.000 habitantes, según titularidad, por Territorios Históricos

- Escuelas de música en municipios de más de 50.000 habitantes y en las capitales de los Territorios Históricos

En el caso de municipios de más de 50.000 habitantes y de las capitales de los tres Territorios, el número de escuelas de música es comparativamente menor con respecto a los anteriores tipos de poblaciones, con un total de 14 escuelas, el 20,89 % de los centros, como se especifica en las tablas 5.8 y 5.9 y en el gráfico 5.4.

Tabla 5.8

Escuelas de música en municipios de más de 50.000 habitantes

Territorio Histórico	Públicos	Privados	TOTAL	%	TOTAL ALUMNADO	%
Araba/Álava	0	0	0	0%	0	0%
Bizkaia	1	0	1	1,49%	1068	3,79%
Gipuzkoa	1	0	1	1,49%	893	3,17%
TOTAL	2	0	2	2,99%	1961	6,96%

Tabla 5.9

Escuelas de música en las capitales de los Territorios

<i>Territorio Histórico</i>	<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>	<i>TOTAL</i>	<i>%</i>	<i>TOTAL ALUMNADO</i>	<i>%</i>
Araba/Álava	1	2	3	4,48%	1165	4,14%
Bizkaia	1	4	5	7,46%	2877	10,22%
Gipuzkoa	1	3	4	5,97%	3016	10,71%
TOTAL	3	9	12	17,91%	7058	25,07%

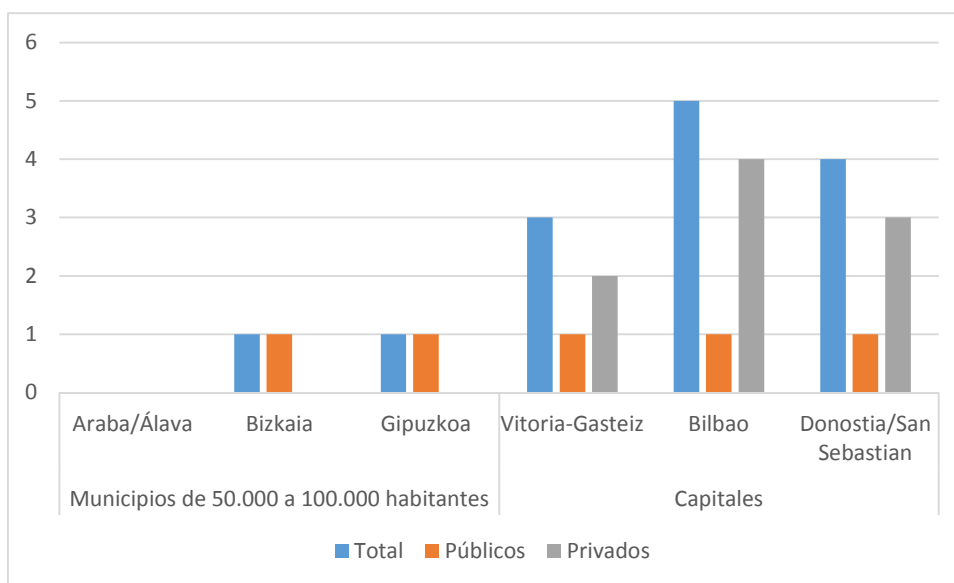


Gráfico 5.4. Escuelas de música en municipios de más de 50.000 habitantes y capitales, según titularidad, por Territorios Históricos

Si examinamos los datos globalmente, las escuelas de música en municipios desde menos de 5.000 habitantes hasta 50.000 habitantes suponen el 79,11% de los centros (N=53), siendo el 62,26% de ellas de titularidad pública (N=33) y el 37,74% (N=20) privadas. Estos centros atienden a un total de 19.137 alumnos y alumnas, lo que supone el 67,97% del alumnado. El resto de los centros (N=14), que suponen el 20,89%, se sitúan en poblaciones de más de 50.000 habitantes y en las capitales. El 35,71% corresponde a escuelas de titularidad pública (N=5) y el 64,29% (N=9) a escuelas privadas, y atienden a un total de 9.019 alumnos y alumnas, lo que supone el 32,03% del total del alumnado en escuelas de música (ver tabla 5.10 y gráfico 5.5).

Tabla 5.10

Alumnado en escuelas de música en municipios de hasta 50.000 y más de 50.000 habitantes

	Públicos		Privados		TOTAL	%	TOTAL ALUMNADO	%
Hasta 50.000 habitantes	33	62,26%	20	37,74%	53	79,11%	19137	67,97%
Más de 50.000 habitantes y capitales	5	35,71%	9	64,29%	14	20,89%	9019	32,03%
TOTAL	38	56,72%	29	43,28	67	100%	28156	100%

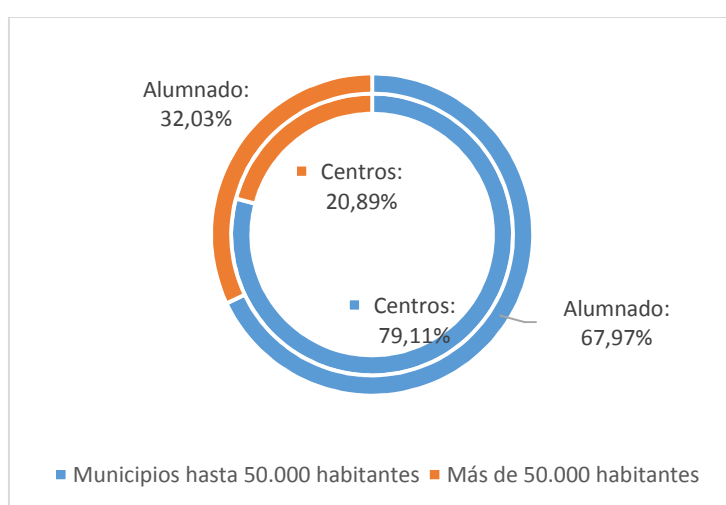


Gráfico 5.5. Porcentajes de centros en municipios de hasta 50.000 y de más de 50.000 habitantes y de alumnado en los mismos

Como se puede apreciar en el gráfico 5.6, los núcleos de población de entre 5.000 a 20.000 habitantes que aglutinan mayor número de escuelas de música se encuentran en Gipuzkoa. Esta circunstancia está determinada por la propia configuración de este Territorio Histórico, ya que el 30,68% de los municipios del mismo se encuentran en este rango de población (http://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/info_territorial_c.asp#axzz3d3N8o7Gx).

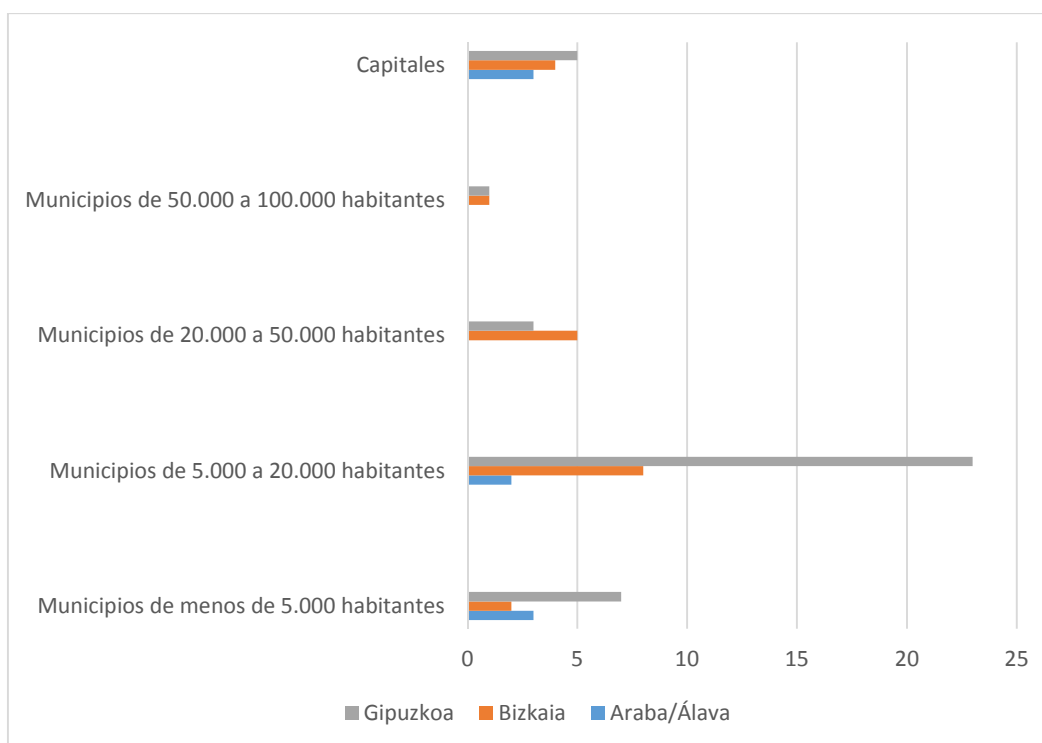


Gráfico 5.6. Escuelas de música según nº de habitantes de los municipios, por Territorios Históricos

Podemos señalar que las escuelas de música están presentes en todo tipo de municipios, desde grandes núcleos de población hasta municipios de menos de 5.000 habitantes. Este hecho se debe, en gran parte, al compromiso de las corporaciones locales, que, haciendo efectivo el principio de proximidad al ciudadano, facilitan, con la creación y colaboración en la puesta en marcha de las escuelas de música, la posibilidad de que un porcentaje más elevado de población pueda acceder a la formación y práctica musicales (Tortajada, 2002, p. 11).

1.2. Niveles impartidos

Los cuatro niveles establecidos en el Decreto 289/1992 se imparten en todos los Territorios, si bien algunos de ellos no por todos los centros. El Nivel 1 se imparte en el 92,53% de los centros (N=62), y los Niveles 2 y 3 en todas las escuelas de música, mientras que el Nivel 4 se imparte en el 46,26% (N=31) de los centros, como se refleja en la tabla 5.11.

Tabla 5.11

Número de centros en que se imparte cada Nivel, según titularidad, por Territorios Históricos

	Araba/Álava		Bizkaia		Gipuzkoa		TOTAL	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	N	%
NIVEL 1	5	2	13	5	16	21	62	92,53%
NIVEL 2	6	2	15	6	17	21	67	100%
NIVEL 3	6	2	15	6	17	21	67	100%
NIVEL 4	2	0	6	4	11	8	31*	46,26%

*A partir del curso 2014-2105 también se imparte el Nivel 4 en dos centros más, las escuelas de música de Amorebieta (Bizkaia) y Zegama (Gipuzkoa) (Orden de 2 de julio, BOPV nº 141, de 28 de julio de 2014; Orden de 14 de diciembre, BOPV nº 11, de 19 de enero de 2015).

Esta oferta de niveles permite atender a alumnado muy diverso, tanto en lo que se refiere a rangos de edad como al desarrollo de las competencias determinadas para cada nivel.

1.3. Especialidades impartidas

Las especialidades impartidas abarcan todos las Ramas reflejadas en el Decreto 289/1992. Se imparte la rama de Canto, con las especialidades de canto solista y canto coral; la rama de Música Instrumental Sinfónica, con las especialidades de cuerda (violín, viola, violoncello y contrabajo), viento madera (flauta travesera, oboe, clarinete, fagot y saxofón), viento metal (trompa, trompeta, trombón y tuba), arpa y percusión; la rama de Música Instrumental y Danza de Raíz tradicional, con las especialidades de txistu, txirula, alboka, dulzaina, trikitixa, pandero y danza; la rama de Tendencias Diversas, con las especialidades de batería, teclados, guitarra eléctrica y bajo eléctrico y electrónica, y la rama de Instrumentos Polifónicos, con piano, acordeón, guitarra, clave y órgano, y además las especialidades de flauta de pico y bombardino, lo que suma un total de 38 especialidades. En la tabla 5.12 se detalla el total de alumnado por especialidades y el porcentaje que supone sobre el total de alumnos y alumnas, según los datos aportados por los centros, incluyendo además el alumnado de Contacto, y de los cursos de Iniciación y de Otros Instrumentos, realizados por alumnos y alumnas que comienzan el Nivel 2, y Solo Conjunto Instrumental, realizado en su mayoría por alumnado del Nivel 3.

Tabla 5.12

Alumnado por especialidades (Global País Vasco)

ESPECIALIDAD	N	%
Acordeón	813	2,80%
Alboka	62	0,21%
Arpa	17	0,06%
Bajo eléctrico.	143	0,49%
Batería	218	0,75%
Batería (Tendencias Diversas)	51	0,18%
Bombardino	25	0,09%
Canto coral	3139	10,81%
Canto solista	635	2,19%
Clarinete	805	2,77%
Clave	8	0,03%
Conjunto instrumental	1165	4,01%
Contacto	4569	15,74%
Contrabajo	73	0,25%
Curso de iniciación	320	1,10%
Danza	2137	7,36%
Dulzaina	93	0,32%
Electrónica	8	0,03%
Fagot	37	0,13%
Flauta travesera	1018	3,51%
Guitarra eléctrica	531	1,83%
Guitarra	1994	6,87%
Oboe	139	0,48%
Órgano	27	0,09%
Otros instrumentos	77	0,27%
Pandero	363	1,25%
Percusión	726	2,50%
Piano	4032	13,89%
Saxofón	785	2,70%
Teclados	116	0,40%
Trikitixa	1316	4,53%
Trombón	219	0,75%
Trompa	137	0,47%
Trompeta	616	2,12%
Tuba	22	0,08%
Txalaparta	76	0,26%
Txirula	4	0,01%
Txistu	695	2,39%
Viola	152	0,52%
Violín	1287	4,43%
Violoncello	387	1,33%
Total general	29037*	100,00%

*No se dispone de los datos de 5 centros

Examinando las especialidades específicamente instrumentales, sin tener en cuenta los datos referentes a Contacto, Curso de Iniciación, Otros Instrumentos y Conjunto Instrumental, el mayor número de alumnos y alumnas se encuentra en la especialidad de piano, con un total de 4.032 personas, que suponen el 13,89% del alumnado, seguida por el canto coral, con 3.139 alumnos y alumnas, es decir, el 10,81% del alumnado. Las siguientes especialidades más cursadas son danza y guitarra, con el 7,36% (N=2137) y 6,87% (N=1994) respectivamente, seguidas de la trikitixa (4,53%) y violín (4,43%). Entre el 3,51% y el 1,25% se sitúan la flauta travesera, acordeón, clarinete, saxofón, percusión, txistu, canto solista, trompeta, guitarra eléctrica, violoncello y pandero. Cada una de las restantes especialidades tiene un porcentaje de alumnado inferior al 1%.

Destaca la presencia de la trikitixa, instrumento de la rama autóctona, entre los más cursados, así como dos instrumentos de la rama polifónica, el piano y la guitarra. La especialidad de la rama instrumental sinfónica que aparece con mayor número de alumnos es el violín. Los instrumentos con menor número de alumnos son la txirula, instrumento de la rama autóctona, y el arpa, que pertenece a la rama sinfónica.

Según el número de centros en que se imparten, la especialidad con más difusión es el piano, ya que se imparte en todas las escuelas de música, seguida del violín y flauta travesera, en el 91,04% de los centros, y saxofón, guitarra, clarinete y acordeón, que se imparten en más del 80% de los centros. Las especialidades con menor difusión son arpa, clave, txirula y flauta de pico, las cuales se imparten únicamente en un centro (1,49%), como se especifica en la tabla 5.13.

Tabla 5.13

Número de centros en que se imparten las especialidades, según titularidad de los mismos, por Territorios Históricos

	Araba/Álava		Bizkaia		Gipuzkoa		TOTAL	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	N	%
	N	N	N	N	N	N		
Acordeón	6	0	14	2	17	17	56	83,58%
Alboka	2	0	3	1	1	3	10	14,93%
Arpa	0	0	0	0	0	1	1	1,49%
Bajo eléctrico	3	0	6	1	5	3	18	26,87%
Batería	1	0	3	0	2	2	8	11,94%
Batería (Tend.Div.)	1	1	4	0	0	1	7	10,45%
Canto coral	3	0	9	4	14	16	46	68,66%
Canto solista	4	0	4	3	5	9	25	37,31%
Clarinete	4	2	13	6	17	16	58	86,57%
Clave	1	0	0	0	0	0	1	1,49%
Conjunto Instr.	2	1	11	4	10	9	37	55,22%
Contacto	5	2	13	5	16	21	62	92,54%
Contrabajo	2	0	4	2	6	1	15	22,39%
Curso de iniciación	0	0	5	3	3	3	14	20,90%
Danza	0	0	2	0	6	9	17	25,37%
Dulzaina	1	0	1	0	6	1	9	13,43%
Electrónica	0	0	1	0	0	0	1	1,49%
Fagot	2	0	2	0	3	2	9	13,43%
Flauta de pico	0	0	0	0	1	0	1	1,49%
Flauta travesera	5	2	15	4	15	20	61	91,04%
Guitarra	4	2	14	6	14	18	58	86,57%
Guitarra eléctrica	3	0	9	1	7	8	28	41,79%
Oboe	2	0	4	0	5	4	15	22,39%
Órgano	1	0	0	0	2	4	7	10,45%
Otros instrumentos	0	0	0	1	0	0	1	1,49%
Pandero	0	0	7	1	5	13	26	38,81%
Percusión	2	1	8	4	14	18	47	70,15%
Piano	6	2	15	6	17	21	67	100,00%
Saxofón	4	2	14	5	16	18	59	88,06%
Teclados	0	1	1	0	3	2	7	10,45%
Trikitixa	3	0	11	2	15	18	49	73,13%
Trombón	4	0	3	0	8	12	27	40,30%
Trompa	1	0	5	2	5	4	17	25,37%
Trompeta	5	0	10	5	17	16	53	79,10%
Tuba	0	0	1	0	4	3	8	11,94%
Txalaparta	1	0	3	1	2	3	10	14,93%
Txirula	1	0	0	0	0	0	1	1,49%
Txistu	4	0	12	2	14	17	49	73,13%
Viola	2	0	5	3	6	2	18	26,87%
Violín	4	2	14	5	17	19	61	91,04%
Violoncello	4	1	11	3	11	8	38	56,72%

Además hay que añadir otras materias impartidas por los centros, como son lenguaje musical, informática, armonía, taller para bebés, musicoterapia, etc...

1.4. Alumnado

El alumnado de las escuelas de música puede iniciar sus estudios a partir de los cuatro años de edad. A partir de aquí no hay límites, y podemos encontrar alumnos y alumnas en cualquier tramo de edad. Según los datos aportados por los centros, y que se detallan en las tablas 5.14 y 5.15, el mayor número de alumnos y alumnas se encuentra en la franja de edad comprendida entre ocho y catorce años, que supone el 41,59% y se corresponde con la Educación Primaria. Este volumen de alumnado se encuentra matriculado mayoritariamente en el Nivel 2. El siguiente grupo de edad es el correspondiente al alumnado mayor de 20 años (23,96%), seguido del de edades comprendidas entre cuatro y siete años, alumnado de Nivel 1, con un porcentaje del 19,59%. El menor número de alumnos y alumnas es el correspondiente al alumnado de 14 a 19 años de edad, matriculados en su mayoría en el Nivel 3, y que se corresponde con las etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller.

Estos datos no incluyen el alumnado que cursa en las escuelas de música otras materias, no contempladas como de oferta permanente, como son el alumnado menor de cuatro años, o alumnos y alumnas que realizan talleres o cursos puntuales.

Tabla 5.14

Distribución del alumnado por grupos de edad, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos

	Menor de 7		De 8 a 14		De 14 a 19		Mayor de 20		No consta edad		TOTAL		TOTAL GENERAL
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
Araba/Álava	271	67	641	67	250	14	709	30	0	0	1871	178	2049
Bizkaia	1132	366	2869	428	836	228	2372	543	353	4	7562	1569	9131
Gipuzkoa	2017	1662	4126	3580	1381	962	1801	1292	60	95	9385	7591	16976
Total	3420	2095	7636	4075	2467	1204	4882	1865	413	99	18818	9338	28156*

Tabla 5.15

Distribución del alumnado por grupos de edad, por Territorios Históricos

	Menor de 7		De 8 a 14		De 14 a 19		Mayor de 20		No consta edad		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Araba/Álava	338	16,50%	708	34,55%	264	12,88%	739	36,07%	0	0,00%	2049	100%
Bizkaia	1498	16,41%	3297	36,11%	1064	11,65%	2915	31,92%	357	3,91%	9131	100%
Gipuzkoa	3679	21,67%	7706	45,39%	2343	13,80%	3093	18,22%	155	0,91%	16976	100%
Total	5515	19,59%	11711	41,59%	3671	13,04%	6747	23,96%	512	1,82%	28156*	100%

*No se dispone de los datos de cinco centros

Según la titularidad de los centros, el alumnado se distribuye en centros privados y públicos según aparece especificado en la tabla 5.16, correspondiendo el 66,83% a centros públicos (N=18.818) y el 33,17% (N= 9.338) a centros privados.

Tabla 5.16

Distribución del alumnado, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos

	Pública		Privada		Total	
	N	%	N	%	N	%
Araba/Álava	1871	91,31%	178	8,69%	2049	100%
Bizkaia	7562	82,82%	1569	17,18%	9131	100%
Gipuzkoa	9385	55,28%	7591	44,72%	16976	100%
Total	18818	66,83%	9338	33,17%	28156	100%

*No disponemos de los datos de cinco centros

La media de alumnos y alumnas por centro es de 454. El número máximo es de 1.829 y el mínimo de 63, como se detalla en la tabla 5.17.

Tabla 5.17

Media de alumnos y alumnas por centro

Media	454,129032
Mediana	364
Moda	368
Desviación estándar	345,094688
Rango	1766
Mínimo	63
Máximo	1829
Suma	28156

1.5. Profesorado y personal no docente

Según los datos aportados por los centros, el total del profesorado en las escuelas de música asciende a 1.258 personas, de las cuales el 58,90% se encuentra en escuelas de titularidad pública. El total del personal no docente adscrito a los centros son 158 personas, el 72,78% de los cuales corresponde a escuelas de titularidad pública, como aparece en las tablas 5.18 y 5.19.

Tabla 5.18

Profesorado, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos

	Pública	Privada	Total
Araba/Álava	116	24	140
Bizkaia	334	128	462
Gipuzkoa	291	365	656
Total	741	517	1258*

*No se dispone de los datos de un centro

Tabla 5.19

Personal de administración y servicios, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos

	Pública	Privada	Total
Araba/Álava	11	3	14
Bizkaia	50	17	67
Gipuzkoa	54	23	77
Total	115	43	158

En cuanto al porcentaje de la jornada de trabajo, el 31,01% del profesorado (N=384) presta sus servicios a jornada completa, correspondiendo el 78,90% de éste a profesores y profesoras en escuelas de música de titularidad pública. En lo que se refiere al profesorado a jornada parcial, que alcanza el 68,99% del total del profesorado de las escuelas de música (N=854), el porcentaje de personas en escuelas de titularidad pública y privada es similar, alcanzando el 48,95% (N=418) y 51,05 % (N=436), respectivamente, según se especifica en las tablas 5.20 y 5.21.

Tabla 5.20

Profesorado a jornada completa por Territorios, según titularidad del centro

	Pública		Privada		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Araba/Álava	17	89,47%	2	10,53%	19	100%
Bizkaia	164	87,70%	23	12,30%	187	100%
Gipuzkoa	122	68,54%	56	31,46%	178	100%
TOTAL	303*	78,90%	81	21,10%	384*	100%

*No se dispone de los datos sobre porcentajes de jornada del profesorado de dos centros

Tabla 5.21

Profesorado a jornada parcial por Territorios, según titularidad del centro

	Pública		Privada		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Araba/Álava	79	78,22%	22	21,78%	101	100%
Bizkaia	170	61,82%	105	38,18%	275	100%
Gipuzkoa	169	35,36%	309	64,64%	478	100%
TOTAL	418*	48,95%	436	51,05%	854*	100%

*No se dispone de los datos sobre porcentajes de jornada del profesorado de dos centros

Según se especifica en las tablas anteriores, el 40,47% (N=187) del profesorado que presta sus servicios en escuelas de música de Bizkaia, tiene un contrato a jornada completa. Este número desciende considerablemente en Gipuzkoa y Araba/Álava, ya que los contratos a jornada completa suponen el 27,13% (N=178), y el 15,83% (N=19) de los totales respectivos de profesorado que presta sus servicios en estos Territorios.

En cuanto a la distribución de profesoras y profesores por centro, se cifra el número mínimo en 6 y el máximo en 51, estableciéndose un promedio de 19 personas para el profesorado por centro (ver tabla 5.22).

Tabla 5.22

Media de profesoras y profesores por centro

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Moda
Profesorado	1258	19,06	9,7128	6	51	15

2. *Análisis diagnóstico*

Se realiza a continuación el análisis diagnóstico tanto el correspondiente al propio centro (análisis interno) como el del entorno, con el objetivo de definir las fortalezas y debilidades de los centros y detectar las oportunidades y amenazas.

2.1. *Análisis interno*

La realización del análisis interno conlleva la identificación de las fortalezas y debilidades que impulsan o interfieren en la consecución de los objetivos del centro, que permitirían alcanzar un supuesto modelo ideal de centro. Para llevar a cabo este análisis se han tenido en cuenta las respuestas de los responsables de los centros cuando se les ha consultado sobre elementos relativos al propio centro, tales como la oferta del centro o la realización de actividades con el alumnado, recogidas en los distintos apartados del bloque 1 (ver el mencionado Anexo VI). La información aportada se ha volcado en una base de datos, resultando en total un número de 416 registros para las fortalezas y 179 registros para las debilidades señaladas por los centros. En este sentido, hay que especificar que algunos de los elementos identificados por los responsables de los centros pueden clasificarse en más de una categoría, por lo que el número inicial de registros en cada categoría se ha visto incrementado en algunos casos. Asimismo muchos de los elementos señalados por algunos centros como puntos fuertes son tomados como debilidades por otros, en función de la idiosincrasia propia de cada centro.

2.1.1. Fortalezas

A continuación se describen las fortalezas señaladas por los centros. Son recursos, características o rasgos distintivos que pueden posicionar al centro en una situación positiva. Los elementos identificados contemplan aspectos como la ubicación y equipamiento del centro, la gestión, la organización de la docencia, el profesorado o las actividades llevadas a cabo con el alumnado.

Dimensionamiento y organización del centro

En cuanto a este factor, el 31,34% de los centros consideran el dimensionamiento del centro adecuado, tanto en lo relativo a especialidades como niveles impartidos,

señalándolo como una fortaleza, y el modelo de gestión propio es citado por el 26,86% de los centros, como se especifica en la tabla 5.23.

Tabla 5.23

Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Global País Vasco.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dimensionamiento del centro	10	26,31%	11	37,93%	21	31,34%
Gestión del centro	11	28,94%	7	24,13%	18	26,86%

Por Territorios, en Araba/Álava el porcentaje resulta superior, ya que el 50% de los centros (N=4), tanto públicos como privados considera el dimensionamiento del centro adecuado, y lo define como una fortaleza. En Bizkaia, este aspecto es mencionado por el 14,28% de los centros, y no hay diferencias entre los de titularidad pública y privada. El Territorio que menos nombra el dimensionamiento del centro como una fortaleza es Gipuzkoa, donde es señalado por el 3,84% (N= 14) de los centros. En función de la titularidad, sin embargo, sí es mencionado por el 42,85% de los centros privados como una fortaleza. Esta situación puede ser debida a la distribución de las escuelas de música de titularidad privada en este Territorio, donde la mayoría de ellas se encuentran en municipios de menos de 20.000 habitantes (ver tablas 5.5 y 5.6 y gráficos 5.3 y 5.6). Los datos se detallan en las tablas 5.24, 5.25 y 5.26 y en el gráfico 5.7.

Tabla 5.24

Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Araba/Álava.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dimensionamiento del centro	3	50%	1	50%	4	50%
Gestión del centro	4	66,66%	-	-	4	50%

Tabla 5.25

Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dimensionamiento del centro	2	13,33%	1	16,66%	3	14,28%

Tabla 5.26

Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dimensionamiento del centro	5	29,41%	9	42,85%	14	36,84%
Gestión del centro	7	41,17%	7	33,33%	14	36,84%

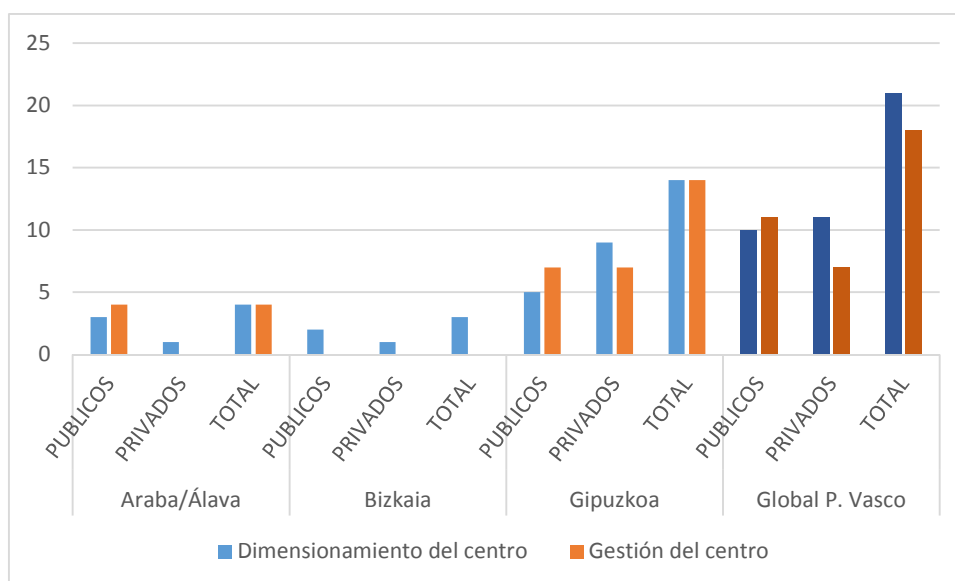


Gráfico 5.7. Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Por Territorios Históricos y global País Vasco

Para el análisis de este aspecto hay que tener en cuenta también el porcentaje de población que asiste a las escuelas de música, que en el País Vasco se sitúa en un abanico que oscila entre el 0,9% y el 10% de algunos municipios (Getaria, en Gipuzkoa, se sitúa en el 11,5%). El porcentaje de población atendida por el total de los centros es

el 1,83%. En las tablas 5.27 y 5.28 se distribuyen los municipios según este porcentaje de población atendida.

Tabla 5.27

Escuelas de música por Territorio, según porcentaje de población que asiste a las mismas

	0,9 a 2%		Entre 2% y 5%		>5%		Total	%
	N	%	N	%	N	%		
Araba/Álava	3	37,50%	2	25%	3	37,50%	8	100%
Bizkaia	13	61,90%	7	33,33%	1	4,76%	21	100%
Gipuzkoa	8	21,05%	17	44,74%	13	34,21%	38	100%
Total	24	35,82%	26	38,81%	17	25,37%	67	100%

Del total de centros participantes, el 35,82% de los centros (N = 24) atienden a un número de alumnos y alumnas que supone, en sus municipios respectivos, un porcentaje de población entre el 0,9% y el 2%. El 64,18% restante atiende a un porcentaje mayor del 2%. En este tramo, el 38,81% de las escuelas atienden a un porcentaje de población entre el 2% y el 5% (N = 26), y 17 centros, el 25,37% del total, cuentan con un alumnado total que oscila entre el 5% y el 10% de la población de los respectivos municipios. En este último caso, es en Gipuzkoa donde se encuentran el mayor número de centros de estas características. El número de habitantes de los municipios donde se ubican estos centros se encuentra comprendido en un rango entre 1.551 (Zegama) y 16.160 (Pasaia). La relación pormenorizada de los porcentajes de población atendida en cada escuela de música se encuentra en el Anexo VIII.

En función de la titularidad, los centros públicos son más numerosos en municipios en los que el porcentaje de población que asiste a la escuela de música oscila entre el 0,9% y el 2%, siendo Bizkaia el Territorio Histórico con mayor número de centros (8 centros, que suponen el 61,54%). En Gipuzkoa las escuelas de titularidad pública y privada presentan porcentajes similares. El mayor número de centros públicos se encuentra en municipios en los que el porcentaje de población atendida se sitúa entre el 2 y el 5% (7 centros), si bien los porcentajes son similares en los tres tramos señalados (50% en el tramo de 0,9% al 2%; 41,18%, en el correspondiente al tramo que va del 2 al 5%, y 46,15% en el resto). Con respecto a Araba/Álava, hay que señalar que las escuelas privadas se encuentra únicamente en municipios que atienden a menos del 3% de la población (un único municipio, la capital). La educación musical en las

escuelas de música de Araba/Álava está asumida, con carácter general, por centros de titularidad pública, y es especialmente destacable que el 50% de los centros públicos de este Territorio Histórico (N = 3) se encuentran en municipios en los que la población atendida supera el 5%, según se refleja en la tabla 5.28.

Tabla 5.28

Escuelas de música por Territorio y titularidad, según porcentaje de población que asiste a las mismas

	0,9 a 2%		Entre 2% y 5%				>5%					
	Pública		Privada		Pública		Privada		Pública		Privada	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Araba/Álava	1	33,33%	2	66,67%	2	100%	0	0%	3	100%	0	0%
Bizkaia	8	61,54%	5	38,46%	6	85,71%	1	14,29%	1	100%	0	0%
Gipuzkoa	4	50%	4	50%	7	41,18%	10	58,82%	6	46,15%	7	53,85%
Total	13	56,52%	11	47,83%	15	57,69%	11	42,31%	10	58,82%	7	41,18%

Hay que mencionar el caso de las tres capitales vascas, Bilbao, Donostia/San Sebastián y Vitoria-Gasteiz, que suponen una población total de 773.672 habitantes. En estos tres municipios el porcentaje de alumnado que asiste a una escuela de música resulta sensiblemente inferior en comparación con el resto, según se detalla en la tabla 5.29.

Tabla 5.29

Porcentaje de alumnado en escuelas de música en las capitales de los Territorios Históricos

	Nº habitantes	Alumnado en escuelas de música	Porcentaje de población	Nº de centros
Vitoria-Gasteiz	239949	1165	0,4855 %	3
Bilbao	351965	2877	0,8174 %	5
Donostia/San Sebastián	181788	3016	1,6591 %	4
TOTAL	773672	7058*	0,9122 %	12

*No disponemos de los datos de 2 escuelas de música

Si tenemos en cuenta la población total del País Vasco, 2.179.815 habitantes según datos de EUSTAT correspondientes al censo de 2011 (Instituto Vasco de

Estadística [EUSTAT], 2013), y el alumnado matriculado en escuelas de música, que asciende a 34.846 alumnos y alumnas (Gobierno Vasco, 2014), el porcentaje de población que asiste a una escuela de música es del 1,59%, porcentaje que se eleva hasta el 1,72% tomando como referencia el total de alumnos y alumnas que recibe enseñanza musical, tanto reglada como no reglada, en todos sus niveles, es decir 37.658 personas (Gobierno Vasco, 2014). Estos datos se refieren al alumnado que asiste a centros autorizados por el Departamento de Educación, por lo que los porcentajes señalados podrían verse incrementados, ya que la determinación del total de población que asiste a un centro de enseñanza musical, en un sentido más estricto, incluiría también otros centros de música no reconocidos por el Departamento de Educación.

Para contextualizar estas cifras tomamos como referencia los datos de alumnado en escuelas de música y población de países europeos asociados a la Unión Europea de Escuelas de Música, EMU (<http://www.musicschoolunion.eu/emu-statistics/>), que para el alumnado de edades comprendidas entre 0 y 25 años que asiste a escuelas de música en Europa arroja unos porcentajes que oscilan entre el 0,49% de Irlanda y el 20,45% de Liechtenstein, y cifra el correspondiente al conjunto del estado español en el 1,78%. Este último dato debe tomarse como aproximado, ya que el estudio de EMU recoge la información aportada por UEMYD, Unión de Escuelas de Música y Danza, y esta asociación no representa a la totalidad de las comunidades autónomas del Estado. Una confrontación con los datos del Instituto Nacional de Estadística, INE (http://www.ine.es/inebmenu/mnu_educ.htm), correspondientes al curso 2013-1024, sitúa este porcentaje en el 0,47% para la población realizando estudios en escuelas de música, y en el 0,67% para la población realizando estudios de música, tanto en enseñanza reglada en todos sus niveles, como no reglada. Los datos de EMU también aportan información sobre el porcentaje de alumnado en escuelas de música en referencia al total de la población, y sitúan la media de los países europeos en el 1,98% (ver tabla 5.30). Los datos pormenorizados se pueden consultar en el Anexo IX.

En el caso del País Vasco disponemos de datos para la población que se encuentra en el tramo de edad entre 0 y 19 años. Según se desprende de los mismos, el porcentaje de alumnado en esta franja de edad en escuelas de música se encuentra en el 5,45%, como se detalla en la tabla 5.31.

Tabla 5.30

Comparativa de porcentaje de alumnado en escuelas de música (País Vasco, España, Europa y escuelas participantes)

	País Vasco	España	Europa	Escuelas participantes
Porcentaje de población en escuelas de música	1,59%	0,47%	1,98%	1,83%

Tabla 5.31

Porcentaje de alumnado entre 0 y 19 años de edad en escuelas de música, por Territorios Históricos

	Población 0-19 años	Población 0-19 años en escuelas de música	%
Araba/Álava	57940	1310	2,26%
Bizkaia	194682	5859	3,00%
Gipuzkoa	130802	13728	10,49%
Total	383424	20897	5,45%

Fuente: EUSTAT (2013) y plantilla de datos de los centros.

El porcentaje de población en esta franja de edad que asiste a una escuela de música es sensiblemente superior al conjunto del Estado, situándose en cifras similares a las de países como Letonia (2,55%), Holanda (3,43%), Finlandia (3,59%), Alemania (4,35%), Eslovenia (4,64%), Noruega (6,99%), Dinamarca (7%), Austria (7,25%) o Suecia (11,85%). Por Territorios Históricos, destaca Gipuzkoa, con más del 10% de la población de esa franja de edad que asiste a una escuela de música.

Otro de los factores que mencionan los centros como una fortaleza es la gestión del centro, tanto por el sistema en sí, como por los resultados obtenidos. Es un aspecto mencionado por el 26,86% de los centros, en un porcentaje similar en los centros públicos y privados (28,94% y 24,13%, respectivamente). La gestión de un centro, sea público o privado, es una herramienta de la que dependerá el funcionamiento diario del mismo. En este caso se valora la rapidez y eficacia en la solución de los temas más

relevantes para el centro, principalmente la gestión de personal. Existen variedad de posibilidades, tanto en el ámbito público como en el privado, siendo potestad de los titulares la elección de la fórmula que mejor se adecúe a los intereses concretos en cada caso.

A la hora de definir esta fortaleza por parte de los centros no encontramos diferencias significativas en función de la titularidad o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.32

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 1

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Fortaleza 1	0,7099	1	0,399464	2,7857	2	0,248365

En resumen, esta categoría queda definida:

F1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro	F1.1 - Dimensionamiento del centro
	F1.2 - Gestión del centro

Locales y equipamiento

La ubicación de la escuela de música en el municipio es considerada por el 64,17% de los centros como una fortaleza. Tanto la ubicación como el equipamiento y los locales donde la escuela de música lleva a cabo su actividad son un aspecto a tener en cuenta, según Sarmiento (2002, p. 40). Es una cuestión destacada en un porcentaje similar tanto por centros de titularidad pública como privada. En muchos casos, el estar situados en una zona céntrica de la población, con fácil acceso repercute en la posibilidad de diversificar la oferta. Así lo expresa una de las personas entrevistadas:

...pues es céntrico, como ya ves. Está en la mitad del pueblo, los chavales pueden venir tranquilamente. Incluso al mediodía dan clases de lenguaje [musical] porque de la ikastola vienen, se da la clase de lenguaje y van otra vez a la ikastola (Escuela de música 54).

La ubicación en una zona céntrica y dentro de un entorno donde se concentra la oferta cultural del municipio es destacado por algunos centros:

Estamos muy bien situados. Tenemos ahí la casa de cultura y tenemos varios escenarios cerca donde podemos hacer cosas....el entorno sí, porque la casa de cultura, la biblioteca y la escuela de música y el cine, está todo aquí, entonces está muy bien (Escuela de música 15).

Otros centros destacan el estar ubicados en una casa de cultura, lo que proporciona dinamismo al municipio:

Y además, como convive con el resto de servicios y equipamientos,...la biblioteca y tal, se genera muchísimo dinamismo (Escuela de música 6).

Una de las cosas buenas que tenemos es que, aparte de este edificio central, que es la sede principal, tenemos otras cuatro sedes en cuatro colegios por [población]. Entonces llegamos a todos los barrios (Escuela de música 41).

La ubicación del centro facilitará o dificultará, en muchas ocasiones, el acceso a la enseñanza musical, por lo que en el País Vasco, la normativa vigente contempla la posibilidad de que las escuelas funcionen en secciones, por estar ubicadas en zonas de baja población o núcleos dispersos. Este hecho también se menciona por los centros como fortaleza.

El equipamiento del centro es destacado como una fortaleza por el 46,26% (N=43) de las escuelas de música y la posibilidad que tiene algunos centros de utilizar diferentes espacios en el municipio para poder llevar a cabo diferentes actividades con el alumnado se menciona por el 32,83% de los centros, según se señala en la tabla 5.33.

Tabla 5.33

Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ubicación del centro	23	60,52%	20	68,96%	43	64,17%
Equipamiento del centro	23	60,52%	8	27,58%	31	46,26%
Posibilidad de utilizar otros locales	16	42,10%	6	20,68%	22	32,83%

Si examinamos las respuestas obtenidas por Territorios, los porcentajes aparecen de modo similar a la totalidad del País Vasco, como se aprecia en las tablas 5.34, 5.35 y 5.36 y en el gráfico 5.8. Tanto en Araba/Álava como en Gipuzkoa se observa un porcentaje similar en cuanto a considerar la ubicación del centro como una fortaleza (75% y 76,31%, respectivamente). En Bizkaia este aspecto es destacado por el 38,09% de los centros.

