

**UNIVERSIDAD DE DEUSTO
INSTITUTO DE ESTUDIOS DE OCIO**

Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano

**Ocio Formativo Musical
Análisis de iniciativas en los Programas Universitarios
para Mayores y en las Orquestas Sinfónicas de España**

Mercedes Albaina Hernández

2015

Bilbao

UNIVERSIDAD DE DEUSTO
INSTITUTO DE ESTUDIOS DE OCIO

Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano

Ocio Formativo Musical
Análisis de iniciativas en los Programas Universitarios
para Mayores y en las Orquestas Sinfónicas de España

Investigación presentada por D^a Mercedes Albaina Hernández

Dirigida por la Dra. M^a Luisa Amigo Fernández de Arroyabe

Co-dirigida por la Dra. Macarena Cuenca Amigo

La directora:

La co-directora:

La investigadora:

Deusto - Bilbao, a 2 de julio de 2015

*A quienes quieren escuchar
y, escuchando, se deleitan en la música.*

Agradecimientos

La investigación académica es un proceso de idas y venidas, de cambios de estrategia y de tomas de decisiones. Algunas veces, las distracciones amenazan con sacarnos del camino a pesar de haber establecido, desde el principio, las líneas que nos conducirían por él. Hemos intentado que los baches y tropiezos, no nos separaran de la ruta y que los felices hallazgos, que de vez en cuando se producían, nos sirvieran de estímulo para caminar con más firmeza.

Quiero expresar mi agradecimiento a quienes, con sus presencias reales o sonoras, me han acompañado en el trayecto, afinándolo.

En primer lugar, a mi directora de tesis, M^a Luisa Amigo, que desde el principio creyó en la idea y alentó mi trabajo. Su interés en buscar la belleza de las cosas y su habilidad para deleitarse en ella son un ejemplo para mí. Sus ánimos y orientaciones han sido decisivos para que este trabajo haya visto la luz. A Macarena Cuenca, codirectora de esta tesis, con quien la música me ha vuelto a unir en este recodo del camino, por sus ideas clarificadoras y su mirada inteligente. La precisión de su pensamiento ha evitado salidas de la trayectoria y ha puesto orden en mi trabajo.

A Jaime Cuenca, de la Universidad de Deusto, a Alfonso Unceta, de la Universidad del País Vasco, a Borja Pujol, de la Orquesta Sinfónica de Bilbao, a Iñigo Alberdi, de la Orquesta Sinfónica de Euskadi y a Asís Aznar, de la Sociedad Filarmónica de Bilbao, quiero agradecerles que, con interés y generosidad, hayan compartido conmigo sus conocimientos, opiniones y visión del universo actual de la universidad para mayores y de la música clásica, en el que el Ocio Formativo Musical cobra máximo sentido. Su cordialidad y profesionalidad hicieron gratos y fructíferos los encuentros para las entrevistas.

Quiero manifestar también mi agradecimiento a Marisa Amigo y a Manuel Cuenca, por darme la oportunidad en aquel lejano 1996, de embarcarme en la aventura del Instituto de Estudios de Ocio. Ambos creyeron que la música debía formar parte de la oferta y que yo podría servir de guía a los caminantes que quisieran explorar esa senda. Muchos años después, también creyeron que de ello podría resultar una tesis doctoral.

Mi agradecimiento más sentido a todas las personas que se acercan a la música con ilusión, interés, curiosidad o asombro y que me han permitido acompañarles a lo largo de tantos años de audición atenta. Todas ellas me enseñan a escuchar, cada día.

En mi entorno más cercano, debo un reconocimiento obligado y cariñoso a mis padres, que inculcaron en mí, desde tiempos que ni siquiera recuerdo, el deseo de aprender y el amor por la música.

A Rocío y Lucía. Ellas son música y escucharlas es motivo de gozo continuo. A Gonzalo, irremplazable compañero de viaje, a quien agradezco infinito que siempre nos escuchemos.

Por último, mi reconocimiento melómano a todas las mentes musicales que, a través de la composición y de la interpretación, transforman en sonido lo sublime y nos dieron y nos dan su música para que podamos re-crearla. Imposible nombrarlas a todas. Gracias por tanta belleza y bienestar.

La música se ha escrito para que todas las personas la disfrutemos. Felicidades a quienes la escuchan con deleite.

Índice de contenidos

I. INTRODUCCION

I.1 Introducción.....	3
I.2 Presentación del tema objeto de estudio.....	3
I.3 Justificación de la elección del tema.....	7
I.4 El estado de la cuestión.....	18
I.5 Objetivos de la tesis.....	19
I.6 Metodología y fuentes utilizadas.....	22
I.7 Estructura de la tesis.....	24
I.8 Bibliografía.....	28

II. DESARROLLO

CAPÍTULO 1: VIDA MUSICAL CIUDADANA. EL CONCIERTO PÚBLICO COMO OCIO MUSICAL

1.1 Introducción.....	37
1.2 La escucha de música como actividad de ocio. Claves para su aparición.....	38
1.2.1 Preludio. Aproximación a la idea de concierto público.....	38
1.2.2 Claves socio-históricas para el nacimiento del concierto público.....	38
Consideración social del músico.....	39
El oyente.....	42
Sociedades musicales.....	42
Tipos de público y géneros musicales.....	45
1.3 Visión histórica del surgimiento de los conciertos públicos en Europa. Ciudades representativas.....	47

1.3.1 Londres.....	49
1.3.2 París.....	52
1.3.3 Leipzig.....	57
1.3.4 Viena.....	62
1.3.5 Madrid.....	67
1.3.6 Bilbao.....	72
1.4. El nuevo oyente y su repercusión en la vida musical actual.....	78
1.5 Conclusiones.....	82
1.6 Bibliografía.....	87

CAPÍTULO 2: OCIO FORMATIVO MUSICAL

2.1 Introducción.....	93
2.2 El ocio formativo musical. Definición del constructo.....	94
2.2.1 La naturaleza humanista del OFM.....	95
Experiencia.....	96
Libertad.....	98
Autotelismo.....	99
Satisfacción.....	99
Desarrollo personal.....	100
2.2.2 La esencia educativa del OFM.....	102
Formación.....	105
Esfuerzo.....	107
Motivación y flujo.....	109
2.2.3 La escucha musical como manifestación de ocio cultural.....	111
La música clásica como manifestación cultural en el contexto del ocio.....	111
La escucha de música clásica como vivencia de ocio.....	113
2.3 La dimensión re-creativa de la escucha musical.....	115
2.3.1 Aproximación a la dimensión re-creativa del OFM.....	115
Diferencias individuales en la escucha de la música.....	117
Dimensión colectiva de la escucha musical.....	118
2.3.2 Niveles de escucha.....	120
Nivel sensorial.....	121
Nivel afectivo.....	123
Nivel analítico.....	126
2.3.3 Perspectiva estética.....	128

Ámbito perceptual.....	130
Ámbito del deleite.....	132
Ámbito del significado.....	136
2.4 Los beneficios del OFM.....	139
2.4.1 Dimensión fisiológica.....	142
2.4.2 Dimensión afectiva-emocional.....	145
2.4.3 Dimensión cognitiva.....	146
2.4.4 Dimensión social.....	148
2.5 Conclusiones.....	150
2.6 Bibliografía.....	155

CAPÍTULO 3: DIDÁCTICA DEL OCIO FORMATIVO MUSICAL

3.1 Introducción.....	173
3.2 Didáctica diferencial: OFM y colectivo adulto.....	174
3.2.1 Marco legal de la educación para el ocio con adultos, en el contexto actual.....	175
3.2.2 El aprendizaje en los adultos.....	178
Andragogía.....	181
Reflexión.....	183
3.3 Especificidad didáctica del OFM.....	184
3.3.1 Educación musical. Antecedentes y evolución.....	184
3.3.2 Apreciación musical.....	186
3.4 Didáctica del OFM.....	189
3.4.1 Principios metodológicos del OFM.....	191
Contexto educativo de referencia del OFM.....	192
Docente.....	194
3.4.2 Marco estratégico del OFM.....	197
Aportaciones desde la psicología cognitiva.....	198
La motivación como estrategia didáctica.....	199
Secuenciación de los contenidos y diseño de programas.....	202
3.4.3 Técnicas didácticas en el OFM.....	203
Entrenamiento auditivo y focalización de la atención.....	204
Creación de expectativas en el oyente a partir de puntos de referencia.....	206
Audiciones comentadas.....	208

Repetición.....	210
Contextualización histórica: las circunstancias del tiempo y el espacio.....	213
Vinculación de la obra con su autor.....	215
Asociaciones con referencias extramusicales y con otras manifestaciones artísticas.....	216
Diseño de las sesiones.....	217
Tareas fuera del aula.....	219
3.4.4 Recursos didácticos en el OFM.....	220
Relación de recursos didácticos del OFM.....	221
Musicogramas.....	221
Notas a los programas.....	224
3.5 Conclusiones.....	227
3.6 Bibliografía.....	232

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS EMPÍRICO DE LA PRESENCIA Y TIPOLOGÍA DEL OFM EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y EN LAS ORQUESTAS SINFÓNICAS DE ESPAÑA

4.1 Introducción.....	245
4.2 Metodología.....	246
4.2.1 El análisis de contenido en nuestra investigación.....	247
Descripción.....	247
Etapas del análisis de contenido en nuestro estudio.....	250
Pertinencia en nuestra investigación.....	251
Limitaciones.....	253
4.2.2 La muestra.....	254
4.2.2.1 Población: universidades y orquestas españolas.....	254
4.2.2.2 La muestra: universidades de la AEPUM y orquestas de la AEOS.....	255
Primera sección de la muestra: universidades de la AEPUM.....	255
Segunda sección de la muestra: orquestas de la AEOS.....	257
4.2.2.3 Entidades seleccionadas.....	258
Universidades seleccionadas.....	258
Orquestas sinfónicas seleccionadas.....	260
4.2.2.4 Documentación utilizada.....	261
4.2.2.5 Periodo estudiado.....	265

4.2.3 Proceso de codificación de datos.....	265
Diseño.....	265
Pretest.....	270
Codificación.....	271
4.3 Resultados: descripción y análisis.....	271
4.3.1 Universidades de la AEPUM.....	272
4.3.1.1 Variables de clasificación.....	272
4.3.1.2 Oferta universitaria en OFM.....	277
Datos clasificatorios.....	277
Cursos monográficos.....	280
Cursos en colaboración con entidades musicales.....	282
Asignaturas en programas académicos.....	283
Conferencias.....	288
Encuentros con músicos.....	289
4.3.1.3 Otras iniciativas vinculadas a la música clásica.....	291
Talleres.....	291
Otras propuestas relacionadas: cursos y conciertos.....	292
Ofertas de universidades sin programas específicos de OFM.....	293
4.3.1.4 Agrupaciones de música clásica en las universidades de la AEPUM.....	295
4.3.2 Orquestas de la AEOS.....	298
4.3.2.1 Variables de clasificación.....	298
4.3.2.2 Oferta de las orquestas sinfónicas en OFM.....	303
Datos clasificatorios.....	303
Conferencias introductorias.....	305
Ensayos abiertos.....	308
Encuentros con músicos.....	310
Cursos o ciclos de conferencias.....	311
Colaboraciones con PUM.....	311
4.4 Interpretación de los resultados.....	314
4.4.1 Universidades de la AEPUM.....	314
4.4.1.1 Variables de clasificación.....	315
4.4.1.2 Oferta universitaria en OFM.....	315
4.4.1.3 Otras iniciativas universitarias relacionadas con la música clásica.....	317
4.4.1.4 Agrupaciones de música clásica en la universidad.....	318
4.4.2 Orquestas sinfónicas de la AEOS.....	319
4.4.2.1 Variables de clasificación.....	319

4.4.2.2 Oferta de las orquestas sinfónicas en OFM.....	321
4.5 Conclusiones.....	324
4.6 Bibliografía.....	329

CAPÍTULO 5: ESTUDIO CUALITATIVO. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A LOS RESPONSABLES DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y DE INSTITUCIONES PROGRAMADORAS DE MÚSICA CLÁSICA INSTRUMENTAL, EN EL ÁREA DEL GRAN BILBAO

5.1 Introducción.....	337
5.2 Metodología.....	338
5.2.1 La entrevista en profundidad como herramienta de investigación.....	339
5.2.2 Las personas entrevistadas.....	341
Selección de entidades.....	341
Perfil de los seleccionados.....	342
Concreción de personas elegidas.....	343
5.2.3 Guión y realización de la entrevista.....	344
Elaboración del guión.....	344
Recogida y transcripción de datos.....	346
5.3 Resultados: descripción y análisis.....	348
5.3.1 Vida musical ciudadana.....	349
Características condicionantes de la ciudad.....	349
Características de la ciudadanía.....	354
Características condicionantes de la música clásica instrumental.....	359
5.3.2 El papel del OFM y su incidencia en la vida musical ciudadana.....	362
OFM y vida musical ciudadana.....	363
OFM en Bilbao.....	367
5.3.3 Estrategias didácticas para adultos en el OFM.....	370
Acciones didácticas de la entidad.....	371
Valorización de las acciones educativas con adultos.....	376
5.3.4 Preguntas conclusivas.....	378
Perspectiva de futuro.....	378
Interacción universidades-entidades musicales.....	380
Propuestas de mejora.....	381

5.4 Interpretación de la información recogida.....	383
5.4.1 Vida musical ciudadana.....	383
5.4.2 El papel del OFM y su incidencia en la vida musical ciudadana.....	387
5.4.3 Estrategias didácticas para adultos en el OFM.....	389
5.4.4 Preguntas conclusivas.....	391
5.5 Conclusiones.....	393
5.6 Bibliografía.....	400

III. CONCLUSIONES

III.1 Introducción.....	405
III.2 Conclusiones generales.....	405
III.2.1 Conclusiones relativas a la vida musical ciudadana.....	407
Claves para la aparición del concierto público.....	407
Características de ciudades emblemáticas.....	409
Las nuevas formas de escuchar y la vida musical actual.....	411
III.2.2 Conclusiones relativas al OFM.....	413
Definición del constructo OFM.....	413
Dimensión re-creativa de la escucha musical.....	414
Beneficios del OFM.....	416
III.2.3 Conclusiones relativas a la didáctica del OFM.....	417
Didáctica diferencial y OFM.....	417
Didáctica específica y OFM.....	418
Didáctica del OFM.....	419
III.2.4 Conclusiones relativas a la presencia de OFM en el panorama español.....	420
III.2.5 Conclusiones relativas a la ciudad de Bilbao y su área de influencia.....	421
III.3 Principales contribuciones de la tesis.....	423
III.4 Limitaciones de la investigación.....	424
III.5 Líneas de futuro.....	425
Líneas de aplicación.....	426
Líneas de investigación.....	427
III.6 Bibliografía.....	428

BIBLIOGRAFÍA COMPLETA.....	429
ANEXOS.....	461
1. Fichas de análisis de contenidos.....	463
Ficha de análisis de contenidos de las universidades.....	465
Ficha de análisis de contenidos de las orquestas sinfónicas.....	475
2. Guión de las entrevistas.....	483

Índice de gráficos

I. INTRODUCCION

Gráfico I.1 Hilos conductores que tejen la investigación en torno al OFM.....	4
Gráfico I.2 Aportaciones de universidades y programadores de música al OFM.....	16
Gráfico I.3 Relación entre las líneas de la investigación y los objetivos específicos.....	22
Gráfico I.4 Relación entre los objetivos específicos de la tesis y los capítulos.....	27

II. DESARROLLO

CAPÍTULO 1: VIDA MUSICAL CIUDADANA. EL CONCIERTO PÚBLICO COMO OCIO MUSICAL

Gráfico 1.1 Claves sociológicas del inicio del concierto público en Europa.....	44
Gráfico 1.2 Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Londres.....	49
Gráfico 1.3 Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en París.....	52
Gráfico 1.4 Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Leipzig.....	57
Gráfico 1.5 Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Viena.....	62
Gráfico 1.6 Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Madrid.....	67
Gráfico 1.7 Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Bilbao.....	72

CAPÍTULO 2: OCIO FORMATIVO MUSICAL

Gráfico 2.1 Perfiles del OFM.....	95
Gráfico 2.2 Claves de la naturaleza humanista de las experiencias de OFM.....	101
Gráfico 2.3 Claves de la esencia educativa del OFM	110
Gráfico 2.4 Relación entre los niveles de escucha y la perspectiva estética de la música.....	139

CAPÍTULO 3: DIDÁCTICA DEL OCIO FORMATIVO MUSICAL

Gráfico 3.1 Convergencias en la Didáctica del OFM.....	191
Gráfico 3.2 Principios metodológicos del OFM.....	197
Gráfico 3.3 Marco estratégico en el OFM.....	203
Gráfico 3.4 Técnicas didácticas del OFM.....	219
Gráfico 3.5 Recursos didácticos del OFM.....	221

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS EMPÍRICO DE LA PRESENCIA Y TIPOLOGÍA DEL OFM EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y EN LAS ORQUESTAS SINFÓNICAS DE ESPAÑA

Gráfico 4.1 Etapas seguidas en el análisis de contenido.....	251
Gráfico 4.2 Antigüedad de los programas universitarios para mayores.....	274
Gráfico 4.3 Planteamientos de OFM en los PUM.....	278
Gráfico 4.4 Oferta universitaria en OFM.....	279
Gráfico 4.5 Programas de OFM en las universidades de la AEPUM (2014-2015).....	290
Gráfico 4.6 Antigüedad de las orquestas sinfónicas.....	300
Gráfico 4.7 Oferta de las orquestas en OFM.....	305
Gráfico 4.8 Iniciativas de OFM en las orquestas sinfónicas de la AEOS.....	305
Gráfico 4.9 Colaboraciones entre orquestas de la AEOS y universidades de la AEPUM...	313
Gráfico 4.10 Programas de OFM en las orquestas de la AEOS (2014-2015).....	314
Gráfico 4.11 Comparativa de la oferta en OFM en universidades y orquestas sinfónicas..	327

CAPÍTULO 5. ESTUDIO CUALITATIVO. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A LOS RESPONSABLES DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y DE INSTITUCIONES PROGRAMADORAS DE MÚSICA CLÁSICA INSTRUMENTAL, EN EL ÁREA DEL GRAN BILBAO

Gráfico 5.1 Componentes medulares de la vida musical ciudadana y el caso de Bilbao...	395
Gráfico 5.2 Papel del OFM en la vida musical ciudadana.....	397
Gráfico 5.3 Propuestas de mejora para la vida musical ciudadana, con el referente del OFM.....	399

Índice de tablas

II. DESARROLLO

CAPÍTULO 1: VIDA MUSICAL CIUDADANA. EL CONCIERTO PÚBLICO COMO OCIO MUSICAL

Tabla 1.1 Comparativa de las características propias del nacimiento del concierto público en algunas ciudades europeas.....	86

CAPÍTULO 2: OCIO FORMATIVO MUSICAL

Tabla 2.1 Objetivos comunitarios del OFM.....	153

CAPÍTULO 3: DIDÁCTICA DEL OCIO FORMATIVO MUSICAL

Tabla 3.1 Enlaces entre significado y experiencia en el aprendizaje adulto.....	184
Tabla 3.2 Categorías didácticas en el OFM.....	192

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS EMPÍRICO DE LA PRESENCIA Y TIPOLOGÍA DEL OFM EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y EN LAS ORQUESTAS SINFÓNICAS DE ESPAÑA

Tabla 4.1 Distribución de universidades de la muestra por comunidades autónomas.....	256
Tabla 4.2 Distribución de orquestas de la muestra por comunidades autónomas.....	257
Tabla 4.3 Selección de universidades con oferta de OFM por comunidades autónoma....	259
Tabla 4.4 Universidades de la AEPUM no seleccionadas, pero con alguna oferta académica relacionada con la música clásica.....	260

Tabla 4.5 Selección de orquestas sinfónicas que ofertan programas de OFM por comunidades autónomas.....	261
Tabla 4.6 Páginas web de las universidades seleccionadas.....	264
Tabla 4.7 Páginas web de las orquestas seleccionadas.....	264
Tabla 4.8 Categorías y subcategorías de la ficha de contenidos de las universidades.....	267
Tabla 4.9 Categorías y subcategorías de la ficha de contenidos de las orquestas.....	268
Tabla 4.10 Ejemplo de Nivel e instrucciones de codificación de una categoría de la ficha de contenidos de las universidades de la AEPUM.....	269
Tabla 4.11 Ejemplo de Nivel e instrucciones de codificación de una categoría de la ficha de contenidos de las orquestas sinfónicas de la AEOS.....	270
Tabla 4.12 Detalle de la distribución de universidades de la AEPUM por comunidades....	273
Tabla 4.13 Distribución de PUM por localidades y comunidades autónomas.....	276
Tabla 4.14 Oferta universitaria de OFM por comunidades autónomas.....	279
Tabla 4.15 Títulos de cursos monográficos por universidades.....	282
Tabla 4.16 Cursos en colaboración y entidades musicales colaboradoras.....	283
Tabla 4.17 Denominación y carácter de las asignaturas en programas académicos.....	287
Tabla 4.18 Agrupaciones instrumentales en las universidades de la AEPUM.....	298
Tabla 4.19 Detalle de la distribución de orquestas de la AEOS por comunidades.....	299
Tabla 4.20 Distribución de la oferta de OFM en las orquestas de la AEOS por comunidades autónomas.....	304
Tabla 4.21 Títulos de conferencias introductorias por orquestas sinfónicas.....	308

CAPÍTULO 5. ESTUDIO CUALITATIVO. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A LOS RESPONSABLES DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y DE INSTITUCIONES PROGRAMADORAS DE MÚSICA CLÁSICA INSTRUMENTAL, EN EL ÁREA DEL GRAN BILBAO

Tabla 5.1 Personas, entidades, fechas y horas de las entrevistas.....	347
Tabla 5.2 Contenidos de la entrevista.....	348

III. CONCLUSIONES

Tabla III.1 Objetivos específicos y concreciones que ordenan las aportaciones de la tesis.....	406

Índice de imágenes

II. DESARROLLO

CAPÍTULO 1: VIDA MUSICAL CIUDADANA. EL CONCIERTO PÚBLICO COMO OCIO MUSICAL

Imagen 1.1 Interior del <i>Royal Albert Hall</i> de Londres.....	52
Imagen 1.2 Palacio de las Tullerías. El <i>Concert Spirituel</i> tenía lugar en el segundo piso del pabellón central, en la <i>Salle des Cents Suisses</i>	55
Imagen 1.3 <i>Altes Gewandhaus</i> en Leipzig. Primitiva sala de concierto entre 1781 y 1885	62
Imagen 1.4 Auditorio del viejo <i>Burgtheater</i> de Viena. Gustav Klimt, 1888. Kunsthistorisches Museum, Viena.....	66
Imagen 1.5 José Álvarez de Toledo, duque de Alba. Retrato de Goya.....	71
Imagen 1.6 Sin título (Sesión de música en el Bilbao romántico), 1817. Dibujo del violinista y compositor Juan Crisóstomo Arriaga.....	75

CAPÍTULO 3: DIDÁCTICA DEL OCIO FORMATIVO MUSICAL

Imagen 3.1 Musicograma de la Danza de los pequeños cisnes de P.I. Tchaikovsky.....	224

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS EMPÍRICO DE LA PRESENCIA Y TIPOLOGÍA DEL OFM EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y EN LAS ORQUESTAS SINFÓNICAS DE ESPAÑA

Imagen 4.1 Mapa autonómico del OFM. Presencia en universidades y orquestas por comunidades autónomas.....	325

Índice de abreviaturas

AEOS: Asociación Española de Orquestas Sinfónicas

AEPUM: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores

BOS: Bilbao Orkestra Sinfonikoa - Orquesta Sinfónica de Bilbao

EO: Euskadiko Orkestra – Orquesta Sinfónica de Euskadi

OFM: Ocio Formativo Musical

PUM: Programas Universitarios para Personas Mayores

UD: Universidad de Deusto

UPV/EHU: Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea

I. INTRODUCCIÓN

CONTENIDO:

I.1 Introducción

I.2 Presentación del tema objeto de estudio

I.3 Justificación de la elección del tema

I.4 El estado de la cuestión

I.5 Objetivos de la tesis

I.6 Metodología y fuentes utilizadas

I.7 Estructura de la tesis

I.8 Bibliografía

I.1 Introducción

Esta tesis doctoral lleva por título *Ocio Formativo Musical. Análisis de iniciativas en los Programas Universitarios para Mayores y en las Orquestas Sinfónicas de España*.

En ella llevamos a cabo un estudio profundo de las claves que explican el disfrute de la música clásica instrumental, desde la perspectiva del ocio humanista y en el contexto de la vida musical ciudadana¹; ahondamos, asimismo, en su naturaleza educativa y en su valor como potenciador del desarrollo de las personas, a nivel individual y comunitario. Completamos este estudio de manera empírica, a partir de dos fuentes. Por un lado, con el análisis de la realidad, a través de las iniciativas de ocio formativo musical que ponen en marcha los programas para personas mayores de las universidades y de las orquestas sinfónicas españolas. En segundo lugar, con la visión de cinco representantes de programas universitarios para mayores y de instituciones programadoras de música clásica, del panorama bilbaíno. De esta manera, profundizamos en los rasgos que definen el ocio formativo musical y sus implicaciones educativas y enriquecedoras de la vida musical ciudadana, tanto en un sentido genérico, como en la contextualización concreta del panorama español y bilbaíno.

A continuación describiremos detenidamente los aspectos que van a ser investigados, argumentaremos la importancia que concedemos al tema y el porqué de su elección, presentaremos el estado de la cuestión y detallaremos los objetivos del estudio. Para finalizar esta introducción, expondremos la metodología empleada, y la forma en que hemos estructurado la tesis.

I.2 Presentación del tema objeto de estudio

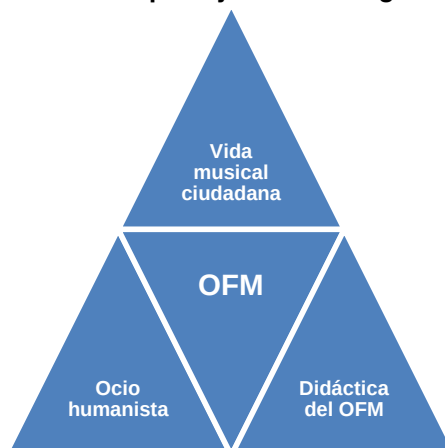
El objeto de estudio de esta tesis son las experiencias de ocio que las personas pueden tener a través de la escucha de música clásica instrumental y a partir de un grado de formación que les facilite una experiencia satisfactoria. Nos interesa construir el

¹ Como desarrollaremos con más detalle en el Capítulo 1 de esta tesis, cuando apuntamos a la vida musical ciudadana, estamos haciendo referencia a la asistencia, como público, a conciertos de música sinfónica o sinfónico coral que producen y programan las orquestas sinfónicas y a los recitales de música de cámara que programan diversas organizaciones de música instrumental (incluidas las orquestas sinfónicas). No estudiaremos las experiencias de ocio relacionadas con la ópera porque, aun siendo éste un género en el que la música cobra manifiesta importancia, pertenece asimismo a las llamadas artes escénicas. Para un conocimiento amplio de este tema véase la tesis doctoral de Cuenca Amigo, M. (2012). *La creación y desarrollo de públicos de la ópera en Europa. Análisis y propuesta de mejora desde los Estudios de Ocio*. Tesis doctoral inédita. Bilbao: Universidad de Deusto. Tampoco tendremos en cuenta cualquiera de los estilos de la llamada música ligera.

concepto de Ocio Formativo Musical y exponer su contribución al desarrollo de las personas, así como al enriquecimiento del panorama musical de las ciudades a partir de un planteamiento didáctico. Por ese motivo y con el fin de abordar su estudio y delimitar su formulación, tres hilos conductores nos servirán de guía.

El primero de ellos es de índole musical y se refiere a la escucha de música clásica instrumental como actividad de ocio ciudadano. El segundo emana del concepto de ocio humanista y nos conducirá hasta la construcción del concepto Ocio Formativo Musical, su dimensión re-creativa y sus beneficios a nivel individual y comunitario. El tercero nos orientará en el planteamiento de un modelo didáctico propio, con el que llevar a cabo iniciativas eficaces de Ocio Formativo Musical. Estos tres hilos tejen el propio nombre del constructo: Ocio Formativo Musical (en adelante, OFM).

Gráfico I.1: Hilos conductores que tejen la investigación en torno al OFM



Fuente: Elaboración propia

Pretendemos que nuestro trabajo esté conectado con la realidad y, en la medida de lo posible, pueda contribuir a su enriquecimiento. Por ello, desarrollaremos nuestra tesis a partir de las investigaciones de los expertos en cada área del conocimiento, pero también analizaremos la realidad en el contexto español, poniendo especial énfasis en la ciudad de Bilbao.

Iniciaremos el camino, pues, guiados por el primer hilo conductor, que teje un enlace entre el disfrute de la audición de música instrumental como experiencia de ocio y la aparición de la vida musical en las ciudades. Para ello, el punto de partida se sitúa en estas preguntas: ¿de qué modo se inicia la vida musical en Europa? ¿Cuándo aparece el concierto de música clásica como acto público? ¿Sucede de la misma manera en las diversas ciudades europeas?

Según Blanning (2011), el valor dado a la música -y a los músicos-, la variabilidad de su propósito y los cambios en la significación que le asignó la ciudadanía en el devenir histórico, fueron determinantes en la manera en que surgió el concierto público en distintos lugares de Europa. El conocimiento de las características distintivas y los antecedentes inmediatos que propiciaron el surgimiento de la vida musical en varias ciudades europeas, nos ayudará a entender el significado y las consecuencias que esta manifestación del ocio tuvo en los diferentes contextos urbanos, así como a comprender la situación en el marco actual, en el que la cultura y la educación a través de ella, atraviesan un momento de cambio significativo.

El segundo hilo conductor de la tesis, tiene su raíz en la consideración del ocio como experiencia personal y fenómeno social (Cuenca, 2009) y se sitúa en el marco del Programa de Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. La satisfacción y el beneficio que conlleva la experiencia de escucha activa, consciente y fundamentada por unas bases de conocimiento, puede favorecer el disfrute de la programación de música clásica instrumental que ofrece a las personas su entorno ciudadano.

Esta consideración se concreta en nuestra tesis a través de la construcción del concepto OFM y su fundamentación en un triple perfil: su naturaleza humanista, su intención educativa y su esencia cultural (musical).

En nuestro trabajo, tendremos en cuenta la dimensión re-creativa del ocio humanista, ya que la audición activa como experiencia de ocio permite a las personas descubrir y comprender la obra ajena (Cuenca, 2011). La obra en este caso, es la música clásica instrumental, compuesta e interpretada por otros y re-creada en la escucha.

Esta re-creación provoca una satisfacción estética. Además, como señala Copland (2008:7), “escuchar música es una capacidad que se adquiere por medio de la experiencia y el aprendizaje. El conocimiento intensifica el goce”. Pero, ¿de qué manera se puede estimular a la ciudadanía hacia la idea de que la escucha de la música clásica que se programa en su entorno, supone una vivencia de ocio satisfactorio? A través del OFM, los niveles de escucha pueden pasar de lo puramente sensorial a una esfera emocional e incluso analítica, permitiendo a los aficionados a la música clásica trascender la mera percepción de lo sonoro y llegar a una categoría de gozo estético que, incluso, puede alcanzar el estrato de la significación, ya que la escucha activa y basada en puntos de referencia, contribuye a que las personas puedan atribuir una serie de significados a la vivencia musical (Boulez, 2001).

Por otro lado, la posibilidad de vivir un ocio satisfactorio en el ámbito urbano, reporta beneficios a las personas, a nivel individual y comunitario. Muchos autores han investigado las bondades del ocio y por ejemplo Cuenca (2010), afirma que el ocio es una fuente importante de desarrollo del siglo XXI y recoge resultados de múltiples investigaciones que indican la correlación entre el desarrollo económico y la accesibilidad al ocio de la ciudadanía. Pero los beneficios colectivos no son solo de índole económica, sino que se manifiestan también en el desarrollo de la creatividad a nivel comunitario. En cuanto a la dimensión personal, autores como Stebbins (2008) precisan que para que los beneficios sean duraderos, las personas han tener experiencias de ocio serio o sustancial, el cual requiere, entre otras acciones, la formación. También Csikszentmihalyi (2001) resalta la importancia de incorporar destrezas para utilizar el tiempo libre y convertirlo en vivencia de ocio. En nuestra definición del OFM, nos hemos interesado por las investigaciones sobre los beneficios que reporta el contacto con la música, centradas en varios aspectos: fisiológicos, afectivo-emocionales, cognitivos y sociales.

Una vez afirmado que el OFM puede ser una herramienta eficaz, con la que favorecer el desarrollo personal y estimular la vida musical en las ciudades, nos planteamos otra cuestión: ¿cómo se han de diseñar los proyectos y acciones de OFM para que esto suceda? ¿Qué valor aporta la formación en la adquisición por parte del oyente de unas pautas con que re-crear, en una escucha atenta, lo que los compositores han escrito y los instrumentistas interpretan? ¿De qué manera se pueden adquirir esas pautas de escucha?

Para responder a esto, creemos necesario diseñar un enfoque didáctico eficaz y emanado de la propia naturaleza del fenómeno OFM. De ahí surge el tercer hilo conductor de este trabajo, al que hemos denominado didáctica del OFM y que es medular en nuestra tesis, ya que un cierto nivel de formación actúa como potenciador de las vivencias gratificantes a través de la audición musical, en un contexto de ocio humanista. Pero para tener éxito, la didáctica del OFM ha de beber de dos fuentes: una que tenga en cuenta los rasgos que caracterizan y marcan la diferencia del colectivo adulto con otros tipos de educandos (didáctica diferencial) y la otra, que considere que la enseñanza de la música tiene sus especificidades (didáctica específica). Con ambas, se construirá una didáctica que contemple que el OFM implica una experiencia satisfactoria de ocio, basada en la participación y el disfrute de la vida musical que el entorno ciudadano ofrece a aquellas personas que se acercan al mundo de la música clásica con el fin de comprender, a partir de la audición, los mecanismos que la articulan

y los parámetros en los que se fundamenta, pero sin intención de alfabetizarse musicalmente.

Además de considerar todos los aspectos conceptuales alrededor del OFM que contribuyen a su configuración, nos interesa conocer la realidad de su implementación en el contexto español y su concreción, posibilidades y expectativas de futuro en la ciudad de Bilbao. En base a esto, nos preguntamos: ¿Cómo es el panorama español y bilbaíno en torno al fenómeno del OFM? ¿Qué tipo de iniciativas de OFM ponen en marcha las universidades desde los programas para mayores? ¿Cuál es la presencia de acciones educativas para público adulto en las orquestas sinfónicas? Para dar respuesta a éstas y otras cuestiones, hemos decidido abordar un estudio empírico, analizando a fondo las iniciativas en relación al OFM que se ofrecen en España a la ciudadanía, tanto desde los programas universitarios para mayores, como desde las orquestas sinfónicas. Como complemento a este examen, y con el fin de focalizar la atención en nuestro entorno más cercano, entrevistaremos a los responsables, tanto de los programas universitarios para personas mayores como de las entidades programadoras de música, que contribuyen a enriquecer la vida musical de Bilbao y su área de influencia.

I.3 Justificación de la elección del tema

Habiendo establecido que nuestro objeto de estudio se centra en el OFM, cuya urdimbre se traza a partir de tres hilos conductores -el disfrute de la audición de música clásica instrumental, su valor como experiencia de ocio individual y comunitaria y la importancia de su esencia educativa-, queremos argumentar el interés que el tema tiene para nosotros, a partir de estas ideas fundamentales:

- el valor que otorgamos a la música
- el valor que asignamos a las vivencias de ocio como favorecedoras del desarrollo humano
- la importancia que, en nuestra trayectoria profesional, tiene lo educativo

Esta es la razón por la que el nombre del constructo OFM, que definimos a partir de este trabajo de investigación, está constituido por las tres palabras que designan su naturaleza: ocio, formación y música.

Pero más allá de la importancia que le damos a nivel personal, existen argumentos para defender el interés que el tema tiene para la comunidad científica. Los exponemos en los párrafos siguientes, tras unas breves reflexiones sobre la realidad que señala el punto de partida para nuestra investigación.

Hemos observado que, en las últimas décadas, hay una tendencia por parte de la universidad, a abrir sus puertas a las personas mayores y, en menor medida, a la música. También las orquestas sinfónicas buscan en todo el mundo diversificar sus programaciones y atraer a nuevos públicos. Para ello, están empezando a mostrar una cierta sensibilidad hacia los programas educativos dirigidos al público adulto. Nuestra pretensión con esta tesis, es entretejer los hilos que nos llegan de diversas fuentes del conocimiento, de manera que sea posible crear la urdimbre en la que proponer iniciativas de OFM y desarrollarlas con una didáctica que les sea propicia.

Pensamos que la ausencia de estudios académicos relacionados con el OFM y, paralelamente, el relieve que las iniciativas al respecto van alcanzando en el panorama occidental, suponen una necesidad y, al mismo tiempo, un reto que hemos aceptado. Nuestra intención última es, en este sentido, hacer avanzar el conocimiento acerca del OFM y su didáctica.

Iniciaremos nuestra argumentación con consideraciones en torno a la escucha de la música clásica como vivencia ocio y su valor en la educación y en el desarrollo de las personas. Continuaremos con la importancia que damos a la dimensión formativa en el planteamiento de un ocio satisfactorio. Para finalizar, concretaremos nuestras reflexiones en el ámbito universitario y, después, en la presencia que el OFM va teniendo en las entidades programadoras de música.

Haciendo un poco de historia y teniendo presente la herencia filosófico-humanística y musical de nuestro contexto socio-cultural, hemos de recordar que ya en la Grecia clásica, el ocio y la música eran considerados factores de suma importancia para el desarrollo de las personas. El término *skholé* significaba tanto ocio y tiempo libre, como estudio y escuela, confluyendo de esta magnífica forma, dos de los ejes en que se basa el presente estudio que, encuadrado en una concepción humanista, defiende el valor del ocio en la formación y el desarrollo humanos. Al mismo tiempo, se hace reversible la consideración anterior y se contempla la hipótesis de que la formación sirve a las personas para disfrutar más y mejor de su tiempo de ocio.

En lo que se refiere a la música, se puede afirmar que para los filósofos griegos, ésta ocupaba un lugar primordial en la educación de las personas. Como manifestaba Platón

en *La República*, 401d-e: “Educado un joven cual conviene, en la música, (...) alabará con entusiasmo la belleza que observe, le dará entrada en su alma, se alimentará con ella y se hará, por este medio, excelente”. También Aristóteles en su *Política*, 1341b 35-42 se refiere a “la necesidad de que la música forme parte de la educación de los jóvenes pues contribuye, de algún modo, a la formación del carácter y del alma”. Para este autor, además “la música debe practicarse no a causa de un solo beneficio, sino de muchos, pues debe cultivarse con vistas a la educación y a la purificación (...) para distracción, para relajamiento y para descanso tras la tensión del trabajo”, es decir, en los momentos de ocio. Este saludable nexo entre ocio y música es corroborado por Aristóteles de manera clara: “Actualmente la mayoría cultiva la música por placer, pero los que en un principio la incluyeron en la educación, lo hicieron porque la misma naturaleza busca no sólo el trabajar correctamente, sino también el poder servirse noblemente del ocio” (*Política*, 1337b 30-34). De esta forma, queda señalada la importancia que la música tenía en la ocupación noble del ocio.

En esa línea se encuadra, más de dos milenios después, la presente investigación. Teniendo en cuenta que en tiempos de Platón y Aristóteles la música tenía siempre presencia en directo, nosotros queremos situar esta investigación principalmente en la experiencia del OFM a través del disfrute de la música clásica instrumental que tiene lugar en vivo, en las producciones y programaciones que el entorno más inmediato ofrece a la ciudadanía, aunque teniendo siempre presente que, en la época actual, muchas personas gozan de la música clásica en una gran diversidad de formatos y soportes, cada vez más variados y asequibles a la inmensa mayoría de públicos.

La evidente ausencia de investigaciones acerca del OFM y, paradójicamente, el imparable interés de un sector de la población por entender mejor y disfrutar más la música y los recursos musicales que le ofrece la comunidad, constituyen un foco de interés didáctico que, investigado, puede aportar resultados útiles para la práctica educativa, porque también es necesario adquirir ciertas competencias para incorporarse creativamente al entorno y la educación constituye en sí un medio de integración en la sociedad y en la vida cultural.

Nos parece importante investigar el OFM en adultos, como un área de interés de la educación no formal y por ello, nuestro trabajo de investigación está, en gran medida, encaminado a mejorar la práctica docente y a promover un acercamiento de la música a un público adulto que, con anterioridad, no ha tenido ocasión, oportunidad o interés en hacerlo. El OFM está en lenta pero continua expansión a nivel mundial desde que, a mediados del siglo XX y con la intención de “democratizar” la cultura musical, algunos

músicos norteamericanos de reconocido prestigio internacional y amplio perfil profesional, empezaron a realizar una serie de actividades encaminadas a acercar la música llamada clásica o culta² a un público amplio, con la finalidad de darla a conocer más y mejor. Aaron Copland publicó en 1939 *Cómo escuchar la Música*, un libro que toma su título de una serie de conferencias que el autor impartió en la *New School for Social Research* de Nueva York y en el que defiende que las personas pueden aprender a escuchar música y que, si lo hacen, la disfrutarán más. En 1958 Leonard Bernstein hizo de los *Young People's Concerts* de la Orquesta Filarmónica de Nueva York, un producto didáctico referente para infinidad de orquestas americanas y europeas. Algunas de dichas conferencias se editaron en forma de libro³.

Continuando nuestra argumentación en el terreno del ocio formativo, queremos señalar que el acercamiento a las manifestaciones culturales del contexto comunitario, como medio de emplear los tiempos de ocio, potencia el desarrollo personal, ya que cuando un individuo dirige su atención hacia cualquier muestra de ocio cultural, probablemente desee encontrar una ocupación que le suponga un cierto esfuerzo personal significativo, basado en el conocimiento y la formación, que son características del ocio serio (Stebbins, 2008). Las sociedades occidentales hace tiempo que han democratizado la cultura y, como parte de ella, también la música clásica. La oferta de eventos y actividades musicales es amplia y diversificada, pero solo podrá sostenerse de forma estable y sujeta a baremos de calidad, si la aceptación y demanda social se mantienen e, incluso, se incrementan. Por eso a las entidades productoras y/o programadoras de música ha de interesarles conocer y participar en proyectos que fomenten la inclinación de la ciudadanía hacia el ocio musical. En esta línea, entendemos que a la relevancia que, desde hace décadas, ha ido adquiriendo el ocio como fenómeno que ayuda a las personas a realizarse, se ha sumado en los últimos años una creciente importancia a nivel social y económico (Cuenca, 2009).

Siguiendo esta línea de reflexión, recordamos que el 6º Congreso Mundial de Ocio (2000), destacó la importancia del ocio como fuente importante para el desarrollo personal y social y aspecto clave de la calidad de vida, siempre que sea entendido como área específica de la experiencia humana que cuenta con sus propios beneficios.

² La explicación de por qué elegimos el término “clásica” para referirnos al estilo de música del que tratamos en esta tesis, se recoge en el Capítulo 1.

³ Dicho documento ha sido traducido a varios idiomas y cuenta con múltiples reediciones. La última en castellano es del año 2011.

En lo que respecta al interés que despierta a nivel social el ocio formativo, existen dos corrientes fundamentales que profundizan en el estudio de las funciones del ocio y que comienzan a cobrar fuerza a mediados de los años 60 y 70, a medida que este fenómeno va consolidando su papel dentro de la sociedad y la ciudadanía le otorga un puesto central en su jerarquía de valores. La perspectiva europea, que ha estudiado desde hace décadas las funciones del ocio (Dumazedier, 1964; Sue, 1980), plantea la función creativa y liberadora del fenómeno que se desprende de la propia definición de ocio. Dumazedier hizo famosas en los años 60 y 70, sus tres D, promoviendo el ocio como fuente de descanso, diversión y desarrollo personal, concepto en aquella época difícil de entender. Autores como Sue (1980), retomaron años después, en la década de los 80, el estudio sobre las funciones del ocio en tres dimensiones: psicológica, social y económica.

En la versión más americana, las funciones del ocio se abordan desde el concepto de beneficios. Su estudio comenzó en Estados Unidos, también a finales de los años 60, aunque alcanzó su auge a partir de la década de los 80. Comenzaron siendo estudios planteados desde un enfoque puramente económico que, con el tiempo, fue completándose con otras perspectivas más centradas en los impactos de naturaleza psicológica, social y comunitaria. De esta manera, los beneficios fueron ido cambiando de perfil y, sin duda, humanizándose. Así, Tinsley y Tinsley (1986) centraron gran parte de sus investigaciones en las necesidades psicológicas satisfechas por las experiencias de ocio y en los efectos que éstas producen en la salud física y mental, en una vida satisfactoria y en el crecimiento personal psicológico.

A partir de los años 80, ambas vertientes han ido confluyendo y actualmente no existen diferencias destacables en las intenciones de las investigaciones, vengan del continente que vengan.

Por otro lado, la vinculación entre ocio y formación es innegable desde el momento mismo en que el ocio es definido como experiencia personal y subjetiva. Tal como señala Faché (1995), para muchas personas el hecho mismo de participar en procesos de formación, constituye una experiencia de ocio satisfactoria a la que se accede libremente. Este mismo autor también defiende la relevancia del aprendizaje en las experiencias de ocio cuando afirma que:

Aprender es para algunos individuos una forma de ocio por derecho propio. Asisten a cursos simplemente porque lo encuentran satisfactorio y disfrutan conociendo personas nuevas. Aprender, por sí mismo, quizá no sea solamente un tipo de ocio para aquellos que regresan al aprendizaje, sino que se puede convertir en el centro de sus estilos de

vida. (...). Estas personas experimentan el aprendizaje de nuevas destrezas o conocimiento como algo satisfactorio, porque permite a un individuo mantener o ajustar su nivel de activación hacia un nivel óptimo. (Faché, 2002:88-89).

A lo largo de todo este tiempo, hemos podido percibir algo que muchos expertos han declarado: la educación es una buena opción a través del cual comprender la cultura que nos rodea (Bruner, 1997), pero también somos conscientes de las diferencias existentes en los citados ámbitos formal y no formal, por este motivo tenemos intención de abordar la temática del OFM en nuestra investigación, desde el marco de la educación no formal.

Respecto al interés que el ocio formativo, como parte de un proceso de aprendizaje no reglado, ha ido suscitando en organismos de mayor o menor envergadura, cabe citar el informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996) por encargo de la UNESCO, en el que se afirma que el aprendizaje a lo largo de la vida es una de las llaves de acceso al siglo XXI.

Tal como señala Kleiber (2002:73), “el cultivo de intereses y destrezas relacionadas con el ocio ofrece toda una vida de disfrute, así como un panorama de oportunidades para participar con los demás en la comunidad”. Este autor también argumenta que:

A menudo, la educación es el contexto de autorenovación que se produce en la mitad de la vida, lo que nos lleva a su vez a ampliar nuestra contribución más allá de la familia y/o del empleo remunerado. De hecho, pudiera ser como si esos roles dejaran de adquirir toda la atención, entrando en juego toda una amplia gama de intereses. (Kleiber, 2002:78-79)

Otros autores como Cuenca (2004:299), refuerzan esta concepción al declarar que: “Para muchas personas se ha convertido en una experiencia de ocio el mero hecho de seguir aprendiendo y estudiando aquello que siempre les gustó aprender”.

Paralelamente a todo lo expuesto más arriba, la realidad demográfica muestra una población con un número creciente de personas mayores que llegan a la madurez, e incluso a la vejez, con unas características personales saludables y unos hábitos de vida cada vez más supeditados a inquietudes nuevas e intereses en continua diversificación (IMSERSO, 2011). Una excelente manera de mantenernos activos, en el devenir de nuestro proceso vital, es acercarnos a las manifestaciones culturales, entre ellas a las musicales, que nos proporciona el entorno, con una cierta preparación que garantice una experiencia lo más satisfactoria posible.

Según la Asociación Mundial del Ocio y la Re-creación (WLRA, 2004 [1994]) el propósito principal de la educación para el ocio es desarrollar en las personas valores, actitudes, conocimientos y habilidades que les permitan sentirse más seguras y les conduzcan a obtener un mayor disfrute y satisfacción vital. Además, la participación social y el desarrollo comunitario constituyen una de las temáticas a investigar en la Educación de adultos.

En nuestro panorama más cercano, observamos que el adelanto de la edad de jubilación, el deseo de disfrutar de aprendizajes a los que no se ha podido acceder con anterioridad o la necesidad de buscar espacios vacíos del estrés de la actividad laboral diaria, conducen a las personas adultas a acercarse a los programas de ocio formativo (Martínez, 2002). Paralelamente a esto, el interés creciente de parte de la sociedad por el consumo cultural es evidente en varios informes oficiales (Fundación Autor, 2014; Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco, 2011).

Centrándonos ahora en el ámbito universitario, hemos de recordar que estas instituciones educativas, hace tiempo que abrieron sus aulas a las personas mayores, en perfecta coherencia con las corrientes ideológicas, que consideran imprescindible la educación a lo largo de la vida para el bienestar de los individuos y las sociedades.

Haciendo un poco de historia, comprobamos que Estados Unidos fue pionero en el desarrollo de una importante línea de estudio en el ámbito universitario, que relacionaba el ocio con la psicología y la pedagogía re-creativa. En EE.UU existe una formación específica en este campo y desde 1969, la Asociación Profesional de Ocio terapéutico aceptó una primera definición en la Universidad de Carolina del Norte (Peterson y Gunn, 1984:2): “un proceso que utiliza los servicios de ocio para una intervención deliberada en aspectos físicos, emotivos o de conducta social, con la intención de ocasionar un cambio en la conducta y promover el crecimiento personal y el desarrollo del individuo”.

En Europa existe una tradición filosófica que une el ocio al ejercicio de la libertad y, en consecuencia, al desarrollo de la persona. Pero la verdadera evolución de los planes formativos hay que buscarla a partir de los años sesenta. Es la época en que las universidades europeas inician sus primeros departamentos centrados en la temática del ocio formativo, guiados por el interés creciente en este ámbito de la Educación. Ya en 1966, en su informe Educación de adultos y ocio en la Europa contemporánea, la UNESCO ponía de relieve la vinculación entre el ocio y la formación y definía éste como un conjunto de prácticas desarrolladas por la persona por propia elección, tanto para descansar, como por diversión o para mejorar sus conocimientos o habilidades

creativas. A partir de los años 70, distintos organismos internacionales como el Consejo de Europa y la UNESCO han apoyado su desarrollo como una técnica de intervención abocada a la participación de la población y a la democracia cultural.

Existe la opinión, cada vez más generalizada, de que la perspectiva de incluir todas las formas de aprendizaje -formal y no formal- en la Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior supone un avance importante dentro del proceso de formación permanente de las personas, de ahí que muchas universidades lleven años ofertando programas universitarios para mayores (Cuenca, 2004; Cuenca, Lázaro, Amigo y Cuenca, 2012; Gañán y Palmero, 2008; Lázaro, 2008; Palmero y Luis, 2012).

Por ello, las líneas didácticas promovidas por las leyes educativas de los últimos años en los países occidentales, contemplan la plena importancia de la educación no formal en los programas de enseñanza y aprendizaje de cualquier nivel educativo, incluyendo el de los adultos (IMSERSO, 2011). El ocio formativo cultural, con una presencia importante en los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUM) y en otros proyectos promovidos por distintas entidades y organismos asociados a la cultura, sin duda ha de contemplar líneas de innovación e investigación basadas en programas de educación no formal. Además, cada vez se valora más una “educación que no circunscriba sus iniciativas únicamente a los espacios y contextos reglados por el diseño del currículum” y se pretende “una acción socioeducativa que requiera de una reflexión-acción-intervención de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, capaz de impulsar la apertura de los centros escolares a la sociedad” (Caballo y Gradaílle, 2008:46).

Por primera vez en España, una Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) reconoce de forma explícita, en el capítulo IX (Educación de personas adultas), los aprendizajes no formales e informales y establece el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) como el marco en el que se inscribe el sistema educativo.

En cuanto al ocio musical, algunos PUM en España van incorporando planteamientos en este sentido. Además, varias organizaciones producen un gran número de eventos musicales consolidados que destacan por su presencia a lo largo del año y por su variedad. Esto hace posible que todo tipo de personas puedan incluir la escucha de la música entre sus hábitos de ocio. Los PUM pueden ayudar a la preparación de audiencias, reales o potenciales, a través de programas de OFM que utilicen estrategias didácticas atractivas y útiles, tanto para quienes quieran disfrutar de una formación estético-musical como actividad de ocio en sí misma, como para quienes quieran acercarse posteriormente a la vida musical de su entorno comunitario (Albaina, 2012).

Y en lo que respecta a las entidades de índole musical, en los últimos años y a nivel mundial, hay un número creciente de orquestas sinfónicas y entidades programadoras de música, que desarrollan actividades educativas con el fin de que distintos colectivos sociales de su área de influencia, disfruten de la música en directo. También se busca reforzar el contacto con un público ya iniciado, de tal forma que se establezcan unos vínculos duraderos. En España, la producción musical ha ido en considerable aumento y la llamada música clásica está presente en la mayor parte de las ciudades, a través de diversas programaciones, variadas en géneros y estilos, de promoción pública y privada (AEOS, 2015).

Cada vez más orquestas incorporan un departamento educativo, a través del cual dirigen su atención no solo a un público infantil o juvenil, como se hace desde algunas décadas, sino también a un público adulto. Las orquestas más importantes de Europa y América tienen departamentos educativos. En España, cada vez surgen más iniciativas didácticas y las orquestas sinfónicas desarrollan cada vez más proyectos educativos para todo tipo de públicos.

Sin embargo, en los últimos tiempos, la crisis financiera que sufren Europa y Estados Unidos, unida a los nuevos modos y medios para escuchar música, han influido negativamente en los hábitos de consumo de parte del público y los programadores ven con inquietud que la tendencia creciente en la venta de abonos y entradas que se vivía en los últimos años, ha variado de signo (AEOS, 2015).

A través de este estudio, pretendemos contribuir al análisis de factores y a la búsqueda de estrategias que posibiliten el diseño y producción de iniciativas didácticas, por parte de la Universidad -a través de los PUM- y de las entidades programadoras de música, de tal manera que se consiga aportar formación a una ciudadanía interesada en vivir experiencias enriquecedoras, a través de la escucha de música clásica instrumental. En esa dimensión de la educación a lo largo de la vida, que cada vez interesa más a la sociedad, el OFM puede contribuir a fidelizar a un público ya existente y a despertar el interés en personas que no hayan sentido antes la inquietud de dedicar parte de su tiempo de ocio a disfrutar de la música clásica que, como otras manifestaciones culturales, contribuye al bienestar y a la calidad de vida de la ciudadanía (Cuenca, 2009).