Tabla 5.34

Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ubicación del centro	5	83,33%	1	50%	6	75%
Equipamiento del centro	2	33,33%	1	50%	3	37,5%
Posibilidad de utilizar otros locales	4	66,66%	-	-	4	50%

Tabla 5.35

Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ubicación del centro	5	33,33%	3	50%	8	38,09%
Equipamiento del centro	12	80%	1	16,66%	13	61,90%
Posibilidad de utilizar otros locales	4	26,66%	-	-	4	19,04%

Tabla 5.36

Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ubicación del centro	13	76,47%	16	72,19%	29	76,31%
Equipamiento del centro	9	42,85%	6	28,57%	15	39,47%
Posibilidad de utilizar otros locales	8	47,05%	6	28,57%	14	36,84%

Con respecto al equipamiento, se observa una tendencia similar en los tres Territorios. Constatamos que el 37,5% de los centros de Araba/Álava y el 39,47% de Gipuzkoa señalan el equipamiento del centro como una fortaleza. En Bizkaia lo definen como una fortaleza el 61,90% de los centros.

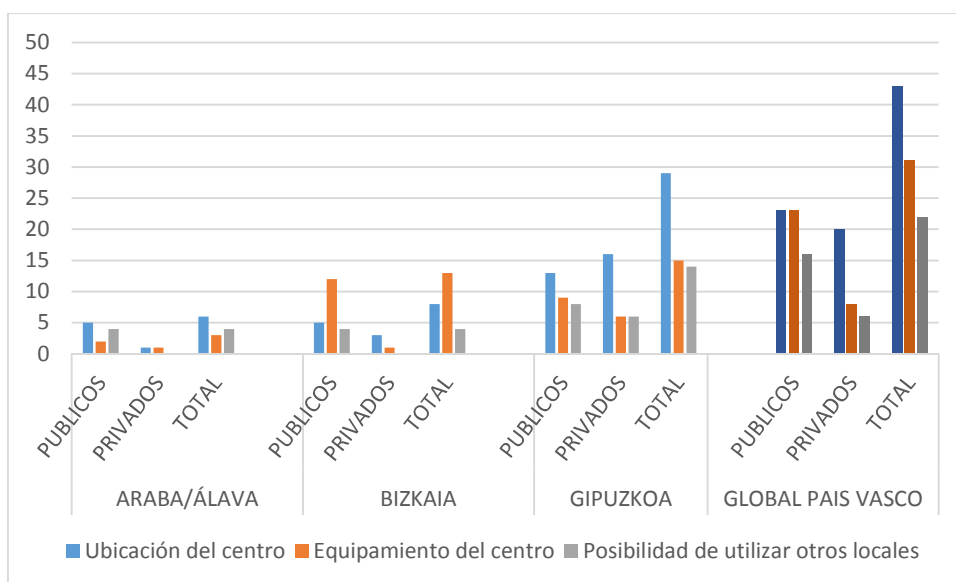


Gráfico 5.8. Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro, por Territorios Históricos y global País Vasco

A la hora de definir esta fortaleza por parte de los centros no encontramos diferencias significativas en función de la titularidad o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.37

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 2

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Fortaleza 2	4,2038	2	0,122226	6,2708	4	0,179816

De acuerdo con los resultados obtenidos, esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

F2: Ubicación y equipamiento del centro	F2.1.- Ubicación del centro
	F2.2.- Equipamiento del centro
	F2.3.- Posibilidad de utilizar otros locales

Organización de la docencia

La organización de la docencia en los centros, es decir la forma en que las escuelas de música realizan su oferta, es considerada por los centros como uno de sus puntos fuertes. En este sentido, la posibilidad que tienen las escuelas de música de organizar la enseñanza de acuerdo al ritmo de aprendizaje del alumnado es el aspecto que mayor número de centros consideran como una fortaleza: es señalado por 52 centros (77,61% de los centros). La flexibilidad en el diseño del currículo es uno de los factores que define la especificidad de las escuelas de música, ya que permite proporcionar una enseñanza musical adecuada a las necesidades del alumnado y coherente con el entorno del centro. Así lo expresan algunas de las personas entrevistadas:

...bueno, empezamos con un proyecto curricular, ... después de cinco cursos, utilizando ese proyecto, creamos una comisión pedagógica, y durante un año hemos estado revisando ese proyecto curricular y adaptándolo a la realidad de nuestra escuela (Escuela de música 14).

Es bastante flexible, se adapta mucho al alumno... (Escuela de música 57).

....cada uno hizo un proyecto, y dentro del plan pedagógico [los proyectos] siguen la tónica de siempre, una lógica progresiva para el instrumento, bien pensada, con obras, pero que se ha quedado muy obsoleto.....entonces, cada uno va readaptándose (Escuela de música 50).

...nos adecuamos a todo, quedamos abiertos a todo..... Luego, normalmente la oferta también la complementamos con cursillos... (Escuela de música 20).

...en el instrumento tenemos un programa que se adecúa al ritmo, a la capacidad y al interés de cada uno. Es totalmente personalizado... Te adaptas a eso. Para mí y para todos, supongo, el objetivo es sacar lo mejor de cada alumno (Escuela de música 39).

El realizar la oferta de algunas materias en módulos, talleres o cursillos es considerado como un punto fuerte por el 17,91% de los centros (N=12).

...luego también hemos hecho y seguimos haciendo talleres,... bueno, son trimestrales y, si hay gente que se anima, se hace.... Actualmente tenemos dos (talleres)... son talleres que si se juntan 12 personas se abre el taller ese trimestre y funciona. ¿Que no hay gente? Pues hasta el siguiente trimestre... Siempre hay una oferta desde la musika eskola [escuela de música] (Escuela de música 58).

Unos lo hacen módulo por curso, otros lo hacen como lo tienen que hacer, que es: cuando lleguen a estos objetivos cambias de módulo, sea a los tres meses o sea al año y medio (Escuela de música 47).

Una de las características que hemos tenido en los últimos años es que hemos organizado cursillos puntuales durante el curso, de canto, de canciones vascas, de instrumentos autóctonos, cosas que sean atractivas para la gente...duran unos tres meses....Todo se hace en clase, no tienen deberes para casa y siempre termina con alguna actividad cara al público (Escuela de música 36).

El 14,92% de los centros valoran como una fortaleza la posibilidad de ofertar variedad de horarios de atención al alumnado (N=10). Este aspecto es valorado especialmente por los centros de titularidad privada (24,13%).

...en asignaturas grupales hay que programar un horario, más o menos sabiendo de dónde vienen los chavales, que colegios tienen, qué posibilidad. Porque todo eso se estudia, haces unos horarios de las necesidades que tienen.... (Escuela de música 65).

...yo creo que es una ventaja el poder personalizar un poco la enseñanza porque hay gente que viene a la escuela pidiendo cosas muy concretas, ¿no? Quiere aprender “a cantar” y además “en esta franja horaria”.... (Escuela de música 11).

... la verdad es que es raro el que no pueda venir por horario, porque intentamos buscar hueco donde sea. Facilidades, todas (Escuela de música 17).

El abanico de edades del alumnado atendido por las escuelas de música es considerado también como una fortaleza por el 7,46% de los centros (N=5). También señalar que algunos centros nombran la relación o la coexistencia con la enseñanza reglada como una fortaleza, de cara, por ejemplo, a poder compartir o mejorar las agrupaciones instrumentales o corales de alumnos y alumnas, y a obtener el mejor rendimiento del alumnado. Este aspecto es citado por el 7,46% de los centros (N=5), como se aprecia en la tabla 5.38 y en el gráfico 5.9.

Tabla 5.38

Fortaleza 3: Organización de la docencia. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Posibilidad de ofertar variedad de horarios, de acuerdo a las necesidades del alumnado	3	7,89%	7	24,13%	10	14,92%
Enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado	28	73,68%	24	82,75%	52	77,61%
Abanico de edades	1	2,63%	4	13,79%	5	7,46%
Oferta en talleres, cursillos, módulos, etc.	5	13,15%	7	24,13%	12	17,91%
Coexistencia de enseñanza reglada	2	5,26%	3	10,34%	5	7,46%

La relación entre enseñanza reglada y no reglada es poco comentada como punto fuerte. Sin embargo, los centros que la mencionan, la consideran como una relación muy positiva, en cuanto que permite la convivencia de alumnos y alumnas y la creación de proyectos comunes, al tratarse de dos formas de enseñanza integradas en un mismo centro. En cualquier caso, y según los datos obtenidos, podemos señalar que se encuentra muy lejos de la deseable relación que debería existir entre los dos tipos de enseñanza (Vergel, 2001).

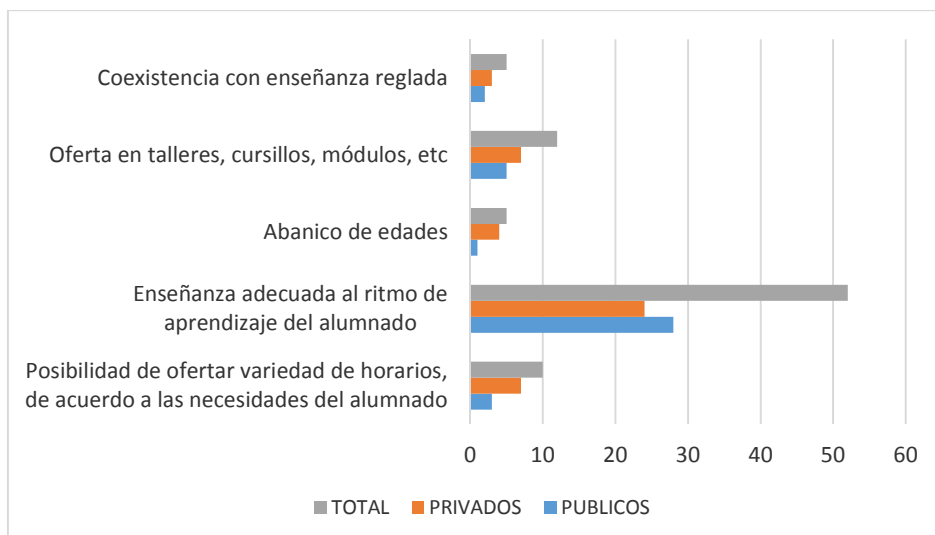


Gráfico 5.9. Fortaleza 3: Organización de la docencia. Global País Vasco

Por Territorios, en Bizkaia los porcentajes de las respuestas de los centros no sufren variación con respecto al total de los resultados. Aparecen en un número ligeramente superior en lo que respecta a la fortaleza que supone para los centros la coexistencia de la enseñanza reglada con la no reglada (7,89%), así como cuando mencionan el hecho de que la enseñanza se adecua al ritmo de aprendizaje del alumnado (80,95%). Los centros privados mencionan asimismo la oferta de especialidades y niveles como una fortaleza, y el 50% de ellos (N=3) incide, sobre todo, en la posibilidad de adecuar la oferta a las necesidades y demandas del alumnado, tanto en especialidades como en horarios.

En Araba/Álava y Gipuzkoa, las respuestas son similares, si bien algunos centros (N=5) han señalado como una fortaleza el amplia abanico de edades que puede abarcar la oferta que realizan, como se refleja en las tablas 5.39, 5.40 y 5.41 y en el gráfico 5.10.

Tabla 5.39

Fortaleza 3: Organización de la docencia. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Posibilidad de ofertar variedad de horarios, de acuerdo a las necesidades del alumnado	-	-	1	50%	1	12,5%
Enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado	5	83,33%	2	100%	7	87,5%
Abanico de edades	-	-	1	50%	1	12,5%

Tabla 5.40

Fortaleza 3: Organización de la docencia. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Posibilidad de ofertar variedad de horarios, de acuerdo a las necesidades del alumnado	-	-	3	50%	3	14,28%
Enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado	13	86,66%	4	66%	17	80,95%
Coexistencia con la enseñanza reglada	1	6,66%	1	16,66%	2	9,52%

Tabla 5.41

Fortaleza 3: Organización de la docencia. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Posibilidad de ofertar variedad de horarios, de acuerdo a las necesidades del alumnado	3	17,64%	3	14,29%	6	15,78%
Enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado	10	58,82%	18	85,71%	28	73,68%
Abanico de edades	1	5,88%	3	14,29%	4	10,52%
Oferta en talleres, cursillos, módulos, etc.	5	29,41%	7	33,33%	12	31,57%
Coexistencia de enseñanza reglada	1	5,88%	2	9,52%	3	7,89%

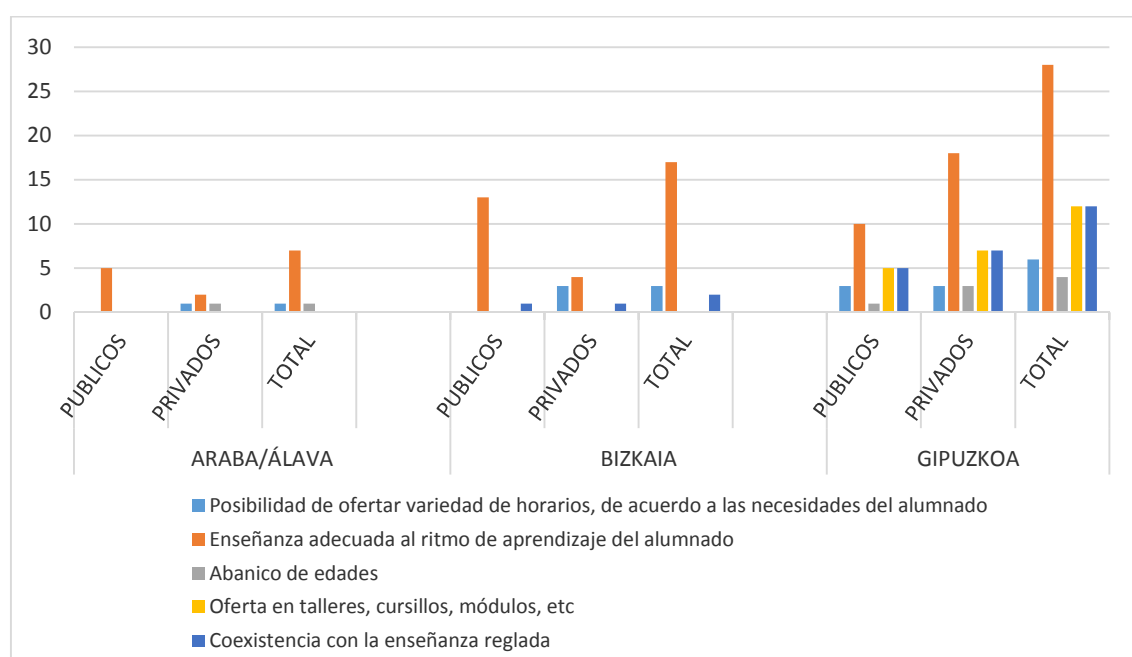


Gráfico 5.10. Fortaleza 3: Organización de la docencia, por Territorios

No encontramos diferencias significativas en la definición de la Fortaleza 3 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.42

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 3

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Fortaleza 3	2,4709	4	0,64986	11,8506	8	0,157994

Esta categoría queda integrada así por la siguientes subcategorías:

F3: Organización de la docencia	F3.1 - Posibilidad de ofertar variedad de horarios, de acuerdo a las necesidades del alumnado
	F3.2 - Enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado
	F3.3 - Abanico de edades
	F3.4 - Oferta en talleres, cursillos, módulos, etc.
	F3.5 - Coexistencia con la enseñanza reglada

Oferta de especialidades

Las escuelas de música del País Vasco consideran la oferta realizada por los centros como una fortaleza. Es adecuada y amplia, en cuanto a especialidades ofertadas, niveles y estilos. El examen de la oferta de especialidades de las escuelas de música nos ha ofrecido datos referentes a la configuración de los centros, que estarán ligados, en última instancia, a los objetivos que se plantea el centro. Una oferta equilibrada, con especialidades en todas las ramas, proporcionará más posibilidades a la hora de configurar agrupaciones de todo tipo, tanto instrumentales como vocales, y dará la oportunidad al alumnado de integrarse con más facilidad en las actividades planteadas por la escuela de música.

En el apartado 1.3 de este capítulo (ver tabla 5.12), que hace referencia a las especialidades impartidas por las escuelas de música, se comentan algunos de los aspectos más reseñables en este sentido. De la oferta de especialidades realizada por los

centros dependerá también la configuración de la plantilla docente, incluso las condiciones laborales del profesorado. Todo esto hace que los centros dediquen atención a este punto, señalándolo como una de las fortalezas (58,20% de los centros, N=39), como se refleja en la Tabla 5.43. En este sentido, hay que hacer mención asimismo que el 22,38% de los centros considera una fortaleza la oferta realizada en lo que se refiere a materias concretas, que bajo su punto de vista, supone un elemento diferenciador o reseñable con respecto a otras escuelas de música.

Tabla 5.43

Fortaleza 4: Oferta de especialidades. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Amplia oferta de especialidades	27	71,05%	22	75,86%	39	58,20%
Oferta específica de materias	8	21,05%	7	24,13%	15	22,38%

Dentro de esta oferta específica, algunos centros mencionan la musicoterapia o educación musical temprana, o determinadas especialidades instrumentales y valoran positivamente el elevado número de alumnos y alumnas en algunas especialidades, como las de la rama autóctona. También se menciona el hecho de que el lenguaje musical forme parte de la enseñanza, considerándolo un aspecto diferenciador de las escuelas de música, que contribuye a una mejor formación del alumnado, frente a otras formas de aprender música, ofertadas por otro tipo de centros:

Tenemos todos los niveles y casi todos los instrumentos. No hay fagot, no hay contrabajo, y poco más... porque el objetivo fue el tener el máximo de instrumentos, aunque siempre había unos más minoritarios. Al final tenemos que hacer grupos y tenemos que salir a la calle. Si miramos sólo por pianistas y guitarristas, no tendríamos grupos. Y conseguimos, en una serie de años, aumentar dos o tres alumnos por instrumento. Y ahí están los frutos: tenemos una banda bastante completa,... (Escuela de música 54).

Y ahora, también, la enseñanza de lenguaje musical, el cómo estamos enseñando la música, porque aquí [en el municipio] también está

(nombre), que lo hace sin lenguaje [musical]. Otra de las diferencias que tenemos es que al final aquí [en la escuela de música] estás aprendiendo a leer, no solamente a tocar un instrumento, sino que es una enseñanza musical más completa (Escuela de música 5).

...hay algo a lo que le pondría un toque especial, y es a las audiciones con alumnos de musicoterapia, que hacen alrededor de tres o cuatro al año. Es un momento terriblemente emotivo, pero no desde el punto de vista caritativo, sino desde el punto de vista de la eficacia de la educación musical con estas personas (Escuela de música 37).

...Y luego también es una fortaleza potente para nosotros, en cuestión de especialidades, lo que ofertamos para alumnos de enseñanzas especiales (Escuela de música 16).

la posibilidad de ofertar un amplio abanico de opciones en la educación musical, tanto en cuanto a estilos, especialidades instrumentales, o formación específica para diferentes colectivos es una de las características distintivas de las escuelas de música (Gómez, 2002, pp. 94-99), que es recogida también por las escuelas de música del País Vasco.

Si tenemos en cuenta las respuestas de las escuelas en los distintos Territorios Históricos, en Bizkaia, 13 escuelas de música (61,90%) consideran la oferta de especialidades y niveles del centro como una fortaleza. De esta configuración específica de cada escuela depende el número total de alumnas y alumnos del centro, y la organización de las agrupaciones y otros aspectos que intervienen en la formación del alumnado. Además, el 19,04% de los centros (N = 4) mencionan como una fortaleza la oferta que realizan en algunas materias específicas, según se recoge en la tabla 5.44.

Tabla 5.44

Fortaleza 4: Oferta de especialidades. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Amplia oferta de especialidades	9	60%	4	66%	13	61,90%
Oferta específica de materias	3	20%	1	16,66%	4	19,04%

Estos porcentajes son similares en Araba/Álava y Gipuzkoa, como se refleja en las tablas 5.45 y 5.46, respectivamente, y en el gráfico 5.11. En Araba/Álava, la oferta de especialidades es considerada una fortaleza por el 62,5% de los centros (N=5) y la oferta de materias específicas es un punto fuerte para el 37,5% de los centros (N=3). En Gipuzkoa los porcentajes correspondientes a estos aspectos son del 55,26% (N = 21) y 21,05% (N = 8), respectivamente.

Tabla 5.45

Fortaleza 4: Oferta de especialidades. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Amplia oferta de especialidades	3	50%	2	100%	5	62,5%
Oferta específica de materias	2	33,33%	1	50%	3	37,5%

Tabla 5.46

Fortaleza 4: Oferta de especialidades. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Amplia oferta de especialidades	15	88,24%	16	76,19%	21	55,26%
Oferta específica de materias	3	17,64%	5	23,80%	8	21,05%

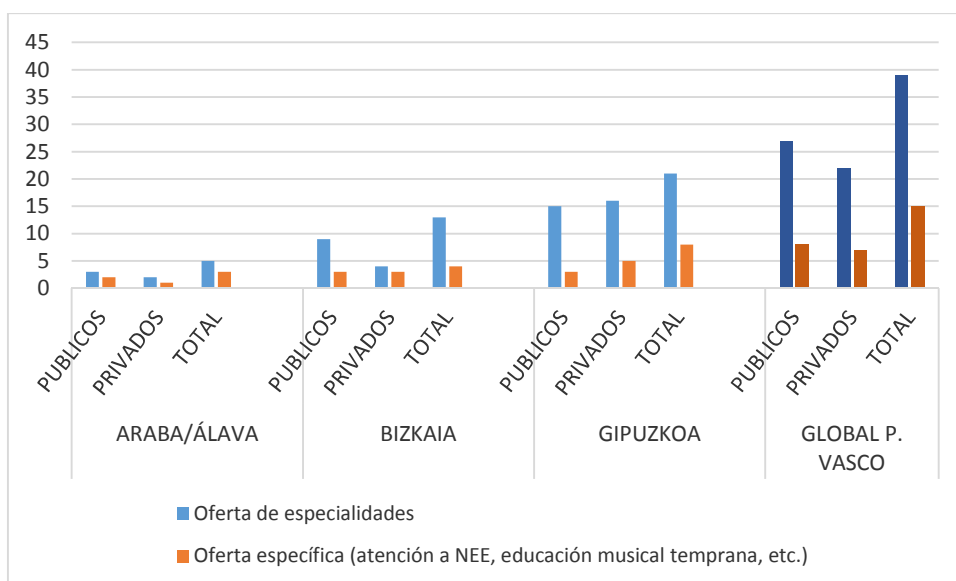


Gráfico 5.11. Fortaleza 4: Oferta de especialidades, por Territorios Históricos y Global País Vasco

A la hora de definir la Fortaleza 4 no encontramos diferencias significativas en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.47

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 4

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Fortaleza 4	0,0145	1	0,90416	0,5304	2	0,767055

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

F4: Oferta del centro	F4.1.- Amplia oferta de especialidades
	F4.2.- Oferta específica de materias

Profesorado

El componente humano es siempre la parte más importante en cualquier tipo de organización (Roselló, 2006, p. 157), y, en el caso de las escuelas de música, es un

elemento imprescindible. Como se puede observar en los datos reflejados en la tabla 5.48, el 59,70% de las escuelas de música señalan como un punto fuerte el profesorado de los centros, en cuanto que es un profesorado bien formado, que asiste regularmente a actividades de formación. Además, el 52,23% de las escuelas de música inciden en que el profesorado está implicado en el centro y motivado.

Tabla 5.48

Fortaleza 5: Profesorado. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Profesorado bien formado y/o que asiste a actividades de formación regularmente	26	68,42%	14	48,28%	40	59,70%
Profesorado con hábito de trabajo en equipo	12	31,58%	10	34,48%	22	32,83%
Profesorado implicado en el centro y motivado	19	50%	12	41,38%	31	46,26%
Condiciones de trabajo del profesorado	15	39,47%	7	24,14%	22	32,83%

El 32,83% de los centros reconocen como una fortaleza el hecho de que profesoras y profesores tengan hábito de trabajo en equipo. En este sentido, el trabajo unificado del profesorado es el mejor motor para la consecución de los objetivos y es imprescindible cuando se trata de llegar a la formación integral del alumnado. Este aspecto, muy trabajado en la enseñanza general, no está todavía demasiado desarrollado en el ámbito de la educación musical.

Así lo expresan algunas personas entrevistadas:

Es un profesorado de confianza, de mucha confianza, muy entregado a los chavales. Aquí no se pasa el rato, la gente va a enseñar... Les veo muy entregados a la escuela y a los chavales,...es gente con mucho empuje y muchas ganas de trabajar (Escuela de música 63).

....Crear cohesión, relación y conexiones entre los alumnos. En sí, ese es el trabajo del profesorado (Escuela de música 25).

.....la plantilla que tenemos aquí desde luego, es magnífica. La gran mayoría de ellos son titulados superiores. Son gente además con muchas ganas de trabajar, con muchas ganas de hacer cosas, con mucho ánimo.

Yo de eso, desde luego, no me puedo quejar, todo lo contrario (Escuela de música 14).

Yo veo un profesorado musicalmente formado. Lo tengo clarísimo, y creo que además está muy bien valorado (Escuela de música 6).

Es muy importante para el trabajo que se hace ser un grupo... Todo está recogido en el proyecto educativo de centro. Creo que no hay ninguna página en la que no haya alusiones a lo que es el trabajo en equipo del profesorado....Hay un hábito tremendo de trabajo en equipo... Se da la circunstancia de que aquí hay gente que son muy amigos, pero amigos de verdad. Es algo que a veces ocurre, y que la escuela de música ha aprovechado... (Escuela de música 16).

Valoro el esfuerzo que ha hecho (el profesorado) en intentar formarse en lo que hemos necesitado, porque la formación que traíamos no es la formación que necesitamos ahora. Se nota que la gente que se ha ido uniendo al claustro y que ha venido más recientemente tiene una formación diferente y una mentalidad diferente (Escuela de música 38).

Por otra parte, es reseñable que el 32,83% de los centros (N=22) mencionan las condiciones laborales del profesorado como un punto fuerte. Este punto hace referencia a dos aspectos, que pueden parecer en cierto modo contradictorios. Algunos de los centros señalan la estabilidad de la plantilla como una fortaleza, mientras que otros apuntan la existencia de profesorado contratado a jornada parcial como un punto fuerte, aduciendo la posibilidad de enriquecimiento que representa para el centro el contar entre el equipo docente con profesores y profesoras que presten servicios también en otros centros.

Nosotros tenemos unos profesores que están compartidos con otros centros. Entonces, algunos profesores, entre un centro y otro, completan la jornada, viene tres días aquí y dos a [población]. Yo pienso que es enriquecedor (Escuela de música 14).

El profesorado está muy implicado. De hecho no se cambia mucho el profesorado porque el profesorado está a gusto. A veces se cambia porque no les puedes contratar muchas horas, pero si lo compagina con otro centro es lo ideal, porque siempre nos une luego a los centros, que

es algo bueno. Hay quien lo ve como malo, nosotros lo vemos como bueno....Sí, porque lo que aprendes de un centro, lo bueno, lo trasladas al tuyo, lo mismo que el que aprende con nosotros lo traslada a otro (Escuela de música 64).

De cara a la metodología o a hacer intercambios (conciertos), te ayuda. En ese punto es positivo, porque al final no te encasillas en tu escuela. Son distintos puntos de vista, porque hay gente que trabaja en escuelas que son pequeñitas, como nosotros, pero hay gente que trabaja en escuelas grandes también. Entonces, es diferente. Yo creo que enriquece (Escuela de música 60).

Que un profesor esté al 100% de jornada, para mí es fantástico, porque está centrado en la dinámica de esta escuela, porque está todos los días, porque conoce más, se implica más en el pueblo y siempre va a tener este calendario. El hecho de que estén a jornada parcial y estén en otras escuelas tiene de bueno que aporta lo que en otras escuelas ve o aprende o funciona, ¿no?, otras ideas...Eso está muy bien (Escuela de música 39).

Por Territorios, los resultados siguen la tónica marcada en los resultados globales, como aparece en las tablas 5.49, 5.50 y 5.51 y en el gráfico 5.12, si bien en lo que respecta a las condiciones laborales del profesorado es donde se observan las mayores diferencias. En Araba/Álava se señala como fortaleza únicamente por un centro (12,5%), en Bizkaia lo mencionan el 23,80% de los centros (N = 5) y en Gipuzkoa el 42,10% (N = 16).

Tabla 5.49

Fortaleza 5: Profesorado. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Profesorado bien formado y/o que asiste a actividades de formación regularmente	5	83,33%	2	100%	7	87,50%
Profesorado con hábito de trabajo en equipo	2	33,33%	1	50%	3	37,50%
Profesorado implicado en el centro y motivado	3	50,00%	1	50%	4	50%
Condiciones de trabajo del profesorado	1	16,67%	-	0%	1	12,50%

Tabla 5.50

Fortaleza 5: Profesorado. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Profesorado bien formado y/o que asiste a actividades de formación regularmente	10	66,67%	3	50,00%	13	61,90%
Profesorado con hábito de trabajo en equipo	5	33,33%	3	50,00%	8	38,10%
Profesorado implicado en el centro y motivado	9	60,00%	5	83,33%	14	66,67%
Condiciones de trabajo del profesorado	3	20,00%	2	33,33%	5	23,81%

Tabla 5.51

Fortaleza 5: Profesorado. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Profesorado bien formado y/o que asiste a actividades de formación regularmente	11	64,71%	9	42,86%	20	52,63%
Profesorado con hábito de trabajo en equipo	5	29,41%	6	28,57%	11	28,95%
Profesorado implicado en el centro y motivado	7	41,18%	6	28,57%	13	34,21%
Condiciones de trabajo del profesorado	11	64,71%	5	23,81%	16	42,11%

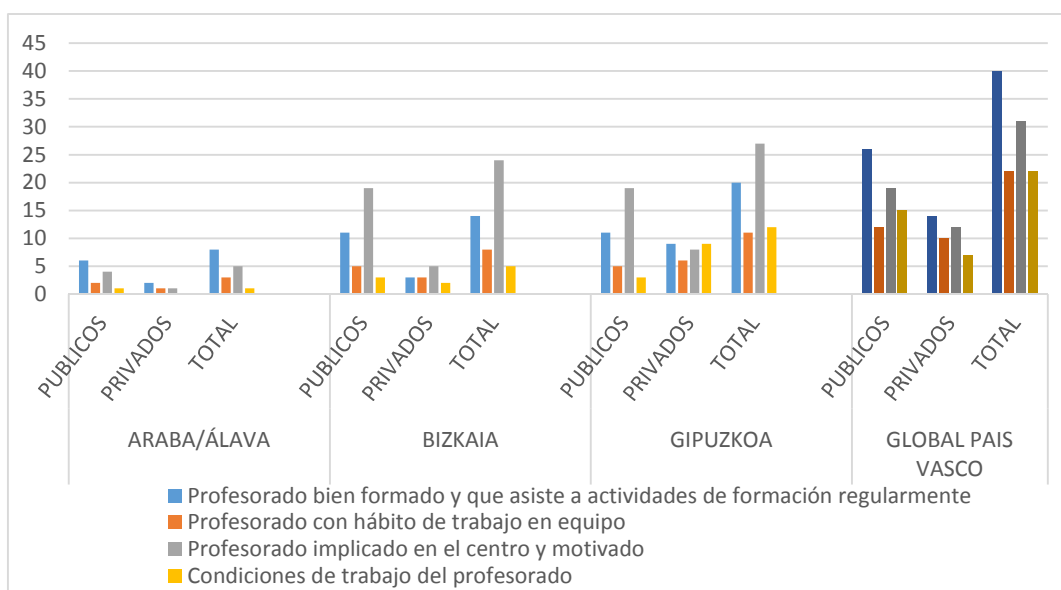


Gráfico 5.12. Fortaleza 5: Profesorado, por Territorios Históricos

A la hora de definir la fortaleza 5 no encontramos diferencias significativas en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.52

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 5

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Fortaleza 5	1,0236	3	0,795541	6,2488	6	0,395908

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

F5: Profesorado de las escuelas de música	F5.1.- Profesorado bien formado y que asiste a actividades de formación regularmente
	F5.2.- profesorado con hábito de trabajo en equipo
	F5.3.- Profesorado implicado en el centro y motivado
	F5.4.- Condiciones laborales del profesorado

Actividades con el alumnado

La realización de actividades con el alumnado es mencionada por las escuelas de música como una fortaleza. La realización de actividades con el alumnado supone la muestra del trabajo realizado con el alumnado, y uno de los fines de las escuelas de música. Por otra parte, la realización de actividades con el alumnado, a través de su participación en agrupaciones, ya sean instrumentales, corales o de danza, es una de las señas de identidad de las escuelas de música, elemento que ha sido asumido e incorporado a las características propias de estos centros, y que es mencionado como una fortaleza por el 85,07% de los centros, como aparece detallado en la tabla 5.53.

Tabla 5.53

Fortaleza 6: Actividades con el alumnado. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Realización de actividades	35	92,11%	22	75,86%	57	85,07%
Realización de intercambios con otras escuelas de música	12	31,58%	11	37,93%	23	34,33%
Realización de actividades en el exterior	10	26,32%	8	27,59%	18	26,87%
Existencia de agrupaciones (instrumentales, corales, etc)	23	60,53%	14	48,28%	37	55,22%
Participación en EIO	1	2,63%		0,00%	1	1,49%
Participación en actividades coordinados con el ayuntamiento	2	5,26%	2	6,90%	4	5,97%

Relacionado con las actividades aparecen otras subcategorías, como son la realización de intercambios o actuaciones en conjunto con otras escuelas de música, o la realización de estas actividades, consistentes en conciertos, festivales o similares, en el exterior, en la calle, en lugar de llevarlos a cabo en un lugar cerrado. Estas circunstancias son señaladas por el 34,33% y 26,87% de los centros respectivamente. Es necesario señalar que la importancia otorgada por los centros a este aspecto se debe fundamentalmente a la participación de agrupaciones, instrumentales o corales, en estas actividades, hecho que el 55,22% de los centros señalan como una fortaleza. Así lo expresan algunas personas entrevistadas:

...últimamente lo que hacemos mucho es salir a la calle, salir a la calle y salir a la calle, porque al final toda la vida estábamos que si en salones de actos, en las iglesias... y al final iban los padres, la familia. Y nos dimos cuenta de que la gente del pueblo no se estaba enterando de lo que estamos haciendo, y entonces nos planteamos "aquí hay que salir a la calle y nos tienen que ver"...La musika eskola [escuela de música], en principio, no es una musika eskola [íd.] que está metida aquí, sino que las actividades se hacen en la calle, en todos los sitios (Escuela de música 58).

Se ha abierto un poco toda la actividad que se hacía y que se mantenía cerrada en el centro. Eso, claro, ha generado también muchas más actividades de las que nosotros teníamos,...Genera muchísimo trabajo

por parte de dirección, de secretaría, de la cantidad de cosas que hay que hacer, y por parte de los profesores, por supuesto, de ensayos. Pero también es cierto que recibes felicitaciones de padres y de alumnos. Ves que lo que los chavales están aprendiendo lo sacan a la calle, y, al fin y al cabo, es lo que les gusta: tocar y que les vean tocar (Escuela de música 43).

...las agrupaciones son totalmente imprescindibles para la vida del centro. Imprescindibles. No, yo creo que no es una decisión [tenerlas o no], es que al final es una necesidad. Si no tienes esas agrupaciones no puedes hacer nada (Escuela de música 38).

...el que cada departamento de la escuela tuviese una agrupación musical en la que trabajar ha sido clave de éxito en estos últimos ocho o diez años (Escuela de música 37).

...esto de los grupos en esta escuela es el fundamento absoluto, es una de las grandes fortalezas (Escuela de música 16).

Y luego, las agrupaciones. Hay mucha agrupación, y son agrupaciones de un número importante de alumnos y bien clasificadas: la orquesta, la banda, la big-band...Son de todo tipo de estilos, entonces cada uno se adapta a lo que más le gusta (Escuela de música 30).

Nosotros hacemos intercambios,... y yo creo que todo lo que sean intercambios con otros centros de distintos puntos geográficos es muy bueno a nivel académico porque siempre puedes ver el trabajo que se hace en un sitio, puedes aprender de ese trabajo y viceversa (Escuela de música 24).

La existencia de agrupaciones instrumentales o corales en las escuelas de música es uno de los objetivos contemplados en el Decreto 289/1992 y uno de los objetivos principales de las escuelas de música. Como recoge EMU (2011, p.30-31), las agrupaciones en las escuelas de música son muy variadas, incluyendo coros, orquestas, bandas, agrupaciones de cámara, big-bands, grupos de música pop-rock y grupos de música folk o de instrumentos autóctonos.

En efecto, según los datos aportados por las escuelas de música, todos los centros participantes en el estudio tienen agrupaciones de carácter estable, además de las que

pueden formarse cada curso en función del número de alumnas y alumnos y del nivel de competencia de los mismos en las diferentes especialidades. Las agrupaciones más abundantes son las corales, junto con los combos y las agrupaciones de instrumentos autóctonos, seguidas de los instrumentos de viento (ver tabla 5.54 y gráfico 5.13). El promedio de agrupaciones por centro es de 12 (11,97), ligeramente superior (12, 83) en las escuelas de titularidad pública que en las privadas, según se especifica en la tabla 5.55.

Tabla 5.54

Número de agrupaciones en escuelas de música, por Territorios

Agrupación	Araba/Álava		Bizkaia		Gipuzkoa		Global País Vasco		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
Combo	2	0	37	2	19	37	58	39	97
Big band	3	0	3	0	1	3	7	3	10
Coro	11	3	44	13	43	61	98	77	175
Guitarra	1	0	14	2	7	11	22	13	35
Mixto/Vto.	4	1	14	8	15	27	33	36	69
Viento	4	0	10	0	11	18	25	18	43
Orquesta	3	1	14	4	5	3	22	8	30
Banda	4	0	10	3	20	11	34	14	48
Cuerda	1	1	10	2	14	18	25	21	46
Acordeón	2	0	9	0	15	8	26	8	34
Triki./autóc.	5	0	21	4	31	33	57	37	94
Txistu	3	0	11	2	12	15	26	17	43
Percusión	2	0	3	3	6	7	11	10	21
Teclados	0	0	0	0	0	5	0	5	5
Danza	0	0	0	0	31	35	31	35	66
Total	45	6	200	43	230	292	475	341	816

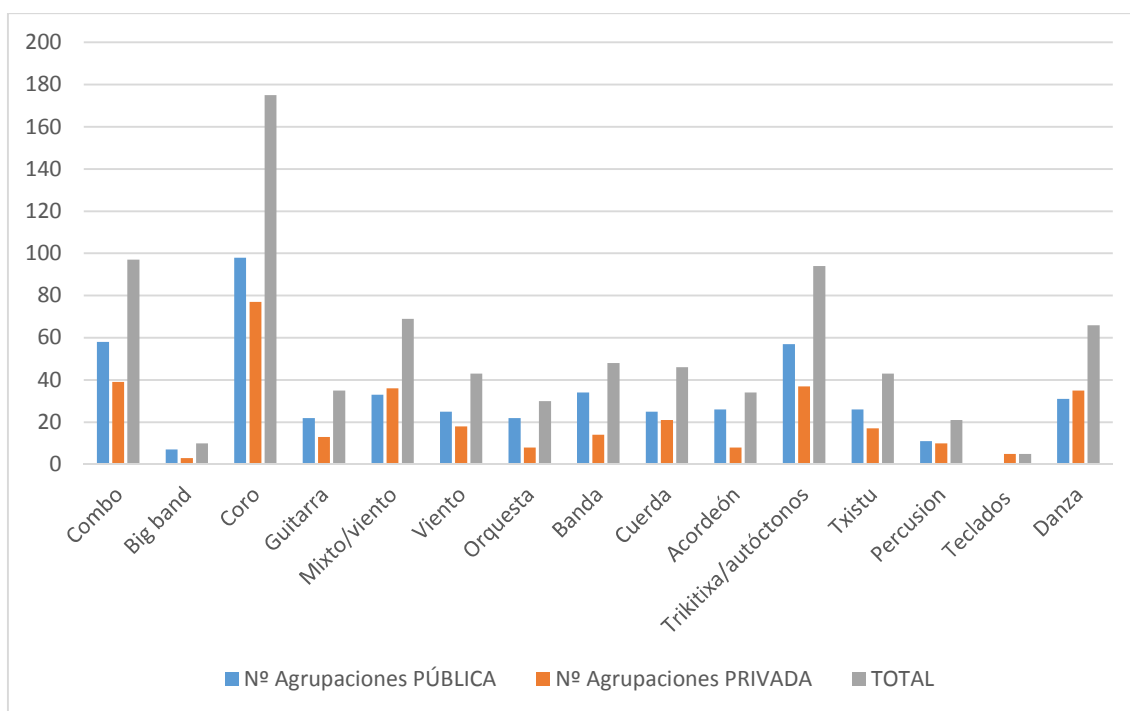


Gráfico 5.13. Agrupaciones en escuelas de música

Tabla 5.55

Promedio de agrupaciones en escuelas de música, por Territorios Históricos

	Públicas	Privadas	Global por Territorios
Araba/Álava	7,5	3	6,375
Bizkaia	13,33	7,16	11,57
Gipuzkoa	14,375	12,16	13,16
Global País Vasco	12,83	10,48	11,96

Algunos centros, que suponen el 5,97%, también señalan como una fortaleza el hecho de participar en actividades musicales en coordinación con los ayuntamientos. También es mencionado por un centro el hecho de participar con la orquesta EIO (Euskal Ikasleen Orkestra).

Por Territorios Históricos, en Araba/Álava todos los centros, tanto públicos como privados, consideran las actividades realizadas por el alumnado como una fortaleza. Para el 62,5% de ellos, la existencia de agrupaciones es un punto fuerte y el 37,5% considera que la realización de intercambios o la participación en actividades conjuntas con otras escuelas de música es también una fortaleza. Porcentajes similares

encontramos en las repuestas de las escuelas de música de Bizkaia y Gipuzkoa. Estos datos aparecen especificados en las tablas 5.56, 5.57 y 5.58 y pueden visualizarse en el gráfico 5.14.