Las implicaciones de esta investigación buscan, además, cristalizar en acciones que faciliten y promuevan la interacción entre universidades y entidades programadoras de música y el diseño de estrategias didácticas y modelos de intervención conjunta, adaptados todos a un contexto sociocultural en permanente evolución.

En el siguiente gráfico, resumimos de manera esquemática los principales agentes sociales implicados en el OFM –universidades para mayores y entidades programadoras de música-, así como la aportación medular que, cada uno de ellos, hace al fenómeno -formación y producción musical.

Gráfico I.2: Aportaciones de universidades y programadores de música al OFM



Fuente: Elaboración propia

A los argumentos anteriores, he de añadir otros de índole personal, que me mueven a investigar sobre el OFM y son los que expongo a continuación.

En 1996 inicié una relación profesional, como docente colaboradora, con el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto en el marco de su programa Ocio Cultural Universitario, impartiendo a alumnado adulto unas sesiones de apreciación y formación musical. Este fue el punto de partida de una tarea educativa que no ha dejado de interesarme desde entonces, ya que he sido testigo de su crecimiento imparable y del valor que le otorgan cada vez más instituciones y personas. En el propio Instituto, el OFM tiene cabida en varios de los programas de DeustoBide, que es la amplia oferta de formación de personas adultas planteada como experiencia de ocio. Es el caso de las asignaturas de música que se imparten en Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad, el módulo de Música Sinfónica en el programa Disfrutar las Artes o la variada oferta de Ocio Cultural Universitario⁴.

Por otro lado, a partir de la temporada 2006-2007, inicié una colaboración con la Orquesta Sinfónica de Bilbao, dentro del llamado Abono Iniciación, que consiste en ofrecer a los asistentes a seis conciertos de temporada, la posibilidad de acudir a una conferencia previa en la que se les proporcionan unas claves de escucha, con la intención de que disfruten más de la audición posterior.

⁴ El detalle de todos estos programas se recoge en el Capítulo 4.

Por todo ello, un estudio en detalle de la ciudad de Bilbao tiene para nosotros un doble valor. Por un lado, es la ciudad en la que desarrollamos nuestra tarea profesional y un conocimiento profundo de su realidad en torno al fenómeno del OFM, resulta relevante en nuestro desempeño profesional. Pero hay otro motivo que trasciende al anterior y es que por la riqueza de su vida musical, por las iniciativas que ponen en marcha algunas instituciones del ámbito universitario y del musical y por las colaboraciones entre varias de ellas en programas de OFM, esta ciudad puede resultar un buen modelo para otras en lo que se refiere a las propuestas didácticas y al establecimiento de sinergias entre entidades. En este sentido, el valor del estudio podría resultar transferible a otros contextos ciudadanos.

En lo que respecta al campo de la investigación, diseñé y participé en un proyecto conjunto entre Musikene⁵ y la Universidad del País Vasco, en el que se llevó a cabo un estudio exploratorio con personas adultas que acudieron a un programa de OFM y en cuyos resultados destacamos tres aspectos. En primer lugar, la mayoría de los participantes atribuían a la música beneficios a nivel cognitivo, afectivo, estético y de bienestar. Por otra parte, la habilidad de focalizar la atención auditiva es susceptible de desarrollarse, en base a unas pautas claras de escucha e independientemente de la formación musical previa. Y, por último, la comprensión y la percepción de sentirse capaz, favorece el disfrute de la música. El resultado de esta investigación fue presentado en la 11th International Conference for Music Perception and Cognition, celebrada en Seattle en 2010 y tuvo como título *Training new listeners for music* (Albaina y Cámara, 2010).

También formé parte del equipo que llevó a cabo un trabajo de investigación bajo el epígrafe: Programas educativos musicales en la CAPV: Miradas desde la diversidad de públicos, que contó con una subvención de Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos y fue concluido en 2011. En él se analizaban las iniciativas que ponían en marcha diversas entidades para acercar la música clásica a la comunidad. Entre dichos organismos se encontraban las dos universidades que ofrecen programas universitarios para mayores y las dos orquestas sinfónicas que ofertan programación estable de música clásica en Bilbao⁶ y, en el caso de esas últimas, se analizaban tanto las iniciativas para público infantil y juvenil, como la oferta educativa para adultos, que es la

⁵ Musikene es el Centro Superior de Música del País Vasco, en el que soy profesora titular de la asignatura Educación Auditiva.

⁶ Estas son: la Universidad de Deusto, la Universidad del País Vasco, la Orquesta Sinfónica de Bilbao y la Orquesta Sinfónica de Euskadi.

que resulta pertinente en nuestra investigación (Cámara, Cañada, Albaina y Larrinaga, 2012).

Como preludio a la presente investigación, presenté en el foro OcioGune 2012 El ocio transformado[r]. Resignificaciones y tendencias del ocio en tiempos de crisis, la comunicación titulada Universidad-Entidades musicales, una interacción necesaria en el desarrollo del OFM (Albaina, 2012).

Con la intención de seguir profundizando en este área del conocimiento y dado que mi formación se circunscribe al ámbito de la música y de la didáctica, tomé contacto con el Programa de Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano que, considero, es el marco ideal para llevar a cabo la presente investigación.

I.4 El estado de la cuestión

No hay, apenas, estudios significativos que estén centrados concretamente en el OFM. Hay un interés por el fenómeno en el ámbito anglosajón y, cada vez más, alguna referencia en castellano. Sin embargo, no hay prácticamente investigaciones, de índole académica, específicas sobre este tema. Esta es la razón por la cual nos acercamos a los contenidos del OFM tomando en cuenta los estudios relevantes acerca de los elementos que lo configuran. Para profundizar en la significación del OFM, acometemos su estudio desde tres perspectivas que son, en realidad, tres encuadres de un único objeto de estudio. Nuestro fin es presentar los múltiples perfiles que enriquecen su naturaleza y lo hacen relevante en el área del Ocio y desarrollo humano. Estos son:

- su perspectiva humanista
- su vinculación con la escucha de la música
- su intención educativa

En primer lugar, centraremos nuestro estudio en las claves de lo que hemos denominado vida musical ciudadana, tanto en el pasado como en el momento actual y las circunstancias que determinaron la aparición del concierto público, como fenómeno de ocio, en las ciudades europeas. Muchos de los estudios de referencia en torno a este tema, nos llegan del ámbito anglosajón (Blanning, 2011; Downs, 1998; Pauly, 1980; Raynor, 2007; Ross, 2012; Salazar, 1989; Weber, 2011). Sin embargo, para el conocimiento de este fenómeno en el panorama español y también en la concreción de

lo que se refiere al contexto bilbaíno, hay varios estudios en profundidad (Gallego, 1988; Martín Moreno, 2007; Rodamilans, 1998; Rodríguez Suso, 2002; Zubikarai, 2000).

En segundo lugar, hemos procedido a la definición del constructo OFM. Para su explicación y delimitación, hemos recurrido a varias fuentes de tres áreas de conocimiento principales: la que se refiere al ocio humanista, la que tiene que ver con la escucha de la música como acción re-creativa y la que concierne a los beneficios del OFM. Para documentarnos en todo lo relativo al ocio humanista, hemos estudiado a autores de referencia (Csikszentmihalyi, 2001; Cuenca, 2009, 2014; Faché, 2002; Iso-Ahola, 1980; Kleiber, 1999, 2002; San Salvador del Valle, 2000; Stebbins, 1992, 2008).

Para las referencias en torno a la dimensión re-creativa de la escucha de la música, hemos recurrido por un lado a los expertos del ámbito de la música (Ball, 2010; Blacking, 2006; Boulez, 2001; Sloboda, 1985; Willems, 2001) y, por otro, a los referentes de la estética (Adorno, 2009; Amigo, 2000, 2014; Fubini, 1990; López Quintás, 2005; Strawinsky, 1993).

Nuevamente, para investigar sobre los beneficios del OFM, hemos acudido a las fuentes propias del ocio humanista y a los investigadores de la comunidad musical (Altenmüller, 2001; Blood y Zatorre, 2001; Deutsch, 1982; Gabrielsson, 2011).

En relación a todo lo que tiene que ver con la didáctica del OFM, hemos buscado tanto en la didáctica general (Bruner, 1988; Del Pozo, 1977; Dewey, 1989; Sánchez Delgado, 2004), como en la didáctica diferencial para adultos (Knowles, 1984; Mezirow, 1990; Natale, 2003) y en las didácticas específicas relativas a varios campos de la música (Bernstein, 2004; Copland, 2008; Delalande, 1995; Hargreaves, 1998; Kühn, 1988; Maneveau, 1993; Schafer, 1998; Swanwick, 2006; Willems, 1984).

Con toda esta revisión del estado de la cuestión, hemos procedido a elaborar la fundamentación teórica de esta tesis contribuyendo, de esta manera, al avance del conocimiento en el ámbito del OFM.

I.5 Objetivos de la tesis

El objetivo general de este estudio es aportar un conocimiento exhaustivo y fundamentado del fenómeno OFM y analizar su presencia en España.

De este objetivo general emanan cinco objetivos específicos que suponen, a su vez, una serie de concreciones. Exponemos el detalle a continuación:

1. Delimitar el concepto de vida musical, como experiencia de ocio alrededor de los conciertos públicos de música clásica instrumental.

Para ello es necesario:

- Estudiar las claves de la aparición de la vida musical, como fenómeno de ocio ciudadano, en el contexto europeo.
- Analizar las características diferenciadoras de las ciudades estudiadas y de qué manera influyó esa idiosincrasia en la aparición del fenómeno.
- Reflexionar sobre las nuevas formas de escuchar y la vida musical actual.

2. Profundizar en la significación del OFM y en su valor para el desarrollo personal y comunitario.

Este objetivo persigue:

- Delimitar el concepto de OFM en sus tres perfiles: humanista, educativo y cultural.
- Ahondar en la dimensión re-creativa del OFM a partir de los niveles de escucha y de los ámbitos estéticos que supone la audición atenta.
- Identificar los beneficios que el OFM tiene a nivel personal y comunitario.

3. Proponer una didáctica que vertebre las iniciativas de OFM, con el fin de favorecer el interés de las personas hacia la escucha de la música clásica y el vínculo con la oferta de su entorno.

Este objetivo incluye:

- Hacer confluir la didáctica diferencial con el colectivo adulto y la didáctica específica de la apreciación musical, en una única didáctica del OFM.
- Establecer los principios metodológicos, definir el marco estratégico y proponer las técnicas y recursos propios de la didáctica del OFM.

4. *Estudiar la presencia real de iniciativas didácticas de OFM en el panorama español.*

Este objetivo supone:

- Conocer la diversidad de programas de música que las universidades pertenecientes a la AEPUM⁷ ponen en marcha a lo largo del curso 2014-2015, con el fin de analizar el lugar que ocupa en ellos la apreciación musical a través de la audición activa.
- Conocer las iniciativas educativas para atraer a la audiencia adulta, que ponen en marcha las orquestas de la AEOS⁸ a lo largo de la temporada 2014-2015.

5. *Conocer en profundidad la vida musical de Bilbao y su realidad actual en torno al OFM.*

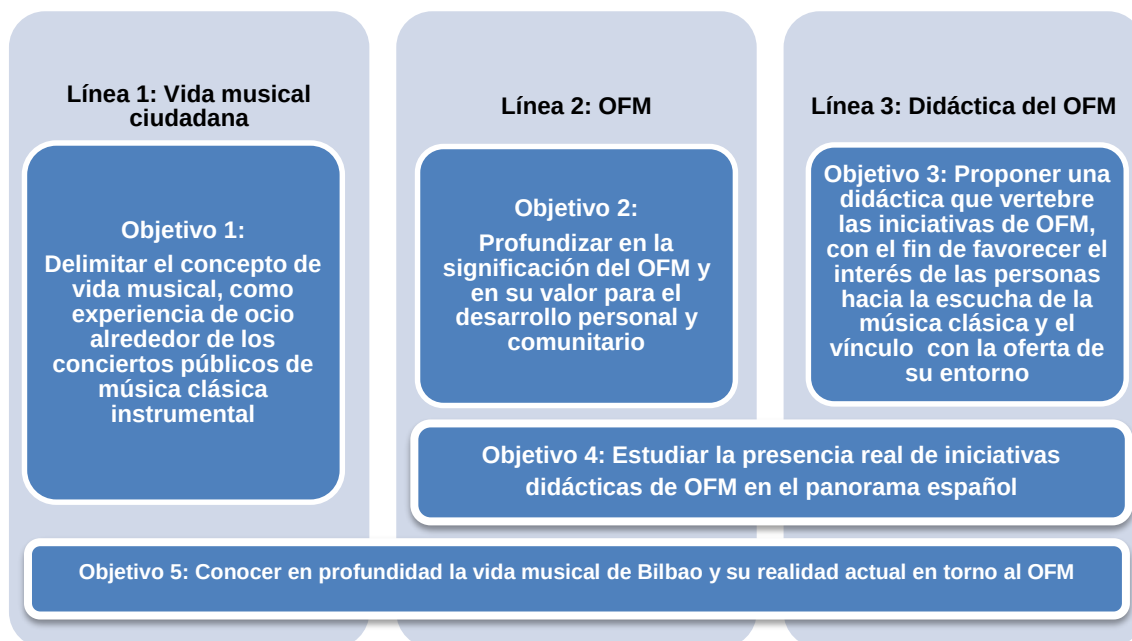
Para ello se requiere:

- Entrevistar a los responsables de los programas para mayores de las dos universidades que desarrollan su actividad en la ciudad.
- Entrevistar a los responsables de las tres organizaciones de música clásica instrumental más importantes de la ciudad.

A continuación, mostramos un gráfico en el que recogemos los enlaces que se establecen entre los cinco objetivos que nos proponemos de manera específica -y que derivan del objetivo principal de la tesis- y las líneas que conducen nuestra investigación, tal como han sido expuestas al principio de esta introducción.

⁷ AEPUM: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores.

⁸ AEOS: Asociación Española de Orquestas Sinfónicas.

Gráfico I.3: Relación entre las líneas de la investigación y los objetivos específicos

Fuente: Elaboración propia

Observamos cómo los tres primeros objetivos están orientados, cada uno de ellos, por una de las tres líneas que conducen nuestra investigación. El cuarto objetivo, entrelaza la línea del OFM con la de su didáctica, ya que nos interesa conocer la presencia o no de OFM en España a través de las universidades y de las orquestas sinfónicas, y también las características didácticas de las iniciativas que pudiéramos encontrar. En cuanto al quinto objetivo, el propósito que persigue está entretelado por los tres hilos conductores de la investigación, porque nos interesa conocer en profundidad tanto la vida musical de Bilbao, como la presencia que el OFM tiene en la ciudad y el estilo didáctico de los programas que lo concretan.

I.6 Metodología y fuentes utilizadas

La metodología que seguiremos para alcanzar nuestros objetivos, tiene una doble naturaleza. Por un lado, y para dar respuesta a los tres primeros objetivos específicos, llevaremos a cabo una exhaustiva revisión de la literatura especializada sobre el tema objeto de estudio. Tras ello, realizaremos un estudio empírico que nos permita constatar la realidad de la presencia del OFM y la naturaleza de sus propuestas didácticas, en el panorama español.

En primer lugar, pues, llevaremos a cabo un examen en profundidad de la bibliografía de referencia en cada uno de los grandes ejes conceptuales de nuestra investigación, esto es: la vida musical ciudadana como actividad de ocio; el OFM y la didáctica del OFM. La mayor parte de la documentación procede de tres ámbitos: musical, educativo y del ocio humanista, en el que hemos tenido como referente al Instituto de Estudios de Ocio de la UD, por su larga y reconocida trayectoria en este área del conocimiento.

El análisis documental se ha centrado principalmente en libros de referencia, artículos de revistas especializadas, tesis doctorales y trabajos de investigación de otra índole. Gran parte de ellos tiene su origen en el contexto anglosajón y norteamericano, ya que las investigaciones en torno a este fenómeno son aún escasas en otras latitudes, incluida España.

Tras la revisión de la literatura científica, y una vez finalizada la fase de fundamentación teórica, abordamos el análisis empírico de la realidad española y, con mayor profundidad, la bilbaína. Las dos han quedado recogidas en los capítulos 4 y 5. En ambos casos, hemos empleado una metodología cualitativa, orientada a conocer y comprender la realidad del OFM y su didáctica en relación a la vida musical ciudadana en España. Esta metodología ha sido desarrollada a partir de dos técnicas de investigación. Una de ellas es indirecta: el análisis de contenido y la otra, que la complementa, es directa: la entrevista en profundidad. Según Ruiz Olabuénaga (2012:331), “la triangulación no busca el contraste o el cotejo de resultados obtenidos por diferentes acercamientos metodológicos a la realidad social, sino el enriquecimiento de una visión (comprensión) única que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos”.

La primera de estas técnicas, el análisis de contenido, ha sido aplicada a las universidades de la AEPUM y a las orquestas sinfónicas de la AEOS, de las que hemos examinado sus páginas web oficiales y variada documentación complementaria. Para llevar a cabo el análisis, hemos creado una ficha de contenidos para cada tipo de entidad -una para las universidades y otra para las orquestas sinfónicas-, partiendo de una serie de categorías identificadas en la revisión bibliográfica. Sus resultados e interpretaciones quedan recogidos en el Capítulo 4 de la tesis.

La otra técnica empírica aplicada en la investigación, es la entrevista en profundidad, que viene a complementar la anterior y a minimizar, en cierto modo y en lo que se refiere a Bilbao, la limitación debida al hecho de que es posible que no todas las iniciativas de

OFM que ponen en marcha las entidades, queden reflejadas en sus páginas web y, por tanto, no puedan ser recogidas en el análisis.

A través de esta técnica, además, hemos podido sondear y analizar las opiniones y visiones que, sobre la vida musical y el OFM, tienen algunos responsables de PUM y de las principales programaciones de música clásica instrumental en la ciudad de Bilbao. Además, las instituciones a las que representan también han formado parte de la muestra del análisis de contenido⁹. Los resultados de su aplicación, así como las interpretaciones correspondientes, están recogidos en el Capítulo 5.

Ampliaremos la descripción de ambas técnicas metodológicas, así como la justificación de su elección, en los capítulos correspondientes. Además, en ellos presentaremos las muestras en detalle, así como el proceso seguido para recoger, codificar y analizar los datos que posteriormente interpretaremos, a partir del marco teórico.

I.7 Estructura de la tesis

Esta tesis se estructura en tres partes: una Introducción, el Desarrollo de la investigación y las Conclusiones. Hay tres apartados más: uno precedente, que recoge los Índices -de contenido, gráficos, tablas, imágenes y abreviaturas- y dos al final del trabajo: uno para la Bibliografía general y otro para los Anexos. En este último apartado, reunimos tanto las plantillas de las fichas de análisis de contenidos -la utilizada para las universidades y la de las orquestas sinfónicas-, como el guión de las entrevistas en profundidad.

La parte correspondiente al Desarrollo se divide, a su vez, en dos. La primera abarca los tres capítulos que conforman el corpus teórico de la tesis y que recogen la revisión de los documentos más relevantes sobre los conceptos, presupuestos e investigaciones acerca de la temática de cada capítulo. Así, en el Capítulo 1 revisamos la literatura referente a la vida musical ciudadana como vivencia de ocio; en el Capítulo 2, hacemos lo propio con los estudios que nos permitan configurar el constructo OFM y en el tercero, nos sumergimos en los descubrimientos acerca de la didáctica del OFM.

La segunda parte del Desarrollo consta de dos capítulos y en ella se recoge el estudio empírico realizado: el análisis de las iniciativas de OFM en los PUM y en las orquestas

⁹ A excepción de la Filarmónica que, al no ser una orquesta sinfónica, no ha formado parte de dicha muestra. Sin embargo, hemos considerado su relevancia en la vida musical de Bilbao, a la hora de tener en cuenta a su presidente para las entrevistas en profundidad.

sinfónicas del ámbito estatal -en el Capítulo 4- y las opiniones de cinco responsables de PUM y de instituciones programadoras de música clásica instrumental en Bilbao -en el Capítulo 5.

A continuación, resumimos el contenido de cada capítulo de fundamentación teórica.

Capítulo 1. Vida musical ciudadana. El concierto público como ocio musical

- En este capítulo se define el concepto de vida musical ciudadana, desde las claves de la aparición de los conciertos públicos como actividad de ocio.
- Se analizan las características que provocaron su aparición, en algunas de las ciudades europeas que, aún hoy día, siguen disfrutando de una vida musical relevante.
- Se reflexiona sobre el momento actual: los nuevos oyentes y los nuevos formatos de audición.

Capítulo 2. Ocio Formativo Musical

- En este capítulo construimos el concepto OFM a partir de sus tres perfiles: humanista, educativo y cultural-musical.
- Abordamos la dimensión re-creativa del OFM como acción consistente en interpretar el hecho musical, a partir de una audición atenta, fundamentada y satisfactoria.
- En esa escucha que re-crea, diferenciamos tres niveles y los vinculamos, uno por uno, con tres ámbitos del componente estético de la música. Con todos ellos, explicamos el proceso que nos transforma de oyentes en escuchantes.
- Exponemos los beneficios que el OFM reporta a las personas, a nivel individual y social.

Capítulo 3. Didáctica del OFM

- En este capítulo se profundiza sobre las dos raíces de la didáctica del OFM: la didáctica diferencial con el colectivo adulto y la didáctica específica de la apreciación musical.

- Se define la didáctica del OFM en base a: sus principios metodológicos, su marco estratégico, las técnicas y los recursos didácticos que le son propios.

En la parte empírica del Desarrollo de la investigación, nos hemos acercado a la realidad del OFM en el contexto español y en la concreción de Bilbao. Consta de dos capítulos que se complementan, ya que uno contiene datos de realidades –el cuarto capítulo- y el otro, opiniones y reflexiones fundamentadas en la experiencia –el quinto.

Capítulo 4. Análisis empírico de la presencia y tipología del OFM en los programas universitarios para mayores y en las orquestas sinfónicas de España.

- En este capítulo, se recogen las iniciativas que en el panorama español ponen en marcha las universidades de la AEPUM y las orquestas sinfónicas de la AEOS.
- En él se presenta el diseño metodológico y se describen los resultados obtenidos del análisis de contenido, así como su interpretación en relación al marco teórico.

Capítulo 5. Estudio cualitativo. Entrevistas en profundidad a los responsables de programas universitarios para mayores y de instituciones programadoras de música clásica instrumental, en el área del Gran Bilbao.

- En este capítulo se recogen las opiniones de cinco expertos en relación a la vida musical ciudadana, al papel que puede jugar en ella el OFM y a la presencia de iniciativas didácticas para adultos en torno al OFM. También se contempla su visión concreta respecto a todo lo anterior, en referencia a Bilbao. Los expertos representan a la UD¹⁰, la UPV/EHU¹¹, la BOS¹², la EO¹³ y la Filarmónica¹⁴.

¹⁰ UD: Universidad de Deusto

¹¹ UPV/EHU: Universidad del País Vasco

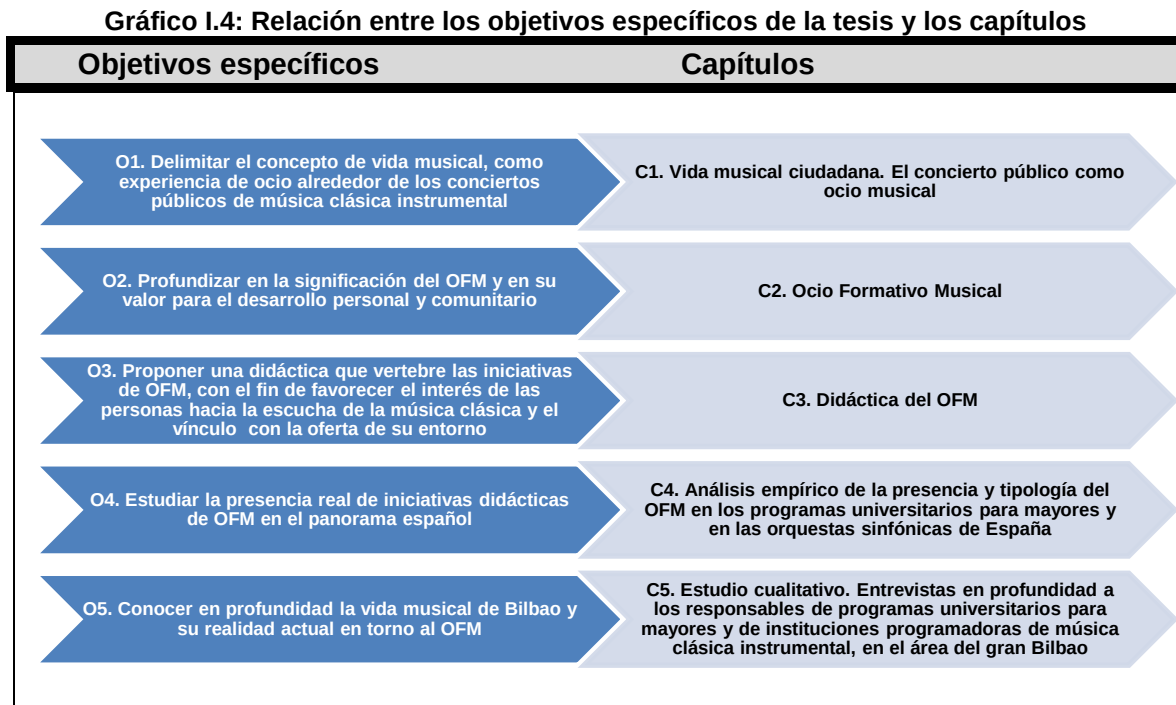
¹² BOS: Orquesta Sinfónica de Bilbao

¹³ EO: Orquesta Sinfónica de Euskadi

¹⁴ Filarmónica: Sociedad Filarmónica de Bilbao

- Se describe la metodología empleada, los resultados obtenidos de las entrevistas en profundidad realizadas, así como su interpretación en relación al marco teórico.

El siguiente gráfico refleja la relación entre los objetivos específicos de la tesis y los capítulos que la estructuran:



Fuente: Elaboración propia

El trabajo finaliza con una sección dedicada a las conclusiones, en la que se recogen aquellas que ya habíamos incluido en cada uno de los capítulos, pero de una manera más amplia y sistematizada. En este apartado de conclusiones generales, se presentan además, las aportaciones y principales reflexiones a las que nos ha conducido el estudio, así como sus limitaciones. También se perfilan posibles líneas de aplicación de los hallazgos y varias perspectivas de investigación y de trabajo futuras, que puedan contribuir a avanzar en el conocimiento y profundización sistemática del fenómeno OFM.

Cada uno de los cinco capítulos del Desarrollo sigue una misma secuencia y consta de una introducción, un corpus temático, unas conclusiones y una sección de bibliografía

específica, con vistas a que pueda ser revisada, si el capítulo se consulta de manera independiente¹⁵.

La forma de numerar los apartados de cada capítulo, así como los gráficos, tablas e imágenes sigue la pauta siguiente: el primer dígito indica el número de capítulo en el que se ubica el elemento y los dígitos siguientes, corresponden a los apartados y subapartados o bien al lugar que ocupa el elemento de cada categoría –gráfico, tabla o imagen-, dentro del capítulo.

I.8 Bibliografía

ADORNO, T. W. (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Akal.

AEOS (2015). <http://www.aeos.es/> (última consulta: 8 de abril de 2015).

ALBAINA, M. (2012). Universidad - Entidades musicales, una interacción necesaria en el desarrollo del Ocio Formativo Musical. En J. CUENCA y J. DOISTUA (Eds.), *El ocio transformado[r]. Resignificaciones y tendencias del ocio en tiempos de crisis* (pp. 3-15). Bilbao: Universidad de Deusto.

ALBAINA, M. y CÁMARA, A. (2010). *Training New Listeners for Music*. Obtenido de http://depts.washington.edu/icmpc11/ICMPC11_ABSTRACTS.pdf (última consulta: 26 de marzo de 2012).

ALTENMÜLLER, E. (2001). How many music centers are in the brain? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 273-280.

AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2000). *El arte como vivencia de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2014). *Ocio estético valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ARISTÓTELES (2000). *Política*, trad. de M. García Valdés. Madrid: Gredos.

¹⁵ La bibliografía específica puede ser revisada en el caso de que haya un interés concreto por alguno de los temas tratados en profundidad en cada capítulo. La bibliografía general está pensada para quien quiera comprobar si se ha utilizado determinado documento en el trabajo de investigación y facilitarle, de este modo, la búsqueda.

- BALL, PH. (2010). *El instinto musical: escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner.
- BERNSTEIN, L. (2004). *The joy of music*. Nueva Jersey: Amadeus Press.
- BLACKING, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.
- BLANNING, T. (2011). *El triunfo de la música*. Barcelona: Acantilado
- BLOOD, A.J. y ZATORRE, R.J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *PNAS* 98 (20), 11818-11823.
- BOULEZ, P. (2001). *Puntos de referencia*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CABALLO, B. y GRADAÍLLE, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 45-55.
- CÁMARA, A., CAÑADA, M., ALBAINA, M. y LARRINAGA, I. (2012). *Programas educativos musicales en la CAPV: Miradas desde la diversidad de públicos*. Obtenido de <http://www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/colecciones/monografias/eusko/publicacion.php?o=22320> (última consulta: 23 de abril de 2014).
- COPLAND, A. (2008). *Cómo escuchar la Música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2001). Ocio y creatividad en el desarrollo humano. En M. CSIKSZENTMIHALYI, M. CUENCA CABEZA, C. BUARQUE y V. TRIGO (Eds.), *Ocio y desarrollo: potencialidades del ocio para el desarrollo humano* (pp. 17-32). Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA AMIGO, M. (2012). *La creación y desarrollo de públicos de la ópera en Europa. Análisis y propuesta de mejora desde los Estudios de Ocio*. Tesis doctoral inédita. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (Ed.) (2000). *Leisure and human development: proposals for the 6th World Leisure Congress*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2009). *Ocio humanista*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M (2010). La fuerza transformadora del ocio. En M. CUENCA, E. AGUILAR y C. ORTEGA (Eds.), *Ocio para innovar* (pp. 17-82). Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M (2011). Aproximaciones a las experiencias culturales desde los planteamientos del Ocio Humanista: pautas para una profundización cualitativa. En C. ORTEGA (Ed.), *Nuevos desafíos de los observatorios culturales* (pp. 19-48). Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA, M., LÁZARO, Y., AMIGO, M.L. y CUENCA, J. (2012). Ocio experiencial en la universidad: el programa multigeneracional cultura y solidaridad. *Memorialidades*, nº 17, 475- 510.

DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

DELORS, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

DEL POZO, A. (1977). *Didáctica general*. Burgos: Santiago Rodríguez.

DEUTSCH, D. (Ed.) (1982). *The Psychology of Music*. Nueva York: Academic Press.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

DOWNS, PH.G. (1998). *La música clásica. La era de Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Akal.

DUMAZEDIER, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Editorial Estela.

EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO. Observatorio vasco de la cultura (2011). *Informe estadístico sobre Artes e Industrias Culturales 2011*. Obtenido de http://www.kultura.ejgv.euskadi.eus/r46-19803/es/contenidos/informacion/keb_publicaciones_art_industri/es_art_indu/arte_industria.html (última consulta: 22 de noviembre de 2014).

FACHÉ, W., (1995). Leisure education in community systems. En RUSKIN, H. y SIVAN, A. (Eds.), *Leisure education towards the 21st century* (pp. 51-78). Utah: Bregham Young University. Department of Recreation Management and Youth Leadership.

FACHÉ, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio. En Cristina de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio: propuestas internacionales* (pp. 85-102). Bilbao: Universidad de Deusto.

FUBINI, E. (1990). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el Siglo XX*. Madrid: Alianza Música.

FUNDACIÓN AUTOR. (2014). *Anuario SGAE de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales 2014*. Obtenido de <http://www.anuariosgae.com/home.html> (última consulta: 22 de noviembre de 2014).

GABRIELSSON, A. (2011). *Strong experiences with music*. Nueva York: Oxford University Press.

GALLEGO, A. (1988). *La música en tiempos de Carlos III*. Madrid: Alianza Música.

GAÑÁN, A. y PALMERO, M.C. (2008). Los programas de formación universitaria de personas mayores. Propuestas y perfiles de innovación. El caso de la Universidad de Burgos. En M.C. PALMERO. *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones: X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores*. (pp. 333-344). Burgos: Universidad de Burgos.

HARGREAVES, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

ISO-AHOLA, S.E. (1980). *The Social Psychology of Leisure and Recreation*. Dubuque, Iowa: W. C. Brown Company Publishers.

KLEIBER, D. A. (1999). *Leisure experience and human development: a dialectical interpretation*. New York: Basic Books.

KLEIBER, D. (2002). La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: una perspectiva/visión a lo largo de la vida. En C. DE LA CRUZ (Ed.), *Educación del ocio: propuestas internacionales* (pp. 69-83). Bilbao: Universidad de Deusto.

KNOWLES, M. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf.

KÜHN, C. (1988). *La formación musical del oído*. Barcelona: Labor.

LÁZARO, Y. (2008). La experiencia de ocio a través de los programas universitarios de adultos/mayores En M.J. MONTEAGUDO (Ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio* (pp. 317-335). Bilbao: Universidad de Deusto.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2005). *Estética musical*. Valencia: Rivera Editores.

MANEVEAU, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.

MARTÍN MORENO, A. (2007). *Historia de la música española. 4. Siglo XVIII*. Madrid: Alianza Música.

MARTÍNEZ, S. (2002). *Ocio y formación en la edad adulta. Desarrollo de actitudes y motivaciones hacia el ocio a través de un programa educativo*. Tesis doctoral inédita. Bilbao: Universidad de Deusto.

MEZIROW J. (Ed.) (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2006). *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, num. 106 (pp. 17158-17207)*. Obtenido de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> (última consulta: 19 de marzo de 2014).

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. Secretaría General de Política Social y Consumo. (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

NATALE, M. L. (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.

PALMERO, C. y LUIS, I. (2012). Calidad y formación universitaria para personas mayores. *Memorialidades*, nº 17, 317- 343.

PAULY, R.G. (1980). *La música en el periodo clásico*. Buenos Aires: Víctor Lerú.

PETERSON, C.A. y GUNN, S.L. (1984). *Therapeutic recreation program design. Principles and procedures*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

PLATÓN (1986). *Diálogos IV, República*. Madrid: Gredos.

RAYNOR, H. (2007). *Una historia social de la música*. Madrid: Siglo XXI de España.

RODAMILANS, R. (1998). *La Sociedad Filarmónica de Bilbao. Memoria de un centenario*. Bilbao: Fundación BBK Fundazioa.

RODRÍGUEZ SUSO, C. (Ed.) (2002). *Ochenta años de música urbana*. BOS-OSB. Bilbao: Fundación BBK Fundazioa.

ROSS, A. (2012). *Escucha esto*. Barcelona: Seix Barral.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SALAZAR, A. (1989a). *La música e la sociedad europea. II. Hasta fines del siglo XVIII*. Madrid: Alianza Música.

SALAZAR, A. (1989b). *La música e la sociedad europea. III. El siglo XIX*. (1) Madrid: Alianza Música.

SÁNCHEZ DELGADO, S. (Coord.) (2004). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense.

SAN SALVADOR DEL VALLE, R. (2000). *Políticas de ocio: cultura, turismo, deporte y recreación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SCHAFER, R.M. (1998). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

SLOBODA, J.A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. London: Oxford University Press.

STEBBINS, R. A. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

STEBBINS, R. A. (2008). *Serious leisure: a perspective for our time*. New Brunswick: Transaction.

STRAWINSKY, I. (1983). *Poética musical*. Madrid: Taurus.

SUE, R. (1980). *Le Loisir*. Paris: Presses Universitaires de France.

SWANWICK, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

TINSLEY, H.E.A. y TINSLEY, D. J. (1986). A theory of the attributes, benefits and causes of leisure experience. *Leisure Sciences*, 8, 1-45.

UNESCO (1966). *Adult education and leisure in contemporary Europe*. Prague: Orbis.

WEBER, W. (2011). *La gran transformación en el gusto musical*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WILLEMS, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

WILLEMS, E. (2001). *El oído musical*. Barcelona: Paidós.

WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION (2004 [1994]). Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial de Ocio. En M. CUENCA CABEZA, *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas* (pp.315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.

ZUBIKARAI, J.A. (2000). *Bilbao. Música y músicos*. Bilbao: Fundación Bilbao 700-III Fundazioa.

II. DESARROLLO

CAPÍTULO 1. VIDA MUSICAL CIUDADANA. EL CONCIERTO PÚBLICO COMO OCIO MUSICAL

CONTENIDO:

1.1 Introducción

1.2 La escucha de música como actividad de ocio. Claves para su aparición

1.3 Visión histórica del surgimiento de los conciertos públicos en Europa. Ciudades representativas

1.4 El nuevo oyente y su repercusión en la vida musical actual

1.5 Conclusiones

1.6 Bibliografía

1.1 Introducción

En este capítulo, titulado *Vida musical ciudadana. El concierto público como ocio musical*, se abordan los aspectos más relevantes que permiten acotar uno de los aspectos fundamentales en nuestro estudio, que es la vida musical en las ciudades en lo que se refiere a la escucha de música clásica instrumental. Se trata de asociar los elementos y características propias de cada ciudad, así como las circunstancias contextuales y comprender la incidencia que unos y otras tienen en el desarrollo de una vida musical, más o menos rica y de interés para la ciudadanía.

En la primera parte del capítulo, analizamos los elementos que definen esa dimensión concreta del ocio musical a que nos referimos -el disfrute de la música clásica instrumental, a partir de la escucha activa-, señalando las claves históricas que permitieron el surgimiento de la vida musical en Europa.

La segunda sección es la más extensa, ya que nos detenemos en el análisis de varias de las ciudades europeas que fueron pioneras en la aparición del concierto público y que son de nuestro interés porque, aún hoy día, mantienen y potencian una rica vida musical. Además, la aparición de los conciertos públicos en todas ellas, tuvo sus propios matices característicos y su estudio puede aportar algunas claves para entender este fenómeno de ocio musical; este conocimiento, puede resultar útil también en la actualidad, a la hora de diseñar determinadas acciones que tengan que ver con la música clásica. La última en ser analizada es Bilbao, como ciudad relevante en nuestra tesis que, entre otros intereses, busca contribuir a su enriquecimiento en el ámbito de la música clásica instrumental.

La tercera parte del capítulo, se centra en la forma y medios de escuchar la música clásica que tienen lugar hoy día y en su repercusión en el panorama musical actual. Lo que va viniendo en llamarse el nuevo público, marca la orientación que se está dando a las programaciones de las orquestas sinfónicas y de otras entidades promotoras de música clásica en nuestro momento histórico. La influencia de los escuchantes, de los consumidores al fin, es importante en la vida musical de las ciudades, lo mismo que lo fue cuando ésta hizo su aparición.

Completamos las tres secciones con esta introducción, un apartado de conclusiones y otro que recoge la bibliografía de referencia, específica de este capítulo.

1.2 La escucha de música como actividad de ocio. Claves para su aparición

1.2.1 Preludio. Aproximación a la idea de concierto público

El fenómeno del OFM que abordamos en este estudio, solo se hace posible en una realidad que contempla el hecho de que las personas pueden asistir, de manera voluntaria, a un evento en el que la escucha de la música es, al mismo tiempo, el motivo y la consecuencia de dicha acción, a la par que la esencia de la acción misma. Delimitamos la audición musical, pues, independizándola de cualquier otra acción de índole artística, social o religiosa.

Sin embargo, que aceptemos con naturalidad la actual vida musical más o menos estable en nuestras ciudades, no implica que siempre existiera. Hubo un tiempo en que no fue así y no porque fuera inaccesible económicamente para los ciudadanos o incompatible con su disposición de tiempos o inalcanzable espacialmente, simplemente no había surgido.

En la primera parte de este capítulo, abordamos, por ello, la aparición de los conciertos públicos como una actividad al alcance de la ciudadanía en general y no solo de la nobleza o de cualquier persona, en tanto que asistente a un servicio religioso o a un acontecimiento festivo, por ejemplo. Para esto creemos necesario avanzar los términos que son pertinentes y acotan esta idea de vida musical ciudadana, en que tiene su razón el concierto público. Son estos: la profesión de músico, el oyente –en su diversidad-, las sociedades musicales y los géneros propios del concierto instrumental.

1.2.2 Claves socio-históricas para el nacimiento del concierto público

Para entender el proceso de democratización de lo que llamamos vida musical y el surgimiento de los conciertos públicos, tenemos que tener en cuenta las aportaciones que nos llegan de la sociología de la música (Adorno y Horkheimer, 1998; Adorno, 2009; Blaukopf, 1988). El contexto sociopolítico y económico marcó, en la segunda mitad del siglo XVIII, la consideración que la sociedad tenía del músico. Paralelamente, el surgimiento y afirmación de determinadas clases sociales requirió nuevos espacios -al margen de los salones cortesanos, los recintos sagrados y los teatros de ópera- donde escuchar música. Estos lugares sirvieron de puntos de encuentro entre aficionados y músicos profesionales y favorecieron la aparición de distintos modelos de sociedades musicales (Blanning, 2011; Raynor, 2007). Este nuevo marco de producción musical

influyó, a su vez, en la aparición de novedosos géneros musicales, que crecieron en variedad a la par que la orquesta. Además, el cambio en el estilo musical fue también influyente y ya Adorno y Horkheimer (1998) señalan, por un lado, la interrelación entre la racionalización y la industria cultural y, por otro, la incidencia que dicha interacción supuso en la expansión de la vida musical, en la época de la Ilustración¹.

Tendremos en cuenta por tanto, para el diseño y estudio de este apartado, que "los condicionantes sociales, políticos y económicos no solo influyen y matizan la actividad musical, sino que determinan su más íntima esencia" (Blaukopf, 1988:9). En este sentido, conviene tener presente que las cuestiones culturales dependen en gran medida del trasfondo político y social, ya que una clase media con mayor poder económico y, en consecuencia, mayor tiempo de ocio, favoreció en la segunda mitad del siglo XVIII, una vida musical más acorde con sus gustos e intereses y se convirtió en sostenedora de la vida musical de su entorno, contratando compositores e intérpretes que amenizaran sus veladas y poniendo el énfasis en la música instrumental, que permitía mayor versatilidad y no requería el enorme coste económico que habían tenido las compañías de ópera y los conjuntos orquestales que habían mantenido los grandes aristócratas. Además, como veremos más adelante, este nuevo mecenas burgués se asoció en diversidad de formatos, favoreciendo la creación del concierto público, previo pago del acceso (Pauly, 1980). Por otro lado, como señala Adorno (2009), hay que considerar también las múltiples relaciones en la historia social de la música, teniendo en cuenta la relevancia de las ideologías y el valor de la mediación de la sociedad, así como la incidencia de los tipos de respuesta característicos de los oyentes en la producción musical.

Existe, pues, una compleja red de relaciones entre la sociedad y su música (Chailley, 1991), que nos disponemos a descifrar a continuación.

Consideración social del músico

Uno de los factores que fueron causa y efecto de este fenómeno, fue el cambio en la consideración social del músico. Como observa Downs (1998), el pensamiento dieciochesco, desarrollado a partir de los avances en el campo de las ciencias, supuso una serie de premisas básicas a nivel intelectual, compartidas por la mayor parte del

¹ La estética musical que correlaciona con el periodo ilustrado promueve la "forma" como principio de organización del discurso musical y manifiesta unas características de estilo basadas en un lenguaje equilibrado, académico y, lo que podría denominarse, racional.

entorno social, que impregnaron también el hecho musical y, en consecuencia, el desarrollo de la música. Aquella época que asistió al nacimiento de los ideales igualitarios, supuso un reconocimiento a la tarea del músico y es posible que, como indica Blaukopf (1988), el papel social de la música, perfilado por la propia estructura de la comunidad, determine la dirección que toma el desarrollo del lenguaje musical y esto retroalimente, a su vez, su peso en el espacio colectivo y el reconocimiento que se asigna a quienes la producen. Tal como señala Blanning (2011:42-43), el público londinense se adelantó (una vez más) a lo que había de llegar mucho más tarde en cuanto a la valoración del músico: “el éxito de Haendel durante el medio siglo que pasó en Londres (1710-1759) fue una temprana prueba de que un músico podía adquirir fama y fortuna gracias a un público de pago”².

En otro sentido, es probable, como se deduce de los datos que aporta Blanning (2011), que el concierto público de música instrumental tuviera como consecuencia importante la de dar respetabilidad a la música ya que, al margen de las interpretaciones en iglesias, donde el decoro se daba por supuesto, se tenía una imagen un tanto disoluta de la música y los músicos que provenía, principalmente, del mundo de la ópera.

En otro orden de cosas, la mejora en los medios de comunicación -como periódicos y revistas musicales-; los de difusión -como la imprenta y su utilización en la edición cada vez más extendida de partituras- y la aplicación de estrategias comerciales -como por ejemplo, la incorporación de los retratos de los creadores a las ediciones de sus obras-, tuvieron como consecuencia que el nombre de algunos compositores fuera conocido y divulgado, llegando en algunos casos a traspasar las fronteras de su lugar de trabajo³ (Blanning, 2011).

Hay muchas referencias, además, a los frecuentes viajes de muchos compositores, lo que indica el interés que había por escuchar su música, en varias ciudades europeas (Chailley, 1991).

² A su muerte, en 1759, Haendel dejó un patrimonio valorado en unas 20 000 libras esterlinas, lo que lo convertía en un millonario conforme a los parámetros actuales. La riqueza iba acompañada de una categoría social elevada y, de esta manera, pasó de ser llamado “criado del elector de Hanover” a su llegada a Londres, a ser homenajeado por el rey, la aristocracia y la ciudadanía, tras su muerte.

³ Digno es de mención el caso de Joseph Haydn quien, antes de su primer viaje a Londres en 1791, ya era conocido y reclamado por el público inglés. Además su música ya contaba con clientes en toda Europa en la década de 1780, entre los que se encontraban las duquesas-condesas de Benavente y Osuna y el duque de Alba en España, además de otros ilustres clientes en toda Europa.

De nuevo el público inglés se situó a la cabeza, reverenciando la vida de un músico en la figura de Haendel ya que, al poco de morir éste, se escribió la primera biografía en forma de libro dedicada a un músico (Blanning, 2011).

Como bien documenta Raynor (2007), algunos compositores como Haydn y Mozart contribuyeron a elevar la condición del músico (además, sin lugar a dudas, de la categoría de la música en sí misma con la alta calidad de sus composiciones), demostrando lo que podía lograrse en una época de rápidos cambios sociales y culturales, como fue el final del siglo XVIII. Su heredero musical, Beethoven, rechazó un puesto en la corte de Westfalia, con el fin de desarrollar su carrera profesional, de manera independiente, en Viena⁴.

A medida que nos introducimos en el siglo XIX, en la mayor parte de las ciudades europeas más desarrolladas musicalmente, el compositor empieza a ser reconocido y tratado por la nobleza y la alta burguesía como un igual. Como señala Blanning (2011), las relaciones de algunos compositores y quienes les daban trabajo, se hallaban más cercanas a la amistad que al mecenazgo⁵. Según avanza el siglo romántico, también los intérpretes (que en muchos casos, pero no en todos, son además compositores), empiezan a tener un reconocimiento tal que excede la categoría de admiración profesional y se adentra en los terrenos del fanatismo.

A este cambio en la consideración del músico contribuyeron, como queda dicho, la difusión editorial y la que llegaba a través de los medios de comunicación, pero también la procedente de la iconografía: retratos, litografías, bustos... que hicieron que los aficionados pudieran crearse una imagen visual de los compositores, aún sin haberlos visto nunca (Chailley, 1991). Este mismo autor señala, que la nueva importancia a nivel social que iban adquiriendo los músicos, queda reflejada en la aparición en las últimas décadas del siglo XVIII, de diversos diccionarios biográficos de compositores⁶.

⁴ Beethoven aprovechó la circunstancia para mejorar sus condiciones materiales en Viena: ante la oferta del rey de Westfalia, Jerónimo Bonaparte, consiguió que tres aristócratas vieneses crearan un fondo común para garantizarle unos ingresos anuales, con plena libertad creativa y la única condición de que no abandonara Austria.

⁵ Beethoven puede considerarse, una vez más, pionero en este sentido y, por otra parte, nunca habría aceptado ningún tipo de relación que le supusiera sentirse humillado o someterse a la voluntad de nadie.

⁶ Este hecho se vio incrementado sobremedida en el siglo siguiente, época en la que los propios compositores consideraban sus biografías, pensamientos estéticos, memorias y testimonios sobre diversos temas, de interés general, de tal manera que se lanzaron a una tarea literaria que tuvo, en la mayoría de los casos, un notable éxito de difusión.

El oyente

Otro factor fundamental en el desarrollo de la vida musical como actividad de ocio ha de buscarse en la existencia de los aficionados.

Según Chailley (1991) y desde una perspectiva sociológico-musical, uno de los cambios que se produjeron en la vida musical de las ciudades, vinculado al auge de la burguesía y su gran influencia en el plano económico -y, como consecuencia, en el político y el cultural-, fue la aparición y rápida extensión de una nueva categoría de oyentes, los aficionados (en francés *amateurs*, en alemán *Liebhaber*)⁷. El público se transforma y pasa de "ser entendido" a "amar la música". El conocedor se transforma en *amateur* y a este nuevo público se destinó una parte importante del repertorio como música de cámara, música para teclado⁸ (Salazar, 1989a). Un amplio segmento de la sociedad tenía ahora tiempo y dinero para adquirir instrumentos -especialmente los costosos y, cada vez más, populares instrumentos de teclado- y la actividad musical empezó a estar a su alcance. Un aficionado no era otra cosa que un amante de la música, cuyo entrenamiento y habilidad podían o no igualar a los de un profesional (Pauly, 1980).

Para que la vida musical cristalizara en las ciudades de forma exitosa, era necesaria no solo la afición de la burguesía cada vez más extensa e influyente, sino también la organización de la actividad musical. Así, estos aficionados se fueron integrando, en muchos casos, en agrupaciones instrumentales con músicos profesionales o bien en sociedades musicales con distintas denominaciones y características. Así se fue encontrando el equilibrio de fuerzas entre la oferta y la demanda que sirvieron para el fomento de la vida musical al alcance de la ciudadanía en Europa.

Sociedades musicales

Considerando que el término sociedad musical se refiere a un grupo de personas reunidas para la promoción de la música, al margen de la nobleza o el clero, las sociedades musicales han desempeñado un papel considerable en el desarrollo social

⁷ Es muy interesante tener en cuenta el significado etimológico de estos términos en francés y en alemán, respectivamente: *amateur*-que ama; *liebhaber*-que tiene amor.

⁸ Muchas publicaciones alemanas, como las obras para teclado de Carl Philip Emanuel Bach, estaban dirigidas a los *Kenner und Liebhaber* (conocedores y aficionados).

y cultural de la música en Europa. A lo largo de la historia musical en este continente, dichas sociedades han adoptado diferentes nombres⁹.

La denominación *accademia* surge en Italia, sin duda por la influencia de Platón¹⁰. Tal como nos indica Jeffrey Dean en *el diccionario enciclopédico de la música* (Latham, coord., 2009), ya en 1543 se constituyó en Verona la *Accademia Filarmonica*, en la que se reunían aficionados a la música con el fin de escuchar, participar en la interpretación y discutir temas musicales. Hacia 1570, las *accademie* se habían diseminado por toda Italia. La *Accademia Filarmonica* de Bolonia se convirtió, a partir de 1666, en una de las grandes sociedades de conciertos del inicio de los tiempos modernos. Siguiendo la costumbre italiana, el término academia, fue aplicable a una sociedad de conciertos y, particularmente en Alemania y Austria durante el siglo XVIII y comienzos del XIX, a un concierto mismo, en el que un compositor-intérprete hacía las veces de empresario, organizando un concierto de pago tanto en palacios como en salas públicas (Blanning, 2011)¹¹. En otras ciudades europeas, como París (*académies*) o Roma, las academias estuvieron más ligadas al desarrollo de la ópera¹².

Según documenta Polly Falows en el *Diccionario enciclopédico de la música* (Latham, coord., 2009), en Alemania, a partir del siglo XVI, músicos profesionales y aficionados con ciertas competencias, se reunían regularmente para hacer música, bien por puro placer en lugares informales como cafés o jardines públicos, o en las casas de patronos nobles, en lo que se denominaba *collegium musicum*. Este tipo de actividad se propagó a otras regiones protestantes de habla germana y a los Países Bajos. En algunas ciudades, los *collegia musica* estuvieron muy ligados al ámbito universitario¹³. Durante el siglo XVIII, el modelo evolucionó hacia el concierto de pago, siendo muchos de los instrumentistas, músicos dependientes de los concejos municipales. A medida que los conciertos fueron profesionalizándose del todo, el *collegium musicum* retornó al mundo

⁹ En este apartado solo nos fijaremos en las que se centraron en la promoción de la música instrumental.

¹⁰ En Italia se creó la Academia Platónica Florentina en 1462 bajo el auspicio de Cosme de Médici; estuvo dirigida por Marsilio Ficino como lugar específico de vida intelectual del Renacimiento (Panofsky, 1991).

¹¹ En la numerosa correspondencia de Mozart, se hace referencia en varias ocasiones al estreno de alguna composición en Viena, "con motivo de una academia".

¹² A partir de 1700, el término academia se ha referido muchas veces también, a un lugar dedicado a la formación de músicos, como es el caso de las escuelas de música o conservatorios.

¹³ Son legendarios, tal como señala Falows los fundados en Leipzig por Telemann y por Fasch en 1702 y 1708, respectivamente y que, años más tarde, fueron dirigidos por J.S. Bach.

académico, desapareciendo casi por completo cuando su nombre se empezó a asociar a una conferencia universitaria sobre música¹⁴.

En Inglaterra, en los siglos XVII y XVIII, se originaron muchos clubes musicales, en los que instrumentistas aficionados se reunían regularmente con el propósito de hacer música de cámara. En el siglo XVII, algunos clubes se reunían semanalmente, tales como los de Oxford (llamados *musick meetings*) y Londres. Tal como indica Jeffrey Dean (Latham, coord., 2009), los músicos profesionales fueron admitidos cada vez más como miembros de estos clubes y pronto comenzaron a organizar la actividad musical de forma más ambiciosa, animando a las propias organizaciones, a dar conciertos públicos. Varios de estos clubes, que sobrevivieron hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX, se convirtieron en organizaciones de conciertos que mantenían orquestas y ofrecían temporadas completas de conciertos y recitales profesionales. Aun así, ha quedado un lugar para el club musical de aficionados y muchos sobreviven hasta nuestros días en forma de sociedades orquestales, así como organizaciones patrocinadoras (Latham, coord., 2009).