Tabla 5.56

Fortaleza 6: Actividades con el alumnado. Araba/Álava.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Realización de actividades	6	100%	2	100%	8	100%
Realización de intercambios con otras escuelas de música	2	33,33%	2	100%	3	37,50%
Existencia de agrupaciones (instrumentales, corales, etc.)	4	66,67%	1	50%	5	62,50%

Tabla 5.57

Fortaleza 6: Actividades con el alumnado. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Realización de actividades	12	80,00%	5	83,33%	17	80,95%
Realización de actividades en el exterior	5	33,33%	3	50,00%	8	38,10%
Realización de intercambios con otras escuelas de música	4	26,67%	2	33,33%	6	28,57%
Existencia de agrupaciones (instrumentales, corales, etc)	8	53,33%	2	33,33%	10	47,62%

Tabla 5.58

Fortaleza 6: Actividades con el alumnado. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Realización de actividades	14	82,35%	18	85,71%	32	84,21%
Realización de intercambios con otras escuelas de música	6	35,29%	8	38,10%	14	36,84%
Realización de actividades en el exterior	5	29,41%	5	23,81%	10	26,32%
Existencia de agrupaciones (instrumentales, corales, etc.)	11	64,71%	11	52,38%	22	57,89%
Participación en EIO	1	5,88%		0,00%	1	2,63%
Participación en actividades coordinados con el ayuntamiento	2	11,76%	2	9,52%	4	10,53%

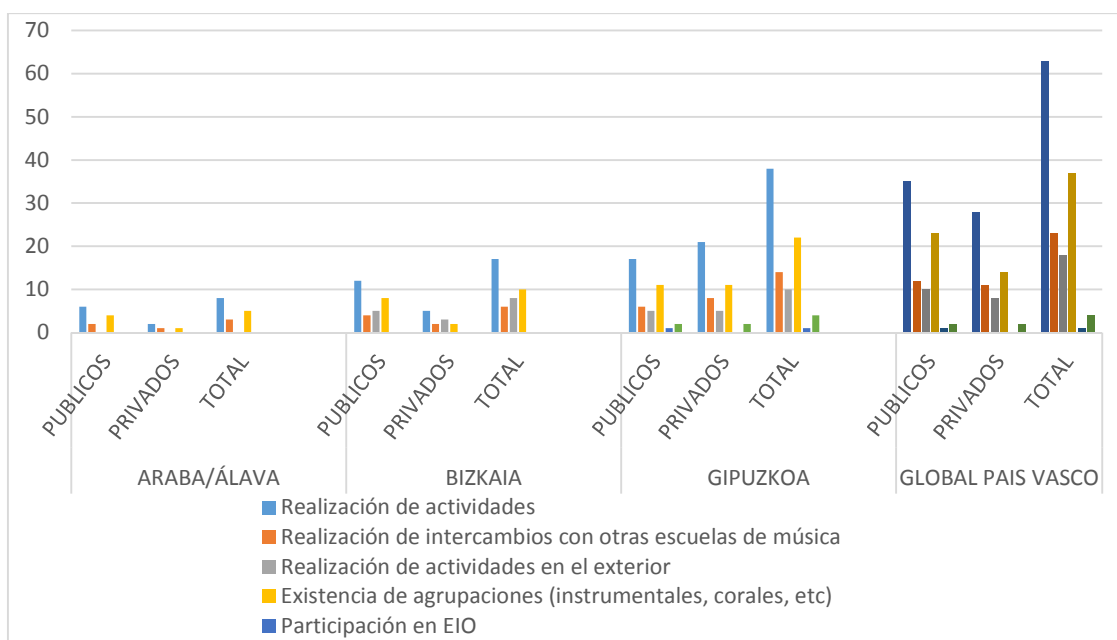


Gráfico 5.14. Fortaleza 6: Actividades con el alumnado, por Territorios Históricos y global País Vasco.

A la hora de definir la fortaleza 6 no encontramos diferencias significativas en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.59

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 6

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Fortaleza 6	1,648	5	0,895384	7,532	10	0,674445

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

F6: Actividades con el alumnado	F6.1 - Realización de actividades
	F6.2 - Realización de intercambios con otras escuelas de música
	F6.3 - Realización de actividades en el exterior
	F6.4 - Existencia de agrupaciones (instrumentales, corales, etc.)
	F6.5 - Participación en EIO
	F6.6 - Participación en actividades coordinados con el ayuntamiento

Seguimiento del alumnado

La trayectoria del alumnado en el centro es otro de los elementos señalado por los centros como una fortaleza. La retroalimentación que se produce en la escuela de música con las alumnas y alumnos que en un momento concreto abandonan el centro se menciona por el 10,45% de los centros. Este alumnado, una vez superado el motivo que provocó el abandono del centro, vuelve a ingresar en la escuela de música. El elevado número de alumnos y alumnas es señalado por el 17,91% de las escuelas de música como una fortaleza. Efectivamente, un alto número de estudiantes permite mayores posibilidades de organización del centro, de manera especial en lo que se refiere a la organización de las agrupaciones. El elevado número de alumnos y alumnas también supone una cantera para las agrupaciones estables del centro, y permite una mayor actividad de los grupos. Algunos centros (10,45%) mencionan como una fortaleza al alumnado egresado, en cuanto a que constituyen el mejor elemento para hablar de la formación recibida en la escuela de música. También se señala como una fortaleza el hecho de contar con alumnas y alumnos reforzados y alumnado que accede a reglada (14,93%). Por último, como se refleja en la tabla 5.60 y el gráfico 5.15, el 7,46% de las escuelas de música consideran una fortaleza la posibilidad de atender un amplio abanico de edades entre el alumnado.

Tabla 5.60

Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Abanico de edades	1	2,63%	4	13,79%	5	7,46%
Relación del alumnado con el centro (alumnado que se reincorpora, alumnado egresado)	3	7,89%	4	13,79%	7	10,45%
Elevado número de alumnas y alumnos	7	18,42%	5	17,24%	12	17,91%
Alumnado reforzado e incorporación a enseñanza reglada	7	18,42%	3	10,34%	10	14,93%

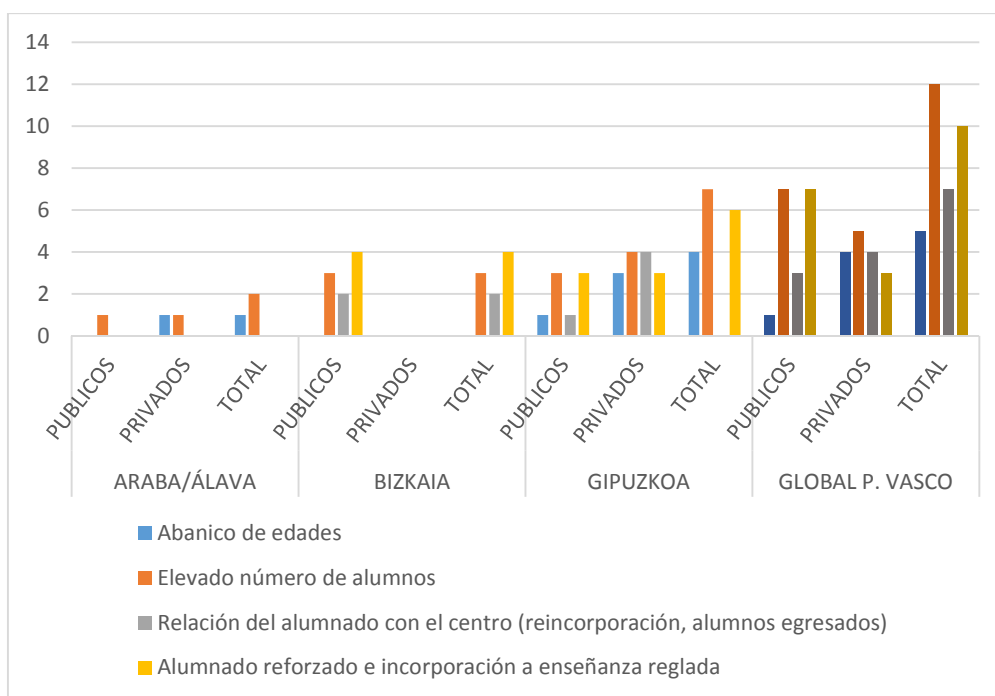


Gráfico 5.15. Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Global País Vasco y por Territorios

Una de las características que definen a las escuelas de música es su capacidad de abarcar a todos los segmentos de la sociedad, incluyendo la oferta sin discriminación en función de la edad. Este punto está contemplado en el Decreto 289/1992, siendo uno de los principales objetivos de las escuelas de música. Además, el hecho de contar con alumnas y alumnos de todos los segmentos de edad en un mismo centro educativo contribuye positivamente a la convivencia. Así lo expresan en algunos centros:

Un factor fuerte para nosotros es el alto número de alumnos. Yo creo que tenemos ese número de alumnos por los años que tenemos de experiencia. Los años de experiencia y el reconocimiento que ya tiene la escuela en el municipio son importantes. Es una escuela conocida, todo el mundo nos conoce.Ya están viniendo las segundas generaciones, de los que empezaron, pues ahora están sus hijos. En algunos casos, incluso esos padres son miembros de la escuela, en las agrupaciones (Escuela de música 30).

El número de alumnos está muy bien. En nuestro caso está claro que, según datos de nacimientos, los datos demográficos tienen reflejo proporcional a la matriculación del centro. Eso seguramente pasa en

todos los sitios, sin embargo en [población] la proporción es mucho más evidente (Escuela de música 8).

Hemos ido creciendo poco a poco, y nos gustaría tener muchísimas más especialidades... El lado bueno es que la gente va a lo que hay, y realmente los grupos salen, hay calidad. Quiero decir, si solamente hubiera cuatro contrabajos, o tres...no acabarías haciendo escuela de ese instrumento, mientras que si tienes 60 pianos, 48 acordeones, 50 trikitixas, pues sí. Va a salir gente, porque al final lo que tienes es número (Escuela de música 34).

Oferta yo creo que tenemos bastante amplia. Tenemos de todo, desde los cuatro años hasta..., hemos tenido hasta de 70 años. Sí, sí, abarcamos todo (Escuela de música 24).

El tema de los alumnos reforzados es algo de lo que se está muy pendiente aquí, se le da importancia. Se les prepara durante uno o dos años, depende de lo que necesiten, dos años como máximo, y se les presenta a las pruebas, generalmente con éxito. Suelen acceder casi todos a los conservatorios (Escuela de música 43).

Los datos en los tres Territorios Históricos arrojan porcentajes similares, como se detalla en las tablas 5.61, 5.62 y 5.63.

Tabla 5.61

Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Abanico de edades	-	0%	1	50%	1	12,50%
Elevado número de alumnas y alumnos	1	16,67%	1	50%	2	25%

Tabla 5.62

Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación del alumnado con el centro (alumnado que se reincorpora, alumnado egresado)	2	13,33%		0,00%	2	9,52%
Elevado número de alumnas y alumnos	3	20,00%		0,00%	3	14,29%
Alumnado reforzado e incorporación a enseñanza reglada	4	26,67%		0,00%	4	19,05%

Tabla 5.63

Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Abanico de edades	1	5,88%	3	14,29%	4	10,53%
Relación del alumnado con el centro (alumnado que se reincorpora, alumnado egresado)	1	5,88%	4	19,05%	5	13,16%
Elevado número de alumnas y alumnos	3	17,65%	4	19,05%	7	18,42%
Alumnado reforzado e incorporación a enseñanza reglada	3	17,65%	3	14,29%	6	15,79%

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Fortaleza 7 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.64

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 7

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Fortaleza 7	3,7716	3	0,287208	6,7592	6	0,343693

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

F7: Seguimiento del alumnado	F7.1 - Abanico de edades
	F7.2 - Relación del alumnado con el centro (alumnado que se reincorpora, alumnado egresado)
	F7.3 - Elevado número de alumnas y alumnos
	F7.4 - Alumnado reforzado e incorporación a enseñanza reglada

Proyección del centro

La imagen del centro, la visibilidad en el municipio y la proyección social de cada escuela de música en su municipio es un factor señalado por los centros como una fortaleza. La escuela de música es un centro que genera actividad en el municipio, que “se hace visible más allá de las paredes de su edificio y que está en contacto constante con los agentes activos de la sociedad en la que está insertada” (Fernández-Coronado y Vázquez, 2010, p. 49). En el conjunto de los centros, el 52,23% (N=35) señala la positiva imagen del centro como una fortaleza, unida al hecho de la participación en actividades musicales que se realizan en el municipio, como se refleja en la tabla 5.65 y el gráfico 5.16.

Tabla 5.65

Fortaleza 8: Proyección del centro. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Imagen del centro	21	55,26%	18	62,07%	35	52,24%
Participación en el municipio	7	18,42%	3	10,34%	10	14,93%

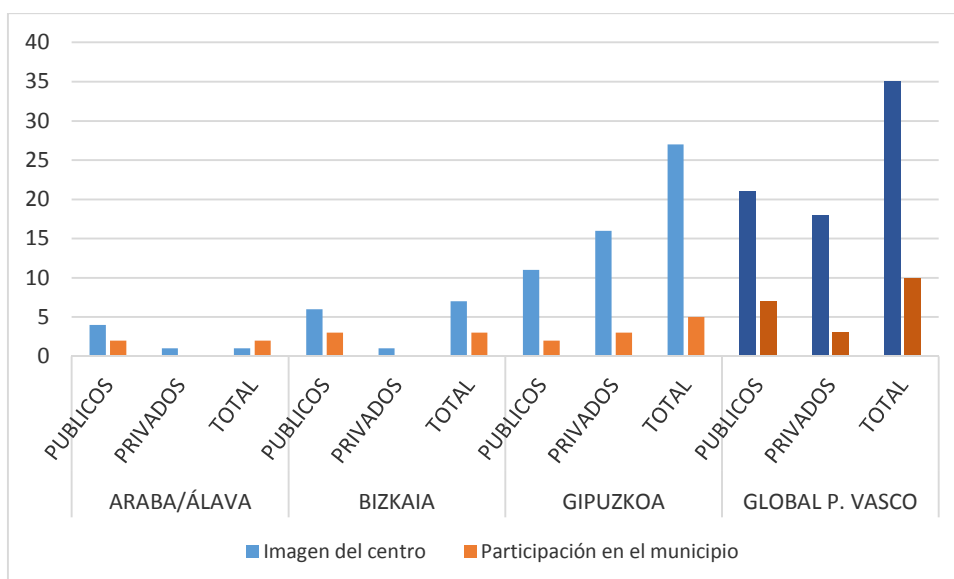


Gráfico 5.16. Fortaleza 8: Proyección del centro. Global País Vasco y por Territorios

Los responsables de los centros así lo señalan, siendo conscientes del papel que desempeña la escuela de música al estar integrada en la actividad cultural del municipio:

....creo que musicalmente se reconoce o se ve el trabajo que se hace,... pues hay banda, y coro y hay cosas con épocas en las que tienes más cantera y entra más y épocas en las que entran menos... hay muchos factores ahí que no dependen de nosotros, pero creo que el trabajo que se hace es el de siempre y siempre intentando mejorar. Sí, hemos tenido buena imagen, y yo creo que la seguimos teniendo (Escuela de música 29).

...dentro del pueblo está muy bien considerada porque prácticamente siempre estamos en la calle, cualquier cosa (que se organice,) siempre estamos... Y aquí es un pueblo en el que hay mucha actividad... estamos, yo creo, desde fuera, muy bien considerados (Escuela de música 61).

Yo creo que buena (imagen). Sí. Aparte de que, con el tema de la banda, el coro o los txistus, cada vez que hacemos conciertos, tenemos una respuesta muy buena (Escuela de música 23).

Ahora, si en [población] hay alguien que quiere algo relacionado con la música, no se lo piensa, viene aquí y pregunta. Siempre. Y yo creo que, en ese sentido, hemos ganado mucho, en cuanto que nos hemos acercado más a la gente. Y por otro lado, dentro de lo que es la filosofía

de “escuelas de música”, con el tema de crear relaciones, y que conlleva, en realidad, ejercer una función social, yo creo que nos hemos acercado a la gente (Escuela de música 32).

También se destaca el papel cohesionador de la escuela de música en el municipio:

El pueblo es pequeño, están los niños de la privada y los niños de la pública. Parece que siempre hay el encontronazo...Desde el ayuntamiento sí que hay un interés porque no haya esas diferencias, porque se vayan quitando esas diferencias. Entonces musika eskola [la escuela de música] es algo que unifica, porque al final vienen los niños de los dos colegios, y es algo muy positivo. Me parece que debemos hacer ahí todo lo que podamos. Estamos a ese nivel también, unir contrastes, con gente que, si no, no se juntarían, y por mediación de la música, se plantea una posibilidad estupenda (Escuela de música 55).

La escuela tiene prestigio. Tiene prestigio por varios motivos. Aquí, por ejemplo, a nivel deportivo cada pueblo es una historia, discuten los de un pueblo con el otro...La escuela de música como es única, es de todos (Escuela de música 58).

...hay tres escuelas [centros escolares] y la cosa es que [la escuela de música] es un sitio dónde se reúnen todos. Yo veo que es muy importante, porque cada uno [cada centro escolar] tiene su idiosincrasia. ...Aquí, cuando hay alguna actividad, como la Korrika Txiki, por ejemplo, es un punto muy importante que la escuela de música participe porque estamos todos juntos. Porque primero van a salir los de un colegio o los de otro, pero luego sale la escuela de música que agrupará a todos....Cada uno tendrá su grupito, pero que aquí puedan ser amigos y puedan hacer cosas en común, es muy importante (Escuela de música 52).

...El ser una escuela pequeñita crea mucha unión por todos los lados, y es lo que hace que muchas veces las cosas funcionen. Ése, quizá, es el punto fuerte. Y que estamos hablando de un pueblo en el que tampoco hay muchas más actividades aparte [de las de la escuela de música]... Entonces, la escuela de música es como algo especial.... Yo creo que el

pueblo está muy orgulloso de la escuela de música (Escuela de música 40).

Por Territorios, según se detalla en las tablas 5.66, 5.67 y 5.68, es en Gipuzkoa donde más se señala la positiva imagen del centro como una fortaleza. Lo destacan así el 71,05% de los centros (N=27). En Araba/Álava el 25% de los centros (N=2) considera una fortaleza la participación en diversas actividades organizadas en el municipio.

Tabla 5.66

Fortaleza 8: Proyección del centro. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Imagen del centro	4	66,67%	1	50%	1	12,50%
Participación en el municipio	2	33,33%	-	0%	2	25%

Tabla 5.67

Fortaleza 8: Proyección del centro. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Imagen del centro	6	40,00%	1	16,67%	7	33,33%
Participación en el municipio	3	20,00%	-	0,00%	3	14,29%

Tabla 5.68

Fortaleza 8: Proyección del centro. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Imagen del centro	11	64,71%	16	76,19%	27	71,05%
Participación en el municipio	2	11,76%	3	14,29%	5	13,16%

A la hora de definir la Fortaleza 8 no encontramos diferencias significativas en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.69

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 8

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Fortaleza 8	0,8481	1	0,357097	4,5844	2	0,101045

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

F8: Proyección del centro	F8.1 - Imagen del centro
	F8.2 - Participación en el municipio

Otros

Los responsables de los centros han citado además otros factores que pueden constituir fortalezas para cada centro en concreto, como son el hecho de recibir mucho apoyo por parte de las familias, la facilidad de establecer alianzas con diferentes actores, la fluida relación con la asociación de madres y padres del centro, el apoyo de los ayuntamientos, o la comunicación a través de la web del centro. En este apartado se han recopilado un total de ocho registros, uno de Araba/Álava, uno de Bizkaia, y seis de Gipuzkoa.

Listado de Fortalezas

A continuación se presenta un resumen de las fortalezas señaladas por los centros en cada Territorio (cuadros 5.1, 5.2 y 5.3) y el listado general de Fortalezas (cuadro 5.4).

F1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro	Dimensionamiento del centro
	Gestión del centro
F2: Ubicación y equipamiento del centro	Ubicación del centro
	Equipamiento del centro
	Posibilidad de utilizar otros locales
F3: Organización de la docencia	Posibilidad de ofertar variedad de horarios, de acuerdo a las necesidades del alumnado
	Enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado
	Abanico de edades
F4: Oferta del centro	Amplia oferta de especialidades
	Oferta específica de materias
F5: Profesorado de las escuelas de música	Profesorado bien formado y que asiste a actividades de formación regularmente
	Profesorado con hábito de trabajo en equipo
	Profesorado implicado en el centro y motivado
	Condiciones laborales del profesorado
F6: Actividades con el alumnado	Realización de actividades
	Realización de intercambios con otras escuelas de música
	Existencia de agrupaciones (instrumentales, corales, etc.)
F7: Seguimiento del alumnado	Abanico de edades
	Elevado número de alumnas y alumnos
F8: Proyección del centro	Imagen del centro
	Participación en el municipio

Cuadro 5.1. Araba/Álava. Resumen de Fortalezas

F1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro	Dimensionamiento del centro
F2: Ubicación y equipamiento del centro	Ubicación del centro
	Equipamiento del centro
	Posibilidad de utilizar otros locales
F3: Organización de la docencia	Posibilidad de ofertar variedad de horarios, de acuerdo a las necesidades del alumnado
	Enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado
	Coexistencia con la enseñanza reglada
F4: Oferta del centro	Amplia oferta de especialidades
	Oferta específica de materias
F5: Profesorado de las escuelas de música	Profesorado bien formado y que asiste a actividades de formación regularmente
	Profesorado con hábito de trabajo en equipo
	Profesorado implicado en el centro y motivado
	Condiciones laborales del profesorado
F6: Actividades con el alumnado	Realización de actividades
	Realización de intercambios con otras escuelas de música
	Realización de actividades en el exterior
	Existencia de agrupaciones (instrumentales, corales, etc.)
F7: Seguimiento del alumnado	Relación del alumnado con el centro (alumnado que se reincorpora, alumnado egresado)
	Elevado número de alumnas y alumnos
	Alumnado reforzado e incorporación a enseñanza reglada
F8: Proyección del centro	Imagen del centro
	Participación en el municipio

Cuadro 5.2. Bizkaia. Resumen de Fortalezas

F1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro	Dimensionamiento del centro
	Gestión del centro
F2: Ubicación y equipamiento del centro	Ubicación del centro
	Equipamiento del centro
	Posibilidad de utilizar otros locales
F3: Organización de la docencia	Posibilidad de ofertar variedad de horarios, de acuerdo a las necesidades del alumnado
	Enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado
	Abanico de edades
	Oferta en talleres, cursillos, módulos, etc.
	Coexistencia con la enseñanza reglada
F4: Oferta del centro	Amplia oferta de especialidades
	Oferta específica de materias
F5: Profesorado de las escuelas de música	Profesorado bien formado y que asiste a actividades de formación regularmente
	Profesorado con hábito de trabajo en equipo
	Profesorado implicado en el centro y motivado
	Condiciones laborales del profesorado
F6: Actividades con el alumnado	Realización de actividades
	Realización de intercambios con otras escuelas de música
	Realización de actividades en el exterior
	Existencia de agrupaciones (instrumentales, corales, etc.)
	Participación en EIO
	Participación en actividades coordinados con el ayuntamiento
F7: Seguimiento del alumnado	Abanico de edades
	Relación del alumnado con el centro (alumnado que se reincorpora, alumnado egresado)
	Elevado número de alumnas y alumnos
	Alumnado reforzado e incorporación a enseñanza reglada
F8: Proyección del centro	Imagen del centro
	Participación en el municipio

Cuadro 5.3. Gipuzkoa. Resumen de Fortalezas

F1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro	F1.1 - Dimensionamiento del centro
	F1.2 - Gestión del centro
F2: Ubicación y equipamiento del centro	F2.1.- Ubicación del centro
	F2.2.- Equipamiento del centro
	F2.3.- Posibilidad de utilizar otros locales
F3: Organización de la docencia	F3.1 - Posibilidad de ofertar variedad de horarios, de acuerdo a las necesidades del alumnado
	F3.2 - Enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado
	F3.3 - Abanico de edades
	F3.4 - Oferta en talleres, cursillos, módulos, etc.
	F3.5 - Coexistencia con la enseñanza reglada
F4: Oferta del centro	F4.1.- Amplia oferta de especialidades
	F4.2.- Oferta específica de materias
F5: Profesorado de las escuelas de música	F5.1.- Profesorado bien formado y que asiste a actividades de formación regularmente
	F5.2.- Profesorado con hábito de trabajo en equipo
	F5.3.- Profesorado implicado en el centro y motivado
	F5.4.- Condiciones laborales del profesorado
F6: Actividades con el alumnado	F6.1 - Realización de actividades
	F6.2 - Realización de intercambios con otras escuelas de música
	F6.3 - Realización de actividades en el exterior
	F6.4 - Existencia de agrupaciones (instrumentales, corales, etc.)
	F6.5 - Participación en EIO
	F6.6 - Participación en actividades coordinados con el ayuntamiento
F7: Seguimiento del alumnado	F7.1 - Abanico de edades
	F7.2 - Relación del alumnado con el centro (alumnado que se reincorpora, alumnado egresado)
	F7.3 - Elevado número de alumnas y alumnos
	F7.4 - Alumnado reforzado e incorporación a enseñanza reglada
F8: Proyección del centro	F8.1 - Imagen del centro
	F8.2 - Participación en el municipio

Cuadro 5.4. Listado general de Fortalezas

2.1.1. Debilidades

A continuación se describen las debilidades señaladas por los centros. Aquellos factores que suponen un impedimento, obstáculo o barrera para conseguir el desarrollo del centro. Estos aspectos se refieren también a factores internos, del propio centro, por lo que los puntos débiles identificados coinciden, en algunos casos, con los que anteriormente se habían detectado como fortalezas. Los aspectos que mencionan los centros se refieren a los locales y equipamiento del centro, al profesorado y a diversas cuestiones relacionadas con el alumnado.

Locales y equipamiento

El bloque concerniente a locales y equipamiento del centro engloba varios conceptos referidos a las características físicas de los locales ocupados por la escuela de música. El 43, 28% de los centros (N=29) menciona que el espacio disponible en el centro no es el adecuado, en la mayoría de los casos, por insuficiente, calificando este aspecto como una debilidad, como se especifica en la tabla 5.70 y gráfico 5.17.

Tabla 5.70

Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ubicación del centro	3	7,89%	-	0%	3	4,48%
Equipamiento del centro	10	26,32%	3	10,34%	13	19,40%
El espacio disponible en el centro no es adecuado	19	50%	10	34,48%	29	43,28%
Imposibilidad de utilizar otros locales	4	10,53%	-	0%	4	5,97%
Varias sedes	4	10,53%	-	0%	4	5,97%

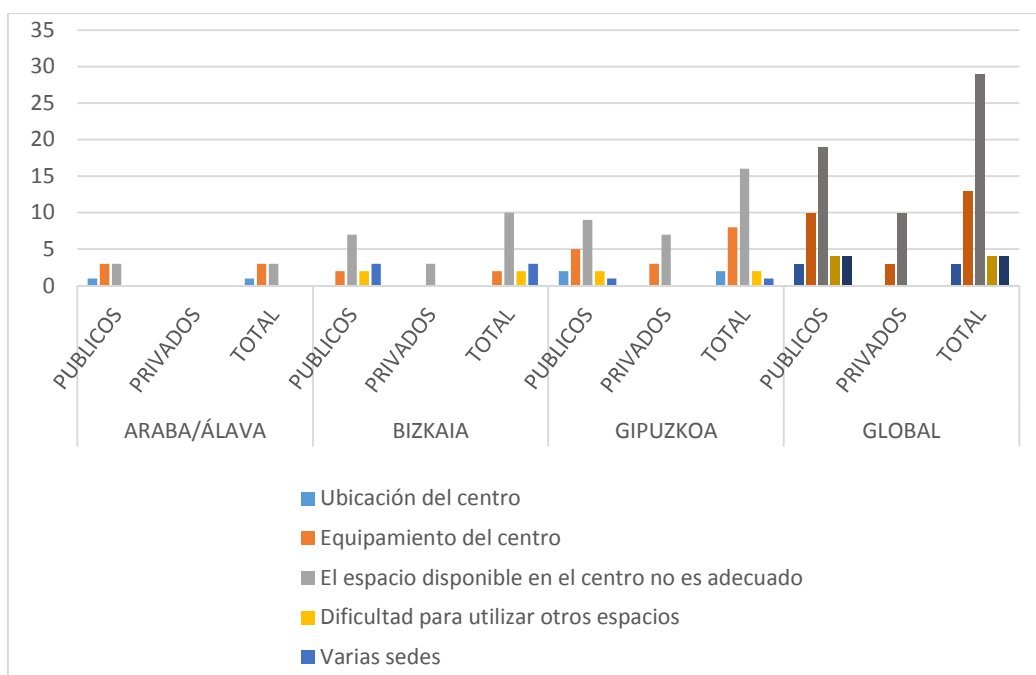


Gráfico 5.17. Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Global País Vasco y por Territorios

Algunas escuelas de música señalan, además, la imposibilidad de utilizar otros locales para llevar a cabo actividades puntuales del centro, generalmente conciertos o actuaciones de grupos grandes. Asimismo es reseñable que el 19,40% de los centros (N=13) consideran que equipamiento del centro es un punto débil, generalmente por no cumplir las condiciones adecuadas de insonorización. Por último, el 5,97% de los centros (N=4) señalan como una debilidad el disponer de varias sedes, en el sentido de los problemas organizativos que supone el desplazamiento de profesoras y profesores (horarios, ratios de alumnos, menor conexión entre el profesorado...)

Así lo expresan algunas de las personas entrevistadas:

La organización del centro, al estar descentralizado, es difícilísima, con lo que conlleva en problemas de horarios, de ratios, de desplazamientos de profesores, eso es lo más complicado. También es problemático para crear agrupaciones estables, tenemos que juntar en centros y que los padres se trasladen, lo cual, lo que conlleva el traslado, es no querer, por el simple hecho del traslado (Escuela de música 67).

Sí nos haría falta un aula más, y más para los niños pequeños, para los de taller musical, danza y movimiento, y un poco pensando en la musicoterapia y ese tipo de cosas, donde sí necesitas un espacio adecuado para poder impartir esas especialidades (Escuela de música 66).

En cuanto a espacios me gustaría también ser más accesible,...acercar un pequeño trozo de la administración al barrio, en todos los aspectos, no solo en cuánto a tramitación burocrática, sino también a ofertas que pueda dar la ciudad. Sería una forma de descargar esto y de dar posibilidad a que la gente no tenga que ir corriendo de un lado a otro, sino que en su propio barrio ya lo tenga (Escuela de música 1).

Por Territorios, los porcentajes de respuestas en cada categoría son similares, como se refleja en las tablas 5.71, 5.72 y 5.73, y en el mencionado gráfico 5.17. En Bizkaia se eleva hasta el 47, 61% el porcentaje de los centros que señalan que el espacio disponible no es adecuado, ligeramente superior a los resultados obtenidos en Araba/Álava y Gipuzkoa, tendencia que también se observa cuando menciona la dificultad para utilizar otros espacios (9,52%).

Tabla 5.71

Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ubicación del centro	1	16,67%	-	0%	1	12,50%
Equipamiento del centro	3	50%	-	0%	3	37,50%
El espacio disponible en el centro no es adecuado	3	50%	-	0%	3	37,50%

Tabla 5.72

Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ubicación del centro	-	0%	-	0%	-	0%
Equipamiento del centro	2	13,33%	-	0%	2	9,52%
El espacio disponible en el centro no es adecuado	7	46,67%	3	50%	10	47,62%
Imposibilidad de utilizar otros locales	2	13,33%	-	0%	2	9,52%
Varias sedes	3	20%	-	0%	3	14,29%

Tabla 5.73

Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ubicación del centro	2	11,76%	-	0%	2	5,26%
Equipamiento del centro	5	29,41%	3	14,29%	8	21,05%
El espacio disponible en el centro no es adecuado	9	52,94%	7	33,33%	16	42,11%
Imposibilidad de utilizar otros locales	2	11,76%	-	0%	2	5,26%
Varias sedes	1	5,88%	-	0%	1	2,63%

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Debilidad 1 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.74

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 1

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Debilidad 1	5,1421	4	0,273024	8,8092	8	0,358643

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

D1: Ubicación y equipamiento del centro	D1.1- Ubicación del centro
	D1.2- Equipamiento del centro
	D1.3- El espacio disponible no es adecuado
	D1.4- Dificultad para utilizar otros espacios
	D1.5- Varias sedes

Profesorado

El profesorado de los centros es un elemento de gran importancia en la definición de la escuela de música, y es considerado por los responsables de los centros como uno de los pilares fundamentales en su funcionamiento. Cuando se ha mencionado como una fortaleza, tanto en lo que se refiere a su implicación, formación, participación, etc., se han destacado aspectos que afectan positivamente a su relación con el centro. En este apartado se mencionan muchos de esos aspectos de la relación del profesorado con el centro, pero desde el punto de vista contrario, ya que se han convertido en debilidades para la escuela de música al considerar, precisamente, que no se cumplen las expectativas sobre ellos. Entre los aspectos señalados como debilidades están los concernientes a las condiciones laborales del profesorado, principalmente en lo que se refiere al porcentaje de jornada laboral por el que están contratados, la dificultad o imposibilidad de asistir a cursos de formación, entendidos como cursos de reciclaje profesional, o la poca implicación en el centro, como se detalla en la tabla 5.75 y en el gráfico 5.18.

Tabla 5.75

Debilidad 2: Profesorado. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Imposibilidad de asistir a formación	5	13,16%	2	6,90%	7	10,45%
Profesorado reticente a innovar	1	2,63%		0%	1	1,49%
Profesorado poco implicado en el centro	3	7,89%	4	13,79%	7	10,45%
Profesorado a jornada parcial	17	44,74%	17	58,62%	34	50,75%

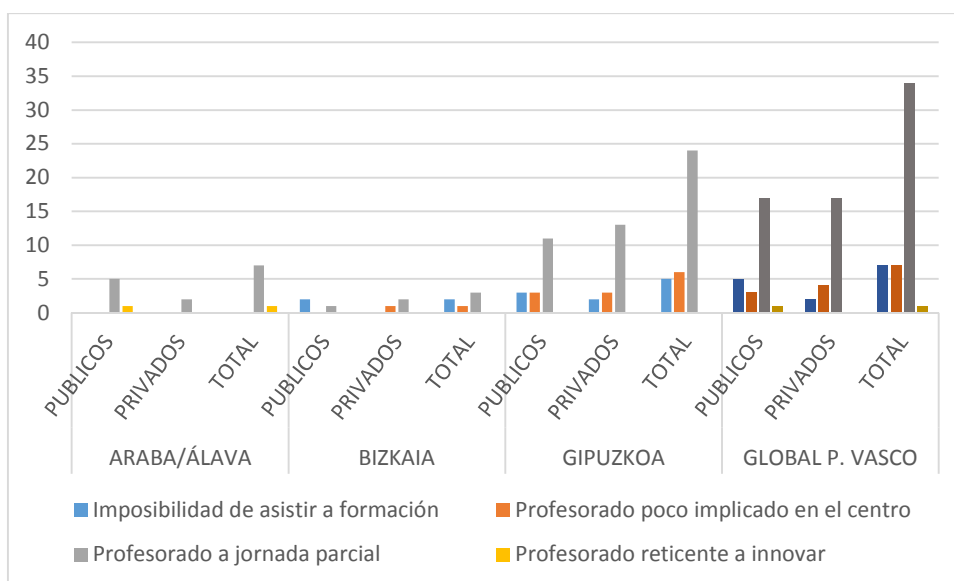


Gráfico 5.18. Debilidad 2: Profesorado. Global País Vasco y por Territorios

El aspecto más destacado es la existencia de profesoras y profesores con contrato a jornada parcial, señalado por el 50,75% de los centros (N=34). Aunque es mencionado como una debilidad en un porcentaje similar tanto por centros públicos como privados, las razones que apunta cada uno son de distinta índole. En el caso de los privados, se identifica como debilidad porque el profesorado rota excesivamente, no se mantiene una estabilidad en el claustro de profesores, con incorporaciones y cambios frecuentes del profesorado, lo que impide muchas veces que el proyecto pedagógico tenga una continuidad. En el caso de los centros públicos, las razones alegadas hacen referencia más a la configuración de la plantilla del centro, que adolece de cierta inestabilidad. Además, cuando se menciona el hecho de que el profesorado esté contratado a jornada parcial, muchas veces se hace en el sentido de que las jornadas reducidas son también un obstáculo para cubrir las posibles necesidades de sustitución, sobre todo en ciertas especialidades y en ciertas zonas geográficas.

Posibilidad de asistir a formación tampoco hay, hemos perdido. En su momento, cuando teníamos [podíamos asistir a] formación, se nos ponía un sustituto y nos íbamos al cursillo. En estos momentos ya no hay sustituciones, tienes que ir, tienes que volver corriendo, tienes que dar las clases... y también tengo la sensación de que con la edad la gente se ha asentado un poco... (Escuela de música 34).

Ahí te tengo que decir que eso es un punto débil. Un punto débil porque no todos los profesores están al 100% de su jornada...creo que, siendo la escuela municipal de una ciudad...todos tendríamos que tener el 100% de jornada. Una jornada digna, más que otra cosa.... Si todos tuviéramos el 100% de jornada, tendríamos más alumnos, porque hay margen de crecimiento, pero en esta situación económica que nos encontramos....(Escuela de música 1)

Como siempre, de cara al profesorado, la única debilidad es la viabilidad de su jornada en función de la demanda (Escuela de música 16).

Con jornadas reducidas, la implicación en la escuela no es la misma. Si tienes por lo menos dos días ya estás más metido en el tema. Media jornada, o 40 %, da igual, la implicación de cómo llegas a la escuela no tiene nada que ver. Si vienes solo un día, un par de horitas, luego te vas, no te enteras de nada (Escuela de música 62).

...Yo he estado en situación de estar en jornada parcial en varios sitios y es un hándicap por varias razones, por lo organizativo y también como experiencia personal. Al final la cabeza no la tienes centrada en el sitio, porque tienes fechas de exámenes de aquí, fechas de exámenes de allí, conciertos de éste que son en un época.... y el funcionamiento de la escuela, que no son siempre todas iguales. Estás mucho más centrado a la hora de dar las clases cuando estás en un centro (Escuela de música 45).

Si examinamos los datos obtenidos en los distintos Territorios Históricos, es en Bizkaia donde se da el número más bajo de centros que menciona como una debilidad el hecho de contar con profesoras y profesores contratados a jornada parcial, con un porcentaje que se sitúa en el 14,28% (N = 3), como se refleja en las tablas 5.76, 5.77 y 5.78. Por el contrario, este hecho es señalado como una debilidad por el 87,50% de los centros de Araba/Álava y el 63,16% de los de Gipuzkoa.

Tabla 5.76

Debilidad 2: Profesorado. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Profesorado reticente a innovar	1	16,67%	-	0%	1	12,50%
Profesorado a jornada parcial	5	83,33%	2	100%	7	87,50%

Tabla 5.77

Debilidad 2: Profesorado. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Imposibilidad de asistir a formación	2	13,33%		0%	2	9,52%
Profesorado poco implicado en el centro	-	0%	1	16,67%	1	4,76%
Profesorado a jornada parcial	1	6,67%	2	33,33%	3	14,29%

Tabla 5.78

Debilidad 2: Profesorado. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Poca asistencia a actividades de formación	3	17,65%	2	9,52%	5	13,16%
Profesorado poco implicado en el centro	3	17,65%	3	14,29%	6	15,79%
Profesorado a jornada parcial	11	64,71%	13	61,90%	24	63,16%

No existen diferencias significativas a la hora de definir la Debilidad 2 en función de la titularidad. Sin embargo, sí encontramos diferencias significativas en función del Territorio Histórico. En Gipuzkoa o Araba/Álava se aprecian como una debilidad por mayor número de centros varios aspectos relacionados con el profesorado, especialmente lo relativo al porcentaje de jornada del profesorado.

Tabla 5.79

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 2

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Debilidad 2	2,2533	3	0,521518	18,4337	4	0,001015*

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

D2: Profesorado	D2.1- Pocas posibilidades de asistir a formación
	D2.2- Profesorado reticente a innovar
	D2.3- Profesorado poco implicado en el centro
	D2.4- Profesorado a jornada parcial

Organización de la docencia

La organización de la docencia es otro de los aspectos fundamentales en la configuración de los centros. Del mismo modo que lo apuntado en el caso del profesorado, los centros lo han señalado como un punto fuerte, y cuando se menciona como una debilidad es porque no se cumple lo esperado en cada caso. En este sentido los elementos considerados como debilidades en esta categoría son variados: se menciona el planteamiento de los distintos niveles, en cuanto a objetivos finales, sobre todo en el Nivel 3 (26,87% de los centros) y se incluyen también consideraciones en cuanto a las especialidades ofertadas, ya sea por su inexistencia o por el desequilibrado número de alumnas y alumnos en algunas de ellas (11,94% de los centros). Los datos aparecen detallados en la tabla 5.80:

Tabla 5.80

Debilidad 3: Organización de la docencia. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Adecuación de los Niveles, adecuación del Plan Pedagógico	12	31,58%	6	20,69%	18	26,87%
Poco alumnado en enseñanza reforzada	4	10,53%	4	13,79%	8	11,94%

Los responsables de los centros explican esta situación argumentando lo siguiente:

Como refuerzo y que vayan a la reglada a Donostia, no. No hemos tenido, no, y eso que tenemos tren que va directamente, y no estamos tan mal. Pero el mapa se nota muchísimo, el mapa de ubicación donde están los tres conservatorios [de grado profesional]. Actualmente los tres están en Donostialdea: Rentería, Irun y Donostia. Sí, por esta zona no hay...Es difícil. Eso para los chavales de esas edades, es difícil (Escuela de música 29).

...Pues es complicado para ir a San Sebastián. Cuando ya se matriculan oficialmente, tienen un montón de asignaturas. No es como antes, ahora tienen que ir y hacer la enseñanza completa, y eso supone muchas horas allá. Con la complicación que supone una hora de viaje ir, una hora de viaje volver, organizarte horarios es muy complicado. El objetivo ése se queda muy, muy lejos. Tenemos algunos alumnos, pero eso lo hace poca gente, se nos queda muy lejos. Si tuviéramos algún conservatorio medio [profesional] más cerca en la comarca, sería más fácil, pero al estar tan lejos es complicado (Escuela de Música 57).