En el siguiente gráfico se aprecia cómo un factor socioeconómico, como lo fue el auge de la clase burguesa, en las últimas décadas del siglo XVIII, influyó en los posteriores cambios de la vida musical en las ciudades:

Gráfico 1.1: Claves sociológicas del inicio del concierto público en Europa



Fuente: Elaboración propia

Esta expansión de sociedades musicales de diversa índole, retroalimentó el interés por la música de la burguesía que se constituyó, de esta manera, en la sostenedora más importante de esta manifestación artística, por medio del concierto público (Pauly, 1980).

¹⁴ En la segunda mitad del siglo XX tuvo un resurgimiento, tanto en Alemania como en Estados Unidos, a través de varios músicos y académicos alemanes que emigraron a EEUU a causa de la II Guerra Mundial. Como señala Falows, ligado a esta reaparición, se originó un renovado interés por la música antigua (Latham, coord., 2009).

Fue también bajo la influencia burguesa que, poco a poco, la música programada para participar mediante la interpretación instrumental, fue separándose de la música para escuchar (Torres, Gallego y Álvarez, 1991). En este proceso de diferenciación, el desarrollo del concierto público dependió principalmente de dos factores, tal como señala Raynor (2007:416): “la existencia de un público que disfrutara oyendo música, en lugar de participar en su interpretación, y pudiera permitirse el lujo de pagar sus caprichos, y la existencia de una autoridad municipal dispuesta a subvencionar la música, como un entretenimiento ciudadano necesario”. Las sociedades de conciertos se desarrollaron tanto en ciudades pequeñas, como en las importantes ciudades comerciales o universitarias, en las que grupos de ciudadanos, mediante el pago de una suscripción, tenían derecho a asistir a los conciertos. Cada sociedad tenía su propia reglamentación y su diversidad en el tipo de suscriptores.

Tipos de público y géneros musicales

En cuanto al tipo de público atraído por las audiciones musicales, está muy vinculado al lugar en el que se llevaban a cabo éstas. Por ejemplo, los primeros conciertos previo pago de una entrada, de los que hay constancia documental y que tuvieron lugar en Londres en el último tercio del siglo XVII, se realizaban en tabernas; los que se llevaban a cabo en ciudades alemanas como Leipzig y Hamburgo, a mediados del siglo XVIII, tenían lugar en posadas y a ellos accedían comerciantes y pequeño burgueses, que tomaban parte activa en los mismos o tan solo escuchaban¹⁵ (Raynor, 2007). En el extremo aristocrático de la escala social, los conciertos con orquesta se celebraban en espacios cuyo tamaño y esplendor proclamaban el poder de quien los patrocinaba (Blanning, 2011). Muchos de estos conciertos eran privados, pero a otros se accedía por suscripción, tanto de nobles como de burgueses. Durante mucho tiempo, la música había servido de fondo sonoro a las partidas de cartas en las salas cortesanas, de marco ambiental para comer y beber en las tabernas o como acompañamiento para el culto divino, pero poco a poco, al convertirse en una actividad valorada por sí misma, al margen de otras actividades extramusicales, la música fue necesitando un espacio para ella sola. Fue de esta manera, cómo la iniciativa privada primero y las subvenciones municipales o estatales después, fueron construyendo salas exentas, en las que la

¹⁵ El hecho de que los oratorios se incluyeran en los programas de conciertos públicos, sobre todo en Londres, supuso un cambio de actitud en los oyentes que, en las primeras ejecuciones de música en público, seguían comportándose de forma relajada, en cierta medida como lo habían hecho en las tabernas. Los oratorios proclamaban verdades religiosas y había que asistir a ellos con una actitud respetuosa. De esta manera, contribuyeron a otorgar respetabilidad a los conciertos.

asistencia a conciertos públicos fue siendo una realidad más o menos cotidiana y para todo tipo de público interesado en la escucha de la música (Blanning, 2011)¹⁶. A medida que el siglo XIX avanzaba, el respeto que se tenía hacia la música se vio reflejado en el número de salas de concierto que se construían: “catedrales vastas y lujosas dedicadas al noble arte” (Downs, 1998).

La proliferación de salas de conciertos no solamente marcó el comienzo de la emancipación de la orquesta en relación a la ópera, sino también la creciente independencia de las ciudades con respecto a la Corte, en lo que a programación musical se refiere (Raynor, 2007) y de esta manera, la aparición, posterior consolidación y expansión del concierto público generó la demanda de un tipo de música que solo podía apreciarse a través del oído y donde el resto de los sentidos (como la vista en la ópera), sentimientos y convicciones (como en el caso de la música religiosa) o roles sociales (como en el acceso a la música cortesana), no tenían relevancia (Downs, 1998). Fue así como el concierto público cumplió, además, un cometido esencial en el desarrollo de los distintos géneros instrumentales. La sinfonía, como paradigma, se desarrolló a mediados del siglo XVIII, en una alianza indisoluble con el abandono de los llamados instrumentos antiguos, en beneficio de los más sonoros y brillantes y el consecuente crecimiento de la orquesta (Chailley, 1991). De esta forma se fue consolidando lo que se ha denominado el “gran repertorio”, en cuyo corazón está la sinfonía¹⁷ y los conciertos con solista¹⁸ (Downs, 1998). Además, los cada vez más frecuentes viajes de los músicos por toda Europa supusieron un factor importante en la internacionalización del estilo musical y, en consecuencia, en la facilidad de difusión de los nuevos géneros musicales. Por otra parte, con el constante crecimiento de la orquesta sinfónica, la actividad de conciertos adquirió, desde mediados del siglo XIX, la forma que ha conservado hasta hoy. Los programas dejaron de ser popurrís de partes orquestales, cantantes e interpretaciones de solistas. El concierto orquestal, con dos partes de aproximadamente una hora de duración cada una, se volvió norma

¹⁶ En general, hay que esperar al siglo XIX para que, en la mayor parte de las ciudades europeas de tradición melómana, se vayan construyendo salas de conciertos en las que la música es la absoluta protagonista, hecho que se advierte en el diseño de las mismas, en las que el auditorio ya no tenía forma de herradura, como en los antiguos teatros de ópera, sino de semicírculo, de manera que la mirada y la atención del oyente se dirigiera a lo que sucedía en el escenario y no en el patio de butacas.

¹⁷ La sinfonía durante el siglo XXVIII, es el género de la historia de la música que más auge ha tenido: han llegado a nosotros más de 12000 sinfonías compuestas entre 1720 y 1810, aunque debieron escribirse muchas más.

¹⁸ En Londres y París, dos de los principales centros musicales de aquel momento, el concierto con solista constituía el núcleo del concierto público, con grandes solistas de toda Europa que recalaban con gran éxito en dichas ciudades.

generalizada durante el tercer cuarto de siglo XIX y continúa más o menos de la misma manera en la actualidad¹⁹.

Así pues, podemos concluir que a mediados del siglo XVIII, la formación de un público musical había avanzado hasta el punto de que éste empezó a ejercer una influencia cada vez mayor tanto en la música como en los músicos. Downs, lo sintetiza muy acertadamente con las siguientes palabras:

El desarrollo del concierto público fue un fenómeno importante para instrumentistas y compositores del siglo XVIII, ya que les puso en contacto inmediato con un público que pagaba, de un modo similar a lo que ocurría sólo en el teatro de ópera. Teniendo en cuenta el gusto del público, el poder de atracción de un solista famoso debía ser equivalente a la popularidad de las obras interpretadas y las piezas favoritas se repetían si el público lo exigía. Así, la emancipación del compositor del patrón privado fue progresiva y el concierto público le ofrecía una interesante alternativa a la vida de servidumbre. (Downs, 1998:36)

1.3 Visión histórica del surgimiento de los conciertos públicos en Europa. Ciudades representativas

En este apartado, centraremos nuestro estudio en el caso europeo por dos motivos. De un lado, varias ciudades europeas fueron motor de una vida musical vinculada a los conciertos y recitales de música clásica instrumental y contribuyeron, con su ejemplo de organización, a que el empleo de los tiempos de ocio de la ciudadanía en la escucha de música clásica, se fuera extendiendo de éste a otros continentes y a que, con ciertos matices, en la actualidad tenga similitudes en todo el mundo. Además, la fundamentación teórica se sustenta en los abundantes estudios que sobre este fenómeno, existen en la musicología occidental europea que estudia, fundamentalmente, las ciudades que fueron pioneras en él. Nos detendremos en el análisis de las estrategias que, para organizar su entramado musical ciudadano, utilizaron ciudades como Londres, París, Leipzig y Viena, ya que todas ellas fueron piezas clave en el alumbramiento de los conciertos públicos (Blanning, 2011; Downs, 1998; Pauly, 1980; Raynor, 2007). El caso de Madrid, como capital de España, aunque no demasiado ejemplar, nos servirá de marco en el que situar la ciudad de Bilbao que,

¹⁹ Las sinfonías de Beethoven fueron, en aquellos inicios, el repertorio central de las orquestas profesionales y alrededor de ellas se fue estableciendo, gradualmente, un núcleo de clásicos. Generalmente, cada concierto presentaba un solista que frecuentemente era un pianista o violinista en una obra concertante.

sobre todo a partir del siglo XIX, destacó como impulsora de una vida musical rica, muy por encima de la media estatal. Además, en universidades y orquestas sinfónicas de España situaremos el análisis de contenidos que recogemos en el Capítulo 4.

En este apartado nos proponemos, además, establecer el momento histórico en que la escucha de la música clásica empezó a estar al alcance de las personas interesadas, previo pago de una entrada, en aquellas ciudades con un desarrollo comercial importante y con una inclinación hacia la cultura musical que, en la mayoría de los casos, continúa en buen estado de salud en la actualidad.

La relación entre la prosperidad y la situación de las artes y de la música en particular, como una de las manifestaciones artísticas de mayor influencia social, es de sobra conocida y ya en el siglo XVIII, Charles Burney²⁰ (1959) dejó constancia de ello en una de las primeras publicaciones consideradas modernas en el ámbito de la historiografía. En nuestro análisis del surgimiento de los conciertos públicos, y previo al estudio de la ciudad de Bilbao, tendremos en cuenta tan solo las ciudades europeas ya citadas, por su relevancia en el florecimiento de la vida musical pública y porque sirvieron de paradigma a otras muchas que siguieron sus estelas. Las ciudades del norte de Italia, de intenso desarrollo musical desde el final de la Edad Media, no son tenidas en cuenta en esta investigación, debido a que su inclinación natural dirigió sus intereses, en lo que respecta a la vida musical de ámbito público, especialmente a los géneros musicales vocales y escénicos, como es el caso de la ópera²¹.

Describimos a continuación, las principales características de cada una de estas ciudades, en el momento de la aparición del concierto público como principal nutriente de su vida musical, así como las sociedades musicales surgidas en los diversos contextos ciudadanos. El análisis de todas ellas, nos dará una visión poliédrica del punto de partida de los conciertos públicos en Europa, que tanta relevancia ha tenido en el desarrollo posterior y que ha influido en el estado actual de la vida musical a nivel mundial.

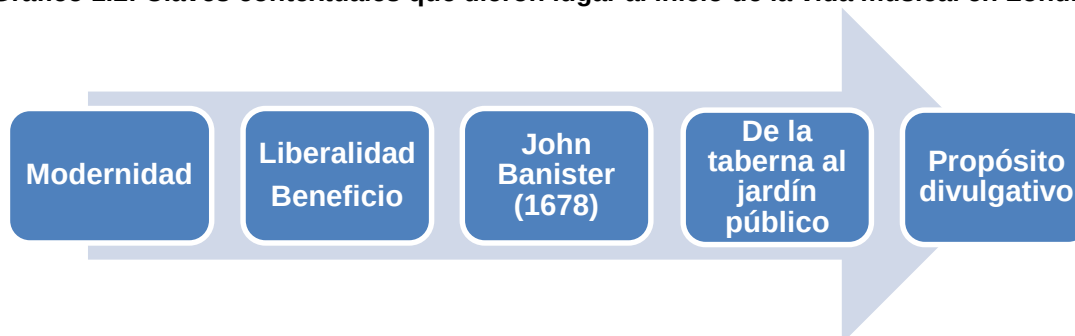
Previamente a la descripción de cada ciudad, presentaremos un gráfico con el fin de mostrar, de forma esquemática, las claves principales que explican la aparición de la vida musical en esa ciudad y que serán ampliadas en los párrafos subsiguientes.

²⁰ *The present state of music in France and Italy*, de Charles Burney, vio la luz en Londres en 1771. *The present state of music in Germany, the Netherlands and the United Provinces*, se editó en la misma ciudad, en 1775.

²¹ La tesis de Cuenca Amigo (2012), supone un profundo estudio sobre la formación del público de ópera, tanto en las ciudades del norte de Italia, como en el resto de Europa.

1.3.1 Londres

Gráfico 1.2: Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Londres



Fuente: Elaboración propia

Empezamos, pues, nuestro recorrido en Londres como ciudad que se anticipa²², en cierta medida, por haber sido una de las primeras en contar con gremios de músicos, desde el primer tercio del siglo XIV (Raynor, 2007), además de por tener una intensa vida comercial y una población de tamaño considerable y, en consecuencia, contar con una clase burguesa de notable actividad antes que otras ciudades europeas. Estas circunstancias servían de imán a gran cantidad de artistas ambulantes, incluidos los músicos. Sin embargo, uno de los factores desencadenantes de la aparición de los primeros conciertos públicos en Londres fue la retirada de los órganos de muchas iglesias entre 1649 y 1660, tras la Revolución puritana que supuso la guerra civil de 1642. Un buen número de estos instrumentos, tal como señala Raynor (2007:321) “fue llevado a las posadas y tabernas, para entretenimiento de su clientela”. La hostilidad puritana se dirigió también hacia el teatro y muchos músicos que se ganaban la vida en él, tuvieron que buscar alternativas laborales. Esto fue el comienzo de una embrionaria vida de conciertos. La restauración de la monarquía y la llegada al trono de Carlos II tuvo también consecuencias insospechadamente positivas para la aparición de los conciertos públicos, tal como documenta Raynor (2007). Este rey había vivido en Francia y queriendo imitar el esplendor musical de la corte de Luis XIV, hizo formar un nutrido grupo de instrumentistas que emularan a los *Petits Violons* del rey francés. El problema era su crónica escasez de dinero, dando como resultado que hubiera un elevado número de músicos sumamente capacitados, pero muy mal pagados -incluso impagados-, que debían buscarse el sustento con otros empleos. La perspicacia del rey y su convencimiento de que negar a sus músicos la posibilidad de ganar dinero fuera de

²² Tal como señala Blanning (2011), Londres también se había anticipado en otro gran acontecimiento vinculado a la vida musical: el primer gran funeral celebrado por un músico, tuvo lugar en 1759 tras la muerte de Haendel en esta ciudad, contribuyendo a estimular, aún más, la creciente consideración de los músicos.

la corte, conllevaría que ninguno quisiera trabajar a su servicio, tuvo reflejo en la relativa liberalidad de la cultura musical londinense, ya que cualquier ciudadano que tuviera ímpetu, capital y contactos suficientes, podía organizar un concierto reuniendo un grupo de instrumentistas, alquilando una sala y publicitando un programa. Esto permitió que el violinista real John Banister haya pasado a la historia como el organizador del primer concierto público²³ (Blanning, 2011). Banister tuvo inmediatamente sucesores, entre los que destaca Thomas Britton por ser uno de los primeros en utilizar el modelo del concierto por suscripción. Organizó conciertos semanales, previo pago de diez chelines al año, arriba de su pequeña carbonería, desde 1678 hasta su muerte en 1714 (McVeigh, 1993).

Estas circunstancias favorables explican por qué en Londres había músicos que componían para conciertos públicos y tocaban en ellos. En muchísimos casos tenían lugar en tabernas y estaba permitido comer y beber mientras se interpretaba música (por otra parte, esto mismo sucedía en otros ambientes musicales, como la corte, las casas nobles y los teatros de ópera). El éxito de estos emprendedores musicales es evidente, por el hecho de que a finales del siglo XVII en los periódicos londinenses, se publicaban con regularidad anuncios de conciertos²⁴.

Otras dos particularidades del gran éxito con que prosperaron, desde su aparición, los conciertos públicos en Londres fueron, por un lado, el que los promotores (a falta de una corte tan poderosa como en otras ciudades continentales), fueran en su mayoría comerciantes y músicos y tuvieran beneficios directos²⁵ y por otro, el hecho de que se llevaran a cabo, desde el principio, a lo largo del año y no vinculados a ciclos concretos (como veremos que sucedió en París).

Paralelamente, el próspero negocio que era la organización de conciertos, hizo que estos tuvieran que trasladarse a lugares más amplios y concebidos en exclusiva para la música. En Londres encontramos también las primeras salas de estas características, los *York Buildings*, con actividad documentada desde finales del siglo XVII (Raynor, 2007). De mayor trascendencia fueron los conciertos organizados entre 1765 y 1781 por

²³ El primer registro de un concierto público, claramente reconocible como tal, queda recogido en la *London Gazette* del 26 de Diciembre de 1672, en la que aparece el anuncio de los conciertos organizados por Banister “junto a la Taberna George en Whyte Fryers, al precio de un chelín” (McVeigh, 1993).

²⁴ En París los periódicos no publicaron anuncios de conciertos hasta 1725 y en Viena hasta 1780 (Blanning, 2011)

²⁵ En ocasiones los promotores alquilaban sus espacios y muchos músicos organizaban en ellos “conciertos a beneficio”. El jovencísimo Mozart y su hermana (en realidad su padre), lo hicieron el 13 de Mayo de 1765 (Downs, 1998)

Johann Christian Bach y Carl Friedrich Abel²⁶ que, tras sucesivos traslados a salas cada vez más espaciales, terminaron construyendo las *Hanover Square Rooms*, que llegarían a ser una de las salas más prestigiosas de Europa durante más de cien años²⁷ y la empresa musical privada más lucrativa de todo el setecientos (Downs, 1998).

Los conciertos ofrecidos en estas salas podían no estar al alcance todas las clases sociales, sin embargo, los menos favorecidos no estaban totalmente privados de música, porque los parques populares de diversiones como *Vauxhall*²⁸, *Marylebone* o *Ranelagh* ofrecían, sobre todo durante el verano, música a menudo tan bien ensayada y en ocasiones con los mismos intérpretes. La manera en que, a partir de estos inicios, evolucionó la vida musical en Londres, es probable que influyera decisivamente en el fortalecimiento de un público que, a lo largo del tiempo, no ha perdido interés por escuchar música clásica en vivo, estimulando y manteniendo numerosas agrupaciones instrumentales de diversos formatos y características y de gran calidad²⁹. Es significativo que, incluso en un periodo de tiempo en que Inglaterra no produjo compositores de relevancia, como fue la primera mitad del siglo XIX, las sociedades musicales florecieran y la vida musical, especialmente en Londres, fuera tan intensa como lo era en los países que han alumbrado creadores, cuyas obras siguen estando en el repertorio habitual de todas las orquestas y agrupaciones instrumentales del panorama internacional. De esta manera se creó en 1813 la *Philharmonic Society*³⁰, “para estimular el desarrollo de la música orquestal e instrumental” (Downs, 1998:621) y en 1895 los popularísimos *Promenade Concerts* que en la actualidad se celebran cada verano en el Royal Albert Hall y atraen a gran cantidad de público foráneo (además del local)³¹.

²⁶ Este hijo de Juan Sebastián Bach y su colega fueron relevantes, además de por la calidad de sus interpretaciones, por haber introducido en sus programas los nuevos géneros como la sinfonía y el concierto moderno con solista, además del pianoforte, instrumento nuevo en aquella época.

²⁷ En esta sala actuaron, entre otros importantes músicos, Haydn, Mendelssohn, Liszt, Paganini y Clara Schumann. También era el lugar donde anualmente se programaba El Mesías de Haendel como concierto benéfico y acabó siendo la primera sede de los conciertos de la *Royal Philharmonic Society*.

²⁸ El 21 de Abril de 1749 tuvo lugar en los jardines de *Vauxhall* el preestreno de la Música para los reales fuegos artificiales de Haendel. La cifra de asistentes alcanzó las 12.000 personas, que habían pagado dos chelines y medio por asistir al acontecimiento musical.

²⁹ Solo en Londres, en la actualidad, mantienen una gran actividad varias de las orquestas que ocupan los primeros puestos del ranking mundial de agrupaciones orquestales.

³⁰ Esta sociedad encargó a Beethoven la Novena Sinfonía en 1817. La última misiva del compositor fue una nota de agradecimiento a la sociedad y el compromiso de escribir para ella la Décima Sinfonía.

³¹ El *Royal Albert Hall* alberga actividades culturales variadas, pero todos los veranos y durante ocho semanas se celebran los *Promenade Concerts* o *Proms*. Los conciertos son retransmitidos por la BBC y el concierto que cierra el festival puede disfrutarse tanto en el *Royal Albert Hall*, como en el cercano Hyde Park, donde las multitudes se congregan para disfrutar de las pantallas que se instalan. Tiene capacidad para unos 5.000 espectadores, aunque podría albergar a unos 9.000. Estos pueden incluso instalarse en lo que se denomina la arena, bien de pie, sentados en el suelo o con alguna silla plegable que porten. Los

Imagen 1.1: Interior del *Royal Albert Hall* de Londres

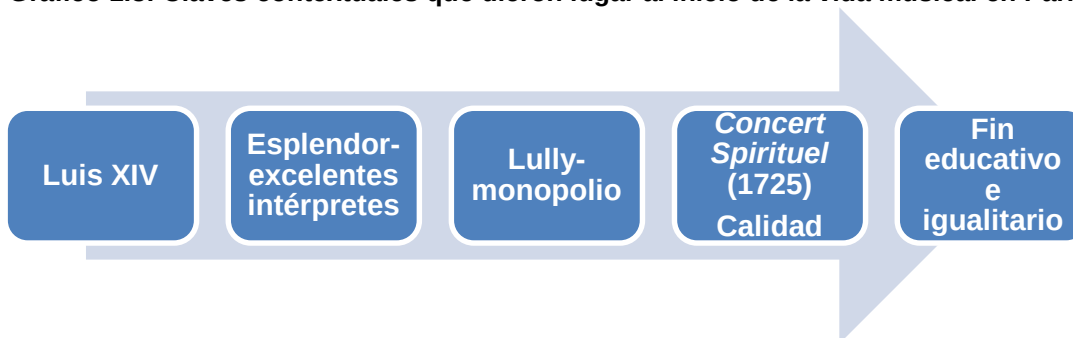


Fuente: Mercedes Albaina

A modo de conclusión, tal como observa Raynor (2007:346), podemos decir que en Londres “el concierto público fue desde el principio, un espectáculo popular en una ciudad que se expandía rápidamente y estaba siempre dispuesta a admitir nuevos y modernos sucesos”. Además, el apetito de música, que había sido desbancada de teatros e iglesias, la vida social en torno a las tabernas, la liberalidad, la falta de un monopolio y la intención por parte de compositores e instrumentistas de obtener beneficios, pudieron contribuir al asentamiento de esta forma de vida musical ciudadana.

1.3.2 París

Gráfico 1.3: Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en París



Fuente: Elaboración propia

Paris, al igual que Londres, poseía en la segunda mitad del siglo XVIII una vitalidad y un grado de desarrollo musicales a escala internacional³², que permitían una circulación de

precios de las entradas son variados y asequibles. Por capacidad y accesibilidad es un ejemplo representativo de la intención de acercar la música clásica a la ciudadanía.

³² La sofisticación, el aplomo y el glamour de Versailles, unidos a las victorias militares de Luis XIV, crearon un modelo cultural de atracción irresistible para el resto de Europa, hasta el punto de que el idioma francés fuera hablado por la nobleza y las clases altas de muchos países europeos, más o menos alejados de Francia, durante muchas décadas después.

música y músicos mucho más fluida que en otros lugares de Europa (Pestelli, 1986; Salazar, 1989a). En gran medida, la figura de Luis XIV -el rey Sol que ocupó el trono francés entre 1643 y 1715- y su sistema político basado en el absolutismo, contribuyeron a que la *grandeur* que emanaba de su figura y de la organización de su extensísima corte, impregnaran la vida musical de París e influyeran, directa o indirectamente, en el desarrollo de los conciertos públicos en toda Europa. Los franceses pagaron enormes sumas por la grandeza del rey, porque Luis XIV expresaba en su propia persona algo consustancial al espíritu galo y su época alentó la manifestación de esa misma esencia en las artes. En consecuencia, el éxito para cualquier artista francés significaba la aceptación en la corte, porque no solo Luis XIV era la fuente del mecenazgo sino que, al mismo tiempo, su gusto era representativo del gusto francés culto (Downs, 1998; Raynor, 2007). Además, como bien señala Blanning (2011:121) “al concentrar en un único proyecto (Versalles) a los grandes talentos de las diversas artes, Luis XIV reclamaba una supremacía cultural comparable a su dominio militar”. Este esplendor, unido al hecho de que el rey fuera un notable y aficionadísimo bailarín, hizo que muchos excelentes intérpretes de música instrumental hicieran de París su lugar de destino profesional. Las danzas de la corte francesa dieron origen a un nuevo género musical, la *suite*, en el que volcaron su talento creativo la mayor parte de los compositores de música instrumental de la época (entre ellos encontramos los destacadísimos nombres de J.S. Bach y G.F. Haendel). A Luis XIV se le atribuye el mérito de haber llevado la música francesa a la cumbre, de haber generado las instituciones para que se realizara por completo y de haber hecho posible la formación y el desarrollo de un estilo propio inconfundible (Basso, 1986; Blanning, 2011; Downs, 1998).

Luis XIV hizo de su vida una ceremonia y el músico que dio forma al impulso real fue Lully³³. Su ingenio hizo que fuera nombrado “compositor de la música de la Cámara del Rey” y “maestro de música de la familia real”. Su estrecha relación con el monarca (de quien, en ocasiones, era compañero de baile en sus propias producciones), le llevó a adquirir el monopolio de la música en la corte y a sacar el mayor provecho posible de su posición de favorito del rey³⁴, lo que equivalía en el reino de Francia a dominar el panorama musical parisino (Blanning, 2011; Scholes, 1984). Bajo sus órdenes había un cuantioso número de instrumentistas³⁵ que satisfacían el gusto del monarca y la

³³ Jean Baptiste Lully (nombre afrancesado de Giovanni Battista Lulli) fue un compositor italiano que nació en Florencia en 1632 y murió en París en 1687. Desarrolló una exitosa carrera en la corte de Luis XIV, a la que accedió gracias a su habilidad como violinista y su talento para la danza.

³⁴ Lully consiguió el título honorífico de *secrétaire du roi* y con él la nobleza hereditaria. Reunió una gran fortuna y compró varias propiedades en París y sus alrededores.

³⁵ La *Grande Ecurie* estaba compuesta por treinta y seis intérpretes de diversos instrumentos y acompañaba al rey allí donde este fuera: cacerías, procesiones y actos al aire libre. La *Chambre du Roi* era una

cantidad y variedad de música instrumental que requería gran parte de las actividades que llevaba a cabo a lo largo del día³⁶ (Blanning, 2011; Raynor, 2007).