En los tres Territorios Históricos se señala como una debilidad la poca adecuación de los niveles o del Plan Pedagógico del centro a la realidad existente en los centros, como señalan algunas de las personas entrevistadas:

...Sí que vemos el tema de nivel 3. Siempre estamos a vueltas con el nivel 3, pensando qué hacer para esos jóvenes, ofertarles algo que realmente les interese. Es un momento en el que por un lado, no quieren

hacer muchas cosas porque tienen mucha carga lectiva fuera, pero por otra parte sí vemos que tienen muchos intereses (Escuela de música 48).

Sí, yo creo que es el momento de intentar darle alguna vuelta.... Tenemos una buena estructura en el nivel 1 y el nivel 2. En el nivel 3 siempre pensamos que alguna cosa tendríamos que aportar, o dirigir un poquito a los alumnos también más hacia el nivel 3.... El nivel 3 no es un bloque como el que nos gustaría, posiblemente ahí sí podamos tener una debilidad.,.(Escuela de música 46).

Estos datos aparecen con cifras del 12,50% en Araba/Álava, 23,81% en Bizkaia y 31,58% en Gipuzkoa. Asimismo el 21,05% de los centros de este Territorio Histórico señala como una debilidad la existencia de poco alumnado en la enseñanza reforzada, según se refleja en las tablas 5.81, 5.82 y 5.83 y en el gráfico 5.19.

Tabla 5.81

Debilidad 3: Organización de la docencia. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Adecuación de los Niveles, adecuación del Plan Pedagógico	1	16,67%	-	0%	1	12,50%

Tabla 5.82

Debilidad 3: Organización de la docencia. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Adecuación de los Niveles, adecuación del Plan Pedagógico	3	20,00%	2	33,33%	5	23,81%

Tabla 5.83

Debilidad 3: Organización de la docencia. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Adecuación de los Niveles, adecuación del Plan Pedagógico	8	47,06%	4	19,05%	12	31,58%
Poco alumnado en enseñanza reforzada	4	23,53%	4	19,05%	8	21,05%

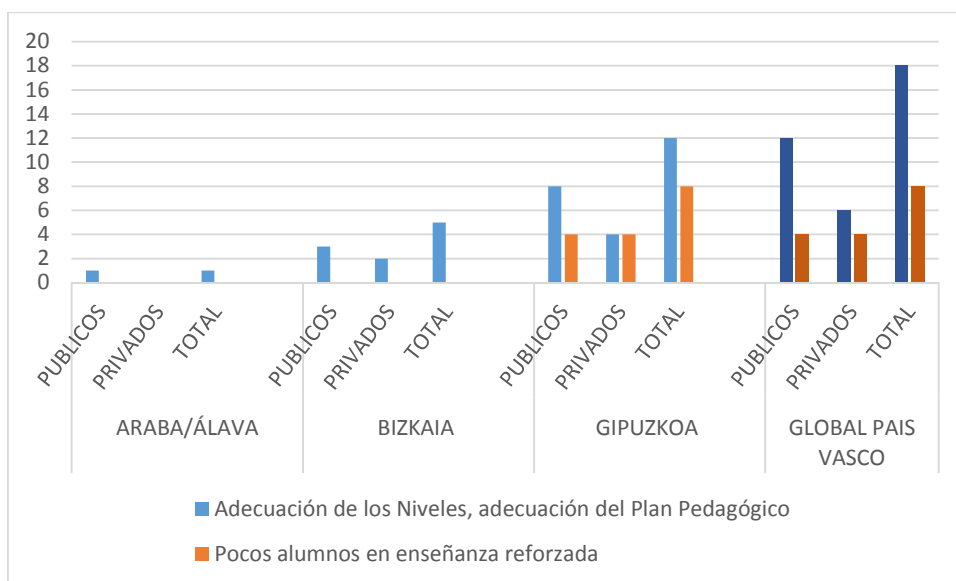


Gráfico 5.19. Debilidad 3: Organización de la docencia. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Debilidad 3 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.84

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 3

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Debilidad 3	0,65	1	0,420113	3,4667	2	0,176694

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

D3: Organización de la docencia	D3.1- Adecuación de los Niveles, adecuación del Plan Pedagógico
	D3.2- Poco alumnado en enseñanza reforzada

Oferta de especialidades

La oferta de especialidades y materias específicas se ha mencionado como un punto fuerte por los responsables de los centros. Configura el centro, y del planteamiento de la oferta adecuada se desprenderá la mejor consecución de los objetivos del centro. En este sentido es explicable que algunos de los centros consideren este elemento, la oferta realizada, como una debilidad, según se detalla en la tabla 5.85.

Tabla 5.85

Debilidad 4: Oferta de especialidades. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Falta de algunas especialidades	11	28,95%	5	17,24%	16	23,88%
Nº de alumnas y alumnos desequilibrado en algunas especialidades	7	18,42%	5	17,24%	12	17,91%

Las directoras y directores de los centros lo expresan de la siguiente manera:

Ojalá vinieran a pedirnos violas, tubas, bombardinos. No hay. Instrumentos graves, no hay. Los instrumentos que yo creo que en todas las escuelas de música son difíciles, pues aquí son más aún, pero estamos trabajando en ello. Conseguimos meter el chelo, es un pasito, y poco a poco están pidiendo trombón de varas, pero el ayuntamiento nos pone como condición tres alumnos como mínimo para traer a un profesor. De repente que soliciten tres alumnos es un poco difícil y más en este tipo de instrumentos, pero, bueno, llegará el día (Escuela de música 51).

Porque ahora todo es, la moda es, la trikitixa y la percusión. Nosotros queremos enfocar hacia los instrumentos de banda, porque se nos van ahí y en estos otros se están quedando muy pocos. Hay alumnos, pero van a menos. Entonces, la banda también va a menos, y la musika eskola [escuela de música] va a llegar un momento en que se va a convertir en sólo trikitixa y percusión, y no queremos (Escuela de música 33).

Uno de nuestros problemas, es que en su momento se diversificó mucho la oferta, eso hace que en determinados instrumentos tengamos pocos alumnos. Hay algunos que están masificados, como puede ser la percusión, trikitixa, guitarra....., Al haber abierto para esos instrumentos mucho la oferta, tenemos nuestras dificultades en banda, pues tenemos muchísimas flautas, pero muy pocos clarinetes, muy poco metal....(Escuela de música 21).

Por Territorios Históricos, señalar que en Araba/Álava se destaca la falta de algunas especialidades como una debilidad en el 37,50% de los centros, mientras que en Bizkaia y Gipuzkoa este aspecto se señala por el 19,05% y el 23, 68% respectivamente. El número desequilibrado de alumnas y alumnos en algunas especialidades se considera una debilidad por el 12,50% de los centros de Araba/Álava, el 14,29% de Bizkaia y el 21,05% de los centros de Gipuzkoa, como se detalla en las tablas 5.86, 5.87 y 5.88 y en el gráfico 5.20.

Tabla 5.86

Debilidad 4: Oferta de especialidades. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Falta de algunas especialidades	3	50%	-	0%	3	37,50%
Nº de alumnas y alumnos desequilibrado en algunas especialidades	1	16,67%	-	0%	1	12,50%

Tabla 5.87

Debilidad 4: Oferta de especialidades Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Falta de algunas especialidades	3	20,00%	1	16,67%	4	19,05%
Nº de alumnas y alumnos desequilibrado en algunas especialidades	2	13,33%	1	16,67%	3	14,29%

Tabla 5.88

Debilidad 4: Oferta de especialidades. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Falta de algunas especialidades	5	29,41%	4	19,05%	9	23,68%
Nº de alumnas y alumnos desequilibrado en algunas especialidades	4	23,53%	4	19,05%	8	21,05%

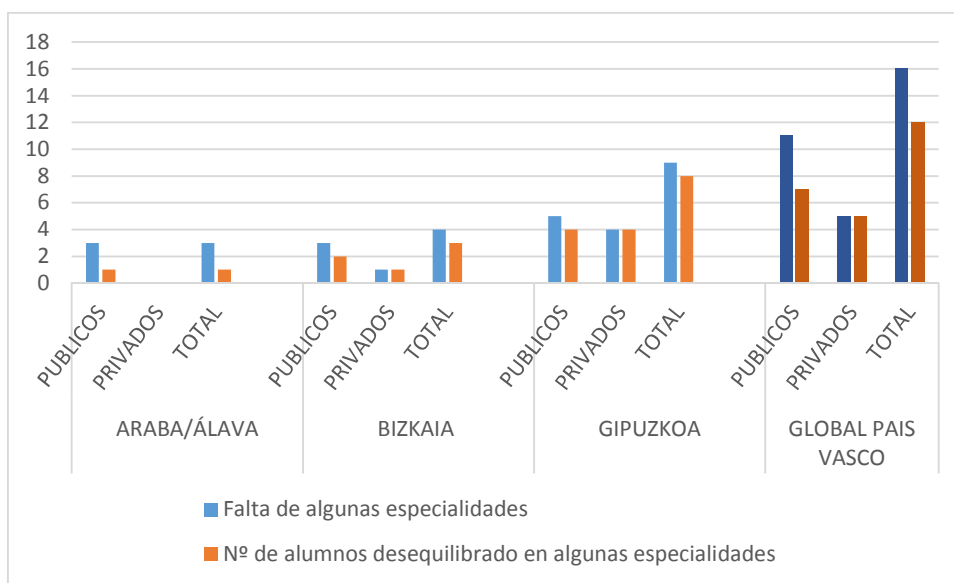


Gráfico 5.20. Debilidad 4: Oferta de especialidades. Global País Vasco y por Territorios Históricos

A la hora de definir la Debilidad 4 no encontramos diferencias significativas en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.89

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 4

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Debilidad 4	0,3241	1	0,56917	0,6434	2	0,724922

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

D4: Oferta de especialidades	D4.1- Falta de algunas especialidades
	D4.2- N° de alumnas y alumnos desequilibrado en algunas especialidades

Seguimiento del alumnado

El seguimiento realizado al alumnado de las escuelas de música por parte de los centros constata que hay una parte de alumnas y alumnos que abandona los estudios en un determinado momento de su trayectoria en el centro por razones relacionadas con la edad, generalmente en la adolescencia, hecho que es destacado como una debilidad por el 25,37% de los centros. El abandono achacable a otras causas es señalado por el 4,48% de los centros, como se refleja en la tabla 5.90.

Tabla 5.90

Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Abandono del alumnado (razones de edad)	11	28,95%	6	20,69%	17	25,37%
Abandono del alumnado (otras razones)	1	2,63%	2	6,90%	3	4,48%

Así lo expresan los responsables de los centros en las entrevistas realizadas. Para algunos de ellos, el hecho se limita a cuestiones de edad. Otros señalan que el abandono de la escuela de música se produce porque el alumnado no encuentra la satisfacción a lo que está demandando.

Tenemos un problema, una debilidad muy grande. Es que cuando llegan a los 14-15 años, cuando llegan a la edad de la adolescencia, abandonan los estudios. Ahí no sabemos muy bien cómo engancharlos (Escuela de música 38).

A los 13 años, cuando empiezan ESO, tienen que desplazarse a [población]. Para mí, ahí cambian el chip. Ese cambio es más temprano que antes, claro, y está relacionado con el tema de escolar (Escuela de música 31).

No se observan diferencias reseñables en los tres Territorios Históricos, ya que el porcentaje de centros que señalan el abandono relacionado con la edad del alumnado es del 37,50% en Araba/Álava, del 28,57% en Bizkaia y del 21,05% en Gipuzkoa, como se especifica en las tablas 5.91, 5.92 y 5.93 y en el gráfico 5.21.

Tabla 5.91

Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Abandono del alumnado (razones de edad)	3	50,00%	-	0,00%	3	37,50%

Tabla 5.92

Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Abandono del alumnado (razones de edad)	4	26,67%	2	33,33%	6	28,57%
Abandono del alumnado(otras razones)	-	0,00%	1	16,67%	1	4,76%

Tabla 5.93

Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Abandono del alumnado (razones de edad)	4	23,53%	4	19,05%	8	21,05%
Abandono del alumnado(otras razones)	1	5,88%	1	4,76%	2	5,26%

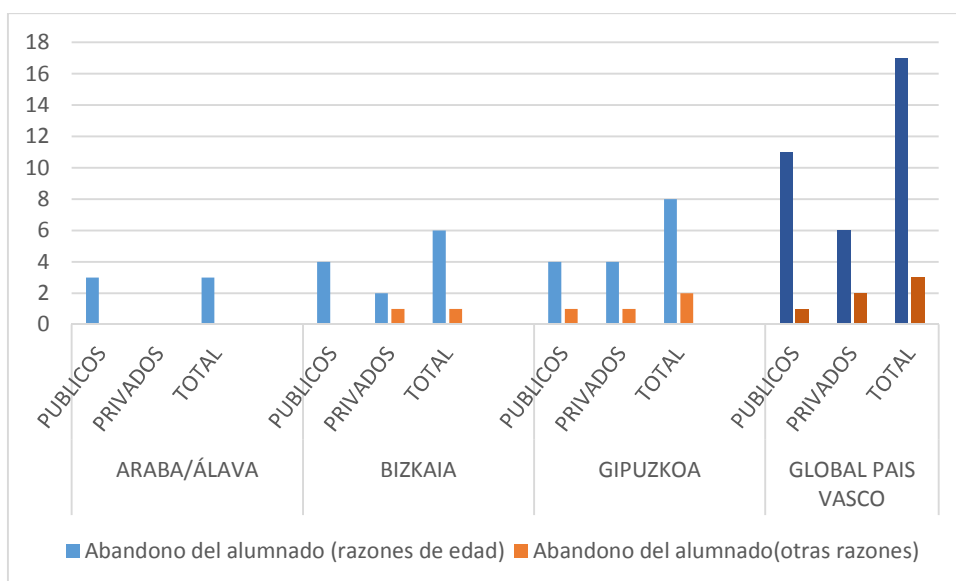


Gráfico 5.21. Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Debilidad 5 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.94

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 5

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Debilidad 5	1,0458	1	0,306488	0,7238	2	0,69479

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

D5: Seguimiento del alumnado	D5.1- Abandono del alumnado (razones de edad)
	D5.2- Abandono del alumnado (otras razones)

Otros

Los responsables de los centros han citado además otros factores que pueden constituir debilidades para cada centro en concreto, como son la falta de definición del sistema educativo con respecto a las escuelas de música, la desaparición de la banda del

pueblo, el hecho de que la dirección del centro recaiga en el profesorado, la imposibilidad de comunicar mejor lo que se hace por parte de la escuela de música, los desplazamientos de profesoras y profesores o el modelo de gestión. Se han recopilado un total de 7 registros, 1 de Araba/Álava, 2 de Bizkaia y 4 de Gipuzkoa.

Listado de Debilidades

A continuación se presenta un resumen de las debilidades señaladas por los centros en cada Territorio Histórico (cuadros 5.5, 5.6 y 5.7) y el listado general de Debilidades (cuadro 5.8).

D1: Ubicación y equipamiento del centro	Ubicación del centro
	Equipamiento del centro
	El espacio disponible en el centro no es adecuado
D2: Organización de la docencia	Adecuación de los Niveles, adecuación del Plan Pedagógico
D3: Oferta del centro	Falta de algunas especialidades
	Nº de alumnas y alumnos desequilibrado en algunas especialidades
D4: Profesorado de las escuelas de música	Profesorado reticente a innovar
	Profesorado a jornada parcial
D5: Seguimiento del alumnado	Abandono del alumnado (razones de edad)

Cuadro 5.5. Araba/Álava. Resumen de Debilidades

D1: Ubicación y equipamiento del centro	Ubicación del centro
	Equipamiento del centro
	El espacio disponible en el centro no es adecuado
	Dificultad para utilizar otros espacios
	Varias sedes
D2: Organización de la docencia	Adecuación de los Niveles, adecuación del Plan Pedagógico
D3: Oferta del centro	Falta de algunas especialidades
	Nº de alumnas y alumnos desequilibrado en algunas especialidades
D4: Profesorado de las escuelas de música	Imposibilidad de asistir a formación
	Profesorado poco implicado en el centro
	Profesorado a jornada parcial
D5: Seguimiento del alumnado	Abandono del alumnado (razones de edad)
	Abandono del alumnado (otras razones)

Cuadro 5.6. Bizkaia. Resumen de Debilidades

D1: Ubicación y equipamiento del centro	Ubicación del centro
	Equipamiento del centro
	El espacio disponible no es adecuado
	Dificultad para utilizar otros espacios
	Varias sedes
D2: Organización de la docencia	Adecuación de los Niveles, adecuación del Plan Pedagógico
	Poco alumnado en enseñanza reforzada
D3: Oferta del centro	Falta de algunas especialidades
	Nº de alumnas y alumnos desequilibrado en algunas especialidades
D4: Profesorado de las escuelas de música	Poca asistencia a actividades de formación
	Profesorado poco implicado en el centro
	Profesorado a jornada parcial
	Dificultad de encontrar profesores
D5: Seguimiento del alumnado	Abandono del alumnado (razones de edad)
	Abandono del alumnado (otras razones)

Cuadro 5.7. Gipuzkoa. Resumen de Debilidades

D1: Ubicación y equipamiento del centro	D1.1- Ubicación del centro
	D1.2- Equipamiento del centro
	D1.3- El espacio disponible en el centro no es adecuado
	D1.4- Imposibilidad de utilizar otros locales
	D1.5- Varias sedes
D2: Organización de la docencia	D2.1- Adecuación de los Niveles, adecuación del Plan Pedagógico
	D2.2- Falta de algunas especialidades
	D2.3- Poco alumnado en enseñanza reforzada
D3: Oferta del centro	D3.1- Falta de algunas especialidades
	D3.2- N° de alumnas y alumnos desequilibrado en algunas especialidades
D4: Profesorado de las escuelas de música	D4.1- Imposibilidad de asistir a formación
	D4.2- Profesorado reticente a innovar
	D4.3- Profesorado poco implicado en el centro
	D4.4- Profesorado a jornada parcial
D5: Seguimiento del alumnado	D5.1- Abandono del alumnado (razones de edad)
	D5.2- Abandono del alumnado (otras razones)

Cuadro 5.8. Listado general de Debilidades

2.2. *Análisis del entorno*

El análisis externo proporciona la identificación de las oportunidades y amenazas que el centro puede encontrar en su entorno, es decir, no son elementos propios del centro, pero pueden ayudar a conseguir o impedir el logro de los objetivos planteados. En la realización de este análisis se han tenido en cuenta las respuestas de los responsables de las escuelas de música en relación con cuestiones sobre las que el propio centro no tiene poder de intervención, aunque sí puede servirse de ellas para desarrollar sus proyectos y completar sus objetivos. Es el caso de las asociaciones o agrupaciones de carácter musical o cultural que existan en el entorno donde se encuentra el centro, o factores como la situación económica. Estos factores aparecen especificados en los distintos apartados del Bloque 2 del guion de entrevista (ver el mencionado Anexo VI). La información recogida tras las entrevistas se ha volcado en una base de datos, resultando un total de 312 registros para las oportunidades y 207 registros para las amenazas. Como ha ocurrido al llevar a cabo el análisis interno previo, algunos de los elementos del entorno, susceptibles de ser considerados como oportunidades o amenazas, pueden incluirse en más de una categoría, por lo que el número inicial de registros en cada clasificación se ha visto incrementado en algunos casos. En menor medida, algunos de los factores señalados por algunos centros como oportunidades son tomados como amenazas por otros.

2.2.1. Oportunidades

Las oportunidades se definen como situaciones en las que la organización puede sentirse fuerte o circunstancias externas que el centro puede aprovechar para llevar a cabo sus objetivos. Se han identificado en este caso factores como la colaboración con asociaciones de carácter cultural del municipio, la posibilidad de captar a distintos tipos de alumnado o la relación con centros educativos.

Colaboración con otras entidades

En este apartado, los centros señalan como una oportunidad para su desarrollo las actividades que realizan en colaboración con otras entidades, generalmente del mismo

municipio y de carácter cultural. El 70,15% de los centros así lo indican, tal como aparece reflejado en la tabla 5.95.

Tabla 5.95

Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con asociaciones culturales del municipio	27	71,05%	20	68,97%	47	70,15%
Colaboración con otro tipo de entidades del municipio	13	34,21%	6	20,69%	19	28,36%
Participación en eventos culturales, fiestas patronales...	23	60,53%	17	58,62%	40	59,70%

Esta colaboración se puede ver ligada también a la participación en eventos culturales del municipio o en las fiestas patronales, hecho que se destaca por el 28,36% de los centros. También se identifica como una oportunidad la colaboración con otro tipo de entidades del municipio, no exclusivamente de carácter cultural. Este aspecto es señalado por el 59,70% de los centros.

Con respecto a este factor los responsables de los centros consideran lo siguiente:

...pero poco a poco cogimos esa actividad. El recibimiento de Zanzantzarri, del carnaval vasco, lo hacemos nosotros, con nuestros alumnos de lenguaje [musical] y la banda. Al final ya eres un elemento que está asociado a determinados eventos... el encendido de las luces navideñas nos tocó a nuestra banda. Son cosas que hemos ido metiendo ahí, de tal manera que ya eres un elemento de la ciudad (Escuela de música 56).

....yo creo que es una forma de que te vean, de que te vean y que vean que la escuela está ahí y que funciona porque hace cosas. También es difícil, si no sales de aquí, que al chaval le entre un poco esa chispita por la música o que diga: “me gusta este instrumento” o “¿eso qué es?”(Escuela de música 29).

...Sí, yo creo que es necesario. Más que nada porque también tú estás dando valor a “aprendo música y toco algo”, para participar en la vida cultural. Estás dando un valor a lo que estás haciendo, no solamente

por salir. No es el único objetivo salir,...Al final, lo que la gente de aquí aprende, revierte. Aparte de que tú participes directamente, también estás generando una cultura musical y de participación, que, yo creo, revierte en el bien de la sociedad (Escuela de música 5).

...Antes la escuela se veía que era, para algunos, un lugar donde se podía estudiar el instrumento y sin más, pero hoy en día participamos en muchas actividades culturales que hay en el pueblo. Hoy, siendo “Jueves Gordo”, tenemos actividad a la tarde, tenemos pasacalles con los niños de taller, la banda... participamos en la vida cultural que hay en el pueblo, participamos en fiestas, participamos en muchísimas actividades (Escuela de música 66).

Yo creo que la labor que hacemos en el pueblo también es importante: participamos a lo largo del año, de todo el año. Pero llevamos tiempo ya participando en la recuperación de las tradiciones culturales propias. Por ejemplo, hay cosas como el “Jueves Gordo”, que se había perdido, y una canción bastante antigua, y hemos empezado a fomentar eso, junto al grupo de danzas que hay aquí,...o la Candelaria. Es verdad que participamos en todo lo que pueda ser tradicional, como también en otros eventos que pueda haber en el pueblo (Escuela de música 42).

La gente ya sabe que estás ahí, en esa casa, y los padres vienen a ver los conciertos. Pero luego, para que lo vea el pueblo tienes que participar, el día de.... [menciona varios eventos del municipio], porque no sólo te ven los de alrededor, los padres. Ahí ya te ve todo el mundo, y disfruta también de eso. De alguna manera reviertes un poquito al pueblo lo que también te está dando a través del ayuntamiento. Y yo creo que gusta ver a chavales jóvenes tocando, y que tocan bien, creo que eso gusta a la gente (Escuela de música 63).

Los porcentajes en los tres Territorios Históricos son similares. Destaca en Araba/Álava y Gipuzkoa la mención como una oportunidad para la escuela de música de la colaboración y participación en actividades organizadas por el municipio, como pueden ser distintos eventos culturales o las fiestas patronales, hecho destacado, respectivamente, por el 62,50% y 68,42% de los centros, según se detalla en las tablas 5.96, 5.97 y 5.98 y en el gráfico 5.22. Asimismo, en Bizkaia el 38,10% de los centros

identifica como una oportunidad para la escuela de música la colaboración con otro tipo de entidades del municipio.

Tabla 5.96

Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con asociaciones culturales del municipio	4	66,67%	1	50,00%	5	62,50%
Colaboración con otro tipo de entidades del municipio	3	50,00%	-	0,00%	3	37,50%
Participación en eventos culturales, fiestas patronales...	5	83,33%	-	0,00%	5	62,50%

Tabla 5.97

Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Bizkaia

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con asociaciones culturales del municipio	8	53,33%	3	50,00%	11	52,38%
Colaboración con otro tipo de entidades del municipio	6	40,00%	2	33,33%	8	38,10%
Participación en eventos culturales, fiestas patronales...	6	40,00%	3	50,00%	9	42,86%

Tabla 5.98

Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Gipuzkoa

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con asociaciones culturales del municipio	15	88,24%	16	76,19%	31	81,58%
Colaboración con otro tipo de entidades del municipio	4	23,53%	4	19,05%	8	21,05%
Participación en eventos culturales, fiestas patronales...	12	70,59%	14	66,67%	26	68,42%

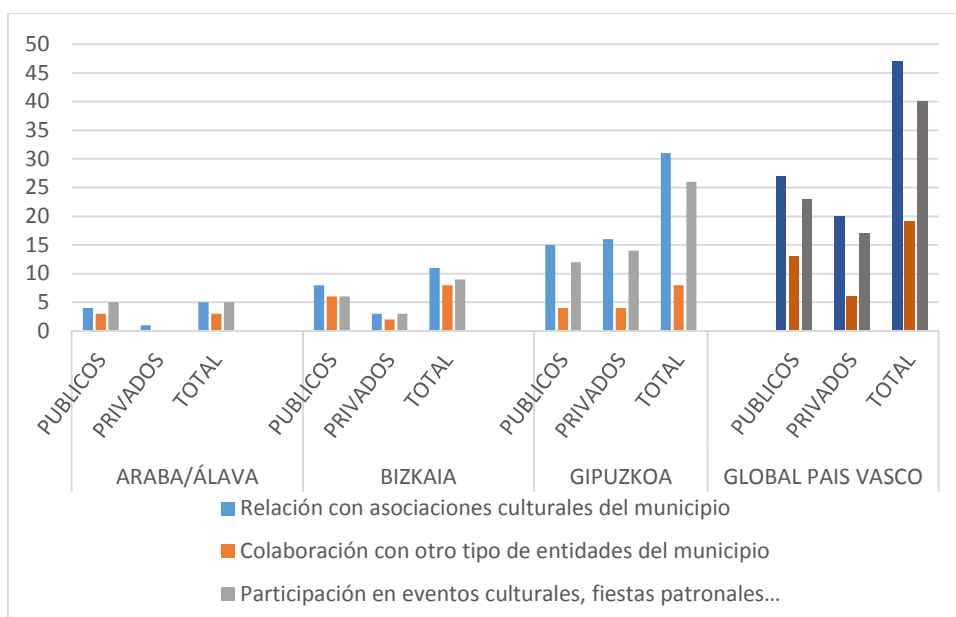


Gráfico 5.22. Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Oportunidad 1 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.99

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 1

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Oportunidad 1	0,775	2	0,678574	3,8569	4	0,425712

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

O1: Colaboración con otras entidades	O1.1- Relación con asociaciones culturales del municipio
	O1.2- Colaboración con otro tipo de entidades del municipio
	O1.3- Participación en eventos culturales, fiestas patronales...

Alumnado

Otro de los factores que los centros identifican como una oportunidad para su desarrollo es el relacionado con el alumnado de las escuelas de música. Se hace referencia a la atención y captación de otros tipos de alumnado, mencionado por el 61,19% de los centros, la posibilidad de atender a otros segmentos de población, ofreciendo nuevos tipos de servicios al municipio (centrados principalmente en las personas mayores), identificado por el 25,37% de los centros, y la posible captación de alumnado de otras zonas geográficas, próximas al municipio donde se encuentra la escuela de música, considerado como una oportunidad por el 13,43% de los centros, según se refleja en la tabla 5.100 y el gráfico 5.23.

Tabla 5.100

Oportunidad 2: Alumnado. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nuevos tipos de alumnado	25	65,79%	26	89,66%	41	61,19%
Nuevos tipos de servicios al municipio	9	23,68%	8	27,59%	17	25,37%
Captación de alumnado de otras zonas geográficas	6	15,79%	3	10,34%	9	13,43%

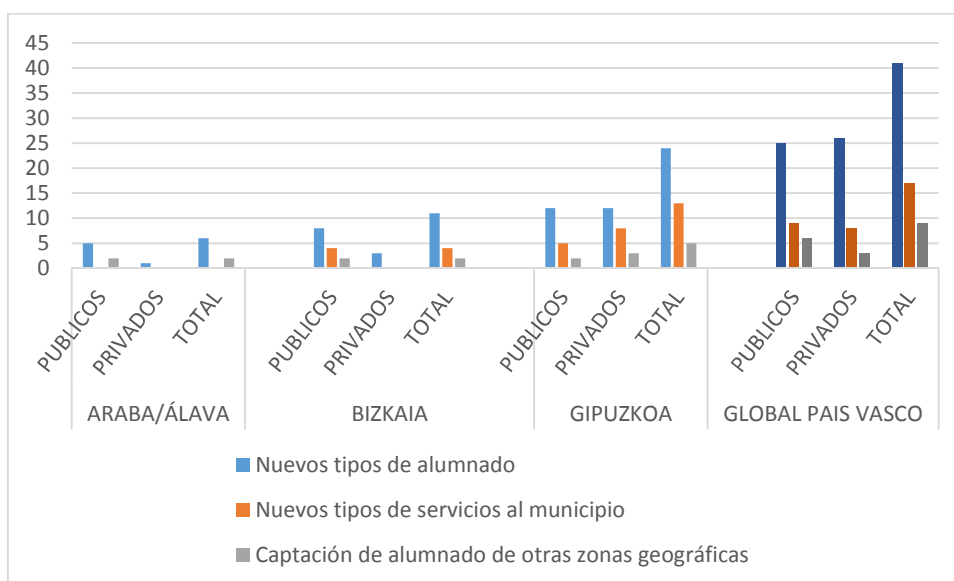


Gráfico 5.23. Oportunidad 2: Alumnado. Global País Vasco y por Territorios Históricos

Los responsables de los centros lo expresan de la siguiente manera:

Esas actividades se hacen en un principio para que se den cuenta de que en la escuela entran todos, que no es para niños sólo, Para que vean que la gente mayor también actúa, canta y hace todas esas cosas. Y después también para abrirnos un poco a los pueblos pequeños que están alrededor, [cita varias poblaciones], todos esos sitios que siempre terminan acercándose (Escuela de música 36).

No descartamos nuevas vías, como ofertar a la tercera edad, pues creemos que la música tiene una función no solo social. Está constatado, con documentos y con informes médicos, que es muy buena para trabajar el Alzheimer, y creemos que hay que dar esa opción (Escuela de música 1).

Estos aspectos presentan porcentajes similares en los tres Territorios Históricos, si bien se destaca en Araba/Álava que el 75% de los centros consideran una oportunidad la atención a nuevos tipos de alumnado y el 25% también identifica la captación de alumnado de otras zonas geográficas como una factor positivo a tener en cuenta para el desarrollo del centro. Este aspecto presenta unos porcentajes ligeramente inferiores en Bizkaia y Gipuzkoa (9,52% y 13,16% respectivamente), como se detalla en las tablas 5.101, 5.102 y 5.103.

Tabla 5.101

Oportunidad 2: Seguimiento del alumnado. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nuevos tipos de alumnado	5	83,33%	1	50,00%	6	75,00%
Captación de alumnado de otras zonas geográficas	2	33,33%	-	0,00%	2	25,00%

Tabla 5.102

Oportunidad 2: Seguimiento del alumnado. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nuevos tipos de alumnado	8	53,33%	3	50,00%	11	52,38%
Nuevos tipos de servicios al municipio	4	26,67%	-	0,00%	4	19,05%
Captación de alumnado de otras zonas geográficas	2	13,33%	-	0,00%	2	9,52%

Tabla 5.103

Oportunidad 2: Seguimiento del alumnado. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nuevos tipos de alumnado	12	70,59%	12	57,14%	24	63,16%
Nuevos tipos de servicios al municipio	5	29,41%	8	38,10%	13	34,21%
Captación de alumnado de otras zonas geográficas	2	11,76%	3	14,29%	5	13,16%

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Oportunidad 2 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.104

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 2

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Oportunidad 2	0,963	2	0,617853	3,869	4	0,424019

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

O2: Alumnado	O2.1- Nuevos tipos de alumnado
	O2.2- Nuevos tipos de servicios al municipio
	O2.3- Captación de alumnado de otras zonas geográficas

Relación con centros educativos

En este apartado los responsables de las escuelas de música consideran la relación que mantienen con otros centros educativos como una oportunidad, ya sean de enseñanza general o de enseñanzas musicales, aspecto señalado por el 71,64% de los centros. En el caso de los centros de enseñanza general se señalan dos formas de relación: la que se produce por la convivencia habitual de los dos servicios, al estar alojados en las mismas dependencias, y la que resulta de la realización de actividades que tienen como destinatario al alumnado de los centros escolares.

Así se expresan algunas personas entrevistadas sobre este aspecto:

Me parece fundamental también, sin que sea por el motivo de la captación de nuevos alumnos, que si tú, que estudias en un colegio, aprendes un instrumento, lo vivas también en tu colegio, que lo vivas en tu vida. Por eso me parece importante hacer cosas en el “cole”. O si van a hacer cosas, pues que toquen también allí, porque ese es su medio (Escuela de música 28).

Para nosotros es de gran importancia la buena disposición de los centros escolares hacia nuestra escuela de música...tenemos relación con ellos, les invitamos a algún concierto para que vean también que hacemos con los niños y niñas, y ven que realmente hay un trabajo importante (Escuela de música 12).

Asimismo la relación con otros centros de enseñanzas musicales es señalada por el 22,39% de los centros, mientras que el trasvase de alumnado a la enseñanza reglada es mencionado por el 1,49%, como se detalla en la tabla 5.105.

Tabla 5.105

Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con los centros escolares del municipio	30	78,95%	18	62,07%	48	71,64%
Relación con otros centros de enseñanzas musicales	11	28,95%	4	13,79%	15	22,39%
Trasvase de alumnado a la enseñanza reglada	-	0%	1	3,45%	1	1,49%

Por Territorios, destacar que en Araba/Álava la totalidad de los centros participantes señala como oportunidad para la escuela de música la relación con los centros escolares, si bien no todos la enfocan de la misma forma, ya que tres de ellos la señala como resultante de las actividades programadas específicamente para estos destinatarios (50% de los centros), con el objetivo principal de captar nuevos usuarios para la escuela de música. La misma tendencia se observa en Bizkaia, como se detalla en las tablas 5.106, 5.107 y 5.108 y en el gráfico 5.24.

Tabla 5.106

Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con los centros escolares del municipio	6	100%	2	100%	8	100%
Relación con otros centros de enseñanzas musicales	2	33,33%	-	0%	2	25%

Tabla 5.107

Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con los centros escolares del municipio	13	86,67%	5	83,33%	18	85,71%
Relación con otros centros de enseñanzas musicales	5	33,33%	2	33,33%	7	33,33%
Trasvase de alumnado a la enseñanza reglada	-	0%	1	16,67%	1	4,76%

Tabla 5.108

Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con los centros escolares del municipio	11	64,71%	10	47,62%	22	57,89%
Relación con otros centros de enseñanzas musicales	4	23,53%	2	9,52%	6	15,79%

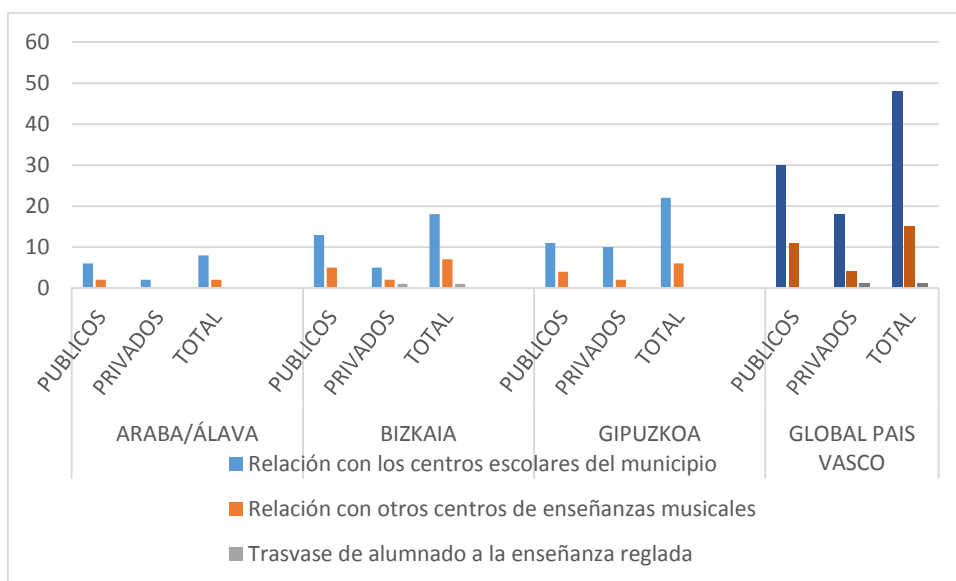


Gráfico 5.24. Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Oportunidad 3 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.109

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 3

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Oportunidad 3	0,5902	1	0,442346	1,8913	4	0,755746

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

O3: Relación con los centros educativos	O3.1- Relación con los centros escolares del municipio
	O3.2- Relación con otros centros de enseñanzas musicales
	O3.3- Trasvase de alumnado a la enseñanza reglada

Relación con otras entidades musicales

Aparece a continuación otra oportunidad detectada por las escuelas de música: la relación con otras entidades o instituciones culturales. En este factor los centros han destacado sobre todo la relación con las asociaciones que engloban a las escuelas de música, en este caso EHME, (Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte-Asociación de Escuelas de Música del País Vasco), o con asociaciones relacionadas con las actividades que las propias escuelas de música pueden llevar a cabo, como pueden ser las federaciones de coros o asociaciones de instrumentistas. También se menciona la relación con otras entidades culturales, como la Orquesta Sinfónica de Euskadi (OSE), Orquesta Sinfónica de Bilbao (BOS), o Asociación de Amigos de la Ópera de Bilbao (ABAO)

Como se detalla en la tabla 5.110, el 53,73% de los centros considera una oportunidad la relación con EHME, no solo en cuanto a representación de las escuelas de música, sino también como elemento que cohesiona a los centros al organizar actividades para el alumnado y para el profesorado, ya se trate de cursos de formación o de jornadas educativas.

Tabla 5.110

Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con asociaciones de escuelas de música	21	55,26%	15	51,72%	36	53,73%
Relación con otras entidades e instituciones culturales	5	13,16%	5	17,24%	10	14,93%
Relación con otras asociaciones	2	5,26%	2	6,90%	4	5,97%

Así lo expresan algunas de las personas entrevistadas:

...Y los más interesantes últimamente son los de EHME. Están pensados de otra forma, y están pensados para dar clase en escuelas de música. Se nota mucho (Escuela de música 16).

...La asociación tiene que existir, porque tiene muchas cosas. Primero, como elemento aglutinador, pero también por otras dos cosas: como elemento observador y también como potencial dinamizador en la actividad.....hace falta algo que sea como interlocutor. Pues ese papel lo puede desempeñar muy bien la asociación (Escuela de música 37).

...lo que sí nos parece muy interesante [es] que la asociación tenga un foro, por lo menos en el que se hable de formación (Escuela de música 3).

...siempre supone fortalezas. Estás unido, para conversar con el Gobierno, para lo que sea ¿no? El estar unido. Una persona sola no va a ningún lado....Es eso, la formación, actividades y, sobre todo, para que no nos olviden (Escuela de música 67).

Positivo, muy positivo. Positivo porque ves cómo trabajan otras escuelas, el día de la fiesta....., todo me parece muy positivo (Escuela de música 53)

Pienso que ahí sí tenemos mucho para aprender los unos de los otros, ¿no?, lo mismo que los profesores que trabajan en escuelas de música y tienen la jornada repartida en diferentes [centros] y te pueden aportar, yo creo que los directores de los centros también, cada uno lo no tan bueno, o lo difícil que pueden tener, o lo fácil que pueden tener en algunas cosas... (Escuela de música 46).

...para lo que nos viene bien [EHME] es para tener relación con otras escuelas de música, para ver qué es lo que hacen, lo que hacemos nosotros, si estamos muy lejos de lo que hacen..... O sea, al final es para mantener relaciones con otra gente que hace nuestra misma labor (Escuela de música 49).

Sí, yo creo que nos viene bien para tener relación con otras escuelas, conocer otra realidad, también. Porque a veces, en la escuela de música, en su pueblo, cada uno ha hecho como ha pensado que era lo más apropiado y, bueno, igual hay cosas que están funcionando en otros sitios que también puedes aplicar en el tuyo (Escuela de música 45).

Yo creo que ayudan mucho las reuniones de EHME. En las reuniones de EHME te ves las caras, te conoces, si no te conocías, y siempre surgen ideas y hablas. Para eso está muy bien (Escuela de música 35).

...muchas veces dudas, miedos, apoyos de otros directores, de otros profesores, y el estar nosotros en relación, en saber qué es lo que hace una escuela, qué es lo que hace otra, el mismo problema que hayas podido tener tú, cómo lo han podido solucionar en otros sitios, creo que la asociación (EHME) hace mucho de punto de unión de todos. Si no, yo creo que estaríamos todos como satélites, cada uno en nuestra burbuja. El hecho de ver cómo funcionan en unas, cómo trabajan, cómo pueden abordar ciertos problemas que se puedan dar, ... y como apoyo, muchas veces moral, es buenísimo, porque vas a las reuniones y [escuchas] “me pasa esto con no sé qué...”, “pues yo tengo lo mismo, no te preocupes...” , entonces, es un apoyo (Escuela de música 40).

Con respecto a la relación con otras entidades o instituciones culturales algunos centros expresan lo siguiente:

...En parte también es un poco de publicidad el hecho de que ellos vayan y vean un concierto. Claro, ellos están acostumbrados a ver nuestras especialidades, y entonces es como [pensar] “no hay nada más allá, aparte de esto” ¿no? Entonces, los profesores (también tenemos profesores que colaboran con la Sinfónica de Euskadi, o con la de Bilbao, o con lo que sea), ellos mismos hablan con los padres, y animamos a la gente: se les manda la información de todo y sí que es cierto que llevan a los niños. Y los niños, claro, ven otras cosas. Yo, por ejemplo, estudio cello en (población) y salgo en los conciertos en un grupo a tocar el cello, para que los críos vean, a ver si alguno...[se anima], para ir poco a poco abriendo especialidades diferentes (Escuela de música 40).

En Araba/Álava la relación con la asociación de escuelas de música se considera como una oportunidad por el 75% de los centros, porcentaje que alcanza el 38,10% en Bizkaia y el 57,89% en Gipuzkoa. Con respecto a la relación con otros tipos de entidades culturales o asociaciones los porcentajes más elevados se obtienen en Araba/Álava, con el 37,50% de los centros. En Bizkaia y Gipuzkoa se sitúan en el

28,57% y 2,63% respectivamente, como se refleja en las Tablas 5.111, 5.112 y 5.113 y en el gráfico 5.25.

Tabla 5.111

Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con asociaciones de escuelas de música	5	83,33%	1	50,00%	6	75%
Relación con otras entidades e instituciones culturales	2	33,33%	1	50,00%	3	37,50%
Relación con otras asociaciones	1	16,67%	2	100%	3	37,50%

Tabla 5.112

Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con asociaciones de escuelas de música	5	33,33%	3	50%	8	38,10%
Relación con otras entidades e instituciones culturales	2	13,33%	4	66,67%	6	28,57%

Tabla 5.113

Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Relación con asociaciones de escuelas de música	11	64,71%	11	52,38%	22	57,89%
Relación con otras entidades e instituciones culturales	1	5,88%	-	0%	1	2,63%
Relación con otras asociaciones	1	5,88%	-	0%	1	2,63%

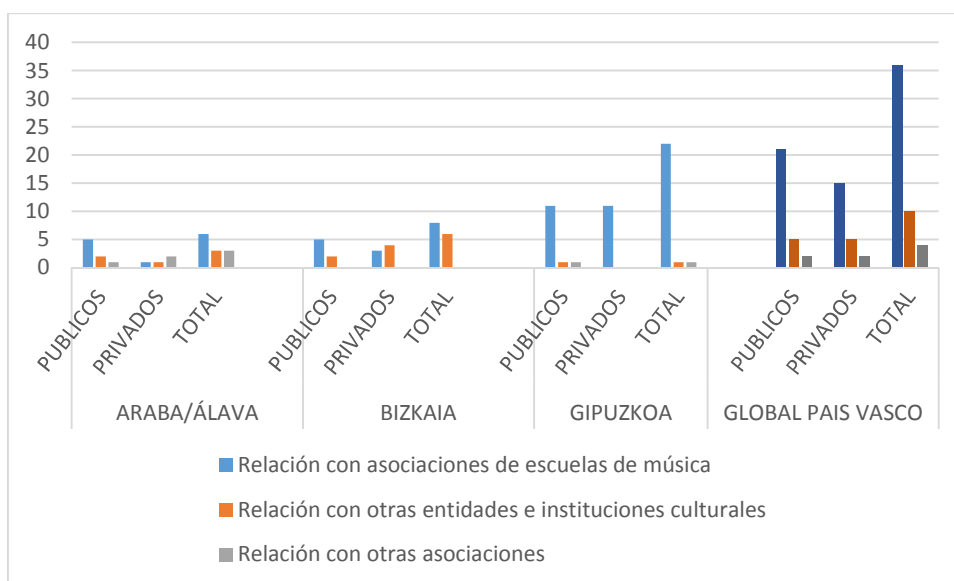


Gráfico 5.25. Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No existen diferencias significativas a la hora de identificar la Oportunidad 4 por parte de los centros en función de la titularidad. Sin embargo, en función del Territorio Histórico, sí encontramos diferencias significativas. Tanto los centros de Araba/Álava como los de Gipuzkoa señalan de manera mayoritaria como una oportunidad la relación con la o las asociaciones de escuelas de música. De nuevo la propia configuración geográfica hace que los centros aprecien como una oportunidad este vínculo que se ofrece a través de la Asociación de Escuelas de Música del País Vasco, EHME, vínculo que tanto en Araba/Álava como en Gipuzkoa se ha reforzado a nivel territorial con la organización de actividades específicas como el *Musikaraba*, o la alta relación inter-centros existente en Gipuzkoa.

Tabla 5.114

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 4

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	χ^2	gl	p	χ^2	gl	p
Oportunidad 4	0,2841	2	0,867582	15,2364	4	0,004235*

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

O4: Relación con otras entidades musicales	O4.1- Relación con asociaciones de escuelas de música
	O4.2- Relación con otras entidades e instituciones culturales
	O4.3- Relación con otras asociaciones

Profesorado

El factor “profesorado”, siendo uno de los elementos básicos de las escuelas de música, es identificado por los centros como una oportunidad. En este caso se hace referencia a diversos elementos relacionados con la definición de un perfil concreto de profesorado, como son la formación multidisciplinar del mismo, el uso que puede hacerse de las nuevas tecnologías y la posible situación favorable que puede suponer para los centros la evidencia de una alta tasa de desempleados en el sector, con titulación y formación, como se detalla en la tabla 5.115.

Tabla 5.115

Oportunidad 5: Profesorado. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Formación del profesorado	5	13,16%		0,00%	8	11,94%
Recursos tecnológicos disponibles	4	10,53%	3	10,34%	7	10,45%
Perfil multidisciplinar	5	13,16%	3	10,34%	8	11,94%
Alta tasa de desempleados con formación	2	5,26%		0,00%	2	2,99%

A este respecto, algunos centros apuntan a un perfil de profesorado polivalente, como señalan varias personas entrevistadas:

Creo que también nos va a tocar eso, en las próximas generaciones de las escuelas de música,...porque todos los terapeutas lo están recomendando: se aprende tanto con la música que la gente que tiene problemas en cuanto a aprendizaje, se lo recomiendan. Y se lo recomiendan porque cada vez estamos más preparados...(Escuela de música 16).

Sí, porque en los centros pequeños el perfil del profesor es muy importante, ¿qué es lo que puede hacer el profesor? Eso es muy importante. La polivalencia, el que el profesor tenga unas determinadas características, no solamente en formación, sino que quiera o que le guste o que esté muy motivado para...Eso es muy importante. Surgen muchas cosas de ese tipo de perfil (Escuela de música 38).

En general todo el mundo acaba siendo multidisciplinar, sí. Pues porque, el profesor de trompa será profesor de trompa, pero con toda esta dinámica de creación de grupos, pues se tiene que preocupar de arreglar papeles para sus alumnos, partituras, crear grupos, entonces, dirigir de alguna manera esas actividades grupales. Yo creo que todo el mundo, de alguna manera nos hemos reciclado en ese sentido (Escuela de música 22).

En lo referente a las repuestas obtenidas en los distintos Territorios Históricos, señalar que en Araba/Álava esta categoría no se ha mencionado por parte de las escuelas de música como una oportunidad para su desarrollo. En Bizkaia el 14,29% de los centros hace referencia a la Formación del profesorado como una oportunidad y el 9,52% señalan además el perfil multidisciplinar del profesorado. En Gipuzkoa estos porcentajes se sitúan en el 13,16% y 15,79%, respectivamente. Además el 18,42% de los centros señala como una oportunidad para las escuelas de música la utilización de los recursos tecnológicos disponibles y el 5,26% señala la alta tasa de desempleados con formación, como se especifica en las tablas 5.116 y 5.117 y en el gráfico 5.26.

Tabla 5.116

Oportunidad 5: Profesorado. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Formación del profesorado	3	20%	-	0%	3	14,29%
Perfil multidisciplinar	2	13,33%	-	0%	2	9,52%

Tabla 5.117

Oportunidad 5: Profesorado. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Formación del profesorado	2	11,76%	3	14,29%	5	13,16%
Recursos tecnológicos disponibles	4	23,53%	3	14,29%	7	18,42%
Perfil multidisciplinar	3	17,65%	3	14,29%	6	15,79%
Alta tasa de desempleados con formación	2	11,76%	-	0%	2	5,26%

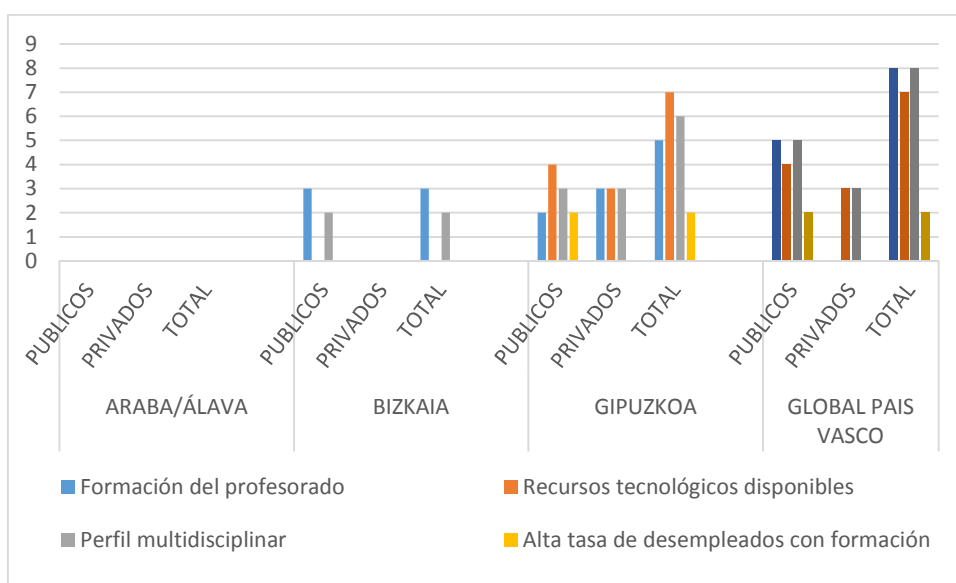


Gráfico 5.26. Oportunidad 5: Profesorado. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Oportunidad 5 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.118

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 5

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Oportunidad 5	3,904	3	0,272017	3,906	3	0,271794

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

O5: Profesorado	O5.1- Formación del profesorado
	O5.2- Recursos tecnológicos disponibles
	O5.3- Perfil multidisciplinar
	O5.4- Alta tasa de desempleados con formación

Otros

En las entrevistas realizadas a los responsables de los centros se han citado además otros factores considerados como oportunidades, como son los medios de comunicación disponibles en la comarca, la creación de una nueva casa de cultura, la escuela de música como difusor e informador de otras actividades culturales, la oferta de colonias de verano, y la situación de crisis, como coyuntura para replantearse el dimensionamiento de la plantilla. Se han recogido cuatro registros, 2 en Gipuzkoa, 2 en Bizkaia y uno en Araba/Álava.

Listado de Oportunidades

A continuación se presenta un resumen de las oportunidades identificadas por los centros en cada Territorio (cuadros 5.9, 5.10 y 5.11) y el listado general de Oportunidades (cuadro 5.12).

O1: Colaboración con otras entidades	Relación con asociaciones culturales del municipio
	Colaboración con otro tipo de entidades del municipio
	Participación en eventos culturales, fiestas patronales...
O2: Alumnado	Nuevos tipos de alumnado
	Captación de alumnado de otras zonas geográficas
O3: Relación con los centros educativos	Relación con los centros escolares del municipio
	Relación con otros centros de enseñanzas musicales
O4: Relación con otras entidades musicales	Relación con asociaciones de escuelas de música
	Relación con otras entidades e instituciones culturales
	Relación con otras asociaciones

Cuadro 5.9. Araba/Álava. Resumen de Oportunidades

O1: Colaboración con otras entidades	Relación con asociaciones culturales del municipio
	Colaboración con otro tipo de entidades del municipio
	Participación en eventos culturales, fiestas patronales...
O2: Alumnado	Nuevos tipos de alumnado
	Nuevos tipos de servicios al municipio
	Captación de alumnado de otras zonas geográficas
O3: Relación con los centros educativos	Relación con los centros escolares del municipio
	Relación con otros centros de enseñanzas musicales
	Trasvase de alumnado a la enseñanza reglada
O4: Relación con otras entidades musicales	Relación con asociaciones de escuelas de música
	Relación con otras entidades e instituciones culturales
O5: Profesorado	Formación del profesorado
	Perfil multidisciplinar

Cuadro 5.10. Bizkaia. Resumen de Oportunidades

O1: Colaboración con otras entidades	Relación con asociaciones culturales del municipio
	Colaboración con otro tipo de entidades del municipio
	Participación en eventos culturales, fiestas patronales...
O2: Alumnado	Nuevos tipos de alumnado
	Nuevos tipos de servicios al municipio
	Captación de alumnado de otras zonas geográficas
O3: Relación con los centros educativos	Relación con los centros escolares del municipio
	Relación con otros centros de enseñanzas musicales
O4: Relación con otras entidades musicales	Relación con asociaciones de escuelas de música
	Relación con otras entidades e instituciones culturales
	Relación con otras asociaciones
O5: Profesorado	Formación del profesorado
	Recursos tecnológicos disponibles
	Perfil multidisciplinar
	Alta tasa de desempleados con formación

Cuadro 5.11. Gipuzkoa. Resumen de Oportunidades

O1: Colaboración con otras entidades	O1.1- Relación con asociaciones culturales del municipio
	O1.2- Colaboración con otro tipo de entidades del municipio
	O1.3- Participación en eventos culturales, fiestas patronales...
O2: Alumnado	O2.1- Nuevos tipos de alumnado
	O2.2- Nuevos tipos de servicios al municipio
	O2.3- Captación de alumnado de otras zonas geográficas
O3: Relación con los centros educativos	O3.1- Relación con los centros escolares del municipio
	O3.2- Relación con otros centros de enseñanzas musicales
	O3.3- Tránsito de alumnado a la enseñanza reglada
O4: Relación con otras entidades musicales	O4.1- Relación con asociaciones de escuelas de música
	O4.2- Relación con otras entidades e instituciones culturales
	O4.3- Relación con otras asociaciones
O5: Profesorado	O5.1- Formación del profesorado
	O5.2- Recursos tecnológicos disponibles
	O5.3- Perfil multidisciplinar
	O5.4- Alta tasa de desempleados con formación

Cuadro 5.12. Listado general de Oportunidades

2.2.2. Amenazas

Las amenazas son elementos que dificultan el logro de los objetivos propuestos, situaciones en las que la organización se siente débil para conseguirlo. Se han señalado factores como la situación de crisis económica, la relación con los centros educativos, la disminución del alumnado, la dificultad para cubrir la demanda de profesorado o la financiación de los centros.

Relación con centros educativos

Uno de los factores que los centros identifican como una amenaza es la relación con cierto tipo de centros educativos, en concreto en lo que se refiere a la existencia de otras actividades extraescolares, como son las deportivas o las relacionadas con los idiomas, señalado por el 56,72% de los centros. Algunos centros mencionan, en menor medida, la existencia de otros centros de enseñanzas musicales (academias), en un porcentaje del 8,96%, y el 2,99% señala también la poca relación con otras escuelas de música o conservatorios, como se especifica en la tabla 5.119.

Tabla 5.119

Amenaza 1: Relación con centros educativos. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Existencia de otras actividades extraescolares	21	55,26%	17	58,62%	38	56,72%
Existencia de otros centros de enseñanzas musicales	4	10,53%	2	6,90%	6	8,96%
Poca relación con otras escuelas de música o conservatorios	-	0%	2	6,90%	2	2,99%

Los responsables de los centros lo expresan así:

Aquí el deporte está pegando fuerte, tanto en los niños como en las niñas. El inglés, y luego dibujo, danza u otras actividades que están haciendo fuera de la escuela. Y eso sí nos limita en cierta manera el funcionamiento, los horarios, los ensayos, en fin...Nos está condicionando porque cada uno tiene su horario, su funcionamiento, y la escuela de música, por mucho que el Gobierno Vasco diga que tendrá preferencia ante las actividades lúdicas y demás, Si tú te pones en ese plan con los horarios de la escuela de música, el alumno no viene.

Nosotros lo que intentamos es adecuar los horarios, negociar con el deporte. Suele ser en septiembre y hasta que nos asentamos suele ser complicado (Escuela de música 66).

La gente nueva de las escuelas de música no va a Musikene y no se ha analizado por qué no va. De la misma manera que también me imagino que Musikene debería de quejarse de que tampoco van de los conservatorios profesionales....En centros como los nuestros, podía haber gente interesada, los padres deberían estar un poquito más enterados de cómo funciona todo eso, ver la relación entre todas las posibilidades. Están aquí, pero no saben lo que hay luego, aunque nosotros se lo contemos, porque nunca se ha trabajado en ese sentido, en reforzar la relación... (Escuela de música 32).

Esta tendencia se observa de manera similar en las escuelas de música de los distintos Territorios Históricos. En Gipuzkoa la existencia de otras actividades extraescolares es identificada como una amenaza por el 68,42% de los centros, mientras que los porcentajes en Araba/Álava y Bizkaia se sitúan en el 50% y el 38,10% respectivamente. La existencia de otros centros de enseñanzas musicales en el municipio alcanza porcentajes del 12,50% en Araba/Álava, el 9,52% en Bizkaia y el 7,89% en Gipuzkoa, mientras que la poca relación con otras escuelas de música o conservatorios lo identifican el 4,76% de los centros de Bizkaia y el 5,26% de los de Gipuzkoa, como se refleja en las tablas 5.120, 5.121 y 5.122, y en el gráfico 5.27.

Tabla 5.120

Amenaza 1: Relación con centros educativos. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Existencia de otras actividades extraescolares	3	50,00%	1	50,00%	4	50,00%
Existencia de otros centros de enseñanzas musicales	1	16,67%	-	0%	1	12,50%

Tabla 5.121

Amenaza 1: Relación con centros educativos. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Existencia de otras actividades extraescolares	4	26,67%	4	66,67%	8	38,10%
Existencia de otros centros de enseñanzas musicales	2	13,33%	-	0%	2	9,52%
Poca relación con otras escuelas de música o conservatorios	1	6,67%	-	0%	1	4,76%

Tabla 5.122

Amenaza 1: Relación con centros educativos. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Existencia de otras actividades extraescolares	14	82,35%	12	57,14%	26	68,42%
Existencia de otros centros de enseñanzas musicales	1	5,88%	2	9,52%	3	7,89%
Poca relación con otras escuelas de música o conservatorios	-	0%	2	9,52%	2	5,26%

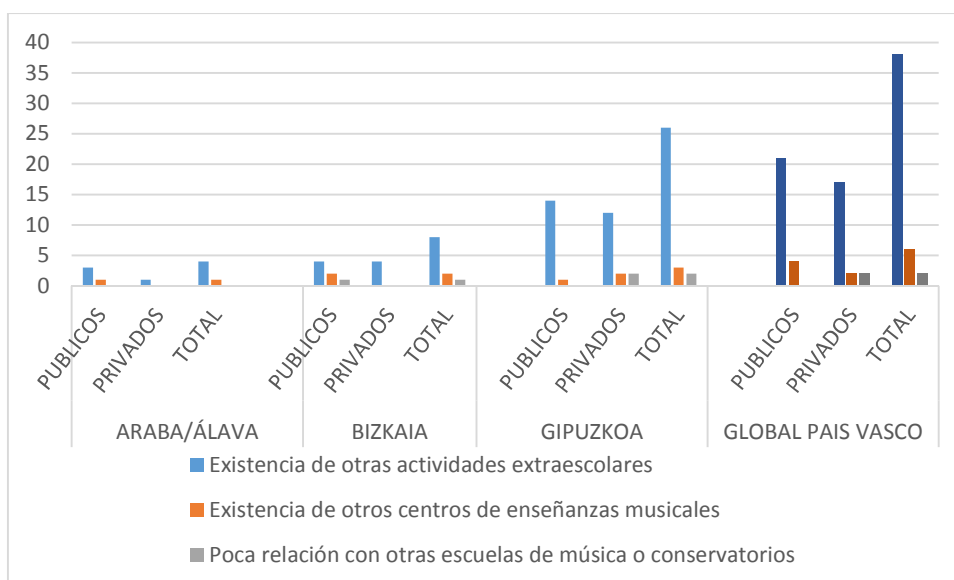


Gráfico 5.27. Amenaza 1: Relación con centros educativos. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Amenaza 1 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.123

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 1

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Amenaza 1	2,7608	2	0,251482	1,2603	4	0,868075

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

A1: Relación con centros educativos	A1.1- Existencia de otras actividades extraescolares
	A1.2- Existencia de otros centros de enseñanzas musicales
	A1.3- Poca relación con otras escuelas de música o conservatorios

Alumnado

Los responsables de los centros señalan como una amenaza para la escuela de música el descenso de alumnado en determinadas franjas de edad. Identifican dos tramos: alumnado de Educación Infantil y alumnado estudiando ESO, bachiller y comienzo de los estudios universitarios. En cada caso las razones aducidas no son de responsabilidad directa del centro, pues se trata, en lo relativo al alumnado de Educación Infantil, de descenso o variaciones de los movimientos demográficos y de falta de disponibilidad para continuar con los estudios musicales en el resto del alumnado. El 32,84% de los centros así lo indican, tal como aparece reflejado en la tabla 5.124.

Tabla 5.124

Amenaza 2: Disminución del alumnado. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Descenso de un tipo concreto de alumnado	10	26,32%	12	41,38%	22	32,84%

Este porcentaje se presenta de manera similar en los tres Territorios Históricos, con un 37,50% de centros en Araba/Álava y 39,47% en Gipuzkoa, porcentaje que se sitúa en el 19,05% en Bizkaia, como se especifica en las tablas 5.125, 5.126 y 5.127 y en el gráfico 5.28.

Tabla 5.125

Amenaza 2: Disminución del alumnado. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Descenso de un tipo concreto de alumnado	2	33,33%	1	50,00%	3	37,50%

Tabla 5.126

Amenaza 2: Disminución del alumnado. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Descenso de un tipo concreto de alumnado	2	13,33%	2	33,33%	4	19,05%

Tabla 5.127

Amenaza 2: Disminución del alumnado. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Descenso de un tipo concreto de alumnado	6	35,29%	9	42,86%	15	39,47%

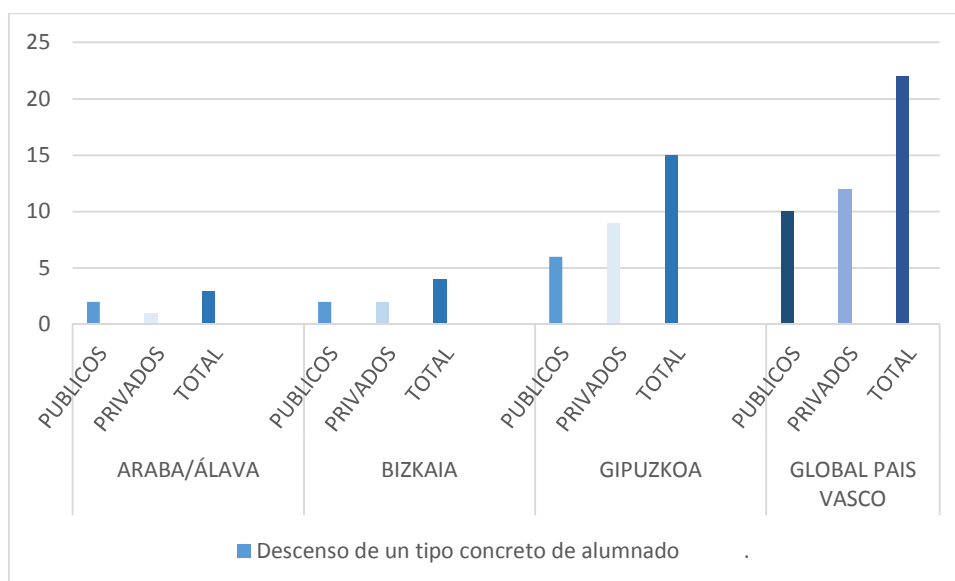


Gráfico 5.28. Amenaza 2: Descenso de un tipo concreto de alumnado. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No existen diferencias significativas a la hora de identificar esta amenaza por parte de los centros en función de la titularidad. Sin embargo, en función del Territorio Histórico, sí encontramos diferencias significativas. Un gran número de centros de Araba/Álava y Gipuzkoa señalan como una amenaza el descenso de un determinado tipo de alumnado, sobre todo en edad escolar. Araba/Álava incide en el alumnado de Nivel 1, de 4 a 7 años de edad, y Gipuzkoa señala el descenso en alumnado a partir de los 14 años de edad.

Tabla 5.128

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 2

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Amenaza 2	0,182	1	0,669660	12,091	2	0,0023685*

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

A2: Disminución del alumnado	A2.1- Descenso de un tipo concreto de alumnado
------------------------------	--

Proyección social

En este apartado se recogen las manifestaciones de los responsables de las escuelas de música en relación a la percepción que tiene la sociedad de la educación musical, en general, y de las escuelas de música, en particular. Se identifica como una amenaza por el 17,981% de los centros la poca implicación de las familias con respecto a la educación musical (prevalencia de otras actividades extraescolares sobre la educación musical). Se identifica como una amenaza el escaso compromiso y dedicación al estudio por parte del alumnado, así como la insuficiente consideración social de la educación musical, con porcentajes que se sitúan en el 23,88% y 11,94% de los centros, como aparece detallado en la tabla 5.129.

Tabla 5.129

Amenaza 3: Poca proyección social. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo de dedicación al estudio	9	23,68%	7	24,14%	16	23,88%
Implicación de las familias	7	18,42%	5	17,24%	12	17,91%
Consideración social de la educación musical	3	7,89%	5	17,24%	8	11,94%

Algunos centros inciden en este escaso compromiso de dedicación al estudio por parte del alumnado:

... vamos a poner un autobús para las orquestas, pero luego los alumnos no asisten porque su nivel de compromiso es el que es. ... No quiero decir que todos tengamos que hacer lo mismo, pero por lo menos que haya unos mínimos, que haya un compromiso con el aprendizaje (Escuela de música 3).

Cada vez es más difícil el tiempo de dedicación al estudio. Entonces, nosotros tenemos que prever las estrategias. Hablamos mucho de esto y mandamos muchos mails cuando vemos, sobre todo, cosas interesantes de la revista "Música y Educación". Reflexiones de gente que está viendo estos problemas. ... Reflexionas, porque eres profesor y tu vida va en esto... (Escuela de música 16).

Porque la apuesta de la escuela de música es divina. Es divina, pero tiene sus pegas. La gente estaba acostumbrada a que tuviesen un título cuando terminaran sus estudios aquí y el hecho de reconvertirnos en escuela de música parece como que ya no es una opción para los padres, para sus hijos. El concebir la enseñanza como hobby, pero que se entienda que a la vez hay que estudiar, y que sea para tu formación, eso es para mí una pelea bastante difícil en algunos casos (Escuela de música 39).

En la escuela el alumno es el que marca el ritmo de aprendizaje. Sí, tiene su parte buena para él, pero los ritmos de algunos.....tendrían que acercarse todos más o menos a un mínimo, porque al final los padres te comentan "es que no está en el grupo tal" , pero tocar sin estudiar es imposible (Escuela de música 56).

Estos porcentajes aparecen de forma semejante en los tres Territorios Históricos. Señalar que en Araba/Álava el 37,50% de los centros considera una amenaza el escaso tiempo de dedicación al estudio por parte del alumnado, porcentaje que se sitúa en el 19,05% en Bizkaia y en el 23,68% en Gipuzkoa. La poca implicación de las familias es citada por el 25% de los centros de Araba/Álava y el 23,68% de Gipuzkoa, y desciende hasta el 4,76% en los centros de Bizkaia. En cuanto a la consideración que merece en la sociedad la educación musical es mencionado como una amenaza por el 12,50% de los centros de Araba/Álava y el 15,790% de Gipuzkoa, como se detalla en las tablas 5.130, 5.131 y 5.132. Los resultados aparecen también en el gráfico 5.29.

Tabla 5.130

Amenaza 3: Poca proyección social. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo de dedicación al estudio	2	33,33%	1	50%	3	37,50%
Implicación de las familias	2	33,33%		0%	2	25%
Consideración social de la educación musical	-	0%	1	50%	1	12,50%

Tabla 5.131

Amenaza 3: Poca proyección social. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo de dedicación al estudio	2	13,33%	2	33,33%	4	19,05%
Implicación de las familias	1	6,67%	-	0%	1	4,76%

Tabla 5.132

Amenaza 3: Poca proyección social. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo de dedicación al estudio	5	29,41%	4	19,05%	9	23,68%
Implicación de las familias	4	23,53%	5	23,81%	9	23,68%
Consideración social de la educación musical	2	11,76%	4	19,05%	6	15,79%

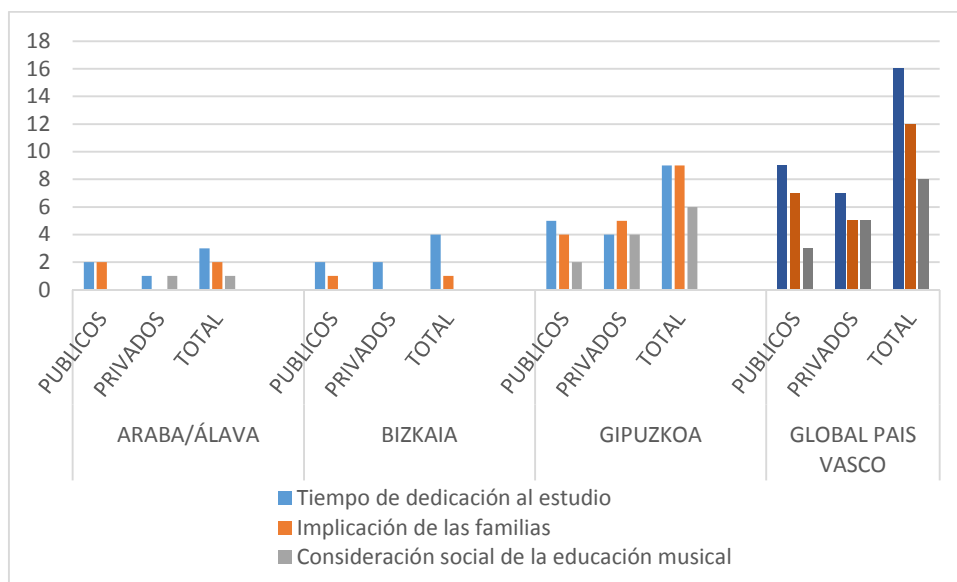


Gráfico 5.29. Amenaza 3: Poca proyección social. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Amenaza 3 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.133

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 3

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Amenaza 3	0,9752	2	0,614089	3,3689	4	0,498086

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

A3: Poca proyección social	A3.1- Tiempo de dedicación al estudio
	A3.2- Implicación de las familias
	A3.3- Consideración social de la educación musical

Financiación de los centros

La financiación de los centros es otro de los factores identificado como una amenaza por los responsables de las escuelas de música, ya sean éstas públicas o privadas. Esta categoría incluye varios aspectos diferenciados en torno a este tema, como son el aporte económico del Gobierno Vasco, señalado por el 73,13% de los centros, el sistema que se sigue para determinar el importe de esa aportación (subvenciones a los centros), mencionado por el 34,33% de los centros, y la situación de crisis económica generalizada, aspecto en el que inciden el 35,82% de los centros, según se recoge en la tabla 5.134.

Tabla 5.134

Amenaza 4: Financiación. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Financiación del Gobierno Vasco	27	71,05%	22	75,86%	49	73,13%
Sistema de financiación por parte del Gobierno Vasco	14	36,84%	9	31,03%	23	34,33%
Situación de crisis	12	31,58%	12	41,38%	24	35,82%

Así lo expresan algunas de las personas entrevistadas:

El tema de la financiación es una amenaza porque cada vez es menos el dinero. Nosotros llevamos cuatro años en que, aunque sea poco a poco, cada año van entrando más alumnos para la subvención y cada vez es menos dinero (Escuela de música 43).

La necesidad fundamental, que es la financiación, está sin resolver (Escuela de música 37).

En el momento actual el tema de la financiación, es fundamental. La financiación, al contemplar una subvención del Gobierno Vasco, en cualquier momento estamos un poco a merced de lo que ellos hagan, de bajarla, de subirla... (Escuela de música 38).

Yo creo que el punto más problemático es la financiación. Desde el Gobierno Vasco se debería plantear algo más estable, más como en la enseñanza de régimen general, no una orden de subvención porque al final son subvenciones lo que nos dan....El alumnado se mantiene más o menos estable de un curso para otro, pienso que también la financiación debería ser más estable acorde a la realidad del alumnado que estamos teniendo (Escuela de música 45).

Lo ideal sería llegar a una estabilidad, que no te digan [desde el Gobierno Vasco] este año 100, el año que viene 150, luego 60..., porque hay escuelas o ayuntamientos que sufren mucho con estos cambios, con esa indefinición de cada año qué voy a tener, o el año que viene cómo va a ser....(Escuela de música 5).

Lo peor es que no nos digan con antelación cuales van a ser las pautas que van a ser decisivas para la subvención, para que tú te puedas organizar en base a eso. Siempre cuando tienes todo hecho, con lo cual tú, ahí, poco puedes jugar. Si lo sabes sí puedes organizar un curso de manera que la financiación te pueda salir más o menos equilibrada o no tener un agujero de repente porque han decidido que no van a financiar a los niños de una especialidad (Escuela de música 46).

La idea del 33% siempre ha estado muy bien, pero, de momento, no se llega. Aquí el ayuntamiento ronda el 39%, y estamos cerca de esa cifra,

pero a costa de los padres, que pagan unas cuotas más elevadas (Escuela de música 67).

...yo creo que [desde el Gobierno Vasco] deberían de llegar al 33 %, que es lo que se está pidiendo por todos, porque es una forma para abrir más el abanico, para tener más presupuesto para hacer actividades, para comprar instrumentos y para todo (Escuela de música 53).

Si hay más subvención, el ayuntamiento tiene que poner menos; si va bajando, todo lo que falta lo paga el ayuntamiento. A los padres no se les quiere pedir más, ya tienen unas cuotas importantes y la situación actual no es buena (Escuela de música 10).

La finalidad y los objetivos de la escuela ya se están cumpliendo y de eso depende, en muchos aspectos, la financiación que tengamos. Si hay menos ingresos tenemos que hacer ajustes aquí en la escuela, y los ajustes principalmente van hacia el lado de los profesores, de los trabajadores (Escuela de música 66).

Los porcentajes que se dan en cada uno de los tres Territorios Históricos son similares en las tres cuestiones comentadas anteriormente. El importe de la financiación del Gobierno Vasco es percibida como una amenaza por el 75% de los centros de Araba/Álava, el 85,71% de Bizkaia y el 65,79% de Gipuzkoa. En cuanto al sistema seguido para determinar la aportación que realiza el Gobierno Vasco, es identificado como una amenaza el 25% de los centros de Araba/Álava, el 19,05% de Bizkaia y el 44,74% de Gipuzkoa. La situación de crisis se señala en porcentajes muy similares, situándose en el 37,50% en Araba/Álava, el 38,10% en Bizkaia y el 34,21% en Gipuzkoa, como se especifica en las tablas 5.135, 5.136 y 5.137 y recoge el gráfico 5.30.

Tabla 5.135

Amenaza 4: Financiación. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Financiación del Gobierno Vasco	4	66,67%	2	100%	6	75%
Sistema de financiación por parte del Gobierno Vasco	2	33,33%		0%	2	25%
Situación de crisis	2	33,33%	1	50%	3	37,50%

Tabla 5.136

Amenaza 4: Financiación. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Financiación del Gobierno Vasco	12	80,00%	6	100%	18	85,71%
Sistema de financiación por parte del Gobierno Vasco	4	26,67%	-	0%	4	19,05%
Situación de crisis	5	33,33%	3	50%	8	38,10%

Tabla 5.137

Amenaza 4: Financiación. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Financiación del Gobierno Vasco	11	64,71%	14	66,67%	25	65,79%
Sistema de financiación por parte del Gobierno Vasco	8	47,06%	9	42,86%	17	44,74%
Situación de crisis	5	29,41%	8	38,10%	13	34,21%

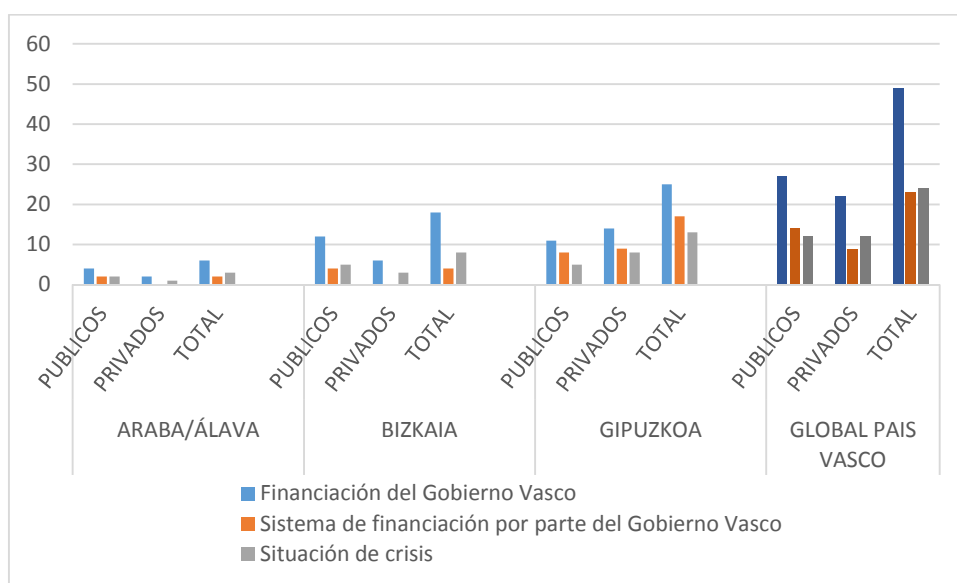


Gráfico 5.30. Amenaza 4: Financiación. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Amenaza 4 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.138

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 4

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Amenaza 4	0,5616	2	0,755184	3,6074	4	0,461742

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

A4: Financiación	A4.1- Financiación del Gobierno Vasco
	A4.2- Sistema de financiación por parte del Gobierno Vasco
	A4.3- Situación de crisis

Profesorado

Al analizar los factores externos al centro, los responsables de las escuelas de música han considerado un elemento que representa uno de los puntos más importante en la configuración del centro y ya identificado anteriormente de manera positiva: el profesorado. Los centros identifican como una amenaza diversas situaciones relacionadas con el profesorado y que pueden afectar al funcionamiento del centro, ya sea en relación con la poca disponibilidad de un perfil de profesorado concreto reclamado por los centros, o bien ante la escasez de nuevos titulados. Así lo expresan el 13,43% de los centros, como aparece reflejado en la tabla 5.139.

Tabla 5.139

Amenaza 5: Profesorado. Global País Vasco

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dificultad para cubrir demanda de profesorado, exigencia de otro tipo de perfil	7	18,42%	2	6,90%	9	13,43%

Algunas personas lo manifiestan de la siguiente manera:

... Sí que veo mucha dificultad para encontrar profesorado para cubrir bajas, para cubrir excedencias, para..., y muchas veces, con todo tu dolor, tienes que decir “tengo que quitar esta especialidad” (Escuela de música 40).

...Nos cuesta un montón encontrar profesorado, recurre a los pueblos de alrededor...Si en un momento dado hay una baja, es complicadísimo cubrirla (Escuela de música 55).

Este factor aparece con diferentes porcentajes en cada Territorio Histórico, ya que en Araba/Álava se sitúa en el 25%, En Bizkaia en el 14,29% y en Gipuzkoa en el 10,53%, como se refleja en las tablas 5.140, 5.141 y 5.142. Los datos se pueden visualizar también en el gráfico 5.31.

Tabla 5.140

Amenaza 5: Profesorado. Araba/Álava

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dificultad para cubrir demanda de profesorado, exigencia de otro tipo de perfil	2	33,33%	-	0%	2	25%

Tabla 5.141

Amenaza 5: Profesorado. Bizkaia.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dificultad para cubrir demanda de profesorado, exigencia de otro tipo de perfil	3	20%	-	0%	3	14,29%

Tabla 5.142

Amenaza 5: Profesorado. Gipuzkoa.

	Públicos		Privados		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dificultad para cubrir demanda de profesorado, exigencia de otro tipo de perfil	2	11,76%	2	9,52%	4	10,53%

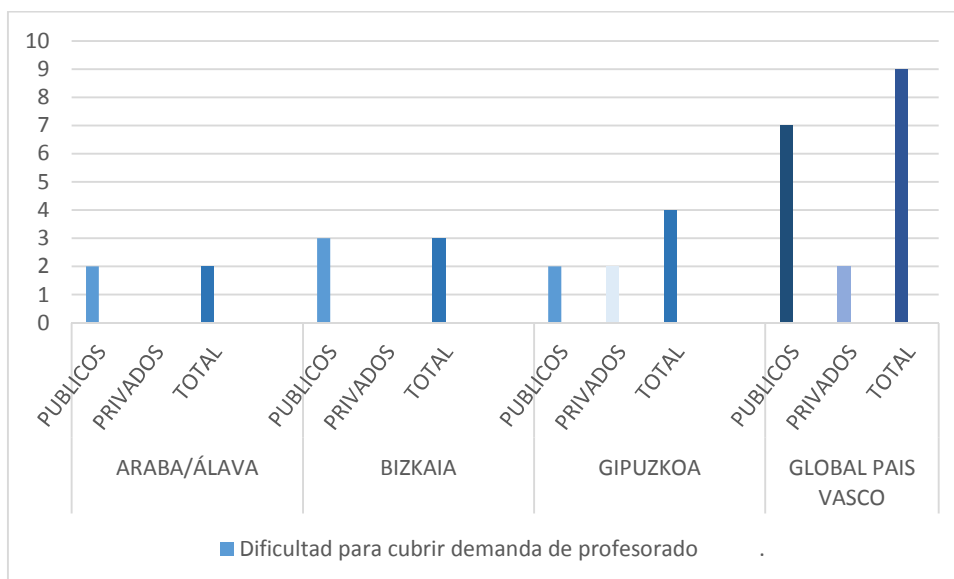


Gráfico 5.31. Amenaza 5: Profesorado. Global País Vasco y por Territorios Históricos

No encontramos diferencias significativas a la hora de definir la Amenaza 5 en función de la titularidad de los centros o del Territorio Histórico donde se ubiquen.

Tabla 5.143

Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 5

	Variable Titularidad			Variable Territorios Históricos		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Amenaza 5	2,778	1	0,095567	0,667	2	0,716411

Esta categoría queda definida con las siguientes subcategorías:

A5: Profesorado	Dificultad para cubrir demanda de profesorado, exigencia de otro tipo de perfil
-----------------	---

Otros

Además se han identificado otros elementos, referentes a la propia idiosincrasia de la enseñanza no reglada, en cuanto a servicio que no tiene definida su adscripción, bien a la administración autonómica o local. Este factor ha sido señalado por dos centros de Bizkaia y dos centros de Gipuzkoa.