La existencia de este monopolio musical tuvo, sin embargo, consecuencias satisfactorias para la vida musical pública. Los sucesores de Lully lograron la continuidad de tal privilegio, de manera que no se permitía interpretar en público cualquier música que menguase los beneficios de la *Académie Royale de Musique*. En 1725 a Anne Danican Philidor, se le otorgó un permiso³⁷ por tres años, para organizar conciertos públicos de música sacra durante las festividades religiosas, fechas en que la ópera estaba cerrada, a condición de que no se interpretara ninguna clase de música vocal en francés (Blanning, 2011; Downs, 1998). Esta actividad musical pública se inició en una sala que Luis XIV habilitó en el palacio de las Tullerías y tomó el nombre de *Concert Spirituel*, debido a que tenía lugar durante la semana Santa y otras fiestas sagradas. Tras este primer periodo, Philidor consiguió ampliar la temporada de conciertos y modificar los programas, introduciendo obras profanas y también música instrumental. Esta institución fue durante varias décadas (hasta la interrupción de su actividad por la Revolución Francesa³⁸), el crisol en el que se formó la vida musical parisiense no teatral y el punto de confluencia de los nombres más importantes en el mundo del concierto internacional (actuar allí era requisito indispensable para aquellos intérpretes que desearan cotizarse entre la opinión pública del siglo XVIII). Fue, además, una de las primeras organizaciones de conciertos públicos de calidad, con la suficiente longevidad, como para establecer una tradición (Basso, 1986; Blanning, 2011; Downs, 1998; Pestelli, 1986; Raynor, 2007). Como señala Raynor (2007:317), “el desarrollo de la vida de los conciertos en París, tras la fundación del *Concert Spirituel* en 1725, dio a conocer al público francés otros estilos de música: el concierto, la suite y, posteriormente, la sinfonía”³⁹.

agrupación formada por veinticuatro violines, de los que Lully extrajo un conjunto más pequeño de doce virtuosos, los famosísimos *Petits violons*. Cuando la ocasión o la música requerían una majestuosidad especial, estas formaciones se combinaban. La corte real contaba, además, con la *Sainte Chapelle* que reunía también intérpretes vocales, cuyas características no son pertinentes en el presente estudio.

³⁶ Luis XIV era un mecenas que se ocupaba personalmente de todos los asuntos musicales. Decidía qué había que tocar, cuándo y dónde; solía asistir a los ensayos y otorgaba los puestos vacantes. Toda la música para el teatro, la iglesia, la sala de conciertos o el hogar, dependía de su gusto. De esta manera se fijaron las directrices que la música francesa siguió entonces y que, al margen de los correspondientes cambios estilísticos y con algunas excepciones, perduraron durante el siglo XIX y parte del XX.

³⁷ A Philidor le concedió este privilegio Jean-Nicolas de Francine, que había heredado el monopolio de su suegro Lully, previo pago de 10000 *livres per annum*.

³⁸ Joseph Legros era su director desde 1777 y en el momento de iniciarse los disturbios revolucionarios y a él debemos gran parte de la música que Mozart compuso durante su estancia en París en 1778.

³⁹ La *suite* constituye, como indica una de sus acepciones francesas, una serie de piezas instrumentales que tuvieron su origen en la música concebida para acompañar las danzas que tanto deleitaban a Luis XIV,

Imagen 1.2: Palacio de las Tullerías. El *Concert Spirituel* tenía lugar en el segundo piso del pabellón central, en la *Salle des Cents Suisses*



Fuente: <http://www.tuileries.org/>

En 1770 el compositor François Joseph Gossec⁴⁰ creó el *Concert des Amateurs* (amén de revitalizar el *Concert Spirituel*). Sus veladas reunían a la, por entonces, mejor y más cualificada orquesta de Europa⁴¹ y estaban financiadas a través de suscripciones a los ciclos completos. Este método de financiación mantuvo a esta sociedad fuera del alcance del monopolio del *Concert Spirituel*, ya que los fondos no provenían de la venta al público de entradas. Muchos profesionales intervenían en los conciertos que contaban también, y haciendo honor a su calificativo de *amateurs*, con algunos miembros importantes de la nobleza francesa, aficionados a la práctica musical. Esta sociedad representaba el centro de la música de vanguardia de su época, ya que su programación consistía fundamentalmente en obras de estreno y gozaba de un gran prestigio musical y social (Downs, 1998; Raynor, 2007; Scholes, 1984). El *Concert des Amateurs* dejó de existir como tal cuando, a finales de 1780, algunos de sus miembros más influyentes se arruinaron, interrumpiendo su contribución económica a la sociedad. La organización se trasladó a unas salas del *Palais Royal*, que acogían a una logia masónica y adoptó el nombre de *Concert de la Loge Olympique*⁴². A este *concert*, y con otras denominaciones, siguieron otros que mantuvieron muy activa la vida musical de París⁴³, ya que su

convirtiéndose este monarca, una vez más, en promotor de las aportaciones que la música francesa hizo a Europa.

⁴⁰ Gossec (1734-1829) fue un compositor belga, afincado en París, que contribuyó al desarrollo de la vida instrumental pública en la capital de Francia, militando en la vanguardia de la época. Asimismo, contribuyó a la fundación del Conservatorio de París, del que fue inspector y profesor de composición.

⁴¹ La orquesta que interpretaba música en el *Concert des Amateurs*, estaba formada por 40 violines, 12 violoncellos, 8 contrabajos e instrumentos de viento en número aproximado.

⁴² Esta sociedad encargó, entre otras composiciones que se mantienen en la actualidad en el repertorio orquestal, las seis sinfonías denominadas “París” a Joseph Haydn, en 1784.

⁴³ Como los miembros de la familia real asistían en ocasiones a estos conciertos, el público y la orquesta adquirieron la costumbre de lucir trajes de gala, prolongando así el esplendor que la vida musical parisiense lucía desde tiempos de Luis XIV.

prosperidad permitía a los organizadores contratar a los mejores solistas y encargar composiciones de nueva creación (Downs, 1998; Johnson, 1995; Raynor, 2007).

La Revolución francesa, iniciada en 1789, tuvo importantes consecuencias para la vida musical en París. De un lado, durante un periodo de tiempo se suspendió la actividad concertística y, de otro, los efectos de la Revolución se notaron en el cambio de la organización y el éxito de ciertas manifestaciones culturales y artísticas. Como señala Pestelli (1986:167), “la intervención del Estado en el terreno de la producción y de la circulación artística hace que se margine la música instrumental, por carecer de contenidos inmediatos”, provocando la casi paralización de la vida concertística, mientras que la atención se dirigía fundamentalmente hacia el teatro. Sin embargo, en la segunda década del siglo XIX es interesante observar cómo, a consecuencia de las ideas igualitarias que preconizaba la Revolución, la organización de la vida musical en París adquirió unos tintes más democráticos y se vinculó a las intenciones de propagación de la educación musical. De esta manera, nacieron los *Concerts du Conservatoire*, ligados a esta importante institución académica que, fundada en 1795, había sido pionera en su género. Ello respondía a un intento de revivir algunas sociedades de conciertos que habían florecido antes de la Revolución, sin embargo, ninguna tuvo un éxito total y solo con la fundación de la *Société des Concerts du Conservatoire* en 1828, París pudo jactarse de tener una vida musical organizada, comparable a las de Londres o Viena, con una orquesta que se componía de unos ochenta intérpretes, que desarrolló una autodisciplina profesional convertida en modelo para las orquestas de toda Europa y que, desde el principio, tuvo en su repertorio las sinfonías de Beethoven⁴⁴ y puso en contacto al público francés con el repertorio sinfónico (Blanning, 2011; Downs, 1998; Salazar, 1989b; Weber, 2003)⁴⁵.

Asimismo, y fuera de los teatros y las salas de concierto, la Revolución provocó una verdadera marea de música para consumir al aire libre, en calles y plazas, de índole popular, pero ceremonial, con clara intención propagandística de las ideas que la sustentaron (Pestelli, 1986; Raynor, 2007). Desde 1861 y hasta 1884, Jules Étienne Padeloup organizó los llamados *Concerts Populaires de Musique Classique* en el *Cirque Napoleon* (en la actualidad *Cirque d'Hiver*) en una sala capacitada para albergar a más de cinco mil personas, lo que hacía posible el abaratamiento de las entradas,

⁴⁴ La primera audición de una sinfonía de Beethoven en París, tuvo lugar el 22 de Febrero de 1807 en el Conservatorio y le correspondió a la Sinfonía en Do Mayor. El primer programa de los *Concerts du Conservatoire* celebrado el 9 de Marzo de 1828 presentó, entre otras obras, la Sinfonía *Heroica*.

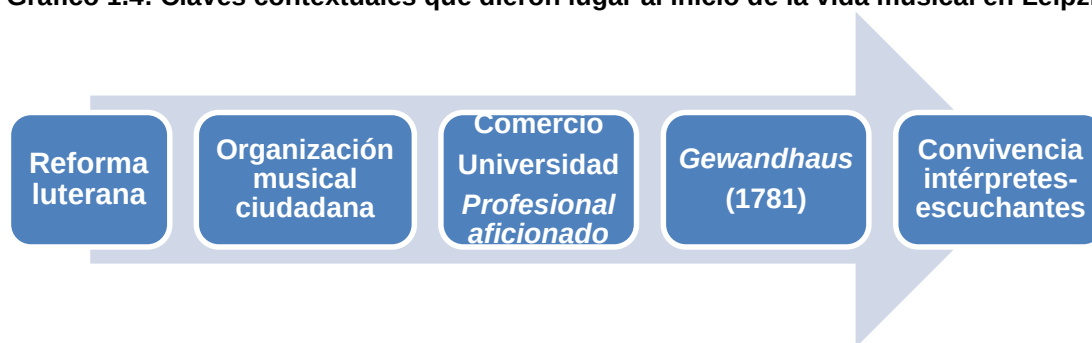
⁴⁵ La *Société des Concerts du Conservatoire* llevó a cabo una actividad, más o menos ininterrumpida, hasta 1967, año en que dio su último concierto y momento en el que sirvió de germen de la Orquesta de París.

atrayendo también a los conciertos a la clase trabajadora, sin perjuicio de localidad musical. Estos conciertos programaban fundamentalmente obras de compositores de la época (Blanning, 2011; Scholes, 1984; Weber, 2003).

A modo de colofón cabe señalar que, tal como observa Downs (1998:86), París fue quizá el centro más importante de interpretación de música instrumental a lo largo del siglo XVIII y ya en los años inmediatamente anteriores a 1760, “el concierto público y privado había experimentado un florecimiento como nunca antes hasta entonces”.

1.3.3 Leipzig

Gráfico 1.4: Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Leipzig



Fuente: Elaboración propia

Pese a contar con precedentes en las ciudades de Frankfurt, cuyo *Collegium Musicum* ofreció conciertos públicos a partir de 1712, y Hamburgo, que siguió sus pasos en 1721, en el presente estudio analizamos en profundidad el caso de Leipzig por ser ésta, entre las ciudades alemanas, la que mejor responde al paradigma de organización de la vida pública ciudadana en el contexto germánico, que tantas aportaciones ha dado a la cultura musical hasta nuestros días.

Sin embargo, antes de explorar el caso de Leipzig es importante tener presente varios factores comunes a la organización musical en la Europa de habla alemana -que no era sino el conjunto de varias decenas de microestados, en la época en que surgen los primeros conciertos públicos-, que contextualiza perfectamente el arraigo y desarrollo posterior de la vida musical ciudadana. Las tres categorías principales de tal organización eran la *Hausmusik*, es decir, la música aprendida y practicada en el entorno familiar, que representaba la base de todo; la *Kirchenmusik*, o música de iglesia

que tenía gran presencia, sobre todo, en la liturgia luterana⁴⁶ y la *Hofmusik* (música cortesana) y su equivalente burgués, la *Stadtmusik*, o música de la ciudad. La *Hausmusik* y la *Kirchenmusik* suponían un excelente caldo de cultivo en el que se favorecía el contacto de las personas con la música, de manera cotidiana. En lo que se refiere a la *Stadtmusik*, el vértice de la pirámide musical lo constituía el *Kantor* que tenía a su cargo, no solo la composición y dirección de la música de la iglesia o iglesias que tenía asignadas, sino también la oficial de la urbe⁴⁷, tareas a las que sumaba el cuidado y la enseñanza de los niños cantores que, frecuentemente, vivían en régimen de internado bajo la responsabilidad y cuidado del *Kantor* (Salazar, 1989a; Scholes, 1984; Raynor, 2007).

Además, Raynor (2007) señala otro hecho extramusical que entronca con la secular afición a la música de las clases medias de Europa Central y refuerza la valoración que los habitantes acomodados de las ciudades alemanas hacían de la práctica musical⁴⁸ y que no es otro que el auge, desde el siglo XV, de las asociaciones de maestros cantores⁴⁹. Estos ciudadanos, en su mayoría comerciantes ambiciosos y recientemente enriquecidos, buscaban emular las costumbres y pasatiempos de la aristocracia, a la vez que “consideraban a la música una disciplina intelectual, estricta y valiosa, que ofrecía una compensación a quienes afrontaran sus rigores” (Raynor, 2007:97). Esto es sumamente interesante desde la perspectiva del OFM ya que, en el momento en que su estatus social había alcanzado un nivel tal que les permitía disfrutar su tiempo libre (aspecto bastante novedoso en el mundo artesanal), volcaban su interés hacia una buena formación que les permitiese disfrutar más de la música que, a la sazón, estaba manifestando un interesante avance tanto en la iglesia como en las cortes.

Sin embargo, en lo que se refiere al repertorio habitual que conformaba la música en las ciudades, Raynor (2007:420) indica que “la mayor parte de las capitales políticas alemanas quedaron rezagadas en la evolución de la música de concierto” y la lentitud

⁴⁶ Martin Lutero (1483-1546), reformador de la iglesia, dio gran importancia a la presencia de la música en la liturgia. En su opinión, “el arte de la música es, como la palabra de Dios lo declara, el más alto de los tesoros terrenales. Gobierna todos los pensamientos y los sentidos, el corazón y el temperamento”. Él mismo fue un músico notable, autor de varios corales que sirvieron de modelo a muchos compositores, entre otros, a Juan Sebastián Bach.

⁴⁷ La composición, organización y dirección de este repertorio que era potestad del *Kantor*, representaba la música oficial de la ciudad, es decir, las cantatas con ocasión de actos solemnes profanos, serenatas a personalidades y otros eventos públicos ciudadanos.

⁴⁸ Aunque, en este caso, el ejercicio de la música era a través del canto, a nivel genérico la inclinación a la práctica musical se ve reforzada igualmente.

⁴⁹ Los maestros cantores eran comerciantes medievales y renacentistas que se reunían para cantar sus propias composiciones y las de otros. Para ellos la música era un esparcimiento bueno, social y moral y tenían un enfoque académico de su actividad canora.

con que se desarrollaron, al principio, las organizaciones musicales públicas que programaban música instrumental, fue debido al excesivo flujo de música de la corte a la población local, porque para la mayoría de las personas aficionadas a la música en dichas ciudades, el material musical por excelencia era la ópera, género que todas ellas, con la excepción de Manheim⁵⁰, convirtieron en el centro de sus actividades y apoyaron con mayor entusiasmo y generosidad. A esto se sumó el hecho de que los magistrados y el ayuntamiento controlaban la administración local, la designación de los clérigos, las escuelas y los nombramientos de músicos de la ciudad, dentro del marco de la iglesia y la escuela. De esta manera, el director de la banda de la ciudad (*Stadtmusikus*), el *Kantor* (que era la primera autoridad musical de la iglesia y de la escuela principales) y el organista, eran todos cargos municipales a los que se accedía mediante oposición (Basso, 1986; Downs, 1998; Raynor, 2007). Esto y la importancia que la religión luterana daba a la música, marcaron el repertorio habitual en las ciudades.

Pero, a pesar de las influencias cortesana y eclesiástica, la organización de la música urbana, hizo que el centro de gravedad de la creación musical alemana estuviera en las ciudades y, en consecuencia -aunque algo más tarde que en Londres o París-, en las inquietudes de sus habitantes. De esta manera, en aquellos núcleos urbanos que gozaban de un tejido comercial más sólido, la financiación empezó a ser frecuente entre la ciudadanía acomodada⁵¹.

Leipzig, aun siendo mucho más pequeña que Londres o París, era un destacado centro de legislación y contaba con florecientes negocios en manufacturas textiles y en comercio internacional. Además era sede de una importante universidad y de varios negocios editoriales que, también destacaron enseguida en la impresión de partituras⁵²; en consecuencia, ejercía un liderazgo cultural muy importante y contaba con un considerable número de ciudadanos muy influyentes que, en ocasiones, se ha comparado con el *beau monde*⁵³ de las ciudades capitales (Pauly, 1980; Raynor, 2007; Weber, 2011).

⁵⁰ Manheim contaba probablemente con la mejor orquesta europea, famosa por sus efectos acústicos, por el nivel de sus ensayos y por ser la primera que incorporó el clarinete a sus atriles. Este hecho favoreció la creación de un nuevo género musical, la sinfonía, en el que el sonido orquestal se manifiesta en su plenitud.

⁵¹ Este fue el caso, entre otros, de importantes centros comerciales como Hamburgo, Lübeck, Leipzig, Nuremberg o Frankfurt.

⁵² Muchas editoriales de la época que nos ocupa, mantienen una importante actividad y son referencia aún en la actualidad. Tal es el caso de Breitkopf, Peters o Hofmeister.

⁵³ Significativa es la referencia que Goethe hace en su *Fausto*, cuando habla de Leipzig como “un pequeño París”.

Los conciertos públicos empezaron a llevarse a cabo en Leipzig (al igual que en otras ciudades del norte de Europa) bajo la denominación de *Collegium Musicum* y ligados a la universidad y también a la iglesia⁵⁴. Los cantores locales, como directores musicales, componían música para ellos y participaban en sus sesiones. Por otro lado, a los estudiantes universitarios se les pagaba por colaborar en la música de la iglesia los días festivos. Con estos enlaces de doble sentido, se retroalimentaban las relaciones y se iba creando una atmósfera muy favorable al desarrollo de la música ciudadana (Raynor, 2007; Salazar, 1989a).

En este contexto, en Leipzig los conciertos no nacieron de manera totalmente profesional, ni con el propósito de obtener beneficios monetarios, tal como había sucedido en París, sino que fueron una manera de favorecer la creación musical que, a su vez, beneficiaba el negocio editorial -por supuesto, éste, materializaba la tarea del compositor- y daba a esos ciudadanos influyentes e interesados⁵⁵ la oportunidad de practicar música con intérpretes de oficio y no actuar sólo como oyentes pasivos (Downs, 1998; Pauly, 1980). Así, tras el éxito de la actividad de los dos *collegia musica*, el de la ciudad y el de la universidad, en 1743, un grupo de dieciséis hombres de negocios de Leipzig, reunieron a los componentes de ambos y crearon una orquesta bajo la denominación de *Grosse Konzert*⁵⁶. El Gran Concierto fue ofrecido regularmente en una posada, una vez por semana en invierno y con frecuencia quincenal en verano, hasta su interrupción en 1756, a causa de la Guerra de los Siete Años⁵⁷. En 1762, la organización se recuperó bajo una denominación más de moda: *Liebhaberkonzerte* que indicaba una orquesta formada en gran parte por aficionados, que tocaba ante un grupo

⁵⁴ Johann Kuhnau, fue el *Kantor* que precedió a Johann Sebastian Bach en Santo Tomás de Leipzig y fundador, en 1688, del primer *collegium musicum* de la ciudad. Georg Philipp Telemann fundó el *collegium musicum* de la Universidad de Leipzig en 1704 y celebraba sus conciertos gratuitos en la *Neukirche* con música principalmente religiosa. La agrupación estaba formada por unas sesenta personas y fue, entre 1729 y 1736, dirigida por Johann Sebastian Bach. En su intensa actividad musical, Telemann fundó después los *collegia musica* de Frankfurt y Hamburgo.

⁵⁵ La organización musical en muchas ciudades alemanas a la que nos hemos referido más arriba, favorece la existencia de personas aficionadas a la música, con ciertos conocimientos que les permiten la práctica instrumental. Es lo que en aquel momento se denominaba *kenner und liebhaber* (los conocedores y aficionados).

⁵⁶ La orquesta del Gran Concierto estaba compuesta por dieciséis cuerdas, tres flautas y oboes y tres fagotes, los metales y los tambores dependían de la colaboración prestada por el gremio de los *stadtpeiferei* y la milicia de la ciudad ya que, al ser instrumentos poco divulgados dentro del ámbito doméstico, rara vez encontraban intérpretes aficionados competentes.

⁵⁷ Es reseñable que siendo J.S. Bach *Kantor* de Santo Tomás, fuera J.F. Doles, discípulo suyo y quien sustituiría a su maestro tras la muerte de éste, el músico designado para dirigir el *Grosse Konzert*. Probablemente la razón estriba en que, en aquel momento, Bach era considerado como un tenaz superviviente de épocas anteriores y Doles un músico actualizado. A Bach se lo vinculaba más a la organización musical tradicional que a las nuevas actividades burguesas, eso sin menosprecio de toda la excelente obra que compuso para el café Zimmermann, en donde tenían lugar algunas de las actuaciones del *Collegium Musicum* que Bach dirigió entre 1729 y 1736.

de suscriptores, lo que garantizaba la planificación de los programas de toda una temporada (Blanning, 2011; Pestelli, 1986; Raynor, 2007; Salazar, 1989a).

Es muy interesante, incluso desde la perspectiva actual, tener en cuenta la organización de estas sociedades musicales. Observamos en las siguientes palabras de Raynor (2007) que, una vez más, se establecen los mimbres para que la asociación entre conocimiento y disfrute se vea reforzada lo cual, en nuestra opinión, es un pilar fundamental del OFM:

El solo pago de una suscripción, convertía a cualquiera en miembro honorario, pero los candidatos a miembros de pleno derecho, debían pasar una prueba para demostrar su valor a la sociedad, como posibles intérpretes o como estudiosos con un verdadero conocimiento musical. Los hijos de los miembros, así como cualquier niño con dotes musicales, eran admitidos sin más, dado su potencial valor para la sociedad en el futuro. La suscripción era lo bastante reducida como para admitir miembros de todas las clases sociales. (Raynor, 2007:419)

En 1781, el burgomaestre de Leipzig, resolvió que la primera planta de la antigua sala de comerciantes en paños o *Gewandhaus* fuera convertida en sala para música. El primer concierto, se celebró en el nuevo local el 29 de septiembre de 1781, con una orquesta que contaba con cuarenta intérpretes, a los que se unieron en 1786, la orquesta del Teatro de Leipzig. A partir de entonces, la Orquesta *Gewandhaus* de Leipzig es una de las más sólidas y de mayor calidad, del panorama mundial⁵⁸.

En las primeras décadas del siglo XIX, la construcción de salas de conciertos en varias ciudades alemanas, favoreció la emancipación de la orquesta con respecto a la ópera al tiempo que la creciente independencia de la ciudad respecto a la corte. Esta circunstancia se vio reforzada por el hecho de que los auditorios eran, en ocasiones, utilizados como salas de baile convirtiéndose en verdaderos centros sociales (Blanning, 2011; Raynor, 2007). Estas primeras salas de conciertos dieron expresión arquitectónica a la creciente y poderosa sacralización de la música en el siglo romántico. Por ejemplo, la disposición espacial de la *Gewandhaus* era tal que el público estaba sentado como si fuera una congregación y la orquesta colocada en un lugar similar a un presbiterio, sobre un estrado cerrado por una barandilla y un órgano en el lugar del altar⁵⁹.

⁵⁸ Los conciertos que ofrecieron entre 1835 y 1847, bajo la dirección de Felix Mendelssohn, contribuyeron poderosamente a su reputación y a la difusión de la música germánica.

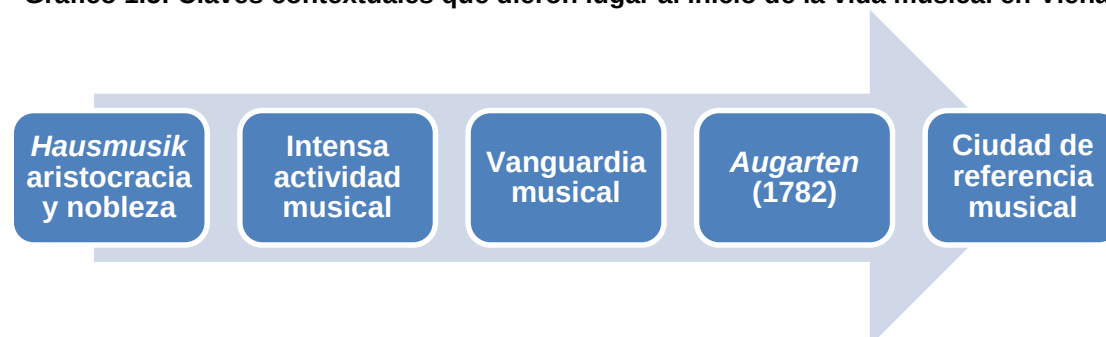
⁵⁹ Lo mismo sucedía con las *Hanover Square Rooms* de Londres.

Imagen 1.3: Altes Gewandhaus en Leipzig. Primitiva sala de concierto entre 1781 y 1885

Fuente: <http://www.gewandhausorchester.de/haus/historie/>

Para concluir nuestra referencia a Leipzig, diremos que esta ciudad, a principios del siglo XVIII, era comercialmente rica y creó un halo de capital de la doctrina musical, con una concepción de la música sólida y nutrida de erudición y rigor⁶⁰. Supo crear un tejido compartido por las sociedades más antiguas, fundadas para que los aficionados pudieran hacer música juntos y seriamente y las más modernas, fundadas para ofrecer placer musical a los meros oyentes. Era, además, muy rentable para intérpretes y compañías de otros países europeos que estaban de gira, al ser paso obligado hacia el este, hacia lugares como Polonia y Rusia (Pestelli, 1986; Raynor, 2007).

1.3.4 Viena

Gráfico 1.5: Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Viena

Fuente: Elaboración propia

⁶⁰ En la vieja Sala de los Pañeros, sobre el escenario, podía leerse la siguiente inscripción: *Res severa verum gaudium* (la alegría verdadera es cosa seria). Estas palabras permiten corroborar la actitud que la burguesía de Leipzig tenía hacia la música y, probablemente, hacia otras manifestaciones artísticas. Este lema, hoy día, aparece en el frontispicio de la web de la Orquesta *Gewandhaus*.

La capital del Imperio Austrohúngaro tenía, en la segunda mitad del siglo XVIII, una intensa vida musical. Por un lado, la práctica de la música en el círculo familiar era una actividad muy querida y para la *Hausmusik* de las casas nobles -que, junto con la ópera, ocupaba casi todas las noches de la semana- la música de cámara de diversa índole, con o sin instrumentos de teclado o voces, constituía el núcleo de la actividad musical de este periodo, hasta el punto de que algunas de las sinfonías de Haydn o Mozart fueron estrenadas en las residencias de la aristocracia vienesa (Downs, 1998; Pestelli, 1986; Raynor, 2007; Sadie, 1985). La ciudad imperial se enorgullecía de tener la familia real más filarmónica de Europa y, en gran medida, ésta servía de modelo a las familias aristocráticas que, en aquel momento, ejercían una parte importante del mecenazgo en la música ya que, como señala Downs (1998:109), “los Habsburgo habían sido intérpretes, compositores y mecenas musicales durante siglos”⁶¹. Además, toda una multitud de miembros de la baja nobleza que estaban al servicio del Estado, se pasaban la mayor parte de su vida cotidiana componiendo, interpretando y colaborando en la organización de conciertos, otorgando de esta manera prestigio e influencia política al movimiento a favor de la música (Downs, 1998; Pauly, 1980; Weber, 2011). La música jugaba un papel importante en la persecución de altas cimas sociales y las casas destacadas del Imperio, siguiendo el ejemplo de sus soberanos, dedicaban grandes afanes a su cultivo, muchas de ellas mantenían sus propias orquestas privadas, algunas de las cuales constituían excelentes conjuntos de músicos profesionales⁶². Además de participar activamente haciendo música ellos mismos, tal como queda dicho más arriba, otra costumbre común en estos ambientes aristocráticos era contratar a los criados según sus aptitudes como instrumentistas⁶³ (Blanning, 2011; Pauly, 1980; Sadie, 1985). Además, en lo que se refiere a las líneas educativas, la Austria de los Habsburgo había dado prioridad a la formación musical, por encima de la lectura, en la educación primaria desde comienzos del siglo XVIII, estimulando la preparación de una población con unas capacidades musicales considerables y de dimensiones poco usuales. Paralelamente, la demanda de instrumentistas y compositores de música incidental, requerida para celebraciones, acontecimientos especiales o, simplemente, para el acompañamiento de

⁶¹ La emperatriz María Teresa se ocupó muy de cerca del aprendizaje musical de sus hijos y los príncipes y princesas actuaban en los conciertos palaciegos, tomando parte en la orquesta familiar o cantando. Tanto José II, bajo cuyo reinado vivió Mozart en Viena, como Francisco II fueron diestros ejecutantes y este último, mantuvo un cuarteto de cuerda en el que tocaba el primer violín.