Listado de Amenazas

A continuación se presenta un resumen de las amenazas señaladas por los centros en cada Territorio Histórico (cuadros 5.13, 5.14 y 5.15) y el listado general de Amenazas (cuadro 5.16).

A1: Relación con centros educativos	Existencia de otras actividades extraescolares
	Existencia de otros centros de enseñanzas musicales
A2: Disminución del alumnado	Descenso de un tipo concreto de alumnado
A3: Poca proyección social	Tiempo de dedicación al estudio
	Implicación de las familias
	Consideración social de la educación musical
A4: Financiación	Financiación del Gobierno Vasco
	Sistema de financiación por parte del Gobierno Vasco
	Situación de crisis
A5: Profesorado	Dificultad para cubrir demanda de profesorado, exigencia de otro tipo de perfil

Cuadro 5.13. Araba/Álava. Resumen de Amenazas

A1: Relación con centros educativos	Existencia de otras actividades extraescolares
	Existencia de otros centros de enseñanzas musicales
	Poca relación con otras escuelas de música o conservatorios
A2: Disminución del alumnado	Descenso de un tipo concreto de alumnado
A3: Poca proyección social	Tiempo de dedicación al estudio
	Implicación de las familias
A4: Financiación	Financiación del Gobierno Vasco
	Sistema de financiación por parte del Gobierno Vasco
	Situación de crisis
A5: Profesorado	Dificultad para cubrir demanda de profesorado, exigencia de otro tipo de perfil

Cuadro 5.14. Bizkaia. Resumen de Amenazas

A1: Relación con centros educativos	Existencia de otras actividades extraescolares
	Existencia de otros centros de enseñanzas musicales
	Poca relación con otras escuelas de música o conservatorios
A2: Disminución del alumnado	Descenso de un tipo concreto de alumnado
A3: Poca proyección social	Tiempo de dedicación al estudio
	Implicación de las familias
	Consideración social de la educación musical
A4: Financiación	Financiación del Gobierno Vasco
	Sistema de financiación por parte del Gobierno Vasco
	Situación de crisis
A5: Profesorado	Dificultad para cubrir demanda de profesorado, exigencia de otro tipo de perfil

Cuadro 5.15. Gipuzkoa. Resumen de Amenazas

A1: Relación con centros educativos	A1.1- Existencia de otras actividades extraescolares
	A1.2- Existencia de otros centros de enseñanzas musicales
	A1.3- Poca relación con otras escuelas de música o conservatorios
A2: Disminución del alumnado	A2.1- Descenso de un tipo concreto de alumnado
A3: Poca proyección social	A3.1- Tiempo de dedicación al estudio Implicación de las familias
	A3.2- Consideración social de la educación musical
A4: Financiación	A4.1- Financiación del Gobierno Vasco
	A4.2- Sistema de financiación por parte del Gobierno Vasco
	A4.3- Situación de crisis
A5: Profesorado	A5.1- Dificultad para cubrir demanda de profesorado, exigencia de otro tipo de perfil

Cuadro 5.16. Listado general de Amenazas

3. Análisis estratégico

Elaborado el análisis diagnóstico, el cual nos ha proporcionado la relación de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de las escuelas de música (detallada en las tablas 5.73, 5.102, 5.130 y 5.159), se obtiene la matriz DAFO, que queda configurada con las distintas categorías obtenidas en cada factor, tanto en los aspectos internos como externos, tal como aparece en la figura 5.4.



Figura 5.4. Matriz DAFO

Al realizar la confrontación de los elementos entre sí obtendremos resultantes que expresan, como se ha comentado anteriormente:

- una influencia nula (0), que indica que no se alterará uno de los factores basándose en el otro
- una influencia positiva (+) o negativa (-), que supone que uno de los factores puede provocar un cambio en el otro, potenciándolo o debilitándolo
- una influencia significativa positiva (++) o significativa negativa (--), que indica que uno de los factores puede provocar un cambio importante en el otro, potenciándolo o debilitándolo

Las estrategias resultantes surgen de las acciones propuestas por las directoras, directores y responsables de los centros, así como las que se infieren de las contestaciones obtenidas en las entrevistas.

En primer lugar se relacionan Fortalezas y Oportunidades, que origina la matriz que aparece en el cuadro 5.17:

Oportunidades Fortalezas	O1 Colaboración con otras entidades	O2 Nuevos tipos de alumnado	O3 Relación con centros educativos	O4 Relación con otras entidades musicales	O5 Características del profesorado
F1 Dimensionamiento y gestión del centro	0	+	+	+	+
F2 Ubicación y equipamiento	0	+	0	0	0
F3 Organización de la docencia	+	+	++	+	++
F4 Oferta del centro	+	+	++	+	++
F5 Profesorado competente	0	+	++	+	++
F6 Actividades con el alumnado	++	++	+	++	+
F7 Seguimiento del alumnado	0	+	+	+	++
F8 Proyección del centro	++	+	++	+	++

Cuadro 5.17. Confrontación Fortalezas/Oportunidades

Todas las oportunidades podrían fortalecer los aspectos positivos de los centros, especialmente la Fortaleza 3 (organización de la docencia), la Fortaleza 4 (oferta del centro), la Fortaleza 6 (actividades con el alumnado) y la Fortaleza 8 (proyección del centro). La Oportunidad 5, “características específicas del profesorado”, es el elemento que mayor influencia puede presentar en los centros. Las actividades con el alumnado (Fortaleza 6) también pueden verse reforzadas por las oportunidades del entorno, especialmente por la colaboración con las distintas entidades culturales y musicales, así como la proyección del centro (Fortaleza 8), que se afianzará.

Para potenciar las fortalezas aprovechando las oportunidades que ofrece el entorno, deben plantearse acciones de tipo ofensivo o estrategias proyectivas. En este caso algunos centros proponen aprovechar las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías, potenciar más el aspecto social de la educación musical, sin olvidar el aspecto formativo y de disfrute que supone la práctica musical, o realizar acciones encaminadas a promocionar las agrupaciones de la escuela. Los centros que disponen de instalaciones y equipamiento importantes también podrían ofrecer un uso alternativo adecuado a las instalaciones y equipamiento del que disponen, con el fin de que puedan ser aprovechados por el mayor número de usuarios posibles, contribuyendo a una mayor presencia del centro en su entorno y aumentando su repercusión.

La confrontación Debilidades/Oportunidades origina la matriz que se visualiza en el cuadro 5.18:

Oportunidades Debilidades	O1 Colaboración con otras entidades	O2 Nuevos tipos de alumnado	O3 Relación con centros educativos	O4 Relación con otras entidades musicales	O5 Características del profesorado
D1 Ubicación, equipamiento	0	0	0	0	0
D2 Organización de la docencia	0	+	+	+	+
D3 Oferta poco adecuada	+	+	+	+	++
D4 Condiciones del profesorado	0	+	+	0	+
D5 Seguimiento del alumnado	0	+	0	0	+

Cuadro 5.18. Confrontación Debilidades/Oportunidades

Según se señala en la figura anterior, todas las debilidades, excepto la ubicación y equipamiento, pueden estar influenciadas positivamente por las oportunidades que ofrece el entorno (+, ++), es decir, provocan la disminución de la debilidad. En lo que se refiere a la oferta del centro, una oportunidad importante es el profesorado (Oportunidad 5), ya que si el centro tiene la posibilidad de contar con un profesorado adaptado a las nuevas necesidades detectadas, la oferta se verá beneficiada y podrá ser más amplia. En algunos casos, las oportunidades no influyen en las debilidades del centro (0), como puede ser la ubicación o las condiciones del profesorado. Algunas de las personas entrevistadas sugieren incrementar la relación con Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte, EHME, la intercomunicación entre las escuelas de música de cada zona o la creación de material docente para escuelas de música.

A continuación se lleva a cabo la confrontación Fortalezas/Amenazas, que origina la matriz que aparece en el cuadro 5.19:

Amenazas / Fortalezas	A1 Centros educativos (actividades extraescolares)	A2 Disminución del alumnado	A3 Poca proyección social	A4 Financiación	A5 Falta de profesorado, características
F1 Dimensionamiento y gestión del centro	-	-	-	--	--
F2 Ubicación y equipamiento	0	-	0	-	0
F3 Organización de la docencia	--	--	-	--	--
F4 Oferta del centro	--	-	-	--	--
F5 Profesorado competente	0	0	-	-	-
F6 Actividades con el alumnado	-	--	-	--	--
F7 Seguimiento del alumnado	0	-	--	-	-
F8 Proyección del centro	-	-	--	-	--

Cuadro 5.19. Confrontación Fortalezas/Amenazas

Las fortalezas se ven afectadas negativamente por las amenazas, de manera que una fortaleza puede disminuir al verse expuesta a una amenaza. En la matriz resultante

se refleja que todas las fortalezas se ven afectadas por la amenaza A4 (Financiación). El descenso del alumnado y la falta de profesorado, así como la necesidad de definir unas características específicas para el mismo son otros factores que podrían debilitar las fortalezas de las escuelas de música (-, - -). Las organizaciones tienden a comportarse en este aspecto de una forma inmovilista, pero sería necesario proponer estrategias de tipo reactivo (Orbegozo, 1994) para frenar las amenazas. Así lo expresan algunas de las personas entrevistadas, que proponen revisar la definición del Plan Pedagógico del centro, para adaptarse a las nuevas demandas, fortalecer la oferta en determinadas especialidades o fomentar la relación con los centros escolares del municipio, y comentan la necesidad de llevar a cabo acciones para que la sociedad valore la educación musical.

Por último se lleva cabo la confrontación Debilidades/Amenazas, cuyo resultado se expresa en el cuadro 5.20:

Amenazas / Debilidades	A1 Centros educativos (actividades extraescolares)	A2 Disminución del alumnado	A3 Poca proyección social	A4 Financiación	A5 Falta de profesorado, características
D1 Ubicación, equipamiento	0	0	0	-	0
D2 Organización de la docencia	-	-	--	--	--
D3 Oferta poco adecuada	-	--	--	--	--
D4 Condiciones del profesorado	-	--	-	--	-
D5 Seguimiento del alumnado	-	-	-	-	--

Cuadro 5.20. Confrontación Debilidades/Amenazas

Las amenazas no ejercen relación positiva con las debilidades, al contrario, pueden potenciarlas. Todas las debilidades, excepto la ubicación o el equipamiento, se ven influidas de manera negativa por las amenazas. Las más fuertes son la financiación de los centros, que engloba varios aspectos económicos, como son las subvenciones, el sistema seguido por del Departamento del Educación o la situación de crisis, y la falta de profesorado o la dificultad para conseguirlo en determinadas especialidades o las características que debería cumplir en cuanto a formación para satisfacer las demandas de la sociedad actual.

Estas situaciones son las más complicadas de corregir, ya que el entorno es de difícil modificación por las propias escuelas. Orbeago (1994) identifica aquí estrategias defensivas, que podríamos también llamar de supervivencia, con las que la organización elude los efectos que la amenaza tiene sobre la debilidad. En este caso las debilidades podrían soslayar las amenazas del entorno aprovechando los recursos disponibles, para realizar una promoción atractiva de la actividad de la escuela en el municipio, o rentabilizar los espacios de que dispone el centro utilizándolos para otras actividades. Algunas personas entrevistadas sugieren acciones determinadas, como compartir profesorado entre las escuelas de una determinada zona, instaurar un sistema de becas para el alumnado, o realizar actividades específicas para la captación de nuevo alumnado (conciertos didácticos, puertas abiertas, etc.). En algunos casos no es la propia escuela de música la que puede intervenir para afrontar la amenaza. Sucede así con las propuestas que inciden en la definición de un perfil específico de profesorado de escuelas de música, que sea multidisciplinar, con capacidad de adaptarse a las distintas situaciones que se pueden dar en un centro, o cuando se trata de obtener mayor estabilidad en la financiación de los centros, revisando el sistema actual.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Capítulo 6. Discusión de los resultados

1. Discusión general

El objetivo principal de esta tesis es conocer y analizar las escuelas de música del País Vasco a partir del examen de los propios centros y del entorno en que se encuentran. Para ello se ha utilizado el sistema DAFO, que nos ha proporcionado una visión detallada de las escuelas de música y de las circunstancias que las rodean, y que se ha llevado a cabo a través del análisis de los elementos señalados por las directoras, directores y responsables de los centros.

Una vez mostrado el resultado de este análisis en el capítulo anterior, señalamos las conclusiones extraídas a partir del mismo. Asimismo reflexionamos sobre las limitaciones del estudio y las posibles líneas de investigación futuras relacionadas con el trabajo realizado.

La investigación se ha llevado a cabo con escuelas de música de Araba/Álava, Bizkaia y Gipuzkoa, en un total de 67 centros, tanto de titularidad pública como privada, que han definido sus fortalezas y debilidades y han identificado las oportunidades y amenazas presentes en el entorno. En este sentido, hemos podido comprobar que no existen diferencias significativas en función de la titularidad del centro, y que tampoco se dan entre los distintos Territorios. Únicamente en la identificación de un punto débil, y de una oportunidad y una amenaza del entorno hemos encontrado diferencias significativas entre los centros en función del Territorio Histórico. En el caso de la debilidad, se hace referencia a distintas situaciones relacionadas con el profesorado, como son la imposibilidad de asistir a formación o el porcentaje de jornada contratado. En cuanto a los aspectos del entorno, la oportunidad hace referencia a la relación con la o las asociaciones de escuelas de música, y la amenaza identificada señala la disminución del alumnado.

1.1. Fortalezas y debilidades de las escuelas de música

Con respecto a las cuatro categorías en que se basa el análisis DAFO es necesario apuntar que las fortalezas señaladas por las escuelas de música se convierten en el factor más numeroso de los cuatro. En este sentido, y en lo que concierne a los aspectos

internos de los centros, se han contabilizado 416 registros correspondientes a las fortalezas frente a 179 para las debilidades. Esto nos lleva a concluir que las escuelas de música son centros con una trayectoria asentada, lo cual les permite definir de manera detallada tanto los aspectos positivos como los posibles elementos negativos o más débiles, y que son conscientes del papel que desempeñan y de la realidad de cada escuela en particular.

Las fortalezas y debilidades se han agrupado en torno a temas comunes para los centros, que engloban una serie de aspectos de índole variada, en los que la escuela de música se siente fuerte, y que pueden representar un papel de gran importancia y relevancia para el centro.

Actividades con el alumnado

El aspecto global que mayor número de centros menciona como una fortaleza es el relacionado con las actividades realizadas por la escuela de música. La fortaleza más nombrada es la realización de actividades con el alumnado, señalada por el 85,07% de los centros. Ligada a ella, el 55,22% de los centros menciona también como un punto fuerte la existencia de agrupaciones, tanto instrumentales como vocales. En efecto, una de las principales características de las escuelas de música es proporcionar formación musical de carácter eminentemente práctico al alumnado (Preiss, 1995), formación que no debería considerar el desarrollo de las competencias individuales de cada alumna o alumno en el dominio de un instrumento o de la voz separadamente de la preparación para participar en las agrupaciones musicales del centro. Este aspecto es también de gran importancia en las escuelas de música de otros países europeos, como sucede en Holanda o Noruega, donde el hacer música en grupo o en una orquesta forma parte integral del programa de las escuelas de música (Frommelt et al., 1995). Además, las actividades que realizan estas agrupaciones, como conciertos de cara al público, sirven además como muestra del trabajo realizado por el alumnado.

Por otra parte, el elevado número de alumnos y alumnas con que cuentan algunos centros posibilita, entre otras cosas, poder organizar agrupaciones tanto instrumentales como vocales con mayor facilidad. Así lo perciben el 17,91% de las escuelas de música, para las cuales este hecho constituye una de las fortalezas del centro.

Profesorado

Otro de los factores que representa una gran fortaleza para las escuelas de música es el profesorado. Este aspecto es el que concita mayor acuerdo en los centros, y es donde menos diferencias se observan en cuanto al número de escuelas de música que señalan los distintos aspectos relacionados con el personal docente como un punto fuerte. Para el 59,70% de los centros una de sus fortalezas es el profesorado, al que consideran bien formado, implicado con el proyecto educativo del centro y motivado y con hábito de trabajo en equipo. Esta circunstancia es especialmente reseñable cuando la mayoría del profesorado actual de las escuelas de música ha recibido su formación en planes anteriores a la LOGSE, donde la formación del profesorado en el ámbito psicopedagógico, didáctico o curricular ha sido escasa, situación que se ha visto superada con la inquietud demostrada por gran parte de profesoras y profesores de los centros en actualizarse como docentes en distintos ámbitos (habilitaciones para Nivel 1, etc.). El contar con un profesorado preparado, que además se encuentra en disposición de formarse permanentemente, es uno de los factores que harán de las escuelas de música los centros de calidad que deben ser (Berbel, 2014), y contribuirá a que desempeñen el papel que les corresponden dentro de la educación musical, en particular, y del sistema educativo, en general.

Por otra parte el alto grado de implicación de los docentes en el centro se ve reflejado también en la realización de actividades anteriormente señalada, muchas veces llevando a cabo un número elevado de ellas, y en las que, en algunas ocasiones es necesario coordinarse con asociaciones o agrupaciones de los municipios donde se ubican las escuelas de música, bien sean éstas musicales o relacionadas con actividades culturales de índole diversa, lo que generalmente conlleva un considerable esfuerzo añadido por parte del profesorado.

Es un indicador del importante papel que desempeña el profesorado en los centros el hecho de que algunas circunstancias relacionadas con el personal docente constituyan una debilidad para un número importante de escuelas de música. Así sucede con la imposibilidad de acudir a cursos de formación o la poca implicación del profesorado del centro, y, sobre todo, con el hecho de que parte del profesorado está contratado a jornada parcial, situación señalada por el 50,75% de los centros. Aparte de la inestabilidad laboral que esta situación conlleva en algunas ocasiones, las jornadas

reducidas son responsables muchas veces de esa escasa implicación del profesorado en la vida del centro, ya que el hecho de no coincidir con el resto de profesoras y profesores dificulta la coordinación del personal docente, e imposibilita el poder llevar a cabo una labor de equipo, imprescindible tanto en la definición y consecución del proyecto educativo del centro, como a la hora de proporcionar una formación equilibrada al alumnado. En última instancia, influye en la planificación de la oferta del centro, que muchas veces se ve limitada por la imposibilidad de incrementar las horas contratadas para asumir una demanda creciente en algunas especialidades.

Es necesario mencionar que, al señalar al profesorado como uno de los puntos débiles del centro, se han observado diferencias significativas en función de los Territorios Históricos. Así ocurre en Gipuzkoa y Araba/Álava, donde se identifican como una debilidad por mayor número de centros varios aspectos relacionados con el profesorado, incidiendo especialmente en el profesorado contratado a jornada parcial. Además de las razones comentadas anteriormente, en estos Territorios, y debido a su propia configuración geográfica, con centros muy distanciados unos de otros, las jornadas reducidas suponen una dificultad añadida para cubrir las posibles necesidades de sustitución, especialmente en ciertas zonas y en especialidades concretas.

Ubicación y equipamiento

Para un número importante de escuelas de música la ubicación del centro representa una fortaleza. Así lo destacan el 64,17% de los centros, para los que la situación en puntos estratégicos del municipio, bien sea por su localización en una zona céntrica del mismo o por encontrarse junto a otros equipamientos educativos o culturales, representa una ventaja y es relevante para el centro. Este aspecto, que quizá pudiera encontrarse no tan significativo, es señalado por algunos autores como imprescindible para el buen desarrollo de cualquier proyecto de este tipo (Roselló, 2006, p. 171). El espacio disponible, los locales, el mobiliario, el equipamiento tecnológico adecuado, y el material propio de la actividad a desarrollar (instrumentos, material docente) son aspectos a tener en cuenta para que la docencia se lleve a cabo de una manera satisfactoria, tanto para el profesorado como para el alumnado.

El espacio disponible y su idoneidad están además directamente relacionados con el volumen de alumnado que los centros podrán asumir y con las especialidades que podrán ofertar. Esto hace que el 43,28% de los centros consideren este aspecto una

debilidad, por no disponer de las condiciones adecuadas. Algunas escuelas de música han buscado posibles soluciones, siquiera de manera temporal, utilizando aulas de los centros escolares de la zona en su horario no lectivo para impartir las clases de la escuela de música. Esta colaboración puede resultar muy interesante para ambos centros, convirtiéndose además en una oportunidad para la escuela de música, al poder ampliar así su oferta de horarios, y al establecerse, de esta forma, una relación continuada entre los dos centros educativos, aunque no deja de ser una alternativa mejorable, ya que en muchos casos las aulas de un centro escolar no cumplen con los requisitos acústicos deseables para impartir la docencia de un centro de educación musical.

En los casos en los que el espacio disponible en el propio centro no es suficiente el 32,83% de los centros valoran positivamente el poder disponer de otros locales en el municipio para llevar a cabo actividades concretas, generalmente conciertos y actividades con el alumnado.

Organización de la docencia y oferta de especialidades

Otro de los bloques de fortalezas que es mencionado por un elevado número de centros es la enseñanza que se ofrece en las escuelas de música. El 77,61% de los centros señala como un punto fuerte la organización de la docencia, en el sentido de poder ofertar una enseñanza adecuada al ritmo de aprendizaje del alumnado (Sempere, 2002). Esta es una característica distintiva de las escuelas de música, como propone el modelo europeo, también presente en las del País Vasco, y destacada por un número importante de centros. Todavía más reseñable cuando el modelo que se conocía, la formación musical ofrecida en los conservatorios, se limitaba a la preparación de un programa de examen que alumnos y alumnas debían superar en cada nivel, y que no contemplaba las demandas de un tipo de alumnado interesado en que la música formara parte de sus espacios de ocio personal. Las escuelas de música atienden a alumnado de todas las edades, y están abiertas a los requerimientos de la sociedad, brindando la oportunidad de recibir formación musical a cualquier persona interesada, de tal modo que algunos centros ya contemplan entre sus propuestas la posibilidad de realizar módulos o cursillos concretos en materias y momentos puntuales, además de la oferta habitual realizada con el curso escolar. Unida a esta flexibilidad de la enseñanza, el

58,20% de los centros destaca la variedad de especialidades ofrecida, lo que les permite acercarse a un alumnado heterogéneo en cuanto a gustos y edades.

A pesar de ello, el 26,87% de las escuelas de música considera que todavía su Plan Pedagógico debe adecuarse a la realidad que sus centros están viviendo, especialmente en lo que atañe a la definición de los niveles de enseñanza. Esta circunstancia, que es percibida como una debilidad del centro, aparece también ligada a la imposibilidad que tiene el 23,88% de las escuelas de música de ofertar algunas especialidades que consideran que deberían formar parte de su organización, así como el desequilibrado número de alumnas y alumnos en algunas de las que poseen. Estas circunstancias dificultan, en algunos casos, la creación de agrupaciones musicales de cierta entidad y estabilidad, con lo que esto supone en relación, por ejemplo, con las actividades realizadas por el centro, frenan el aumento del volumen de alumnado atendido y pueden obstaculizar, además, una definición adecuada de la escuela de música, de acuerdo a las características del entorno.

Alumnado

Además del elevado número de alumnas y alumnos con que cuentan algunos centros, hay otra serie de aspectos relacionados con el alumnado que constituyen puntos fuertes para las escuelas de música. Es el caso de la presencia de alumnado de refuerzo, lo cual es mencionado por el 14,93% de las escuelas de música. El alumnado reforzado es el que continuará su formación en la enseñanza reglada, tras superar la prueba de acceso correspondiente, y es uno de los nexos de las escuelas de música con los conservatorios. Aunque el número de alumnos en enseñanza reglada que procede de escuelas de música no es todavía elevado, la existencia de alumnado de refuerzo garantiza esta relación y viene a confirmar otra de las funciones de la escuela de música, detectar y preparar al alumnado interesado en enfocar de manera profesional su formación musical (Llorente, 2006). Si bien la mayoría de este alumnado ingresará en un conservatorio de grado profesional, las escuelas de música también pueden ofrecer la posibilidad de preparar al alumnado para el acceso directo a la enseñanza superior.

Es interesante comentar que el 10,45% de los centros considera como una fortaleza la relación que se establece entre la escuela de música y el alumnado egresado, al que atribuye un papel de promoción de la propia escuela, y que se constituyen en los mejores embajadores de la acción educativa y formativa de las escuelas de música.

La mayor debilidad referida por las escuelas de música con respecto al alumnado es el abandono de los estudios musicales a partir de una determinada edad, que suele situarse en torno al inicio de la ESO y a los 13 o 14 años, circunstancia señalada por el 25,37% de los centros. A esta edad el alumnado de algunos municipios debe desplazarse para cursar estos estudios, lo que puede dificultar el compaginar horarios con la escuela de música. Por otra parte, los cambios que suponen para el alumnado el fin de la etapa educativa de Primaria o los distintos cursos de ESO coinciden muchas veces con el paso de Nivel 2 al Nivel 3 en la escuela de música, lo que llevaría a parte del alumnado a plantearse la continuidad en el centro, y se traduce en una disminución del alumnado en este nivel, reflejada en los datos señalados en el capítulo anterior.

Proyección del centro (imagen, gestión)

A pesar de las debilidades reconocidas por los centros, las escuelas de música proyectan una imagen muy positiva en los municipios, aspecto considerado como una fortaleza por el 52,24% de los centros, que unida a la buena gestión y dimensionamiento de los centros, y junto al resto de elementos señalados, configuran una escuela de música fuerte y en conexión con el entorno donde se encuentra.

1.2. Oportunidades y amenazas para las escuelas de música

Con respecto a los elementos externos que pueden afectar a las escuelas de música se han identificado, como en el caso anterior, más elementos positivos que negativos, concretamente 312 registros para las oportunidades y 207 registros para las amenazas. Podemos señalar que las escuelas de música son conocedoras de su entorno, y capaces de identificar la variedad de situaciones en las que podrán sentirse beneficiadas o amenazadas. Estos elementos se agrupan en torno a temas comunes para todos los centros.

Relación con otras instituciones (educativas, culturales,...)

Tres de las situaciones identificadas como una oportunidad para las escuelas de música hacen referencia a las relaciones de distinto tipo que estos centros pueden establecer, en distintos niveles y momentos, con otros centros educativos o instituciones de su entorno. Así sucede en el caso de la relación con asociaciones culturales del municipio, que es identificada como una oportunidad por el 70,15% de los centros,

generalmente unida al hecho de participar y colaborar conjuntamente en eventos culturales o en las fiestas patronales, circunstancia señalada por el 59,70% de los centros. Esta situación se convierte así en un inmejorable medio para que la escuela de música se muestre a los ciudadanos, que tienen así la posibilidad de contemplar el resultado del trabajo realizado en la escuela de música en el contexto más idóneo: el propio municipio. La colaboración sobre todo con las asociaciones musicales, contribuye en algunos casos a dar un sentido al estudio de un instrumento, ya que parte del alumnado considera su paso por la escuela de música un requisito para poder participar en las agrupaciones de entidad del municipio (bandas, corales, etc...).

Además, y como señalan Fernández-Coronado y Vázquez (2010), la aportación que las escuelas de música hacen a la vida cultural del municipio a través de la actuación de sus agrupaciones es el reflejo de la interacción entre ambas instituciones, ayuntamiento y centro educativo, ya que los recursos invertidos en las escuelas de música revierten en la ciudadanía, que puede disfrutar y enriquecerse a partir de la acción pública desarrollada por las mismas.

La relación con los centros escolares del municipio es otro de los aspectos que mayor número de escuelas de música visualiza como una oportunidad. El 71,64% de ellas considera que este contacto puede ofrecer muchas posibilidades de desarrollo a la escuela de música, ya que, a través del centro escolar, puede hacer llegar a los padres y a las madres de alumnas y alumnos información sobre las características y los beneficios de la formación musical ofrecida por estos centros. Las escuelas de música ven en los centros escolares la posibilidad de aumentar el alumnado, principalmente a través de acciones de promoción concretas, como son la realización de conciertos didácticos. Sin embargo este contacto con los centros escolares no debería limitarse a considerarlos como una simple cantera para la escuela de música, ya que lo más beneficioso para ambas partes sería establecer programas conjuntos de acción con el objetivo de ofrecer al alumnado en general la posibilidad de incrementar su interés hacia la práctica musical y estrechar el vínculo entre la educación general y la educación especializada, según proponen Bamford (2011), Dahl (1999) y Díaz (2004, 2008).

De modo muy diferente se percibe la relación con otro tipo de centros, ya que es considerada una amenaza por el 56,72% de las escuelas de música. Se incluyen en este caso actividades extraescolares como idiomas o las actividades deportivas, además de la

amplia y muy variada oferta que existe en la actualidad en este campo, actividades que pueden estar incidiendo en la disminución del alumnado, en su dedicación al estudio y en el abandono de la educación musical.

En cuanto a las relaciones con otro tipo de instituciones, el 53,75% de las escuelas de música considera positiva la existencia y la relación con Euskal Herriko Musika Eskolen Elkartea, EHME. Esta asociación es percibida como un elemento que cohesiona a todos los centros, que promociona la labor realizada por las escuelas de música, a través de las actividades musicales que realiza, y que recoge sus inquietudes, ofreciendo, por una parte, diversas actividades para satisfacer las necesidades de formación demandadas por el profesorado, y un foro para la comunicación entre los centros, por otra. Sin embargo, en este caso hemos encontrado diferencias significativas en función del Territorio Histórico, especialmente las escuelas de música de Araba/Álava y Gipuzkoa, que perciben en mayor medida este hecho como una oportunidad. En Araba/Álava, la dispersión de los centros hace que el vínculo que se establece a través de la asociación, con la organización de actividades musicales con el alumnado, como *Musikaraba*, sea un elemento importante de cara a mantener la comunicación entre los centros. En Gipuzkoa, las escuelas de música de la comarca de Donostialdea (San Sebastián) tienen una relación muy estrecha, organizando todo tipo de actividades, ya sean encuentros y conciertos en los que participa el alumnado de varias escuelas, encuentros entre el profesorado o la constitución de una bolsa de trabajo común para satisfacer las necesidades de profesoras y profesores de escuelas de la zona (ver Anexo X). Este grupo funciona como motor, atrayendo e incluyendo en sus actividades también a otras escuelas de música de otras zonas de Gipuzkoa, y contribuye a impulsar en otras comarcas este tipo de actividades, lo que provoca, en última instancia, una alta relación inter-centros.

Aunque la relación entre las escuelas de música se produce a través de la asociación EHME, un pequeño número de centros, cifrado en el 2,99% considera una amenaza el hecho de no mantener una relación más fluida con otras escuelas de música o conservatorios. Las acciones encaminadas a reducir esta falta de contacto entre los centros, especialmente con los conservatorios, deberían facilitar el establecimiento de una relación de igual a igual, que llevase a incrementar el interés por la formación ofrecida en las escuelas de música, lo que reportaría sin duda, beneficios para ambos tipos de centros educativos.

Alumnado y proyección social de la música

Con respecto al alumnado de las escuelas de música, los centros lo consideran de manera ambivalente. Por una parte, las escuelas de música, en un porcentaje que incluye al 61,19% de los centros, son conscientes de que hay una parte de nuevo alumnado interesado en acudir a los centros que presenta otro perfil y demanda nuevos servicios, por lo que la formación no debe ir enfocada exclusivamente al alumnado en edad escolar, y consideran esta apertura a otro tipo de alumnado como una oportunidad de desarrollo para el centro. Las personas adultas y jóvenes están ya integradas como alumnado de la escuela de música y la sociedad actual demanda ahora nuevos servicios. La educación a lo largo de la vida incluye también, en sus múltiples manifestaciones, la educación musical, y colectivos de personas mayores demandan también su parcela para disfrutar con la música (Moya y Bravo, 2008; Muñoz Muñoz, 2013). Es aquí donde las escuelas de música pueden desarrollar un nuevo campo de trabajo, mostrando así su vocación social. También se considera una oportunidad para el desarrollo de los centros la oferta en formación musical temprana, con cursos específicos para bebés, o en educación musical para personas con necesidades específicas, incluyendo la musicoterapia. Esta oferta puede suponer, en determinadas situaciones, una oportunidad para captar alumnado de otras zonas que no dispongan de estos servicios, aspecto valorado por el 13,43% de los centros.

Por el contrario, el 32,84% de los centros consideran que la disminución del número de alumnas y alumnos en edad escolar supone una amenaza para los centros. En este sentido se han encontrado diferencias significativas en función del Territorio Histórico, que aparecen sobre todo en las escuelas de música de Araba/Álava, que consideran una amenaza la disminución de alumnado sobre todo en el Nivel 1, de 4 a 7 años de edad, y Gipuzkoa, donde señalan el descenso de alumnado a partir de los 14 años de edad.

Relacionado con las posibles causas de abandono del alumnado, el 23,88% de los centros consideran una amenaza el escaso tiempo de dedicación al estudio y la poca implicación de las familias. Según señalan algunos investigadores (Pozo, Bautista y Torrado, 2008), el aprendizaje musical no está necesariamente unido al talento, sino a la cantidad y a la calidad de la práctica, junto con las motivaciones iniciales o a la capacidad para el esfuerzo. La cultura del mínimo esfuerzo unida, según manifiesta el

11,94% de los centros, a la poca consideración social de la educación musical, hace que el alumnado abandone antes los estudios y no se esfuerce para conseguir los objetivos marcados en los planes pedagógicos de los centros.

Perfil del profesorado

Se ha señalado anteriormente que el factor humano es el elemento motor de los centros, y que representa sobre todo una fortaleza para los centros, aunque en algunos casos cuando no se cumplen las expectativas sobre su funcionamiento se considera una debilidad del centro. Sobre este elemento hay una serie de factores externos que pueden representar amenazas u oportunidades para los centros en función de las circunstancias específicas de los centros. Una de las amenazas está relacionada con la dificultad para cubrir la demanda de profesorado. En esta situación influyen las condiciones de trabajo del profesorado, ya que en algunos casos las contrataciones que se realizan son para sustituciones a jornada parcial, durante un corto periodo de tiempo y, a veces, en municipios alejados de los grandes núcleos de población, lo que hace que muchos de los posibles candidatos no se planteen aceptar estas propuestas.

Este aspecto se ha visto solucionado en la comarca de Donostialdea por la iniciativa de las escuelas de música de la zona, que han constituido una bolsa de trabajo común para todas ellas, como se ha recogido en el apartado referente a la relación con otras instituciones. El gestionar una bolsa común permite a los centros disponer de profesorado que, de otra forma quizá no se interesase por estar incluido en la misma. Así, las personas interesadas solo tienen que hacer un único trámite para tener la posibilidad de acceder a cualquiera de las escuelas de música firmantes del convenio. Esta propuesta podría ser de aplicación en otras zonas, y podría contribuir a reducir esa dificultad señalada por algunos centros.

Por otra parte, el perfil del profesorado que se necesita en las escuelas de música es un profesorado que tienda hacia una multidisciplinariedad, que le permita afrontar situaciones pedagógicas muy diversas con garantías. En este sentido, los centros desean una relación más fluida con Musikene, de manera que se puedan transmitir las necesidades detectadas en los centros para que las características del futuro profesorado de las escuelas de música se adecúen a lo que la sociedad actual está demandando.

Además las escuelas de música consideran este perfil multidisciplinar una oportunidad para el centro, ya que el profesorado se adaptará mejor a las circunstancias y demandas del alumnado en cada momento y ello podrá contribuir a un desarrollo más favorable de las escuelas de música.

Financiación

Uno de los factores externos que más acuerdo concita entre los centros es el referente a la financiación de las escuelas de música. Más del 70% de los centros coincide en señalarlo como una amenaza de gran magnitud. En esta apreciación se incide especialmente en la aportación realizada por el Gobierno Vasco, tanto en lo que se refiere a la partida destinada a las subvenciones, que se percibe como insuficiente para contribuir al 33% de la financiación de los mismos, como al sistema utilizado para la adjudicación a los centros, a través de una subvención, aspecto resaltado por el 34,33% de los centros.

La financiación de los centros no es un elemento esencialmente educativo, pero en el caso de las escuelas de música está relacionado directamente con su configuración y su organización. El aspecto económico es el que marca y define muchos de los aspectos del centro, desde la existencia de un equipamiento adecuado hasta la posibilidad de incrementar la oferta, pasando por un incremento de la plantilla docente o la modificación de sus condiciones laborales. De hecho, y como se ha detallado en el Capítulo 3, las distintas órdenes de subvención son un reflejo de la acción de fomento realizada por la Administración, subvencionando o no unas especialidades o materias más que otras.

En el País Vasco el modelo de financiación de estos centros se sustenta en tres pilares, administración educativa, alumnado y administración local, pero han sido las corporaciones locales las que en mayor medida han soportado la financiación de las escuelas de música, como se ha visto reflejado en las distintas órdenes de subvención, en las que se llega a reconocer y baremar una aportación municipal de hasta el 62,5%. Las escuelas de música, centros de enseñanza musical no reglada, no dependen directamente del Departamento de Educación, ni en infraestructuras ni en personal, pero son centros que proporcionan educación musical en el ámbito no formal a una parte

importante de la población, en todos los segmentos de edad, y que contribuyen a fomentar y garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida, realizando una labor que ha quedado contrastada y justificada a lo largo de sus más de 20 años de existencia. Por todo ello necesitan de un sistema que les aporte la seguridad económica que necesitan para continuar desempeñando su función dentro del sistema educativo, y que suponga, a la vez, el reconocimiento de un estatus que ya de hecho ostentan.

En este sentido, es un paso importante la Proposición no de ley 28/2013, por la que se insta al Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco a llevar a cabo las acciones pertinentes que permitan alcanzar progresivamente el 33% de financiación, con lo que podría llegarse a un equilibrio entre las tres partes. En este entramado económico debería tenerse en cuenta también la posibilidad de promover otro tipo de acciones que pudieran equilibrar la aportación por parte del alumnado, como la instauración de un sistema de becas en función de la renta, sin olvidar que también las escuelas de música, especialmente las de titularidad privada, podrían obtener financiación de otras fuentes.

A todo lo comentado hay que añadir la situación general de crisis económica, la cual, además de influir en todo lo relativo a la financiación de los centros, ha hecho replantearse a algunas familias la asistencia a la escuela de música, como así lo señala el 35,82% de los centros.

2. *Revisión de interrogantes*

Consideramos que los interrogantes planteados en nuestra investigación quedan respondidos en el proceso de constatación de los objetivos, estableciendo una relación de correspondencia entre unos y otros.

El primer interrogante se planteaba sobre la siguiente cuestión:

- ¿Cuáles son las principales características del modelo de escuela de música del País Vasco?

Para dar respuesta a este interrogante se ha realizado un análisis de la oferta realizada por los centros, de los niveles impartidos, del número global de alumnado y profesorado de los centros, de las agrupaciones existentes en las escuelas de música y de la relación de los centros con su entorno, tanto sociocultural como educativo, alcanzando así el primer objetivo de la investigación, conocer las características de las escuelas de música.

Otro de los interrogantes planteados se define en los siguientes términos:

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las escuelas de música como modelo educativo de formación musical especializada?

La respuesta a este interrogante se ha presentado al realizar el análisis de las escuelas de música desde el punto de vista interno, que nos ha proporcionado los elementos que los propios centros consideran puntos fuertes y débiles. Así se ha cumplido el segundo de los objetivos, determinar las fortalezas y debilidades que puedan presentar las escuelas de música.

El tercer interrogante se presenta con el siguiente planteamiento:

- ¿Cuáles son las oportunidades que debe aprovechar y las amenazas a las que deben hacer frente? ¿Pueden las escuelas de música dar respuesta y adaptarse a las circunstancias específicas del momento?

Para responder a esta cuestión hemos analizado distintos factores del entorno de cada escuela de música, que se han presentado como amenazas y oportunidades por los propios centros, dando cumplimiento a los objetivos tercero y cuarto, identificar las situaciones que puedan representar una oportunidad para el desarrollo de las escuelas de música, contribuyendo al logro de sus objetivos, así como las que pueden constituir una amenaza, obstaculizándolo.

La utilización del sistema DAFO ha hecho posible conseguir una perspectiva completa de la situación actual de las escuelas de música, ya que ha proporcionado una visión del centro en su conjunto, relacionándolo con los aspectos del entorno que pueden tener influencia en el mismo, ya sea como oportunidades a aprovechar o como amenazas a evitar.

3. Limitaciones de la investigación

El estudio se ha llevado a cabo con un número muy amplio y representativo de escuelas de música, incluyendo centros tanto de titularidad pública como privada en los tres Territorios Históricos, lo que nos ha proporcionado una visión profunda y detallada de la realidad de las escuelas de música del País Vasco. Aun así, debemos señalar que hubiera sido interesante para la investigación haber podido contar con la totalidad de los centros, lo que nos permitiría una visión completa de la situación de las escuelas de música en la comunidad autónoma.

4. Aportaciones y perspectivas de futuro

La realización de esta investigación, a través de la técnica DAFO, nos ha permitido llevar a cabo una introspección en las escuelas de música, proporcionándonos un conocimiento en detalle de estos centros. El análisis de la documentación relativa a los mismos, junto con la información facilitada por las directoras, directores y responsables de las escuelas de música, personas que desde su posición aportan el conocimiento de la realidad de cada centro y de su entorno, han proporcionado los datos necesarios para conocer la situación actual de las escuelas de música. Como ha quedado reflejado en los resultados, son centros con numerosas fortalezas y buena proyección e integración en la sociedad, pero que necesitan del apoyo de las instituciones para minimizar sus debilidades y hacer frente a las amenazas, y verse así firmemente insertados en el sistema educativo.

Desde el comienzo de nuestra investigación algunas circunstancias que atañen a las escuelas de música han experimentado algunos cambios, especialmente las relativas al tema económico. Sin embargo, esto no debe suponer un obstáculo para que desde los tres estamentos implicados, centro educativo, municipio y administración educativa, se lleven a cabo las propuestas de acción pertinentes, interrelacionadas en los distintos ámbitos competenciales, algunas de las cuales planteamos a continuación:

- Fomentar la relación con las instituciones, agrupaciones culturales o musicales del entorno más próximo, a través de la realización de actividades conjuntas de las agrupaciones musicales del centro con el fin de incrementar la presencia de la escuela de música en el municipio y afianzar su papel como foco de actividad musical y cultural
- Impulsar la relación con los centros escolares del municipio, de cara a una mayor colaboración en la realización de actividades conjuntas y a la captación de alumnado a través de actividades destinadas a estos centros, utilizando la práctica instrumental y vocal como un procedimiento más para la educación musical del alumnado.
- Estudiar nuevas áreas de formación del profesorado de las escuelas de música, de cara a poder asumir las nuevas demandas de los usuarios de estos centros. Esta acción no solo se debería ceñir a las propuestas concretas contempladas en los planes anuales de formación del profesorado, sino que debiera también ser contemplada en el ámbito de la educación superior, con el objetivo de proporcionar a los futuros profesores la multidisciplinariedad que se demanda, para adecuarse a los diferentes perfiles de alumnado.
- Proponer la oferta de especialidades más adecuada a la demanda detectada, acorde al tipo de alumnado que asiste a estos centros, atractiva para un amplio abanico de edades, que posibilite no solo la formación de agrupaciones musicales, sino que sea capaz también de acercar al usuario al disfrute de la música en sus distintas manifestaciones, como intérprete, como oyente, facilitándole la aproximación a una amplia variedad de estilos musicales.
- Estudiar la posibilidad de implantación de un sistema de financiación más acorde a las necesidades de los centros y al papel que las escuelas de música desempeñan en la sociedad y en el sistema educativo.

Por otra parte, el trabajo desarrollado abre la puerta a futuros proyectos de investigación, que, con esta metodología, pueden aplicarse en el estudio de las propias escuelas de música en otras comunidades autónomas, o en otros ámbitos territoriales.

Referencias

- Abascal, F. (2004). *Cómo se hace un plan estratégico*. Madrid: ESIC (1ª edición: 1994).
- Alemanya, G. P., Querol, C., Riveiro, L. E. y Sastre, P. M. (2014). La enseñanza musical de adultos en el Conservatorio Profesional de Música de Ceuta. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 6, 219-232.
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2008). Música y adolescentes: ellos tienen la palabra. *Eufonía. Didáctica de la música*, 44, 55-60.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave: el aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Álvarez García, M.C. (2011). Propuesta didáctica para un niño con síndrome de Down, mediante su inclusión en un centro de educación no reglada. *Eufonía. Didáctica de la música*, 52, 89-99.
- Álvarez Lires, F.J. (2012). *Psicología, género y educación en la elección de los estudios de ingeniería*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Anderson, W. y Campbell, P.S. (2010). Teaching music from a multicultural perspective. En W. Anderson y P.S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education*, Vol. 3 (3ª ed.) (pp. 1-6). Lanham, Md: Rowman and Littlefield Education.
- André, M. (1983). Use of content analysis in educational evaluation: doing prose analysis. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 4 (1), 1-12. doi: 10.1080/0159630830040101
- Arana Martija, J.A. (1987). *Música vasca*. Bilbao: Caja de Ahorros Vizcaína.
- Aranaga, G. (1995). Enseñanzas de régimen especial, antes llamadas enseñanzas especializadas. En *Actas del XII Congreso de Estudios Vascos: Estudios Vascos en el Sistema Educativo-Eusko Ikaskuntza Hezkuntza Sarean*. Vitoria-Gasteiz,

- 1993 (pp. 507-513). Donostia-San Sebastian: Eusko Ikaskuntza. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/12/12507513.pdf>
- Araque, N. (2013). *Manuel José Quintana y la Instrucción pública* [en línea]. Madrid: Universidad Carlos III. Dykinson. Recuperado de http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/17196/quintana_araque_2013.pdf?sequence=1
- Arriaga, C. (2007). El problema del género en los coros infantiles: ¿qué pasó con los chicos del coro? *Eufonía. Didáctica de la música*, 41, 99-106
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras [AICE], (s.f.). *Carta de Ciudades Educadoras* [en línea]. Barcelona: Autor. Recuperado de http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf
- Ayuso, M., Solupe, H., Rodríguez Suso, C., Ruiz Aldasoro, P., Laskurain, J.L., Mena, I., y Eraso, S. (2011). Las instituciones culturales para la creación e innovación en el País Vasco. *Ekonomiaz. Revista Vasca de Economía*, 78, 236-261.
- Badía, A. y Mauri, T. (2006). Las prácticas psicopedagógicas en contextos de educación no formal. En A. Badía, T. Mauri y C. Monereo (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación no formal* (pp. 33-59). Barcelona: UOC.
- Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario jurídico y económico escurialense*, 42, 531-550. Recuperado de <http://www.rcumariacristina.net:8080/ojs/index.php/AJEE/article/view/95/82>
- Bamford, A. (2011). *Arts and cultural education in Norway 2010-2011*. Bodø (Noruega): University of Nordland. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Recuperado de http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2012_Arts_and_Cultural_Education_in_Norway.pdf
- Barandiaran, J., Barrenetxea, I., Delgado, E., Durand, M., García de la Torre, Tx., Martínez, R. y Pérez, R. (2003). *La música en Vitoria-Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

- Berbel, N. (2012). *La educación musical elemental en las Illes Balears: evaluación de la calidad de las escuelas de música*. Tesis doctoral. Universidad de les Illes Balears.
- Berbel, N. (2014). Las escuelas de música: mirando al pasado, mirando al futuro. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 60, 32-41.
- Berbel, N. y Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42, 47-52.
- Bernabé Villodre, M.M (2013). Prácticas musicales para personas mayores: aprendizaje y terapia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 133-153. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Bernabeu Rico, J.L. (2002). Educación y dimensiones de la educación. En A. J. Colom (coord.), J.L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 19-40). Barcelona: Ariel (1ª edición: 1997).
- Boal, G. (2006). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, 9(1), 5-25. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.170>
- Boal, G., Ilari, B. y Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Bonal, E., Hernández, M y Querol, E. (2006). Cómo trabajamos el lenguaje musical en la Escuela de Música Municipal de Can Ponsic de Barcelona. *Qodlibet. Revista de especialización musical*, 35, 82-97.
- Borro, F. (2008). Música para todos. En G. Sánchez (Dir.), *La música como medio de integración y trabajo solidario* (pp. 207-217). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa Ediciones.

- Bresler, L. y Stake, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. En R. Colwell (Ed.), *The handbook on music teaching and learning* (pp. 75-89). New York: Macmillan.
- Bruneau, D. (1991). *L'Enseignement de la musique et de la danse en Europe*. Paris: Éditions IPMC.
- Bueno, E. (1993). Fundamentos teóricos de la dirección estratégica. En E. Bueno, J.I. Dalmau y J.J. Renau, “Fundamentos teóricos de la dirección estratégica” (pp. 139-146). *Anales de la Real Sociedad Económica de Amigos del País 1993-1994*. Valencia: Publicaciones de la Real Sociedad Económica de Amigos del País. Recuperado de http://rseap.webs.upv.es/Anales/93_94/A_Fundamentos_teoricos_de_la_direccion.pdf
- Burgos, O.E. (2011). *Evaluación de la calidad de los establecimientos educacionales certificados ambientalmente en Bio Bio (Chile) en comparación con Granada (España)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Cabedo, A. (2014). La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social. Conociendo Comunitària: “Arte para la construcción social”. *Eufonía. Didáctica de la música*, 60, 15-23.
- Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455-470. doi: 10.1080/14613808.2013.763780.
- Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2015): Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: a study based on the consultation of experts, *Teachers and Teaching: theory and practice*. doi:10.1080/13540602.2015.1058593
- Calderón, D., Gustems, J. y Calderón, C. (2014). Colonias musicales: análisis y objetivos didácticos. *Música y educación*, 98, 32-39.
- Cámara, A. (1998). La enseñanza musical en Bilbao. *Bidebarrieta, Anuario de Humanidades y ciencias sociales*, 3, 307-328.

- Cámara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 105-110.
- Cámara, A., Garamendi, B., y Díaz, M. (1997). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: una constante interacción. *Eufonía. Didáctica de la música*, 6, 81-90.
- Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 147-168.
- Cano, Á. (2006). La intervención psicopedagógica en la educación no formal de personas adultas. En A. Badia, T. Mauri y C. Monereo (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación no formal* (pp. 155-172). Barcelona: UOC.
- Carchon, R. (2000). *Service public et enseignement de la musique dans l'union européenne*. (Tesina). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Carr, D. C. (2006). Music, socializing, performance, and the web of social ties. *Activities, Adaptation and Aging*, 30(3), 1-24. doi:10.1300/J016v30n03_01
- Carrasco, N. (2010). Validación de un material y un modelo pedagógico con contenido en valores para su aplicación en contextos educativos no formales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/loslectores/3446Carrasco.pdf>
- Carrillo de Albornoz, J.M. (2005). *Manual de autodiagnóstico estratégico*. Madrid: ESIC.
- Chen-Hafteck, L. y Schraer-Joiner, L. (2011). The engagement in musical activities of young children with varied hearing abilities. *Music Education Research*, 13(1), 93-106. doi: 10.1080/14613808.2011.553279
- Colom, A.J. (1992). Estrategias metodológicas en la educación no formal. En J. Sarramona (Ed.), *La educación no formal* (pp. 51-73). Barcelona: CEAC.
- Colom, A.J. (2002). Las instituciones educativas no formales. En A.J. Colom (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 335-358). Barcelona: Ariel (1ª edición: 1997).

- Colom, A.J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis. A systems analysis. [La crisis mundial de la educación]* Nueva York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How non-formal education can help. [La lucha contra la pobreza rural]* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cruz, M., Hernández, I., Valverde, A.J., Pérez, S.F. y Torrente, A. (2009). El repertorio en las agrupaciones musicales de las escuelas de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 46, 35-45.
- Dahl, W. (1999). La relació entre l'escola de música y l'escola de règim general a Noruega. En *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música. Llibre d'actes del Congrés. Barcelona, 1997* (pp. 110-113). Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals/Consell Català de la Música.
- Da Silva Carminatti, J. y Silva Krug, J. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamiento psicológico*, 7(14), 81-96. Recuperado de <http://portalesn2.puj.edu.co/javevirtualoj/index.php/pensamiento-psicologico/article/view/134/398>
- De Alba, B. (2014). Políticas culturales, políticas educativas: música, cultura y educación. *Eufonía. Didáctica, de la música*, 62, 8-15.
- Delalande, F. y Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12(3), 257- 268. doi:10.1080/14613808.2010.504812
- De las Cuevas, C. (2009). La cantera de los coros vascos: una formación vocal específica. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 45, 39-49.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la*

Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

De Pablos, J. (Coord.) (2008). *Análisis estratégico para la convergencia europea (Un estudio sobre la Universidad de Sevilla)*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Díaz, 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. Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.

Díaz, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(2). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v1n2.pdf>

Díaz, M. (2008). Enseñanza musical general y especializada: una coordinación necesaria. En A. Giráldez (Dir.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (pp. 139-155). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Díaz, M. (2010). Metodologías y líneas actuales de investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje musical en educación secundaria. ¿Podemos formarnos para ser investigadores? En A. Giráldez (Coord.), *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*, (pp. 133-156). Madrid: Ministerio de Educación/Graó.

Díaz, M. y Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 27, 107-122.

Díaz, M., y Giraldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.

- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.232>
- Díaz, M. y Llorente, J. (2007). ¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de competencias clave? *Eufonía. Didáctica de la música*, 41, 58-70.
- Díaz, M. y Muñoz, E. (2012). La musique contemporaine à l'école: entre savoir musical et apprentissage créatif. En M. Giglio y S. Boéchat-Heer (Dirs.), *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 33-41). Bienne (Suiza): Hep-Bejune. (Collection Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE)
- Dufour, M. (2011). La escena para la música instrumental, un espacio simbólico. *Scherzo: Revista de música*, 268, 106-111.
- Dyson, R.G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, 152, 631-640. doi:10.1016/S0377-2217(03)00062-6
- Eguren, I. (2011). La Escuela de Música de Hernani. 1985-2010. En I. Eguren y J. Goikoetxea, "*Hernani*" *Musika Eskola Publikoa 1985-2010* (pp. 75-130). Hernani (Gipuzkoa): "Hernani" Musika Eskola Publikoa-Hernaniko Udala.
- Elliott, D. J. (2004). 50 years of ISME: Four honorary presidents--some reflections on the past, present and future. *International Journal of Music Education*, 22(2), 93-101. doi: 10.1177/0255761404044013
- Elorriaga, A. (2011). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 28. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>
- Embid Irujo, A. (2000). Un siglo de legislación musical en España (y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior). *Revista de Administración Pública*, 15(3), 471-504.

- Epelde Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 273-292.
- European Music Council (2011). *Bonn Declaration*. [Declaración de Bonn] Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/BonnDeclaration_EN.pdf
- European Music School Union [EMU] (2003). *The future of music schools in european policy. A European Development Centre for music schools*. Recuperado de http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Publications/Madrid_verslag-1.pdf
- European Music School Union [EMU] (2009). *National reports EMU members 2008-2009* [en línea]. Utrecht: Autor. Recuperado de http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/events/GA_2009/REPORTS_EMU_MEMBERS_2008-2009.pdf
- European Music School Union [EMU] (2013). *National reports EMU members 2012-2013*[en línea]. Recuperado de http://www.Musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/events/GA_2013/App.4_-NEWReports_EMU_members_2012-2013.3.pdf
- European Music School Union [EMU] (2015). *Minutes of the 39th General Assembly of the European Music School Union, 5 december 2014 in Berlin, Germany*. Recuperado de http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/events/Luxemburg_2015/Appendix_1_Minutes_39th_GA_EMU_-_2014.pdf
- Euskal Herriko Musika Eskolen Elkartea/Asociación de Escuelas de Música de Euskal Herria [EHME] (s.f.). *Estatutos de la Asociación*. Recuperado de http://www.ehme.eu/ehme/images/stories/documentos/ESTATUTOS_2014.pdf
- Euskal Herriko Musika Eskolen Elkartea/Asociación de Escuelas de Música de Euskal Herria [EHME] (2007). *Memoria 2006*. Recuperado de <http://www.ehme.eu/ehme/images/stories/documentos/memorias/memoria2006.pdf>

- Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte/Asociación de Escuelas de Música de Euskal Herria [EHME] (2014). *Memoria 2013*. Recuperado de http://www.ehme.eu/ehme/images/stories/documentos/memorias/memoria_2013.pdf
- Evelein, F. (2006). Pop and world music in dutch music education: Two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education*, 24(2), 178-187. doi:10.1177/0255761406065479
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Pétrovski, A.V., Rahnama, M. y Ward, F.C. (1973). *Aprender a ser* (Trad. C. Paredes de Castro). Madrid: Alianza/Unesco.
- Fernández-Coronado, M. y Vázquez, M. (Dir.). (2010). *Guía de las Escuelas Municipales de Música* [en línea]. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)/Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.femp.es/files/566-1000-archivo/GuiaEscuelasMunicipalesDeMusica FEMP.pdf>
- Figueras, P. (1999). La funció social de l'escola de música: El paper dels municipis. En *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música. Llibre d'actes del Congrés. Barcelona, 1997* (pp. 420-425). Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals/Consell Català de la Música.
- Figueras, P. (2007). Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. *Participación Educativa*, 6, 22-27. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-figueras-pilar.pdf>
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. doi: 10.1017/S0265051706006887
- Frías del Val, A.-S. (2007). La educación y la Administración local. *Participación Educativa*, 6, 5-21. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-frias-val.pdf>

- Frommelt, J. (1998). Las escuelas de música en Europa. *Scherzo. Revista de música*, 125, 117-120.
- Frommelt, J., Preiss, H., Gutzeit, R. y Vogt, L. (Eds.). (1995). *Music schools in Europe*. Mainz: Schott Musik International.
- Fuentes, E. (2011). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de primer ciclo de ESO de Jerez de la Frontera (Cádiz)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Fundación Privada para el Centro Superior de Música del País Vasco-Musikene (2014). *Informe de auditoría, cuentas anuales e informe de gestión, 2013*. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/cuentas_anuales_ee_sspp/es_spe_cae/adjuntos/2013/36_MUSIKENE.pdf
- Galiana, M.C. (2011). *Estudi sobre la participació de les classes d'educació física a l'ESO a les Terres de L'Ebre*. Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili.
- Gallardo, D., Sánchez, I. y Corchuelo, B. (2010). Competencias transversales en el EEES: la opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1, 79-99.
- Ganvert, G. (1999). *L'enseignement de la musique en France. Situation - Problèmes – Réflexions*. Paris: L'Harmattan.
- Gardikoitis, A. (2012). “Rock music for myself and justice to the world!”: Musical identity, values, and music preferences. *Psychology of Music*, 40(2), 143-163. doi: 10.1177/0305735610386836
- Gaztambide-Fernández, R. (2011). Musicking in the city: Reconceptualizing urban music education as cultural practice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 10(1), 15–46. Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Gaztambide-Fernandez10_1.pdf

- Gil, X. (1994). Categorización y complejidad en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 12 (1), 535-537. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/issue/view/9411>
- Giráldez, A. (1998). Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. En R. Pelinski y V. Torrent Centelles (Coords.), *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. Benicàssim, Villa Elisa, 23-25 mayo de 1997* (pp. 219-230). Sabadell: La Mà de Guido.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Instituto de Diseño Curricular [IDC] (1993). *Plan Pedagógico. Documento base*. Documento multicopiado.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica (1994). *IRAPREST. Actividades de formación del profesorado de conservatorios y escuelas de música. Curso 1994/1995*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Dirección de Centros Escolares (2014). *Informe sobre la enseñanza de la música en la CAPV. Curso 2013-2014*.
- Goldaracena, A. (2005). La educación musical en Navarra en el siglo XIX: Las primeras escuelas de música municipales. *Musiker*, 14, 47-77.
- Goldaracena, A. (2009). *Las escuelas de música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad*. Tesis doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- Gómez, I. (2002). Criterios de pedagogía. En I. Gómez, E. Roche, L. Santos, P. Sarmiento y N. Sempere, *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 81-99). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Gómez de la Iglesia, R. (2007). A modo de prólogo. Peinando el viento: cuando la pedagogía acaricia la gestión cultural. En R. Gómez de la Iglesia (Ed.), *Acción pedagógica en organizaciones artísticas y culturales* (pp. 9-23). Vitoria-Gasteiz: Grupo Xabide.

- Gutiérrez Barrenechea, M.M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los Conservatorios en el marco de la reforma educativa. Madrid como paradigma*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gruhn, W. (2004). Leo Kestenberg 1882-1962: Honorary president of ISME 1953-1962. Outstanding musician, visionary educator, pragmatic reformer and utopian realist. *International Journal of Music Education*, 22(2), 103-129. doi: 10.1177/0255761404044014
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 99-101. doi: 10.1177/0255761405052400
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hays, T. y Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. *Psychology of Music*, 33(4), 437-451. doi:10.1177/0305735605056160
- Hargreaves, D.J., Marshall, N.A. y North, A.C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163. doi: 10.1017/S0265051703005357
- Heimonen, M. (2002). *Music education and law: Regulation as an instrument*. Tesis doctoral. Helsinki: Sibelius Academy.
- Heimonen, M. (2003). Music education and law: Regulation as an instrument. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 170-184.
- Heimonen, M. (2004). Music and Arts Schools. Extra-curricular Music Education: A Comparative Study. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3(2). Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen3_2.pdf
- Heimonen, M. (2006). Justifying the right to music education. *Philosophy of Music Education Review*, 14(2), 119-141.

- Hernández Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). Madrid: McGraw-Hill.
- Hofsli, E., Jakola, T. y Rishaug, H. (Eds.). (2013). *På vei til kulturskole for alle. Norsk kulturskoleråd 40 år* [40 años del Consejo noruego para las Artes escénicas y la Música. Caminando hacia las artes escénicas para todos]. Trondheim, Noruega: Norsk kulturskoleråd.
- Huerta, N. y Martínez, P. (2005). La música en el aula de educación infantil: una experiencia acerca del desarrollo de la sensorialidad auditiva. *Eufonía. Didáctica de la música*, 33, 62-72.
- Ibarretxe Txakartegi, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación y Educadores*, 10(2), 35-50.
- Instituto Vasco de Estadística-EUSTAT (2013). *Censo de Población y Viviendas. 2011* [en línea]. Recuperado de http://www.eustat.eus/elementos/ele0008400/ti_poblacion-de-la-ca-de-euskadi-por-ambitos-territoriales-segun-grandes-grupos-de-edad-y-sexo/tbl0008458_c.html#axzz3ekWQeUKh
- Jolonch, A. (2014). Ciudades educadoras: ciudades con corazón. En A. Hernández Balada, M. García Cebrian, y C. Segura Capellades (Eds.), *El poder transformador de les ciutats educadores* (pp. 76-77). Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Recuperado de <http://iaec2014.bcn.cat/wp-content/uploads/2015/02/Ciutats-educadores.pdf>
- Kenny, A. (2011). Mapping the context: insights and issues from local government development of music communities. *British Journal of Music Education*, 28(2), 213-226. doi: 10.1017/S0265051711000088
- Kokotsaki, D. y Hallam, S. (2011). The perceived benefits of participative music making for non-music university students: a comparison with music students. *Music Education Research*, 13 (2), 149-172. doi:10.1080/14613808.2011.577768

- Kolb, A. (2002). Fünfzig Jahre VdM. Vorsitzender Gerd Eicker im Gespräch [Cincuenta años de VdM. Conversación con Gerd Eicker, presidente]. *Neue Musikzeitung*, 51. Recuperado de <http://www.nmz.de/ausgaben/02/9>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Trad. T. del Amo y C. Blanco). Madrid: Morata.
- La Belle, T.J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159-175. doi: 10.1007/BF00598444
- Llorente, J. (2006). Las escuelas de música, osadía o desafío. *Eufonía. Didáctica de la música*, 37, 95-104.
- Llorente, J. y Pereira, A. (1999). *La reinención de la escuela de música*. Getxo: Escuela de Música “Andrés Isasi”.
- 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.
- Luis, M.I. (2012). *Formación universitaria de personas mayores en Castilla y León. Análisis DAFO del Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Universidad de Burgos*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos.
- Lukas, J.F., Santiago, K., Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2009). Evaluación del impacto y pertinencia de programas educativos municipales. *Revista española de pedagogía*, 243, 337-354.
- Luño, P. (1995). La escuela de música. Un nuevo modelo de educación musical. *Eufonía. Didáctica de la música*, 1, 58-64.
- Madariaga, A. (2008). *Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto.
- Maflí, H. y Eicker, G. (2011). *EMU 2010. Statistical information about the European Music School Union* [en línea]. Utrecht: European Music School Union (EMU).

Recuperado de http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/statistics/EMU_Statistics2010.pdf

- Malbrán, S. (2006). La investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 32-59). Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- Manchado, M. (1997). La orientación educativa en los conservatorios. *Eufonía. Didáctica de la música*, 7, 103-112.
- Martín Báñez, M. (2002). Las misiones pedagógicas en Salamanca (1931-1936). *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 14, 155-176.
- Martín García, A.V., y Requejo Osorio, A. (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación*, 338, 45-66.
- Martín Moreno, A. (2004). Trascendencia de la educación musical: una breve panorámica histórica. *Eufonía. Didáctica de la música*, 30, 10-22.
- Martínez, M. (2014). Ciudad educadora y escuela. En A. Hernández Balada, M. García Cebrian y C. Segura Capellades (Eds.), *El poder transformador de les ciutats educadores* (pp. 65-67). Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Recuperado de <http://iaec2014.bcn.cat/wp-content/uploads/2015/02/Ciutats-educadores.pdf>
- Martínez Aguilera, R. M., Pardo Arquero, V. P., Riego García, M. P., Sánchez Morillo, M. D., Sánchez Sánchez, F. J., y Tirado Monzó, M. A. (2004). ¿Y por qué no música contemporánea en la escuela? *Eufonía. Didáctica de la música*, 30, 103-110.
- Martínez Díaz, C.M.L. (2012). *El desarrollo de las enseñanzas superiores de Arte Dramático, Danza y Música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectiva de futuro*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- Marzal Raga, C. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Edmonton, AB, (Canadá): Qual Institute Press, International Institute for Qualitative Methodology, Universidad de Alberta. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- McCarthy, M. (2004). *Toward a global community: The International Society for Music Education 1953-2003*. Nedlands, Australia: International Society for Music Education (ISME).
- Medina, B., Llorent, V.J. y Llorent, V. (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. *Revista de Ciencias sociales*, 19(3), 511-522.
- Mielgo, A. (2013). La educación musical infantil en una escuela municipal. Una propuesta basada en la autonomía del niño. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 59, 63-70.
- Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60 (4), 415-443. doi: 10.17763/haer.60.4.n4405243p6635752
- Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, 11-15.
- Moya, M^a.V. de, y Bravo, R. (2008). Creatividad y música para todos. Una experiencia musical creativa con personas mayores. *Creatividad y sociedad*, 13. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Creatividad%20y%20musica%20para%20todos.pdf>
- Moya, M^a.V. de, Hernández Bravo, J.R., Hernández Bravo, J.A. y Cózar, R. (2015). Formación en valores en educación infantil a través de la música. *Eufonía. Didáctica de la música*, 63, 7-15.

- Muñoz Baell, I.M. (2009). *Invirtiendo en salud: bases para un estudio benchmarking de la educación de los/as niños/as sordos/as en España*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Muñoz-Muñoz, A. y Argente-Jiménez, M. (2010). Red de Centros de Documentación y Bibliotecas de Mujeres: cooperación entre las bibliotecas feministas españolas. *El profesional de la información*, 19 (5), 504-509. Recuperado de: <http://elprofesionaldelainformacion.metapress.com/media/46wa6atwvr4vpvrrvbfk/contributions/p/6/8/2/p682g84k65134p7n.pdf>
- Muñoz Muñoz, J.R. (2001). Música de todos, para todos y con todos, en las escuelas municipales de música de El Ejido. *Eufonía. Didáctica de la música*, 21, 76-81.
- Muñoz Muñoz, J.R. (2013). Las enseñanzas y actividades musicales para adultos: ¿vocaciones musicales tardías? *Eufonía. Didáctica de la música*, 57, 26-34.
- Muñoz Rubio, E. (2003). El desarrollo de la comprensión musical del niño en Primaria: las estéticas del siglo XX. *Música y educación*, 56, 61-82.
- Nagore, M. (1999). Bilbao. La música en Bilbao desde 1850. La enseñanza musical. En E. Casares (Dir.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (vol.2, pp. 470-471). Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Nagore, M. (2001). *La Revolución coral: estudio sobre la Sociedad Coral de Bilbao y el movimiento coral europeo (1800-1936)*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Nagore, M. (2006). La escuela municipal de música de Pamplona: una institución pionera en el siglo XIX. *Príncipe de Viana*, 238, 537-560.
- Nybakk, M. (1999). Visió comparativa dels sistemes musicals a Europa: Noruega. En *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música. Llibre d'actes del Congrés. Barcelona, 1997* (pp. 88-91). Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals/Consell Català de la Música.
- Orbegozo, J. (1994). *Dirigir estratégicamente*. Valencia: ESIC.

- Oriol, N. (1999). La formación del profesorado de música en la enseñanza general. *Música y Educación*, 37, 49-68.
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 16. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf>
- Oriol, N. (2014). Implementación de la música en la enseñanza general en España. *Música y Educación*, 100, 26-43.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Otero, E. (2004). Origen y evolución de la educación no formal, en M.M. Del Pozo (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 377-394). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pallarès, D. (1999). La funció social de les escoles de música de titularitat privada. En *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música. Llibre d'actes del Congrés. Barcelona, 1997* (pp. 430-433). Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals/Consell Català de la Música.
- Pastor Homs, M.I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 220, 525-544.
- Paynter, J. (2002). Music in the school curriculum: why bother? *British Journal of Music Education*, 19(3), 215-226. doi: 10.1017/S0265051702000311
- Pérez Gutiérrez, M. (1993). Los conservatorios españoles. Historia, Reglamentaciones, planes de estudio, centros, profesorado y alumnado. *Música y Educación*, 15, 17-48.
- Pérez Serrano, M.G. (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *Ágora digital*, 1. Recuperado de

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3435/b1575957x.pdf?sequence=1>

- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(3), 241–256. doi: 10.1017/S0265051709990088
- Ponce-de-León Barranco, L. y Lago Castro, P. (2012). La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 359, 298-331. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-096
- Pozo, J.-I., Bautista, A. y Torrado, J.-A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15. doi: 10.1174/113564008783781495
- Preiss, H. (1995). The EMU preparing the way forward to a united Europe. En J. Frommelt, H. Preiss, R. Gutzeit y L. Vogt (Eds.), *Music schools in Europe* (pp. 14-23). Mainz: Schott Musik International.
- Prickett, C. A. (1998). Music and the special challenges of aging: A new frontier. *International Journal of Music Education, Original Series*, 31(1), 25–36. doi:10.1177/025576149803100103
- Prieto, E. (2004). *Musika irakaskuntzen erregimen juridikoa*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Quintana, J.M. (1991). La educación más allá de la escuela. En J.M. Quintana, M. Arandilla, M. Fortuny, M.C. García-Hoz, V. Garrido, J.L. González-Simancas,...C. Scurati, *Iniciativas sociales en educación informal* (pp. 15-61). Madrid: Rialp.
- Regelski, Th. A. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música* (pp.21-48). Madrid: Morata.

- Rehorska, W. (2002). Musikschulwesen. En R. Flotzinger (Ed.), *Oesterreichisches Musiklexikon* [on line, última actualización: 13/01/2012]. Viena: Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Recuperado de http://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_M/Musikschulwesen.xml
- Riaño, M.E. (2008). *La gestión de las actividades musicales del G-9 en contextos de educación formal y no formal*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Riediger, M., Eicker, G. y Koops, G. (Eds.). (2010). *Music Schools in Europe*. Utrecht: European Music School Union.
- Roche, E. (2002). El marco legal: análisis comparativo de las regulaciones autonómicas. En I. Gómez, E. Roche, L. Santos, P. Sarmiento y N. Sempere, *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 101-118). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Roche, E. (2004). LOCE y conservatorios superiores: todos juntos, todos iguales. *Doce notas: revista de información musical*, 42, 9-12.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2)* 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rodríguez Suso, C. (2003). La orquesta sinfónica como cultura ciudadana. En C. Rodríguez Suso (Ed.), *Bilbao Orkestra Sinfonikoa. Orquesta Sinfónica de Bilbao: Ochenta años de música urbana (Vol. 1)* (pp. 63-98). Bilbao: Fundación Bilbao Bizkaia Kutxa Fundazioa.
- Rohlf, E. (2002). Stationen eines Bildungsauftrages. 50 Jahre VdM: Schlaglichter zur Betreuung und Entwicklung der Musikschulen in Deutschland [Etapas de una misión educativa. 50 años de VdM: Extractos sobre el cuidado y desarrollo de escuelas de música en Alemania]. *Neue Musikzeitung*, 51. Recuperado de <http://www.nmz.de/ausgaben/02/9>

- Romero, M., Barea, J., Cordero, M. (2010). Personalización de los cuidados enfermeros. Aproximación a través de la investigación acción participativa. *Medicina paliativa*, 17(2), 84-89.
- Romi, S. y Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273. doi: 10.1080/03057640902904472
- Roselló, D. (2006). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Barcelona: Ariel (3ª impresión de la 1ª edición de 2004).
- Rüegg, N. (2014). La formation musicale face aux mutations sociales et politiques. *Schweizer Musikzeitung-Revue Musicale Suisse-Rivista Musical Svizzera*. Recuperado de <http://www.revuemusical.ch/fr/basis/asem/2014/12/DV.html#VL6HUUeG9e5>
- Ruismäki, H. y Ruokonen, I. (2006). Roots, current trends and future challenges in Finnish school music education. En A. Juvonen y M. Anttila (Eds.), *Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities* [Monografía]. *Bulletins of the Faculty of Education*, 100, (pp. 31-76). Joensuu (Finlandia): University of Joensuu. Recuperado de [http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/HeikkiInkeri\[12kieliok\]2.pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/HeikkiInkeri[12kieliok]2.pdf)
- Ruiz Jalón, S. (1981). *Cien años de música en Bilbao (1880-1980)*. Bilbao: Caja de Ahorros Vizcaína (Colección Temas vizcaínos, nº 81).
- Rusinek, G. (2006). El aprendizaje significativo en el lenguaje musical. *Doce notas: revista de información musical*, 54, 17-18.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.

- Salaberri, S. (2005). *Jesús Guridi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. [Monográfico nº 42, serie *Bidegileak*]
- Santos, L. (2002). Los modelos de financiación y de gestión de las escuelas municipales de música. En I. Gómez, E. Roche, L. Santos, P. Sarmiento y N. Sempere, *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 63-80). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Sanz Legaristi, P. (2014). El conservatorio Juan Crisóstomo de Arriaga de Bilbao y las enseñanzas de luthería: antecedentes y presentes. En P. Sanz, L. Agirregomezkorta, J. Guraya, U. Igartua, L. Artola, C. Santamaría,...O. Irisarri, *Las enseñanzas de lutheria en el Conservatorio Juan Crisóstomo de Arriaga de Bilbao* (pp. 15-44). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sarramona, J. (2002). El currículum. En A.J. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 230-244) Barcelona: Ariel (1ª edición: 1997).
- Schellenberg, E.G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 317-320. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00389.x
- Schippers, H. (1996). Teaching world music in the Netherlands: towards a model for cultural diversity in music education. *International Journal of Music Education, Original Series*, 27(1), 16-23. doi:10.1177/025576149602700103
- Schroeder, A., Minocha, S. y Schneider, C. (2010). The strengths, weaknesses, opportunities and threats of using social software in higher and further education teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 159–174. doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00347.x
- Sempere, N. (1996). Las escuelas de música en el marco europeo. *Quodlibet: Revista de especialización musical*, 6, 68-80.
- Sempere, N. (2002). La función de la escuela de música. En I. Gómez, E. Roche, L. Santos, P. Sarmiento y N. Sempere, *Escuelas municipales de música. Criterios*

para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios (pp. 15-26).
Barcelona: Diputació de Barcelona.

Sempere, N. (2006). *Escoles Municipals de Música: Educació Musical i Acció Cultural a Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Recuperado de http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=465e3e93-8fcd-49a8-0c-3055b9ea8d66&groupId=326398

Serentill, M. y Cipres, A. (Coords.). (2006). *Músicos en serio...eta ez hala nolakoak. La orquesta de los conservatorios del Departamento de Educación, Universidades e Investigación*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Southgate, D.E. y Roscigno, V.J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly*, 90 (1), 4-21. doi: 10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x

Stake, R., Bresler, L., y Mabry, L. (1991). *Custom and cherishing: the arts in elementary schools*. Urbana, IL: Council for research in Music education. School of Music. University of Illinois at Urbana-Champaign

Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños* (Trad. R. de Nardo. Revisión y adaptación de las canciones: M. Díaz). Barcelona: Graó.

Tchernoff, E. (2007). *Music Schools in Europe*. Utrecht: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC). Recuperado de http://files.muziekcentrum.be/_files/0002501.pdf

Tejada, J. (2013). *Diseño, implementación y evaluación de un programa informático para el adiestramiento del ritmo musical*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Tellechea, J.I. (1992). *Orígenes de la Academia Municipal de Música de San Sebastián*. Donostia-San Sebastián: Sociedad Guipuzcoana de Ediciones y Publicaciones (Colección Temas donostiarras, nº 20).

- Thapa, J. (2009). Los conciertos didácticos del proyecto de educación musical infantil de la Fundación Barenboim-Said. *Papeles del festival de música española de Cádiz*, 4, 59-64.
- Thapa, J. (2014). El proyecto de educación musical infantil de la Fundación Barenboim-Said. *Eufonía: Didáctica de la música*, 60, 71-77.
- Touriñán, J. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación “por” la música y educación “para” la música. *Teoría de la Educación*, 22, 151-181.
- Trilla, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En J. Saramona (Ed.), *La educación no formal* (pp. 9-50). Barcelona: CEAC.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos / México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación (1ª edición en Ariel: 1993).
- Turina J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-104.
- Turina J. L. (1999). Los centros integrados en el marco de la LOGSE. En *O centro integrado de música. Ponencia de Música e Artes Escénicas*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. Recuperado de <http://www.joseluis turina.com/escrito17.html>
- Unesco (1999). Resolución 30 C/33: Promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela en el marco de la construcción de una cultura de paz. En *Actas de la Conferencia General. 30ª reunión. París, 26 octubre /17 noviembre de 1999* (vol. I). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514s.pdf>
- Unesco (2006): *Clasificación Internacional normalizada de la Educación, CINE 1997*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-es.pdf>

- Unesco (2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Unesco (2010). *Agenda de Seúl*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAI_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI_Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf
- Unesco (2013): *Clasificación Internacional normalizada de la Educación, CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscned-2011-sp.pdf>
- Urrutia, A. (2013). El compositor va al aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 58, 45-55.
- Vargas, M.M. (2011). *Espacio europeo de Educación Superior: análisis de una experiencia*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide.
- Vargas Tamez, C. (2014). Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida. Pautas para una conceptualización. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 39, 3-11. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=987&Itemid=215
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez y A.J. Colom, *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.
- Vázquez, G., Murillo-Cabezas, F., Gómez, J., Martín, C., Chaves, J. y Peinado, J.L. (2008). El examen MIR, su cambio como una opción estratégica. *Educación Médica*, 11 (4), 203-206.
- Veenendaal, M. (2003). *30 years European Music School Union. An organisation in crescendo*. Tesis doctoral. Utrecht University.

- Vergel, C. (2001). Escuelas de música en Cataluña. *Eufonía. Didáctica de la música*, 22, 47-57.
- Vilar, J.M. (1998). *Aspectes curriculars de l'aplicació de la LOGSE a les escoles de música i conservatoris*. Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals.
- Vilar, J.M. (2001). *La evaluación en las escuelas de música y en los conservatorios*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Vilar, J.M. (2003). La orquesta de la escuela de música. *Música y Educación*, 53, 45-54.
- Vílchez Martín, L.F. (Coord.). (2009). *La música y su potencial educativo. Cuadernos Fundación SM, 14*. Madrid: Fundación SM.
- Vries, P. de (2012). Intergenerational music making: A phenomenological study of three older australians making music with children. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 339-356. doi:10.1177/0022429411423581
- Wehrich, H. (1982). The TOWS matrix—A tool for situational analysis. *Long Range Planning*, 15(2), 54-66. doi:10.1016/0024-6301(82)90120-0
- Wills, R. (2011). The magic of music: a study into the promotion of children's well-being through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 37-46. doi: 10.1080/1364436X.2010.540750
- Young, S. (2008). Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 3-10. doi:10.1016/j.ijer.2007.11.005
- Zubikarai, J.A. (2000). *Bilbao, música y músicos*. Bilbao: Ediciones Laga.

Disposiciones legales

Disposiciones legales históricas (publicadas hasta 1942)

Real Decreto de 15 de julio de 1830. Creación del conservatorio María Cristina de Madrid. Gaceta de Madrid, nº 103, de 26 de agosto de 1830.

Real Decreto reformando la Escuela Nacional de Música y Declamación y aprobando el adjunto reglamento orgánico del Conservatorio de Música y Declamación. Gaceta de Madrid nº 258, de 15 de septiembre de 1901.

Real Decreto, del 16 de junio de 1905. Gaceta de Madrid, nº 168, de 17 de junio de 1905 (por el que las corporaciones provinciales y municipales que sostengan conservatorios y escuelas de música podrán solicitar la validez académica de los estudios en ellos cursados).

Real Decreto, aprobando el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. Gaceta de Madrid nº 242, de 30 de agosto de 1917.

Real Orden, n. 1147, de 30 de agosto, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, concediendo la validez académica de los estudios que se cursan en el Conservatorio Vizcaíno de Música de Bilbao, según Real Decreto de 16 de junio de 1905. Gaceta de Madrid, nº 250, de 13 Septiembre de 1927.

Decreto de 3 de febrero de 1932, por el que se transforma el Conservatorio Superior de Música de Madrid en Escuela Superior de Música. Gaceta de Madrid, nº 35, de 4 de febrero de 1932.

Orden 22 de junio de 1935, por la que se concede validez académica oficial a los estudios realizados en el Conservatorio Municipal de Vitoria. Gaceta de Madrid nº 181, de 30 de junio de 1935.

Orden de 29 de febrero de 1936, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, concediendo la validez académica oficial a los estudios elementales del Conservatorio Municipal de Música de San Sebastián, según Real Decreto de 16 de junio de 1905. Gaceta de Madrid nº 67, de 7 de marzo 1936.

Orden de 15 de abril de 1939, del Ministerio de Educación Nacional, concediendo la validez académica a los estudios del Grado Superior que se cursan en el Conservatorio Municipal de Música de San Sebastián, según Real Decreto de 16 de junio de 1905. Boletín Oficial del Estado nº 109, de 19 de abril de 1939

Disposiciones legales a partir de 1942

Ámbito estatal

Decreto de 15 de junio, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. BOE nº 185, de 4 de julio de 1942.

Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria. BOE nº 199, de 18 de julio de 1945.

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. BOE nº 254, de 24 de octubre de 1966.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley 7/1985, 2 de abril, reguladora de las Bases de Régimen Local. BOE nº 80, de 3 de abril de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

Orden de 30 de julio, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza. BOE nº 202, de 22 de agosto de 1992.

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. BOE nº 134, de 6 de junio de 1995.

Orden de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. BOE nº 158, de 3 julio de 1995.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 18, de 20 de enero de 2007.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE nº 4, de 4 de enero de 2007.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE nº 266, de 6 de noviembre de 2007.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 259, de 27 de octubre de 2009.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 137, de 5 de junio de 2010.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013

Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 33, de 7 de febrero de 2015.

Ámbito de las Comunidades autónomas

- **Andalucía**

Decreto 233/1997, de 7 de octubre, por el que se regulan las escuelas de música y danza. (BOJA nº 119/1997, de 11 de octubre).

Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las entidades locales con la Administración de la Junta de Andalucía en materia educativa (BOJA nº 81, de 15 de julio de 1997).

Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía (BOJA nº 23, de 4 de febrero de 2009).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007 y BOE nº 20, de 23 de enero de 2008).

- **Aragón**

Decreto 183/2002, de 28 de mayo, del Gobierno de Aragón, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA nº 68/2002, de 12 de junio).