⁶² Los Esterhazy fueron los más famosos de estos patronos de música gracias a su amor y generosidad hacia ella y, sobre todo, a que en su casa la composición y organización musical estaba a cargo de Joseph Haydn. Pero había otras muchas importantísimas familias como los Kinsky, Schwarzenberg, Thun, Lobkowitz, algunas de las cuales fueron firmes admiradores y defensores del trabajo de Beethoven, años después.

⁶³ En un ejemplar de 1789 de la *Wiener Zeitung*, se puede leer el siguiente anuncio: “Se desea para una casa de la nobleza, un criado que sepa tocar bien el violín y acompañar difíciles sonatas para clave”.

las actividades de la vida cotidiana, generaban la necesidad de formación. Como consecuencia de esto, muchos músicos dedicaban parte de su tarea profesional a la enseñanza y la mayor parte de los grandes compositores de aquellos años, empezaron sus carreras como profesores particulares de discípulos adinerados (Blanning, 2011; Downs, 1998; Elias, 1991; Pauly, 1980).

Otra fuente que nutrió el riquísimo ambiente musical de Viena y sus alrededores en aquellos años, procedía de los monasterios de Austria y Alemania del sur, como los de Mariazell, Lilienfeld, Melk o Saint Florian. Como indica Pauly (1980:95), en ellos “se cultivaban también muchos tipos diversos de música profana con inclusión de música sinfónica y de cámara”. De hecho, parte de los documentos más valiosos para el estudio de la música sinfónica del siglo XVIII, se conserva en las bibliotecas de los monasterios, donde ésta era ávidamente copiada, conservada y ejecutada, a menudo pocos meses después de haber sido compuesta (Pauly, 1980; Pestelli, 1986).

Contribuyó también a la riqueza musical de Viena, el hecho de que esta ciudad fuera polo de atracción de músicos de diversas latitudes. Por un lado, el teatro de la corte producía ópera italiana⁶⁴ y, por tanto, demandaba músicos de Italia. Además, la Guerra de Sucesión Austriaca y la de los Siete Años, provocó una emigración de Praga a Viena y condujo a esa ciudad cosmopolita a numerosos instrumentistas bohemios, que equipaban las numerosas orquestas y agrupaciones de cámara vienesas. El hecho de que hubiera un considerable número de músicos en la ciudad, muchos de ellos de paso, estimulaba, además, otra de las aficiones de los vieneses: las serenatas⁶⁵ que tenían lugar, preferentemente, durante los meses de verano, tanto en las plazas principales de la ciudad como, de forma privada, en los patios cerrados de muchas casas. Eran especialmente populares en las vísperas de días festivos destacados, las serenatas que incluían grupos vocales e instrumentales de cualquier tamaño y que reunían a grandes multitudes que seguían a los músicos de un lugar a otro (Downs, 1998; Pauly, 1980; Pestelli, 1986).

Como señala Pestelli (1986:162): “otro de los incentivos para la actividad liberal, proviene de la difusión y de los progresos de la edición musical” y en Viena había

⁶⁴ El Imperio Austrohúngaro, con sus territorios en Italia, fue especialmente sensible al influjo de la música italiana y hasta principios del siglo XIX, su importancia no empezó a declinar, en parte debido a que, bajo el reinado de José II, la esencia alemana de Viena empezó a ser especialmente valorada en la música.

⁶⁵ Serenata es un término que se utilizaba para denominar un concierto al aire libre interpretado, previo encargo, al anochecer frente a la casa de alguien a quien se quería honrar, pero también era el grupo de músicos empleados para tal propósito e, incluso, la composición escrita para ejecutarse en tales circunstancias.

importantes casas editoras, deseosas de saciar el apetito de música de los aficionados vieneses. Por otro lado, los maestros de capilla y los demás músicos que se iban quedando sin empleador y sueldo fijo, tenían en la venta de sus composiciones a un editor, una de las salidas profesionales con las que ganarse el sustento, junto con las clases privadas de música y los conciertos por suscripción (Kerman y Tyson, 1985; Pestelli, 1986)

Otro elemento de la extrema relevancia de Viena, fue el hecho de que su prestigio como mayor centro musical de Europa -y, en consecuencia, del mundo-, atraía a la ciudad a todos los compositores ambiciosos y la riqueza de sus nobles generaba una demanda de música que no podía ser satisfecha a menos que se admitieran obras nuevas y llamativas. De esta manera, la ciudad se colocó a la vanguardia de la creación musical tanto en los géneros instrumentales, como en la reforma de la ópera (Downs, 1998; Raynor, 2007).

Con tanta música disponible, los aficionados vieneses que, por otra parte tenían abiertas las puertas a los conciertos de las casas aristocráticas, no se apresuraron a formar organizaciones musicales propias y no fue sino en 1782, cuando Phillip Martin organizó los conciertos regulares de aficionados en el Pabellón del *Augarten*⁶⁶, un parque real abierto al público por el emperador José II (Downs, 1998; Pestelli, 1986; Raynor, 2007; Weber, 2011).

Es importante tener en cuenta que los conciertos por suscripción podían tener lugar en salas públicas o privadas⁶⁷. Los músicos podían alquilar directamente la sala de un teatro, como era habitual hacer en el *Burgtheater*⁶⁸ como empresarios de sí mismos, tocando en beneficio propio e invitando a tomar parte a los intérpretes solistas que pudieran estar libres y utilizando la orquesta del teatro.

⁶⁶ La breve vinculación de Mozart a estos conciertos fue su primera actividad pública en Viena, tras haber sido despedido por el arzobispo de Salzburgo.

⁶⁷ La lista de suscriptores en un concierto ofrecido por Mozart en la casa de van Swieten, contiene los mejores nombres de la Viena de la época, lo cual muestra la amplia consideración en que se le tenía en aquel momento.

⁶⁸ Los conciertos de abono de Mozart, a los que destinó muchas de sus composiciones para piano, tuvieron lugar en esta sala. Por otro lado, Beethoven estrenó su Primera Sinfonía y su Segundo Concierto para piano en el *Burgtheater*.

**Imagen 1.4: Auditorio del viejo Burgtheater de Viena. Gustav Klimt, 1888.
Kunsthistorisches Museum, Viena**



Fuente: <http://www.khm.at/>

Al mismo tiempo, la organización y la difusión de la cultura musical, pasaron a manos de sociedades de profesionales o aficionados, como los de la *Tonkünstlersocietät* (Sociedad de Músicos, fundada en 1772), que se celebraban cada año en Navidad y Cuaresma, para obtener fondos para esta sociedad benéfica para músicos. (Downs, 1998; Raynor, 2007; Salazar, 1989a).

A modo de conclusión, cabe decir que en la ciudad de Viena fue especialmente notorio el reflejo que, en la vida musical ciudadana, tuvo el paso del antiguo régimen de la producción artística al nuevo mundo burgués⁶⁹. Las razones de ello son múltiples, pero estrechamente interrelacionadas. Es interesante a este respecto la referencia que hace Raynor (2007) y que maneja los nombres de tres de los grandes compositores vinculados a la Viena de aquellos años:

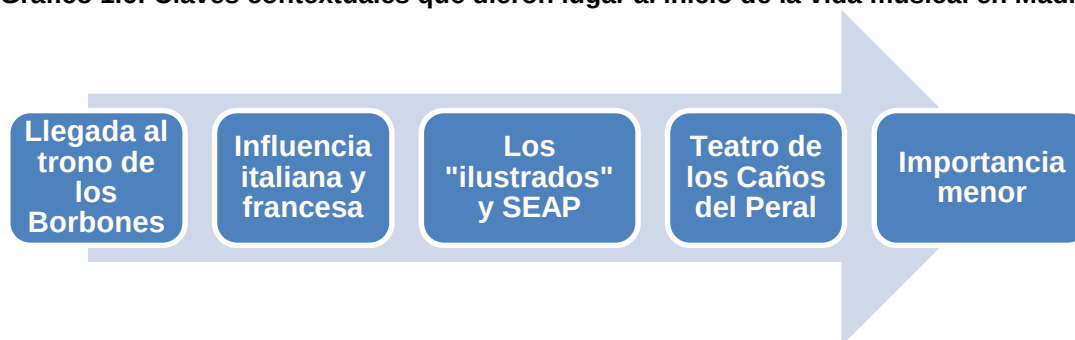
Fue Mozart y, aún más decisivamente, Beethoven, que vivieron ambos como músicos independientes en Viena, de unos ingresos procedentes de todas las fuentes a las que pudieron recurrir, quienes hicieron del concierto público el vehículo de una música nueva e importante y lo hicieron más a pesar de la compleja situación musical de Viena, que debido a ella. La nobleza del Imperio pasaba en la capital una parte considerable del año y cada uno de esos nobles llevaba consigo su *Kapelle* o los músicos domésticos que empleara. Al mismo tiempo, Viena parece haber tenido una considerable reserva de intérpretes profesionales independientes, aparte de los integrantes de las diversas

⁶⁹ Mozart personifica de manera ejemplar esta situación, ya que el acontecimiento fundamental en su biografía fue su decisión, y fracaso final, de dejar el servicio musical en una corte y mantenerse como profesional liberal, vendiendo su música directamente al público de una gran ciudad.

orquestas de teatros, buscando siempre trabajo y viviendo probablemente como Haydn había vivido al ser expulsado del coro de la catedral de San Esteban: había dado lecciones, había cantado como tenor en la misa mayor de la catedral, había tocado el violín en orquestas de iglesias y monasterios y había pasado las noches tocando donde podía: en la *Hausmusik* de algún noble por una remuneración, o en la calle, dando serenatas, por lo que pudiera recibir a cambio. (Raynor, 2007:426)

1.3.5 Madrid

Gráfico 1.6: Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Madrid



Fuente: Elaboración propia

A mediados del siglo XVIII, la vida musical era intensa en varias ciudades de Austria, Alemania, Inglaterra y Francia, especialmente en aquellas que hemos analizado más arriba y, desde luego, también en Italia, aunque en este país con evidente mayor inclinación hacia el género operístico. A partir de este momento, en que el mapa de Europa empieza a no ser suficiente en lo que a la localización de la música clásica instrumental se refiere, y en varias ciudades del Norte de América nace una vida concertística en continuo desarrollo, hay otros lugares en Europa que siguen, algo rezagados, la evolución de los conciertos públicos (Pestelli, 1986). Nos fijaremos a continuación en Madrid, como la ciudad de la Península Ibérica donde, junto con Lisboa, la actividad es mayor, de modo que sirva de preludio y comparación con Bilbao, urbe de especial interés en el presente estudio.

El siglo XVIII español viene determinado por el cambio de dinastía que supuso la llegada al poder de los Borbones, con la entronización de Felipe V. Este hecho provocó un cambio sustancial en la evolución de la vida musical española, con fuertes influencias francesas junto al gusto por el teatro musical italiano, aspectos ambos que son el resultado de una nueva política de apertura y reforma (Martín Moreno, 2007).

La llegada a España de músicos italianos que, tímidamente, se había empezado a sentir en las últimas décadas del siglo XVII, comenzará en el XVIII a ser más significativa, en gran medida por influencia de la segunda esposa del monarca Felipe V, la italiana Isabel de Farnesio⁷⁰, que nombró a músicos italianos como maestros de la Real Capilla⁷¹, así como a la mayor parte de los instrumentistas de cuerda, fundamentalmente violinistas y violones (Martín Moreno, 2007). Por otra parte, España ofrecía a los músicos una mejor remuneración económica, especialmente si se dedicaban al ámbito de los géneros religiosos y una considerable oferta, con muy poca competencia, si su actividad se centraba en el mundo de la música teatral (Marco, 2009)

En Madrid, los géneros musicales predominantes en dicha época eran las óperas que ponían en escena las compañías italianas, las danzas de salón francesas y los nuevos bailes de carácter popular importados de la América colonizada, además de las piezas de estilo más popular como la tonadilla, el entremés, la loa y la mojiganga. La música instrumental tenía una presencia poco significativa. Gómez Amat (2004) lo señala de manera tajante:

Mientras en el centro de Europa los salones de la nobleza, y luego de la burguesía, servían de hogar a la música sinfónica y camerística, en los salones españoles se cantaba en italiano. Rossini era recibido en triunfo, mientras Beethoven resultaba un perfecto desconocido para el público y una especie de fantasma para los enterados. (Gómez Amat, 2004:17)

La subida al trono de España de Carlos III en 1759, puede considerarse como el inicio de una nueva etapa marcada con el signo de la Ilustración (Martín Moreno, 1989) y es este espíritu, más que el interés del monarca por la música -que, como señala Chailley (1991), era prácticamente inexistente-, el que perfilará los cambios en las costumbres culturales -y por tanto musicales- en Madrid. Los ilustrados españoles conocían bien a los enciclopedistas franceses y su interés por la música, lo que fue uno de los motivos del auge de la vida musical en la sociedad española de la segunda mitad del siglo XVIII, liderada en gran medida, por las casas de Osuna y Benavente (Martín Moreno, 2007).

⁷⁰ El más famoso castrato de todos los tiempos, Carlo Broschi, llamado Farinelli, contratado por la reina Isabel de Farnesio desde 1737 para aliviar los estados de melancolía de Felipe V, contribuyó sobremanera a aumentar la influencia italianizante en la vida musical española de la época.

⁷¹ Músicos de primer orden que trabajaron en la Corte española a lo largo del siglo XVIII fueron Luigi Bocherini o Domenico Scarlatti.

Otro de los aspectos culturales cuya trascendencia en el desarrollo musical en España fue fundamental, es la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País⁷². En ellas se promovían las tertulias culturales, económicas y científicas. Como señala Martín Moreno (2007:295): “Por primera vez, en muchos años, la música entra por derecho propio en los temas de conversación y discusión de los intelectuales de la época”.

La influencia francesa del *Concert Spirituel* de París, que surgió allí en 1725, está presente en el modelo que se adopta para la vida musical. Salazar (1989b), hace hincapié en que, en relación a este patrón de referencia, los madrileños no accedieron con tanto retraso al disfrute de la vida musical pública, ya que los conciertos públicos empezaron a celebrarse en Madrid en el Teatro de los Caños⁷³, donde tuvo lugar la primera sesión el 25 de Febrero de 1787⁷⁴. Nacieron con la intención de ofrecer música tanto vocal como instrumental, alternativa a la ópera, en aquellas ocasiones en que ésta estaba prohibida por las festividades religiosas, especialmente durante la Cuaresma. Sin embargo, si bien la inauguración fue relativamente brillante, el ciclo sufrió sensibles eclipses (Martín Moreno, 2007). Una paradoja de la vida musical pública en Madrid, en sus inicios, fue el hecho de que pese a organizar los primeros programas concertísticos a imitación francesa, éstos estuvieron confeccionados fundamentalmente con piezas italianas o italianizantes. Además, los intérpretes eran principalmente españoles -sobre todo en los que se refiere a instrumentos de viento- e italianos -en la cuerda- (Salazar, 1989a).

La llegada al trono de Carlos IV en 1788, revitalizará la vida musical cortesana. La afición del rey a la práctica del violín facilitó la llegada y posterior conservación de innumerables partituras, impresas y manuscritas, de compositores tanto italianos como del entorno austro-alemán, ampliándose el repertorio y favoreciendo un conocimiento más universal de la música: Corelli, Dittersdorf, Geminiani, Nardini, Paisiello, Haendel, Beethoven, Mozart, Kreutzer, etc., inundarán las estancias palaciegas (Martín Moreno, 2007). En cualquier caso, en una ciudad como Madrid, en que la corte en torno a la monarquía tenía tanto poder socio-político y económico, el concierto público no tuvo un

⁷² Una de las primeras y más influyentes fue la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, fundada en 1765. En ella se ofrecían conciertos todos los jueves y domingos.

⁷³ El Teatro de los Caños, o de los Caños del Peral era, en su origen, un típico “corral” madrileño construido en 1708, sobre los terrenos que ocupaba un lavadero público del mismo nombre. En 1817 fue derribado para construir en su solar, el que luego fue nombrado Teatro Real.

⁷⁴ Con anterioridad a esta fecha se habían dado en Madrid academias de música que admitían a público en general, pero no fue hasta 1789, tras la muerte de Carlos III, cuando se inauguraron de manera oficial los “conciertos espirituales” (Martín Moreno, 2007).

florecimiento similar al de otras ciudades europeas, aún de menor población. La música instrumental, además de otros géneros vinculados a la danza y al canto, sonaba sobre todo en los salones de la nobleza y en poca medida en espacios públicos.

Sin embargo, y aun partiendo con cierto retraso respecto de las citadas ciudades europeas, ya en el siglo XIX se normaliza este tipo de actividad de ocio musical y en 1861 dan comienzo los Conciertos Clásicos del Buen Retiro, que continuaron bajo la dirección del contrabajista de renombre Giovanni Bottesini. Además, hasta 1870 hubo conciertos sinfónicos en el teatro del Príncipe Alfonso, dirigidos por Monsieur Arban, solista de corneta de pistones, que los había inaugurado en 1865. La primera entidad orquestal fija se funda en Madrid en 1866 por Francisco Asenjo Barbieri⁷⁵. En 1860 se fundó la Sociedad Artístico-Musical, que dirigieron alternativamente Gaztambide, Monasterio y Barbieri. Este último inauguró en 1864 los denominados Conciertos al Aire Libre en los jardines de los Campos Elíseos⁷⁶ (Salazar, 1989b)

En lo que respecta a la música de cámara, es decir, en un formato más pequeño y por tanto en muchos sentidos, más fácil de organizar, se celebraban recitales de pago en la Botillería de Canosa, desde 1822. El violinista Jesús de Monasterio fundó en 1863 la Sociedad de Cuartetos⁷⁷. Sus sesiones, importantísimas por lo que significaban en aquel momento para la cultura musical madrileña, “se celebraban en su casa los domingos, pasando después al saloncillo del Conservatorio” (Salazar 1989b:48).

Como recuerda Gallego (1988), en un país no demasiado volcado hacia la música instrumental en comparación con otros lugares en Centroeuropa, hubo dignísimas excepciones que dieron como resultado que los conciertos instrumentales, de una u otra forma, tuvieran gran presencia y que la mayoría de los más importantes compositores europeos de la época fueran de sobra conocidos en Madrid, Barcelona o Cádiz -en aquel momento una de las ciudades comerciales más importantes de España-, inclusive antes que en otros países⁷⁸. Según Martín Moreno (2007), España fue la primera nación que se interesó por la música de Haydn, cuando todavía era un desconocido, antes de

⁷⁵ Nótese que este es el primer español de los organizadores de conciertos citados hasta aquí. En España, por influencia de los monarcas austriacos primero y franceses después, la música clásica estuvo, hasta bien entrado el siglo XIX, muy condicionada por las influencias italiana o francesa, dependiendo del gusto de los gobernantes de cada momento.

⁷⁶ Estos se encontraban en la Calle de Alcalá situada, en aquel tiempo, a las afueras de Madrid.

⁷⁷ Jesús de Monasterio programó en Madrid, a instancias de la Sociedad de Cuartetos de Bilbao, los cuartetos de cuerda de Juan Crisóstomo Arriaga en 1885, lo que supuso un fuerte espaldarazo a la recuperación de la figura del insigne compositor bilbaíno.

⁷⁸ Esto se demuestra por la existencia de numerosas obras manuscritas o impresas de música instrumental, existentes en los archivos, sobre todo madrileños.

convertirse en el símbolo musical de la Ilustración en toda Europa. En España le encargaban obras, la condesa de Benavente⁷⁹, los duques de Osuna y el duque de Alba. En 1787 la Hermandad de la Santa Cueva de Cádiz le encargó un oratorio que describiera las siete últimas palabras de Cristo en la Cruz. Haydn realizó también una versión para coro y orquesta de la obra, además de una transcripción para cuarteto de cuerda (Gallego, 1988).

Imagen 1.5: José Álvarez de Toledo⁸⁰, duque de Alba. Retrato de Goya



Fuente: Museo del Prado. Madrid (museodelprado.es)

Podemos concluir que el concierto público instrumental aparece en Madrid sin gran fuerza, ante una ciudadanía que se siente más espectadora que oyente y a quien atraen menos las corrientes musicales que se desarrollan en Europa Central, que la música teatral y los géneros castizos. A la sociedad madrileña le gusta más la música cuando va acompañada de algún espectáculo visual y, como señala Sopeña (1976), salvo raras excepciones, a lo largo del siglo XIX la institución del concierto público no encuentra un buen contexto en una ciudad que tarda más de medio siglo en estrenar las sinfonías de

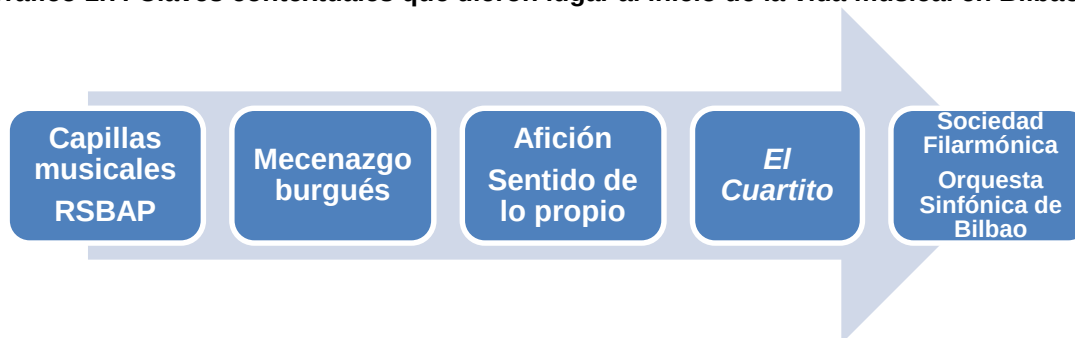
⁷⁹ Los deseos exactos de la condesa de Benavente, transmitidos a través de su hombre de confianza en Madrid, Tomás de Iriarte, fueron "la adquisición de toda la música que componga Haydn" (Gallego, 1988: 102).

⁸⁰ José Álvarez de Toledo fue un excelente intérprete de viola. Se reunía para hacer música con el infante don Gabriel, hermano del rey y excelente clavecinista y, probablemente, con el mismo Carlos IV, aficionado al violín. Desde el decenio de 1780, el duque estuvo en contacto con Haydn a través de su agente en Viena, encargándole numerosas partituras, y precisamente de este compositor sostiene el volumen que incluye, según la cuidada inscripción de Goya, "Cuatro Canciones con acompañamiento de Fortepiano del Sr Haydn".

Beethoven y donde un músico y musicólogo de la indiscutible valía de Barbieri, abandona la sala cuando se inicia al piano una sonata de Schumann.

1.3.6 Bilbao

Gráfico 1.7: Claves contextuales que dieron lugar al inicio de la vida musical en Bilbao



Fuente: elaboración propia

La organización de sociedades musicales o de conciertos comenzó en Bilbao en fechas relativamente tempranas, si comparamos esta ciudad con otras capitales españolas. Esto tuvo lugar, fundamentalmente, como fruto de la iniciativa privada. Aun así, muchos musicólogos e historiadores afirman que Bilbao ha estado ligada a la música desde sus orígenes, por ser su fundador un gran aficionado a los buenos juglares y trovadores (Arana, 1987; Bagüés, 1990; Rodríguez Suso, 2002).

Los antecedentes de la vida musical pública en Bilbao, hay que buscarlos en las Capillas de Música, que fueron los núcleos fundamentales de la organización y práctica de la música hasta la época ilustrada. Como recuerda Zubikarai (2000:15), eran una “unidad de enseñanza y de servicio” y aglutinaban el conjunto de funciones que en la actualidad se adscriben a un conservatorio o escuela de música, las de un coro y las de una orquesta. En el caso de Bilbao, el Consistorio intervenía en la organización, funcionamiento y financiación económica de la vida musical, en calidad de patrono de la Capilla de Música de Nuestro Señor Santiago. La primera referencia documental de esta capilla data de 1577 y su cometido era interpretar música en determinadas celebraciones religiosas y ciudadanas y en ocasiones especiales como la “salida al encuentro” de personajes que llegaban a la Villa, según su rango (Donostia, 1951; Rodríguez Suso, 1991). Según varios autores, el régimen económico que permitía la

cofinanciación⁸¹ de la actividad musical entre el Ayuntamiento de la villa y la iglesia matriz de Santiago, está en la base del arraigo que la música tuvo en la ciudad, pues las instituciones decimonónicas y las más modernas del siglo XX, se crearon con carácter de continuidad respecto a sus predecesoras del Antiguo Régimen (Donostia, 1951; Rodríguez Suso, 1991; Zubikarai, 2000). Además de la de Santiago, la Capilla de San Francisco, al otro lado de la Ría, también contribuyó, aunque con menor proyección, a la vida musical del Bilbao anterior al siglo XIX.

En lo que se refiere a la música meramente civil, las primeras referencias en Bilbao aluden a las sesiones musicales realizadas por el grupo de ilustrados vinculados a la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País⁸². Tales funciones reunían a algunos de los integrantes de la capilla⁸³ de Bilbao, pero hay documentación anterior -que data de 1733-, acerca de la participación de músicos profesionales en veladas, en las que colaboraban con aficionados (Bagüés, 1990; Rodríguez Suso, 1983). Algunos de los miembros de la RSBAP también organizaban en sus casas sesiones privadas de música⁸⁴. Es el caso de las familias Mazarredo, Epalza o Moyúa⁸⁵ (Arana, 1987; Bagüés, 1990). A finales del siglo XVIII se encuentran también referencias de ricos comerciantes⁸⁶ que organizaban reuniones musicales en sus hogares en torno a la práctica musical, con instrumentos que adquirían en sus operaciones comerciales y que, en ocasiones, tenían como finalidad el lucimiento de sus hijas, educadas en la moda de los bailes y canciones de salón por maestros que, frecuentemente, trabajaban también en las diferentes capillas de Bilbao. Con la doble dedicación a lo público y a lo privado que ejercían los músicos en esta ciudad en el siglo XVIII, se fue abriendo paso la consideración a la música como una dedicación personal y no como un oficio y, en adelante, el aumento en interés y cantidad de música realizada por y para los aficionados fue constante (Gallego, 1988; Zubikarai, 2000). Como indica Bagüés

⁸¹ A causa del régimen foral, la financiación de las Capillas religiosas corría a cargo no solo del Cabildo, sino también de los propios Ayuntamientos.

⁸² LA RSBAP vio la luz en diciembre de 1764.