Orden de 25 de noviembre de 2003, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los requisitos mínimos que han de cumplir las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA nº 148/2003, de 12 de diciembre).

Decreto 126/2004, de 11 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 183/2002, de 28 de mayo, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA nº 61/2004, de 26 de mayo).

- **Asturias**

Resolución de 25 de julio de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones con destino a Ayuntamientos y Mancomunidades del Principado de Asturias que

sean titulares de Escuelas de Música y/o Danza y Escuelas de Música Tradicional Asturiana (enseñanzas no regladas) (BOPA nº 186, de 10 de agosto de 2013).

- **Canarias**

Decreto 179/1994, de 29 de julio, de regulación de escuelas de música y danza (BOC nº 105/1994, de 26 de agosto).

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOC nº 152, de 7 de agosto de 2014 y BOE nº 238, de 1 de octubre de 2014).

- **Castilla-La Mancha**

Decreto 30/2002, de 26 de febrero de 2002, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad de Castilla-La Mancha (DOCM nº 26/2002, de 1 de marzo).

Orden de 18 de octubre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrolla el Decreto 30/2002, de 26 de febrero, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM nº 141/2002, de 15 de noviembre).

Orden de 21 de julio de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se determinan las condiciones y los procedimientos para la autorización a las escuelas de música y danza de titularidad pública inscritas en el registro de centros docentes para impartir las enseñanzas elementales de música y danza y se establecen las zonas de influencia para la coordinación entre los conservatorios de música o de danza y las escuelas de música y danza de titularidad pública (DOCM nº 164/2008, de 8 de agosto).

Ley 7/2010, de 20/07/2010, de Educación de Castilla-La Mancha (DOCM nº 144, de 28 de julio 2010 y BOE nº 248, de 13 de octubre).

- **Castilla y León**

Orden EDU/21/2006, de 11 de enero, por la que se regula el procedimiento para la inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCL nº 12, de 18 de enero).

Resolución de 31 de enero de 2006, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 30 de enero de 2006, de la misma Dirección General, relativa a los aspectos a valorar en los procedimientos de inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCL nº 26, de 7 Febrero).

Orden EDU/15/2015, de 13 de enero, por la que se modifica la Orden EDU/21/2006, de 11 de enero, por la que se regula el procedimiento para la inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCL nº 14, de 22 de enero).

- **Cataluña**

Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y de danza (DOGC nº 1779/1993, de 4 de agosto).

Decreto 139/1994, de 3 de mayo, por el que se regulan y adecúan de acuerdo con la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, los procedimientos reglamentarios que afectan al Departamento de Enseñanza (DOGC nº 1915/1994, de 1 de julio).

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (DOGC nº 5422/2009, de 16 de julio y BOE nº 189, de 6 de agosto de 2009).

- **Comunidad Valenciana**

Orden de 4 de enero de 1994, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan las escuelas de música, de danza y de música y danza. (DOGV nº 2196/1994, de 31 de enero).

Ley 2/1998, de 12 de mayo, de la Generalitat Valenciana, de la Música (DOCV nº 3242/1998, de 14 de mayo y BOE nº 137, de 9 de junio de 1998).

Decreto 91/2013, de 5 de julio, del Consell, por el que se regulan las escuelas de música de la Comunitat Valenciana (DOCV nº 7063/2013, de 9 de julio).

- **Extremadura**

Orden de 22 de diciembre de 2004 por la que se convocan las subvenciones públicas para el año 2005 destinadas a Escuelas Municipales de Música (DOE nº 8, de 22 de enero de 2005).

Ley 4/2011, de Educación de Extremadura (DOE nº 47, de 9 de marzo de 2011).

- **Galicia**

Orden de 11 de marzo de 1993 por la que se regula las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG nº 75/1993, de 22 de abril).

- **Islas Baleares**

Decreto 37/1999, de 9 de abril, por el que se regulan las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (BOCAIB nº 49/1999, de 20 de abril).

Orden del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, de 20 de mayo de 1999, por la que se regulan las condiciones que han de reunir las escuelas de música y/o danza reconocidas por el Decreto 37/1999, de 9 de abril, para que puedan crear aulas de ampliación del Conservatorio de Música y Danza de las Islas Baleares (BOCAIB nº 68/1999, de 29 de mayo).

- **La Rioja**

Decreto 7/2001, de 2 de febrero, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOLR nº 16, de 6 de febrero).

- **Comunidad de Madrid**

Orden 2679/2009, de 8 de junio, por la que se regulan los requisitos para la suscripción de convenios con corporaciones locales para el funcionamiento de escuelas de música y danza, y se establecen los módulos económicos de aplicación en las aportaciones de la Comunidad de Madrid para el año 2009 (BOCM nº 152, de 29 de junio de 2009).

Orden 1744/2010, de 29 de marzo, que modifica la Orden 2679/2009, de 8 de junio, por la que se regulan los requisitos para la suscripción de convenios con Corporaciones Locales para el funcionamiento de escuelas de música y danza, y se establecen los módulos económicos de aplicación en las aportaciones de la Comunidad de Madrid para el año 2010 (BOCM nº 102, de 30 de abril de 2010).

- **Comunidad Foral de Navarra**

Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza (BON n.º 10, de 22 de enero de 1993)

Decreto Foral 79/2010, de 13 de diciembre, por el que se modifican el Decreto Foral 63/2006, de 4 de septiembre, por el que se regulan los Centros Integrados de Formación Profesional en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra, y el Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se aprueban normas básicas para la creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza, para adaptarlos a la Directiva 2006/123/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 diciembre de 2006, relativa a los servicios en el mercado interior (BON nº 2, de 4 de enero de 2011).

- **País Vasco**

Decreto de 29 de abril de 1944, por el que se concede el Grado de Profesional al Conservatorio Elemental de Música y Declamación de San Sebastián. BOE nº 128, de 7 de mayo de 1944.

Real Decreto 3234/1976, de 10 de diciembre, por el que se transforma el Conservatorio Municipal y Elemental de Música "Jesús Guridi", de Vitoria en Conservatorio Alavés y Profesional de Música "Jesús Guridi". BOE nº 25, de 29 de enero de 1976.

Orden de 12 de mayo de 1976, por la que se autoriza al Conservatorio Profesional de Música de San Sebastián para impartir, con validez académica oficial, los cursos de Perfeccionamiento 9º y 10º de Piano. BOE nº 222, de 15 de septiembre de 1976.

Real Decreto 2834/1980, por el que se concede la oficialidad en el grado superior a los estudios realizados en el conservatorio de San Sebastián. BOE nº 3, de 3 de enero de 1981.

Resolución del 20 de agosto de 1982, de la Dirección de Enseñanzas del Departamento de Educación, por la que se convoca y se dan normas sobre la concesión de Subvenciones a los Conservatorios Municipales de Música y Centros que imparten estudios musicales. BOPV nº 119, del 23 de septiembre de 1982.

Decreto 30/1985, de 5 de Marzo, de traspaso de servicios del Territorio Histórico de Álava a las Instituciones Comunes de la Comunidad Autónoma en materia de Enseñanza. BOPV nº 51, de 6 de marzo de 1985.

Decreto 49/1985 de 5 de marzo, de traspaso de servicios del Territorio Histórico de Vizcaya a las Instituciones Comunes de la Comunidad Autónoma en materia de Enseñanza. BOPV nº 51, de 6 de marzo de 1985.

Orden de 16 de enero de 1986, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se concede la autorización provisional para los estudios de grado superior impartidos en el Conservatorio de Bilbao. BOPV nº 21, de 1 de febrero de 1986.

Decreto 278/1987, por el que se concede la validez académica a los estudios de grado superior de Piano impartidos en el Conservatorio de Bilbao. BOPV nº 158, de 20 de agosto de 1987.

Orden de 27 de septiembre de 1990, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza al Conservatorio Superior de Música Juan Crisóstomo de Arriaga de Bilbao la ampliación del grado superior a todas las especialidades musicales. BOPV nº 204, de 10 de octubre de 1990.

Decreto 278/1990 Grado Superior Vitoria Decreto 278/1990, de 16 de octubre, por el que se concede validez académica oficial a las enseñanzas musicales de Grado Superior impartidas en el Conservatorio de Música Jesús Guridi de Vitoria-Gasteiz (Araba). BOPV nº. 215, de 26 de octubre de 1990.

Decreto 288/1992, de 27 de octubre, por el que se establece el currículo del grado elemental y del grado medio de las enseñanzas de música y el acceso a dichos grados. BOPV nº 244, de 16 de diciembre de 1992.

Decreto 289/1992, de 27 de octubre, por el que se regulan las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada y escuelas de música, en la Comunidad Autónoma de Euskadi. BOPV nº 1, de 4 de enero de 1993.

Orden de 9 de junio de 1993, por la que se autoriza, a partir del curso académico 1992/93, la impartición de las enseñanzas de grado elemental establecidas en la Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo. BOPV nº 125, de 5 de julio de 1993.

Orden de 28 de septiembre de 1993, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales: Escuelas de Música reguladas por el Decreto 289/1992, de 27 de octubre; Conservatorios y Centros no oficiales reconocidos que imparten las enseñanzas reguladas por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre; Conservatorios y centros autorizados que imparten las nuevas enseñanzas en aplicación de la LOGSE, reguladas por el Decreto 288/1992, de 27 de octubre. BOPV nº 217, de 11 de noviembre de 1993.

Orden de 11 de octubre de 1993, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza la reconversión en Escuelas de Música a Conservatorios y Centros No Oficiales reconocidos o autorizados de los Territorios Históricos de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa. BOPV nº 217, de 11 de noviembre de 1993.

Orden de 4 de noviembre de 1993, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza la apertura y funcionamiento de diversas Escuelas de Música en los Territorios Históricos de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa. BOPV nº 228, de 25 de noviembre de 1993.

Orden de 27 de septiembre de 1994, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas

musicales: Escuelas de Música reguladas por el Decreto 289/1992, de 27 de octubre; Conservatorios y Centros no oficiales reconocidos que imparten las enseñanzas reguladas por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre; Conservatorios y centros autorizados que imparten las nuevas enseñanzas en aplicación de la LOGSE, reguladas por el Decreto 288/1992, de 27 de octubre, a cuya financiación contribuyen las Administraciones públicas locales. BOPV nº 189, de 4 de octubre de 1994.

Orden de 10 de octubre de 1994, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se hacen públicas las relaciones de aptos de un curso de habilitación como profesor-a de nivel 1 de Escuela de Música. BOPV nº 207 de 31 de octubre de 1994.

Orden 28 de diciembre de 1994, por la que se concede la Medalla al mérito en las Bellas Artes, en su categoría de plata, a las personas que se citan. BOE nº 26, de 31 de enero de 1995.

Orden de 22 de mayo de 1995, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se concede autorización definitiva para impartir las enseñanzas de grado medio establecidas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. BOPV nº 133, de 13 de julio de 1995.

Orden de 27 de julio de 1995, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales: Escuelas de Música reguladas por el Decreto 289/1992, de 27 de octubre; Conservatorios y Centros no oficiales reconocidos que imparten las enseñanzas reguladas por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre; Conservatorios y centros autorizados que imparten las nuevas enseñanzas en aplicación de la LOGSE, reguladas por el Decreto 288/1992, de 27 de octubre, a cuya financiación contribuyen las Administraciones públicas locales. BOPV nº 171, de 7 de septiembre de 1995.

Orden de 17 de enero de 1996, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan actividades de formación del profesorado de Conservatorios y Escuelas de Música. BOPV nº 19, de 26 de enero de 1996.

Orden de 2 de septiembre de 1996, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales: Escuelas de Música reguladas por el Decreto 289/1992, de 27 de octubre; Conservatorios y Centros no oficiales reconocidos que imparten las enseñanzas reguladas por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre; Conservatorios y centros autorizados que imparten las nuevas enseñanzas en aplicación de la LOGSE, reguladas por el Decreto 288/1992, de 27 de octubre, a cuya financiación contribuyen las Administraciones públicas locales. BOPV nº 192, de 4 de octubre de 1996.

Orden de 4 de octubre de 1996, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan actividades de formación del profesorado de Conservatorios y Escuelas de Música y Danza. BOPV nº 213, de 5 de noviembre de 1996.

Orden de 28 de enero de 1997, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza el cambio de titularidad y la impartición de las enseñanzas de grado medio establecidas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, al Conservatorio de Música de Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa). BOPV nº 39, de 26 de febrero de 1997.

Orden de 19 de febrero de 1997, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza el funcionamiento de una sección a la Escuela de Música Privada «Zegama» Musika Eskola Pribatua, de Zegama (Gipuzkoa). BOPV nº 47, de 10 de marzo de 1997.

Orden de 2 de septiembre de 1997, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales: Escuelas de Música reguladas por el Decreto 289/1992, de 27 de octubre; Conservatorios y Centros no oficiales reconocidos que imparten las enseñanzas reguladas por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre; Conservatorios y centros autorizados que imparten las nuevas enseñanzas en aplicación de la LOGSE, reguladas por el Decreto 288/1992, de 27 de octubre, a cuya financiación contribuyen las Administraciones públicas locales. BOPV nº 188, de 2 de octubre.

Ley 9/1998, para la Integración del Conservatorio de Música de grado medio de Donostia (Donostia-San Sebastián) y del Conservatorio de Música de grado medio "Jesús Guridi" (Vitoria-Gasteiz) en la red pública de Centros Docentes Dependiente de la Administración General de la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV nº 80, de 4 de mayo de 1998.

Orden de 13 de julio de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza el funcionamiento de una sección a la Escuela de Música Privada «Ordizia» Musika Eskola Pribatua, de Ordizia (Gipuzkoa). BOPV nº 162, de 29 de agosto de 1998.

Orden de 23 de septiembre de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales: Escuelas de Música reguladas por el Decreto 289/1992, de 27 de octubre; Conservatorios y Centros no oficiales reconocidos que imparten las enseñanzas reguladas por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre; Conservatorios y centros autorizados que imparten las nuevas enseñanzas en aplicación de la LOGSE, reguladas por el Decreto 288/1992, de 27 de octubre, a cuya financiación contribuyen las Administraciones públicas locales. BOPV nº 192, de 8 de octubre de 1998.

Decreto 376/1998, de 15 de diciembre, por el que se crea en el Territorio Histórico de Gipuzkoa el Conservatorio de Música de grado medio «Donostia». BOPV nº. 247, de 29 de diciembre de 1998.

Decreto 377/1998, de 15 de diciembre, por el que se crea en el Territorio Histórico de Álava el Conservatorio de Música de grado medio denominado «Jesús Guridi». BOPV nº. 247, de 29 de diciembre de 1998.

Orden de 19 de octubre de 1999, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales: Escuelas de Música reguladas por el Decreto 289/1992, de 27 de octubre; Conservatorios y Centros no oficiales reconocidos que imparten las enseñanzas reguladas por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre; Conservatorios y centros autorizados que imparten las nuevas enseñanzas en aplicación de la LOGSE, reguladas por el Decreto 288/1992, de 27 de octubre, a

cuya financiación contribuyen las Administraciones públicas locales. BOPV nº 212, de 5 de noviembre de 1999.

Orden de 17 de octubre de 2000, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales, a cuya financiación contribuyen las Administraciones públicas locales. BOPV nº 212, de 6 de noviembre de 2000.

Decreto 73/2001, de 24 de abril, de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. BOPV nº 86, de 8 de mayo de 2001.

Orden 12 de junio de 2001, por la que se regulan las pruebas de acceso al Grado Superior de Música. BOPV nº 117, de 20 de junio de 2001.

Orden de 11 de julio de 2001, del Consejero de Justicia, Trabajo y Seguridad Social, por la que se inscribe en el Registro de Fundaciones del País Vasco la denominada «Fundación Privada para el Centro Superior de Música del País Vasco», de Donostia - San Sebastián. BOPV nº 172, de 5 de septiembre de 2001.

Orden de 30 de julio de 2002, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales, a cuya financiación contribuyen las Administraciones públicas locales. BOPV nº 172, de 11 de septiembre de 2002.

Orden de 27 de septiembre de 2002, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza el funcionamiento de una sección a la Escuela de Música Privada «Ordizia» de Ordizia(Gipuzkoa). BOPV nº 209, de 4 de noviembre de 2002.

Orden de 29 de noviembre de 2002, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, autoriza la apertura y funcionamiento de Musikene, Centro Autorizado de Grado Superior. BOPV nº 5, de 9 de enero de 2003.

Decreto 66/2003, de 18 de marzo, por el que se establece el currículo del Grado Elemental y del Grado Medio de Txistu. BOPV nº 66, de 2 de abril de 2003.

Orden de 9 de abril de 2003, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza el funcionamiento de una sección a la Escuela de Música Privada «Ordizia» de Ordizia (Gipuzkoa). BOPV nº 104, de 29 de mayo de 2003.

Orden de 20 de mayo de 2003, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza el cambio de titularidad y de denominación a la Escuela de Música Pública «Zumaia» de Zumaia (Gipuzkoa). BOPV nº 140, de 17 de julio de 2003.

Orden de 19 de noviembre de 2003, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza el funcionamiento de una sección a la Escuela de Música Privada «Tobera» de Zegama(Gipuzkoa). BOPV nº 251, de 24 de diciembre de 2003.

Orden de 10 de febrero de 2004, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se autoriza el funcionamiento de una sección a la Escuela de Música Pública «Loatzu» de Anoeta (Gipuzkoa). BOPV nº 52, de 16 de marzo de 2004.

Orden de 21 de septiembre de 2004, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el cambio de denominación específica del Conservatorio de Música de Grado Medio "Donostia" Erdi Mailako Musika Kontserbatorioa, de Donostia (Gipuzkoa). BOPV nº 202, de 21 de octubre de 2004.

Orden de 18 de mayo de 2005, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales, a cuya financiación contribuyen las Administraciones Públicas Locales. BOPV nº 104, de 3 de junio de 2005.

Decreto 250/2005, de 20 de septiembre, por el que se establece el currículo de Grado Elemental y del Grado Medio de las enseñanzas de Música y el acceso a dichos grados. BOPV nº 245, de 27 de diciembre de 2005.

Parlamento Vasco. Acuerdo de la Comisión de Educación y Cultura sobre la Proposición no de Ley relativa a la financiación de las escuelas de música. Boletín Oficial, nº72, de 31 de octubre de 2006.

Decreto 229/2007, de 11 de diciembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas. BOPV nº 52, de 13 de marzo de 2008.

Orden de 12 de junio de 2008, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los Centros de enseñanzas musicales, a cuya financiación contribuyen las Administraciones Públicas Locales. BOPV nº 126, de 3 de julio de 2008.

Decreto 194/2010, de 13 de julio, por el que se establecen las convalidaciones entre determinadas materias de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato y diversas asignaturas de las Enseñanzas Profesionales de Música y de Danza. BOPV nº 140, de 22 de julio de 2010.

Orden de 3 de mayo de 2011, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los centros de enseñanzas musicales, a cuya financiación contribuyen las Administraciones Públicas Locales en un porcentaje igual o superior al 25%. BOPV nº 98, de 25 de mayo de 2011.

Orden de 10 de julio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones a los centros de enseñanzas musicales. BOPV nº 176, de 10 de septiembre de 2012.

Orden de 10 de enero de 2013, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se convoca la prueba de acceso a las enseñanzas artísticas superiores de Música, para el curso 2013-2014 en el Centro Autorizado Musikene, de Enseñanzas Superiores de Música. BOPV nº 26, de 6 de febrero de 2103.

Parlamento Vasco. Proposición no de Ley 38/2013. Boletín Oficial nº 16, de 8 de marzo de 2013.

Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV nº 143, de 29 de julio de 2013.

Orden de 23 de julio de 2013, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se convocan subvenciones a los centros de enseñanzas musicales. BOPV nº 173, de 11 de septiembre de 2013.

Ley 1/2013, de 10 de octubre, de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, BOPV nº 199, de 17 de octubre.

Orden de 30 de enero de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se regulan las pruebas de acceso y el procedimiento de admisión en las enseñanzas profesionales de música. BOPV nº 28, de 11 de febrero de 2014.

Orden de 21 de mayo de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura e Investigación, por la que se autoriza la apertura y funcionamiento de la Escuela de Música Pública «Imanol Urbieto» en el municipio de Zarautz (Gipuzkoa). BOPV nº 114, de 18 de junio de 2014.

Orden de 26 de mayo de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se autoriza el cese de actividades de la Escuela de Música Privada «Urtiaga» del municipio de Getxo (Bizkaia). BOPV nº 112, de 16 de junio de 2014.

Orden de 22 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se autoriza el cese de actividades de la Escuela de Música Privada «Santa María» del municipio de Vitoria-Gasteiz (Álava). BOPV nº 157, de 21 de agosto de 2014.

Orden de 8 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se autoriza el cese de actividades de la Escuela de Música Privada «Kame» del municipio de Zarautz (Gipuzkoa). BOPV nº 203, de 24 de octubre de 2014.

Orden de 28 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se convocan subvenciones a los centros de enseñanzas musicales. BOPV nº 216, de 12 de noviembre de 2014.

Disposiciones de la Comunidad Europea

Resolución del Parlamento Europeo de 10 de febrero de 1988 sobre la enseñanza y la promoción de la música en la comunidad Europea. Diario Oficial de las Comunidades Europeas (Nº C 68/49), de 14 de marzo de 1988

Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006. Diario Oficial de la Unión Europea (DO L 327), de 24 de noviembre de 2006. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&rid=3>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea (DO L 394) de 30 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&rid=7>

ANEXOS

Anexo I. Decreto 289/1992.

Anexo II. Relación de cursos de formación para el profesorado de enseñanzas musicales ofertados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Anexo III. Reconversiones, aperturas y ceses de actividad de escuelas de música.

Anexo IV. Órdenes de convocatoria del Departamento de Educación del Gobierno Vasco de subvenciones para escuelas de música.

Anexo V. Relación de cursos de formación para el profesorado de enseñanzas musicales ofertados por Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte-EHME.

Anexo VI. Guion para la entrevista a directoras, directores y responsables de las escuelas de música.

Anexo VII. Plantilla de revisión por los expertos.

Anexo VIII. Porcentaje de población que asiste a una escuela de música (escuelas de música participantes).

Anexo IX. Porcentaje de población que asiste a una escuela de música (países europeos asociados a EMU).

Anexo X. Convenio, bases y procedimiento de gestión de la bolsa de trabajo de Donostialdea.

NOTA: Los anexos se muestran en el CD incluido con esta Tesis.

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRAFICOS Y TABLAS

Para la clasificación de cuadros, figuras, gráficos y tablas, una vez consultadas diversas editoriales de vanguardia en nuestro país, se ha optado por el criterio más común que impera en este ámbito.

Se considera *cuadro* aquella representación, de configuración más libre, formada por cuadros de texto y diversas autoformas, y que da lugar a mapas conceptuales, flujogramas, etc. Se considera *gráfico* la representación de datos por medio de las posibilidades que ofrece el programa *EXCEL* con ese nombre. Por último, *tabla* es aquella formada por el comando electrónico del mismo nombre y conformado por un número indeterminado de filas y columnas.

CAPÍTULO 1

Cuadros

Cuadro 1.1. Niveles de concreción del currículo.	34
Cuadro 1.2. Cuadro-resumen del Capítulo 1	65

Tablas

Tabla 1.1. Comparativa LOE-LOMCE en las enseñanzas profesionales de música y danza	29
Tabla 1.2. Comparativa LOE-LOMCE en las enseñanzas superiores de música y danza	30

CAPÍTULO 2

Cuadros

Cuadro 2.1. Cuadro-resumen del Capítulo 2.....	100
--	-----

CAPÍTULO 3

Cuadros

Cuadro 3.1. Fechas y lugares de celebración del Musikaldi	155
Cuadro 3.2. Cuadro-resumen del Capítulo 3.....	156

Gráficos

Gráfico 3.1. Evolución del número de conservatorios en el estado español entre los años 1978-1990.	123
Gráfico 3.2. Comparativa nº de centros en el estado español (por tipo) en 1983 y 1990.....	124

Gráfico 3.3. Escuelas de música en el curso 2013-2014 según modalidad de creación.....	135
Gráfico 3.4. Evolución del número de escuelas de música. Cursos 1992-1993 a 2013-2014...	136
Gráfico 3.5. Escuelas de Música del País Vasco. Alumnado y matrículas, por Niveles. Curso 2013-2014.	142

Tablas

Tabla 3.1. Musikene. Alumnado matriculado por cursos y procedencia. Curso 2013-2014.....	117
Tabla 3.2. Centros de Enseñanza reglada del País Vasco. Grados Elemental y Profesional. Alumnado por tipo de centro. Curso 2013-2014.....	120
Tabla 3.3. Conservatorios dependientes del Departamento de Educación (CPM). Alumnado en las especialidades de piano, violín, canto, flauta y clarinete. Curso 2013-2014	120
Tabla 3.4. Conservatorios municipales de grado profesional (CPM). Alumnado en las especialidades de piano, violín, flauta y clarinete. Curso 2013-2014	121
Tabla 3.5. Centros privados de grado profesional (CAPM). Alumnado en las especialidades de piano, violín, flauta y guitarra. Curso 2013-2014.....	121
Tabla 3.6. Escuelas de música. Número de centros por cursos desde 1992-1993 al curso 2013-2014.	134
Tabla 3.7. Escuelas de Música del País Vasco. Alumnado por Nivel. Curso 2013-2014.....	141
Tabla 3.8. Escuelas de Música del País Vasco. Matriculaciones por Nivel. Curso 2013-2014.....	141
Tabla 3.9. Escuelas de Música del País Vasco. Matriculaciones según titularidad. Curso 2013-2014.....	142

CAPÍTULO 4

Cuadros

Cuadro 4.1. Matriz DAFO.....	167
Cuadro 4.2. Bloques y factores que definen el guion de la entrevista a directoras y directores de las escuelas de música.	175
Cuadro 4.3. Fases de la investigación.	182
Cuadro 4.4. Influencia de cada factor del DAFO entre sí y estrategias resultantes.	185

Figuras

Figura 4.1. Delimitación de aspectos internos y externos que definen los elementos del DAFO (fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas)	173
---	-----

Gráficos

Gráfico 4.1. Comparativa población-muestra, por Territorio y titularidad de los centros.	179.
---	------

Tablas

Tabla 4.1. Relación de tesis doctorales que utilizan el sistema DAFO	169
Tabla 4.2. Muestra de centros participantes, según titularidad de los centros. Global País Vasco	178

Tabla 4.3. Muestra de centros participantes, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos	179
--	-----

CAPÍTULO 5

Cuadros

Cuadro 5.1. Araba/Álava. Resumen de Fortalezas.....	253
Cuadro 5.2. Bizkaia. Resumen de Fortalezas.....	254
Cuadro 5.3. Gipuzkoa. Resumen de Fortalezas.....	255
Cuadro 5.4. Listado general de Fortalezas	256
Cuadro 5.5. Araba/Álava. Resumen de Debilidades	275
Cuadro 5.6. Bizkaia. Resumen de Debilidades	276
Cuadro 5.7. Gipuzkoa. Resumen de Debilidades.....	276
Cuadro 5.8. Listado general de Debilidades.....	277
Cuadro 5.9. Araba/Álava. Resumen de Oportunidades.....	298
Cuadro 5.10. Bizkaia. Resumen de Oportunidades.....	298
Cuadro 5.11. Gipuzkoa. Resumen de Oportunidades	299
Cuadro 5.12. Listado general de Oportunidades	299
Cuadro 5.13. Araba/Álava. Resumen de Amenazas	316
Cuadro 5.14. Bizkaia. Resumen de Amenazas.....	317
Cuadro 5.15. Gipuzkoa. Resumen de Amenazas	317
Cuadro 5.16. Listado general de Amenazas	318
Cuadro 5.17. Confrontación Fortalezas/Oportunidades	320
Cuadro 5.18. Confrontación Debilidades/Oportunidades	321
Cuadro 5.19. Confrontación Fortalezas/Amenazas	322
Cuadro 5.20. Confrontación Debilidades/Amenazas	323

Figuras

Figura 5.1. Araba/Álava. Localización de centros participantes.....	190
Figura 5.2. Bizkaia. Localización de centros participantes	191
Figura 5.3. Gipuzkoa. Localización de centros participantes.....	193
Figura 5.4. Matriz DAFO	319

Gráficos

Gráfico 5.1. Porcentaje de cada Territorio en la muestra obtenida	195
Gráfico 5.2. Centros participantes, por Territorios Históricos, según porcentaje de financiación municipal.....	196
Gráfico 5.3. Escuelas de música en municipios de menos de 5.000 y hasta 50.000 habitantes, según titularidad, por Territorios Históricos	199

Gráfico 5.4. Escuelas de música en municipios de más de 50.000 habitantes y capitales, según titularidad, por Territorios Históricos.....	200
Gráfico 5.5. Porcentajes de centros en municipios de hasta 50.000 y de más de 50.000 habitantes y de alumnado en los mismos	201
Gráfico 5.6. Escuelas de música según nº de habitantes de los municipios, por Territorios Históricos	202
Gráfico 5.7. Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Por Territorios Históricos y global País Vasco	214
Gráfico 5.8. Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro, por Territorios Históricos y global País Vasco	222
Gráfico 5.9. Fortaleza 3: Organización de la docencia. Global País Vasco.....	226
Gráfico 5.10. Fortaleza 3: Organización de la docencia, por Territorios	227
Gráfico 5.11. Fortaleza 4: Oferta de especialidades, por Territorios Históricos y Global País Vasco.....	232
Gráfico 5.12. Fortaleza 5: Profesorado, por Territorios Históricos.....	236
Gráfico 5.13. Agrupaciones en escuelas de música	241
Gráfico 5.14. Fortaleza 6: Actividades con el alumnado, por Territorios Históricos y global País Vasco.....	243
Gráfico 5.15. Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Global País Vasco y por Territorios ...	245
Gráfico 5.16. Fortaleza 8: Proyección del centro. Global País Vasco y por Territorios	249
Gráfico 5.17. Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Global País Vasco y por Territorios.....	258
Gráfico 5.18. Debilidad 2: Profesorado. Global País Vasco y por Territorios.....	262
Gráfico 5.19. Debilidad 3: Organización de la docencia. Global País Vasco y por Territorios Históricos	268
Gráfico 5.20. Debilidad 4: Oferta de especialidades. Global País Vasco y por Territorios Históricos	271
Gráfico 5.21. Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Global País Vasco y por Territorios Históricos	274
Gráfico 5.22. Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Global País Vasco y por Territorios Históricos	282
Gráfico 5.23. Oportunidad 2: Alumnado. Global País Vasco y por Territorios Históricos	283
Gráfico 5.24. Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Global País Vasco y por Territorios Históricos	288
Gráfico 5.25. Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Global País Vasco y por Territorios Históricos	293
Gráfico 5.26. Oportunidad 5: Profesorado. Global País Vasco y por Territorios Históricos....	296
Gráfico 5.27. Amenaza 1: Relación con centros educativos. Global País Vasco y por Territorios Históricos	302
Gráfico 5.28. Amenaza 2: Descenso de un tipo concreto de alumnado. Global País Vasco y por Territorios Históricos	305
Gráfico 5.29. Amenaza 3: Poca proyección social. Global País Vasco y por Territorios Históricos	308

Gráfico 5.30. Amenaza 4: Financiación. Global País Vasco y por Territorios Históricos.....	312
Gráfico 5.31. Amenaza 5: Profesorado. Global País Vasco y por Territorios Históricos	315

Tablas

Tabla 5.1. Centros participantes, por Territorios Históricos	194
Tabla 5.2 Centros participantes, según titularidad	194
Tabla 5.3. Centros participantes, por Territorio, según porcentaje de financiación municipal.....	195
Tabla 5.4. Escuelas de música según nº de habitantes de los municipios, por Territorios Históricos	197
Tabla 5.5. Escuelas de música en municipios de menos de 5.000 habitantes	197
Tabla 5.6. Escuelas de música en municipios de entre 5.000 y 20.000 habitantes	198
Tabla 5.7. Escuelas de música en municipios de entre 20.000 y 50.000 habitantes	198
Tabla 5.8. Escuelas de música en municipios de más de 50.000 habitantes	199
Tabla 5.9. Escuelas de música en las capitales de los Territorios	200
Tabla 5.10. Alumnado en escuelas de música en municipios de hasta 50.000 y más de 50.000 habitantes.....	201
Tabla 5.11. Número de centros en que se imparte cada Nivel, según titularidad, por Territorios Históricos	203
Tabla 5.12. Alumnado por especialidades (Global País Vasco)	204
Tabla 5.13. Número de centros en que se imparten las especialidades, según titularidad de los mismos, por Territorios Históricos.....	206
Tabla 5.14. Distribución del alumnado por grupos de edad, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos	208
Tabla 5.15. Distribución del alumnado por grupos de edad, por Territorios Históricos	208
Tabla 5.16. Distribución del alumnado, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos	209
Tabla 5.17. Media de alumnos y alumnas por centro.....	209
Tabla 5.18. Profesorado, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos	210
Tabla 5.19. Personal de administración y servicios, según titularidad de los centros, por Territorios Históricos	210
Tabla 5.20. Profesorado a jornada completa por Territorios, según titularidad del centro	211
Tabla 5.21. Profesorado a jornada parcial por Territorios, según titularidad del centro	211
Tabla 5.22. Media de profesoras y profesores por centro	211
Tabla 5.23. Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Global País Vasco	213
Tabla 5.24. Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Araba/Álava.....	213
Tabla 5.25. Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Bizkaia.....	214
Tabla 5.26. Fortaleza 1: Dimensionamiento, definición y gestión del centro. Gipuzkoa	214
Tabla 5.27. Escuelas de música por Territorio, según porcentaje de población que asiste a las mismas.....	215

Tabla 5.28. Escuelas de música por Territorio y titularidad, según porcentaje de población que asiste a las mismas	216
Tabla 5.29. Porcentaje de alumnado en escuelas de música en las capitales de los Territorios Históricos	216
Tabla 5.30. Comparativa de porcentaje de alumnado en escuelas de música (País Vasco, España, Europa y escuelas participantes)	218
Tabla 5.31. Porcentaje de alumnado entre 0 y 19 años de edad en escuelas de música, por Territorios Históricos	218
Tabla 5.32. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 1	219
Tabla 5.33. Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro. Global País Vasco	220
Tabla 5.34. Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro. Araba/Álava.....	221
Tabla 5.35. Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro. Bizkaia.....	221
Tabla 5.36. Fortaleza 2: Ubicación y equipamiento del centro. Gipuzkoa	221
Tabla 5.37. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 2.....	222
Tabla 5.38. Fortaleza 3: Organización de la docencia. Global País Vasco	225
Tabla 5.39. Fortaleza 3: Organización de la docencia. Araba/Álava	226
Tabla 5.40. Fortaleza 3: Organización de la docencia. Bizkaia	227
Tabla 5.41. Fortaleza 3: Organización de la docencia. Gipuzkoa	227
Tabla 5.42. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 3.....	228
Tabla 5.43. Fortaleza 4: Oferta de especialidades. Global País Vasco	229
Tabla 5.44. Fortaleza 4: Oferta de especialidades. Bizkaia.....	230
Tabla 5.45. Fortaleza 4: Oferta de especialidades. Araba/Álava	231
Tabla 5.46. Fortaleza 4: Oferta de especialidades. Gipuzkoa	231
Tabla 5.47. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 4.....	232
Tabla 5.48. Fortaleza 5: Profesorado. Global País Vasco	233
Tabla 5.49. Fortaleza 5: Profesorado. Araba/Álava	235
Tabla 5.50. Fortaleza 5: Profesorado. Bizkaia	236
Tabla 5.51. Fortaleza 5: Profesorado. Gipuzkoa	236
Tabla 5.52. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 5.....	237
Tabla 5.53. Fortaleza 6: Actividades con el alumnado. Global País Vasco.....	238
Tabla 5.54. Número de agrupaciones en escuelas de música, por Territorios	240
Tabla 5.55. Promedio de agrupaciones en escuelas de música, por Territorios Históricos.....	241
Tabla 5.56. Fortaleza 6: Actividades con el alumnado. Araba/Álava.....	242
Tabla 5.57. Fortaleza 6: Actividades con el alumnado. Bizkaia	242
Tabla 5.58. Fortaleza 6: Actividades con el alumnado. Gipuzkoa.....	242

Tabla 5.59. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 6.....	243
Tabla 5.60. Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Global País Vasco.....	244
Tabla 5.61. Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Araba/Álava.....	246
Tabla 5.62. Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Bizkaia.....	247
Tabla 5.63. Fortaleza 7: Seguimiento del alumnado. Gipuzkoa.....	247
Tabla 5.64. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 7.....	247
Tabla 5.65. Fortaleza 8: Proyección del centro. Global País Vasco.....	248
Tabla 5.66. Fortaleza 8: Proyección del centro. Araba/Álava.....	251
Tabla 5.67. Fortaleza 8: Proyección del centro. Bizkaia.....	251
Tabla 5.68. Fortaleza 8: Proyección del centro. Gipuzkoa	251
Tabla 5.69. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Fortaleza 8.....	252
Tabla 5.70. Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Global País Vasco	257
Tabla 5.71. Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Araba/Álava	259
Tabla 5.72. Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Bizkaia.....	260
Tabla 5.73. Debilidad 1: Ubicación y equipamiento del centro. Gipuzkoa	260
Tabla 5.74. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 1.....	260
Tabla 5.75. Debilidad 2: Profesorado. Global País Vasco	261
Tabla 5.76. Debilidad 2: Profesorado. Araba/Álava	264
Tabla 5.77. Debilidad 2: Profesorado. Bizkaia	264
Tabla 5.78. Debilidad 2: Profesorado. Gipuzkoa	264
Tabla 5.79. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 2.....	265
Tabla 5.80. Debilidad 3: Organización de la docencia. Global País Vasco	266
Tabla 5.81. Debilidad 3: Organización de la docencia. Araba/Álava	267
Tabla 5.82. Debilidad 3: Organización de la docencia. Bizkaia	267
Tabla 5.83. Debilidad 3: Organización de la docencia. Gipuzkoa.....	267
Tabla 5.84. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 3.....	268
Tabla 5.85. Debilidad 4: Oferta de especialidades. Global País Vasco	269
Tabla 5.86. Debilidad 4: Oferta de especialidades. Araba/Álava.....	270
Tabla 5.87. Debilidad 4: Oferta de especialidades. Bizkaia.....	270
Tabla 5.88. Debilidad 4: Oferta de especialidades. Gipuzkoa	271
Tabla 5.89. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 4.....	271
Tabla 5.90. Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Global País Vasco.....	272
Tabla 5.91. Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Araba/Álava.....	273

Tabla 5.92. Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Bizkaia	273
Tabla 5.93. Debilidad 5: Seguimiento del alumnado. Gipuzkoa.....	273
Tabla 5.94. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Debilidad 5	274
Tabla 5.95. Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Global País Vasco.....	279
Tabla 5.96. Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Araba/Álava	281
Tabla 5.97. Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Bizkaia	281
Tabla 5.98. Oportunidad 1: Colaboración con otras entidades. Gipuzkoa	281
Tabla 5.99. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 1	282
Tabla 5.100. Oportunidad 2: Alumnado. Global País Vasco	283
Tabla 5.101. Oportunidad 2: Seguimiento del alumnado. Araba/Álava	284
Tabla 5.102. Oportunidad 2: Seguimiento del alumnado. Bizkaia.....	285
Tabla 5.103. Oportunidad 2: Seguimiento del alumnado. Gipuzkoa	285
Tabla 5.104. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 2	285
Tabla 5.105. Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Global País Vasco.....	286
Tabla 5.106. Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Araba/Álava	287
Tabla 5.107. Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Bizkaia	287
Tabla 5.108. Oportunidad 3: Relación con los centros educativos. Gipuzkoa.....	287
Tabla 5.109. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 3	288
Tabla 5.110. Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Global País Vasco.....	289
Tabla 5.111. Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Araba/Álava.....	292
Tabla 5.112. Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Bizkaia.....	292
Tabla 5.113. Oportunidad 4: Relación con otras entidades musicales. Gipuzkoa.....	292
Tabla 5.114. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 4	293
Tabla 5.115. Oportunidad 5: Profesorado. Global País Vasco.....	294
Tabla 5.116. Oportunidad 5: Profesorado. Bizkaia.....	295
Tabla 5.117. Oportunidad 5: Profesorado. Gipuzkoa.....	296
Tabla 5.118. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Oportunidad 5	296
Tabla 5.119. Amenaza 1: Relación con centros educativos. Global País Vasco.....	300
Tabla 5.120. Amenaza 1: Relación con centros educativos. Araba/Álava.....	301
Tabla 5.121. Amenaza 1: Relación con centros educativos. Bizkaia.....	302
Tabla 5.122. Amenaza 1: Relación con centros educativos. Gipuzkoa.....	302
Tabla 5.123. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 1	303
Tabla 5.124. Amenaza 2: Disminución del alumnado. Global País Vasco.....	304

Tabla 5.125. Amenaza 2: Disminución del alumnado. Araba/Álava.....	304
Tabla 5.126. Amenaza 2: Disminución del alumnado. Bizkaia	304
Tabla 5.127. Amenaza 2: Disminución del alumnado. Gipuzkoa.....	304
Tabla 5.128. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 2	305
Tabla 5.129. Amenaza 3: Poca proyección social. Global País Vasco	306
Tabla 5.130. Amenaza 3: Poca proyección social. Araba/Álava	307
Tabla 5.131. Amenaza 3: Poca proyección social. Bizkaia.....	308
Tabla 5.132. Amenaza 3: Poca proyección social. Gipuzkoa	308
Tabla 5.133. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 3	309
Tabla 5.134. Amenaza 4: Financiación. Global País Vasco.....	309
Tabla 5.135. Amenaza 4: Financiación. Araba/Álava.....	311
Tabla 5.136. Amenaza 4: Financiación. Bizkaia.....	312
Tabla 5.137. Amenaza 4: Financiación. Gipuzkoa	312
Tabla 5.138. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 4	313
Tabla 5.139. Amenaza 5: Profesorado. Global País Vasco.....	313
Tabla 5.140. Amenaza 5: Profesorado. Araba/Álava.....	314
Tabla 5.141. Amenaza 5: Profesorado. Bizkaia	314
Tabla 5.142. Amenaza 5: Profesorado. Gipuzkoa.....	315
Tabla 5.143. Prueba Chi-cuadrado. Relación de las variables Titularidad y Territorios Históricos en la identificación de la Amenaza 5	315