⁸³ Manuel Gamarra actuaba como organista y maestro en la Capilla Musical de Bilbao y como maestro también en la RSBAP.

⁸⁴ Estas sesiones privadas solían consistir en una parte de música de cámara y otra de música vocal.

⁸⁵ Como señala Bagüés (1990), la habitual costumbre de la época de emparentarse entre familiares, tiene especial significado en el caso de los Mazarredo y los Moyúa por la gran afición de ambas familias a la música. Juana de Mazarredo y Moyúa mantenía a principios del siglo XIX un salón en su casa de la calle Estufa donde eran frecuentes las veladas musicales de calidad. Fue, además, la primera mujer compositora que se puede documentar en Bilbao, pues existe un *zortziko* de su creación, publicado en París en 1813.

⁸⁶ Se nombra a las familias Larrea y Ormaeche, como acogedoras de reuniones musicales privadas, en algunos relatos manuscritos de viajeros que visitaron Bilbao en 1775.

(1990:12), “en una época en que la grabación no existe, difícilmente se puede amar la música sin practicar, aunque sea un poco, un instrumento”.

Esta afición a la práctica de la música en el ámbito privado, paralelamente al disfrute del hecho musical en cualquiera de sus manifestaciones: religiosa, folklórica⁸⁷ y ciudadana, se fue convirtiendo en un emblema del crecimiento económico y de la identidad de la Villa. En los primeros años del siglo XIX se creó en Bilbao un interesante caldo de cultivo para la proliferación de instrumentistas de proyección internacional, como fue el caso de Rufino Lacy⁸⁸ o Juan Crisóstomo Arriaga⁸⁹ (Nagore, 1995; Rodamilans, 1998; Rodríguez Suso, 1987). De la misma manera, fue creciendo la necesidad de crear espacios donde reunirse para disfrutar de esta progresiva afición a la escucha musical y en 1799 se construyó en la calle de La Ronda un teatro sobre cuya conveniencia se había comenzado a deliberar en 1792. Lo más destacable de este teatro fue su proyecto empresarial, pues era un teatro de accionistas, lo cual es coherente con la realidad de una urbe en constante florecimiento comercial y, en consecuencia, cultural (Eresalde, 2006 [1934]; Zubikarai, 2000).

Fue notable y decisivo en la aparición y posterior desarrollo de la vida musical pública en Bilbao, a través de los géneros instrumentales, el hecho de que la burguesía bilbaína se viera atraída por la música de cámara y sinfónica, a diferencia de lo que, como indica Jorge de Persia (2003) ocurría en Madrid, ciudad en la que la zarzuela y el género chico centraban el interés del público. En estos salones burgueses, como los de Juana de Mazarredo en la calle de la Estufa o los de Eladio Villabaso en la calle del Correo, tocaba el violín un adolescente Juan Crisóstomo Arriaga, junto a otros instrumentistas⁹⁰ que interpretaban cuartetos de Mozart, Haydn y otros compositores clásicos, la mayoría de las veces junto a los propios anfitriones.

En la imagen siguiente, se muestra en un dibujo realizado a plumilla y atribuido a Juan Crisóstomo Arriaga una sesión musical en el salón de Jose Luis de Torres, en el que el compositor se retrata a sí mismo en la parte inferior y de espaldas al espectador.

⁸⁷ En 1792 se empezaron a permitir bailes públicos en lugares cerrados, a los que se accedía mediante el pago de una entrada.

⁸⁸ Rufino Lacy (1795-1847) nació en Bilbao y dio su primer concierto en la Villa en 1801. Sin embargo, su carrera como violinista y compositor se desarrolló fundamentalmente en Inglaterra.

⁸⁹ Juan Crisóstomo Arriaga (1806-1826) demostró, muy precozmente, un enorme talento para la composición y la interpretación al violín. Se trasladó a París, donde desarrolló una interesantísima y sin remedio fugaz carrera como violinista y compositor, siendo aún estudiante del conservatorio de dicha ciudad.

⁹⁰ Entre ellos destacaban el violinista Enrique Aldana y la pianista Soledad de Bengoechea.

Imagen 1.6: Sin título (Sesión de música en el Bilbao romántico), 1817. Dibujo del violinista y compositor Juan Crisóstomo Arriaga



Fuente: Museo Bellas Artes de Bilbao

De esta manera paulatina se fue pasando en Bilbao, en la primera mitad del siglo XIX, de las tertulias a las sociedades, en las que una burguesía próspera por su actividad mercantil y culta por su apertura al exterior, hizo suyos los hábitos sociales y culturales europeos (Cava, 2008; Eresalde, 2006 [1934]; Rodamilans, 1998; Rodríguez Suso, 1987). Se suele cifrar la existencia de una primera Sociedad Filarmónica bilbaína en las décadas iniciales del siglo XIX, tomando como referencia la cuarteta⁹¹ que José Luis de Torres estampó sobre la parte del primer violín, de un arreglo que él mismo hizo sobre la composición Nada y Mucho de J.C. Arriaga. En 1818 el propio Arriaga escribe una dedicatoria a esta supuesta Sociedad en otra de sus composiciones⁹² (Rodamilans, 2006; Zubikarai, 2000).

Según avanza el siglo las sociedades recreativas y musicales proliferan. En 1839 nace la Sociedad Bilbaína, primera asociación de recreo al estilo de las inglesas, que organizaba sesiones de música clásica en Cuaresma, contratando a las Sociedades de Cuartetos de Bilbao y Madrid. En 1846 hay referencias al Liceo de Bilbao, sociedad literario-musical. A mediados de siglo surgen La Recreativa y La Pastelería⁹³. La Amistad, más popular, se creó en 1860.

⁹¹ La cuarteta dice así: “¡Filarmónica Sociedad, si disteis con los conciertos a este joven felicidad, vuestros efectos son ciertos!”.

⁹² Esta es la dedicatoria de Arriaga: “De Orfeo la Sociedad armonía me inspiró y melodía sembró dulzuras en tierna edad. Hoy brota su amenidad y aunque lleno de rubor, grato ofrece mi candor a la gran Filarmónica una nueva sinfonía, obra aún de mi temor”.

⁹³ Así llamada por reunirse sus miembros –“los pasteleros”– en un local contiguo a la pastelería La Suiza de la calle del Correo. Esta agrupación fundó en 1852 una Sociedad Filarmónica, que se disolvió cuatro

Después de la Segunda Guerra Carlista (1846-1849), comenzó la época de mayor dinamismo y expansión económica de Bilbao debida, fundamentalmente, a la gran prosperidad de la banca, la minería y los negocios navieros. Esto favoreció las iniciativas y el mecenazgo dirigidos a músicos como Jesús Guridi⁹⁴ o a instituciones como la Sociedad Coral, la Sociedad Filarmónica y la Orquesta Sinfónica. La Sociedad El Sitio, fundada en 1875, organizaba veladas musicales y conciertos y llegó a tener un pequeño orfeón. Otras sociedades que acogían la práctica musical entre sus actividades fueron Euskalerrria y El Centro (Cava, 2005; Rodamilans, 2006; Rodríguez Suso, 2002; Ruiz Jalón, 1981; Zubikarai, 2000).

La nueva perspectiva cultural y artística en Bilbao, de la que es artífice el desarrollo económico que propicia esta burguesía mercantil e industrial, llama la atención de algunos escritores como Ramiro de Maeztu que en su *Hacia otra España*, de 1899, escribía: “El entusiasmo que la música despierta en los bilbaínos, es seguro indicio de una orientación más refinada y espiritual” (citado en De Persia, 2003:22).

En 1884 se creó la Sociedad de Cuartetos⁹⁵, dirigida por Lope de Alaña que, junto con Juan Carlos Gortázar y Javier Arisqueta, fue uno de los grandes impulsores del definitivo giro que dio la vida musical en Bilbao a finales del siglo XIX. En este momento surgió en la ciudad un grupo alrededor de lo que se dio en llamar El Cuartito⁹⁶. Allí se gestó prácticamente todo el movimiento musical de Bilbao de finales del siglo XIX y gran parte del XX (Cava, 2005; Nagore, 1995; Rodamilans, 1998; Rodríguez Suso, 2002; Ruiz Jalón, 1981; Zubikarai, 2000). Gracias a la iniciativa y empuje de sus componentes, fundamentalmente de los tres citados más arriba, a los que el brillante violinista Mathieu Crickboom llamó los “apóstoles de la música en Bilbao”, esta ciudad se empapó, musicalmente hablando, de europeísmo; es decir, de un afán por elevar el nivel musical y las entidades, basándose en el modelo europeo. Realizaron frecuentes viajes por Francia, Austria y Alemania, con el fin de conocer las técnicas organizativas europeas y

años después para dar paso a otra llamada El Salón. Constituyó uno de los gérmenes de la actual Sociedad Filarmónica, que continua con una excelente y regular programación en la actualidad.

⁹⁴ Jesús Guridi (1886-1961) estudió en Francia y en Bélgica gracias al generoso patrocinio de algunos de los burgueses que frecuentaban El Cuartito, fundamentalmente al del conde Tomás de Zubiría.

⁹⁵ Esta Sociedad dio a conocer los tres Cuartetos de J.C. Arriaga, que habían sido estrenados en París en 1824 y que, tras la muerte del compositor en 1826, habían caído en el olvido.

⁹⁶ El Cuartito tenía como antecedente la Sociedad El Escritorio, más conocida popularmente como el *Kurding Club*, de la que formaban parte una treintena de amigos pertenecientes al mundo financiero y artístico de Bilbao. Algunos de ellos alquilaban un cuarto interior en el mismo edificio y un piano y formaron un archivo de partituras.

en 1896 constituyeron la Sociedad Filarmónica⁹⁷ que, aún hoy, continúa con una constante y excelente programación musical en su sala de la calle Marqués del Puerto. Estos directivos de la Filarmónica, dieron gran importancia a la educación musical, propiciando la creación en 1903, de la Academia de Música y más tarde, en 1920, del Conservatorio. A través de las programaciones de la Sociedad Filarmónica, pusieron un gran empeño en introducir en Bilbao el repertorio que aún no se conocía de la música de cámara⁹⁸. Crearon una revista de gran calidad y difusión nacional, que contaba con correspondientes en algunas de las ciudades con mayor movimiento musical de Europa, como París o Berlín⁹⁹ (Rodamilans, 2006; Rodríguez Suso, 2002; Zubikarai, 2000).

En cuanto a la música sinfónica, en 1845 aparece documentada una Orquesta Filarmónica Vascongada, dirigida por Eugenio Zabala y formada para recibir a los reyes a su paso por Bilbao. Más tarde, hay documentación de una orquesta de unos cincuenta músicos, la mayor parte aficionados, ligada a la Sociedad Filarmónica que se había creado en 1852¹⁰⁰ (Nagore, 1995; Zubikarai, 2000). Pero éstas eran orquestas integradas por profesores de la capilla, de la orquesta del teatro y por aficionados. Entre todos ellos la interrelación era muy grande y una de las causas era la escasez de músicos profesionales¹⁰¹. La principal tarea de la orquesta del teatro u orquesta de la Villa era participar en las temporadas de ópera o zarzuela. Durante el resto del año intervenía en conciertos, daba serenatas, amenizaba ceremonias en días señalados o participaba en funciones religiosas solemnes (Arana, 1987; Rodríguez Suso, 2002; Zubikarai, 2000). En 1904 fue constituida la Sociedad de Conciertos de Bilbao por iniciativa de la Sociedad Filarmónica y formada por profesores de las orquestas del Teatro Arriaga y de los Campos Elíseos. En 1910 se constituyó una nueva Sociedad de Conciertos y al año siguiente se estableció que todos los miembros de la sociedad debían pertenecer a la Asociación Musical¹⁰². La orquesta de esta asociación desarrolló su actividad hasta 1921 y el 8 de Marzo de 1922 quedó constituida la Orquesta Sinfónica de Bilbao que era, en realidad, una reorganización de las dos anteriores (Rodríguez

⁹⁷ La Sociedad Filarmónica fue constituida el 23 de Febrero de 1896 con quinientos socios. Tenía una doble finalidad: fomentar el arte musical ofreciendo la posibilidad de escuchar a artistas de renombre internacional y estimular a los artistas locales.

⁹⁸ Por ejemplo las sonatas de Beethoven, los cuartetos de Brahms o los *lieder* de Schubert

⁹⁹ La Revista Musical tuvo actividad entre 1909 y 1913 y fue reeditada en seis tomos, en edición facsímil, por la Diputación Foral de Bizkaia en 2003.

¹⁰⁰ El concierto inaugural, dirigido por Manuel Barrera, tuvo lugar en 22 de Febrero de 1852 y fue un auténtico acontecimiento en la pequeña ciudad, de alrededor de 17.000 habitantes, que era Bilbao entonces.

¹⁰¹ Una de las razones era que la profesión de músico estaba muy mal pagada. Por otra parte, las academias en las que hubieran podido formarse músicos profesionales surgieron tardíamente.

¹⁰² Ésta funcionaba como un sindicato que procuraba ayuda a los músicos sin trabajo fijo.

Suso, 2002; Nagore, 1995). Esta orquesta, conocida comúnmente como BOS (Bilbao Orkestra Sinfonikoa) ha desarrollado su actividad musical, con regularidad, aunque con algunos altibajos¹⁰³, hasta la actualidad y realiza temporadas estables para el público bilbaíno y vizcaíno, con giras por varias localidades, desde su fundación.

Es posible que la fuerza con que enraizó la vida musical en Bilbao, esté vinculada a la valoración social que se da en España al disfrute de la música, cada vez que una burguesía progresista intenta definir su espacio social y cultural. Para este menester, como observa Jorge de Persia (2003) esta clase burguesa impulsa grandes cambios y trasciende su dimensión meramente funcional.

1.4 El nuevo oyente y su repercusión en la vida musical actual

Muchos autores se han interesado por la evolución social del oyente (Blanning, 2011; Chion, 1993; Ross, 2009; Snowman, 2012; Weber, 2011) y, sobre todo desde principios del siglo XX, la división entre música popular y lo que venimos llamando música clásica instrumental, se agudizó considerablemente (Weber, 2011).

Al igual que otros aspectos ligados a la acción y el pensamiento humanos, la vida musical ciudadana ha tenido una evolución paralela a la evolución de las sociedades. Como señala Downs (1998:619):

Mientras el propósito del concierto del siglo XVIII había sido de índole social y musical – un medio más de combatir el aburrimiento- el concierto del siglo XIX era algo mucho más serio, ya que su función era no tanto entretener cuanto elevar al público. A medida que el siglo progresaba, el respeto que se tenía a la música se ve reflejado en el número de salas de concierto que se construían: catedrales vastas y lujosas, dedicadas al noble arte.

En el siglo XX, los espacios para la interpretación se fueron convirtiendo, de alguna manera, en sitios más parecidos a templos -creados para la adoración de un arte elevado para los expertos-, que a lugares de encuentro y disfrute. Como resultado, atraer audiencias se convirtió en un reto creciente, y para las décadas de los años 50 y 60, el acto de ir a conciertos –lo mismo que a la ópera o el teatro- a menudo conllevaba el estigma del elitismo (Blanning, 2011; Ross, 2009; Snowman, 2012).

¹⁰³ La Orquesta vivió momentos difíciles entre 1972 y 1982 por falta de financiación económica y de recursos humanos, ante una agrupación que iba envejeciendo sin repuestos.

Esta asociación de la música clásica con una cultura intelectual, tuvo como consecuencia el distanciamiento de la comunidad¹⁰⁴ y a ello se le ha sumado en los últimos años, un recorte en las subvenciones con fondos públicos, lo que ha ido llevando a muchas entidades programadoras de música a abrirse a nuevos públicos, al tiempo que intentaban fidelizar a aquellos con los que ya contaban y a buscar, además, otras fuentes de financiación. Muchos han apostado por programas educativos y sociales, diseñando acciones que contemplan la diversidad de públicos (Cámara, Cañada, Albaina y Larrinaga, 2012).

También Bonds (2014:10) apunta a una evolución en la manera de escuchar la música instrumental, cuando señala que:

El cambio lo fomentó una concepción de las artes-entre ellas, la música- radicalmente nueva, que apareció en los territorios de lengua alemana hacia finales del siglo XVIII. Se empezó a escuchar entonces la música de modo diferente, y esta transformación abrió nuevos horizontes para la comprensión de las obras musicales, en particular las de tipo instrumental [...] el acto de escuchar llegó a ser tenido por equivalente al acto de pensar.

Para este autor, el papel de los oyentes es determinante en la transformación de las actitudes ante la música instrumental. Sostiene que todas las variaciones que tienen lugar a lo largo de la historia, acontecen al margen de toda obra o repertorio musical y que son “el producto de un cambio mucho más amplio en las actitudes ante el propio acto de la percepción, ante el modo en el que un sujeto (el oyente) aprehende un objeto (la obra musical)” (Bonds, 2014:19-20).

Está claro que el contexto actual es radicalmente distinto del de épocas pasadas y uno de los grandes factores de cambio es la *quasi* omnipresencia de la música. Ahora los medios de difusión masiva están al alcance de gran parte de la ciudadanía, al menos en los países desarrollados, y la música se ha hecho portable. Como indica Blanning (2011: 269), “la invención de la *casete* por parte de Phillips en 1963 y del *walkman* por parte de Sony en 1979, permitió que cada cual creara un mundo sonoro completamente personal y aislado”. Ya a finales del siglo XX, hay una gran influencia de los medios de comunicación en la transformación del público de música clásica; así lo refiere Valls (1997):

¹⁰⁴ Nos referimos sobre todo a las sociedades occidentales. La crisis en las audiencias es un fenómeno más presente en Estados Unidos y Europa –objeto principal de nuestro estudio–, pero esto no sucede de igual manera en países latinoamericanos o en algunos orientales como China o Corea del Sur, donde la música clásica vive un momento de auténtica eclosión (Ross, 2012).

Últimamente, las profundas transformaciones que han sufrido los medios de comunicación han determinado el cambio total de la relación entre público y música, que no hace más de medio siglo tenía lugar solamente a través del concierto. En estos días, los avances de la técnica en lo concerniente a la reproducción del sonido y, en consecuencia, de la música (cintas, alambres magnéticos, discos y, por ende, televisión, radio, tocadiscos, etc.) ha determinado la aparición de una nueva audiencia dispersa y difusa, con escasa similitud con el público hasta ahora considerado. (Valls, 1997:165)

También Chion (1993) apunta a la importancia de la aparición de la música grabada en la configuración del nuevo oyente. Según él, cuando se oye música clásica –grabada o en directo- se oye de modo diferente a cuando la orquesta era apenas la única fuente sonora posible.

Pero sin duda, ya la radio había marcado un antes y un después. Estados Unidos fue pionero en la utilización de los medios de comunicación para la creación de una ciudadanía medianamente cultivada, a través de una cultura intermedia que fundiera sustancia intelectual y poder de comunicación. La música clásica instrumental llegó a un nuevo público de masas con la ayuda de la radio, las grabaciones, el cine y con la del propio gobierno, ya que la *Works Progress Administration*¹⁰⁵ puso en marcha un ambicioso programa de proyectos artísticos federales como el *Federal Music Project*¹⁰⁶ al que tuvieron acceso en un periodo de cuatro años, alrededor de noventa y cinco millones de personas. Uno de los propósitos del Proyecto, era educar al público en la apreciación musical –además de elevar las habilidades musicales de la ciudadanía y de reciclar al profesorado. Como indica Ross (2009: 329-330), “era evidente que las masas democráticas estaban accediendo a un arte que desde hacía mucho tiempo había sido patrimonio de la élite”.

Por ello, llegar a muchos no es el problema; ni siquiera lo es mediante la música en vivo porque las entidades programadoras de música diseñan sistemas de abonos, descuentos, etc., que facilitan el acceso a su producción. Y de hecho, en muchas ocasiones el precio no ha de ser un impedimento, ya que los conciertos sinfónicos son tanto o más asequibles que los conciertos de otros estilos musicales como el *rock* o el

¹⁰⁵ Agencia para la Mejora del Trabajo. Inaugurada en 1935, con el fin de dar empleo a millones de desempleados en Estados Unidos a través de la construcción de edificios públicos y de carreteras. En los campos del arte, la comedia y la literatura llevó a cabo numerosos proyectos. En otros programas, permitió alimentar niños, redistribuir comida y prendas de vestir, así como proveer de alojamientos a trabajadores inmigrantes pobres.

¹⁰⁶ El objetivo principal de este programa, que se llevó a cabo entre 1935 y 1939, y el de su consecuente inmediato, el *WPA Music Program*, que se prolongó hasta 1943, fue el de dar empleo a los músicos profesionales –intérpretes, compositores y docentes- sin recursos, en los años de la Gran Depresión.

pop. Y también en este sentido y teniendo en cuenta ese público potencial más joven, las orquestas están reformulando, en cierta medida, sus protocolos de aparición ante la audiencia y por ello, según Rodríguez Suso (2002:87):

Han entendido que el mundo de la música clásica necesita renovar el ritual del concierto para acercarse al público y colocarse en un nivel de igualdad frente a las otras formas de música que existen ahora al alcance de todos. Con mayor o menor fortuna, están renovando el repertorio y, sobre todo, la puesta en escena, recuperando el concepto de la música como espectáculo que se había perdido con el viejo concierto clásico.

La cuestión es, entonces, desarrollar estrategias que acerquen a las personas de hoy día al disfrute de su tiempo de ocio mediante la escucha de música clásica, porque como señala Bonds (2014), las preferencias de los oyentes de hoy, son distintas de las de los contemporáneos de Beethoven u otros compositores del pasado cuya música, sin embargo, es la que siguen programando en gran medida las orquestas. Para este autor, la actitud y las expectativas moldean la escucha de los ciudadanos de cada época y “son cruciales: podemos creer o no creer lo que vemos, pero solemos ver lo que creemos. Lo mismo cabe decir sobre la escucha. En la música, percibimos lo que estamos dispuestos a percibir” (Bonds, 2014:21).

Desde las últimas décadas del siglo XX, el público se siente más activo en su contacto con las experiencias de ocio y la escucha de la música no escapa a esta tendencia. El cambio experimentado en los últimos tiempos en las audiencias, no tiene que ver únicamente con la actitud, sino también con la formación: “El público consume música pero, cada vez más, quiere comprender lo que escucha” (Albaina, 2012:12). En la actualidad, las personas acuden a los conciertos, conociendo de alguna manera lo que van a escuchar. En palabras de Rodríguez Suso (2002:76), “el público actual de la música clásica es analfabeto en música (no sabe leer partituras), pero, a cambio, conoce muy bien la discografía [...]. Cuando oye música en directo, probablemente ya ha oído alguna versión grabada de la misma música aunque sin haberla analizado”.

Los importantes cambios que ha sufrido el paisaje cultural y la nueva diversidad en las audiencias¹⁰⁷, justifican el interés de las entidades programadoras de música, con las orquestas sinfónicas a la cabeza, por las acciones didácticas y el establecimiento de sinergias entre entidades programadoras de música y quienes tradicionalmente se han

¹⁰⁷ Las orquestas sinfónicas tienen en la actualidad una clara proyección hacia colectivos más desfavorecidos y no son inusuales las actuaciones en hospitales o cárceles. Un caso pionero fue el del compositor y director de orquesta Luigi Nono, que empezó a dar conciertos en las fábricas italianas en la década de 1960.

dedicado a la formación y al enriquecimiento cultural de la ciudadanía: las universidades. Como señala Rodríguez Suso (2002:75):

En todos los casos, se observa hoy que ninguna orquesta puede depender de sus solas fuerzas internas. Sus responsables reconocen que están sometidas a la influencia creciente de cada vez más poderosos factores externos. [...]. Porque hoy es cada vez más evidente que una orquesta no es solo un proyecto artístico, sino también educativo y social. Y para cada una de estas diferentes facetas de una orquesta hacen falta profesionales especializados en sus respectivas áreas trabajando codo con codo en aras de un objetivo común: ofrecer un espacio de encuentro a la ciudadanía.

En palabras de Reverter (1998:122) “es siempre muy atractivo para el público, aun cuando se trate de partituras de escasa difusión, la organización de los programas respondiendo a un criterio didáctico de base”. Este autor insiste en la importancia de la preparación del público cuando señala que hay una evidente falta de formación, por causas que se remontan a cuestiones educativas de base y que el público más curioso puede llegar a dar la espalda a los conciertos programados (Reverter, 1998). Ross (2012) también defiende que uno de los principales cometidos de las orquestas debiera ser promover acciones educativas y explicar la música a los oyentes.

También Rodríguez Suso (2002:88) alude a la importancia de tender puentes entre el sistema educativo y las instituciones musicales, “abriéndose a la sociedad y dejándose empapar por las demandas actuales”.

En el momento presente, a la diversidad en el público -que, como señala Valls (1997:166), de ser “unitario social y mentalmente, se ha desintegrado en miles de aficionados que conforman un público disperso”-, se añade la ubicuidad de la música y el cambio en la actitud del oyente que quiere interactuar de otra manera con ella. Estos tres factores, propician nuevos escenarios para la escucha de la música clásica instrumental y un nuevo perfil multifacético en las audiencias, que requiere de los programadores de música nuevas estrategias y enlaces (Rodríguez Suso, 2002; Ross, 2012; Snowman, 2012; Valls, 1997).

1.5 Conclusiones

En este capítulo, hemos abordado la aparición de los conciertos de música clásica instrumental, como una actividad al alcance de la ciudadanía en general, es decir,

hemos tomado la vida musical ciudadana, pública y accesible a cualquier persona interesada, como una actividad de ocio.

Hemos podido comprobar que, con las características propias en cada caso, la aparición del concierto público como manifestación de ocio, tuvo unos antecedentes sociales, políticos y/o religiosos, con una proporción de estos factores distinta en cada ciudad y hemos llegado a la conclusión de que las cuestiones culturales –y la música es una manifestación cultural- dependen en gran medida del trasfondo político y social.

Pero además, y en lo que respecta a los espacios donde la vida musical ciudadana se iba materializando, hemos visto que lo que en un principio fueron lugares que sirvieron de puntos de encuentro entre aficionados y músicos profesionales, favorecieron paulatinamente la aparición de distintos modelos de sociedades musicales y éstas crearon ya redes firmes de fortalecimiento y expansión de dicha vida musical.

Aunque en algunas ciudades como Londres o París, el acceso de la ciudadanía al consumo de música de forma voluntaria –al margen de la música en el contexto de las celebraciones religiosas, populares o incluso del género operístico- tuvo como origen algunas circunstancias ligadas a la monarquía, en la mayor parte de las ciudades europeas, el origen de la vida musical pública hay que buscarlo en las consecuencias de las ideas ilustradas y en el auge de la burguesía.

Desde nuestro punto de vista, la red de relaciones entre distintas comunidades sociales y su vida musical, depende de varios factores determinantes. Uno es la consideración que el músico alcanzó a nivel social y que fue elevándose con el paso del tiempo. Otro, fue el apoyo que supuso la difusión editorial para las obras de los compositores y para los escritos sobre música –críticas, reseñas, revistas especializadas- y músicos -en las últimas décadas del siglo XVIII aparecieron ya diversos diccionarios biográficos de compositores. También la iconografía tuvo su importancia: retratos, litografías, bustos... hicieron que los aficionados pudieran crearse una imagen de los compositores y sentirlos más cercanos y reales. Según avanzaba el siglo XIX, en la mayor parte de las ciudades europeas más desarrolladas musicalmente, el compositor empezaba a ser reconocido y tratado por la nobleza y la alta burguesía como un igual y esto acrecentó el interés de la ciudadanía en lo que el compositor hacía, en la producción musical. Pero además, también los intérpretes empezaron a tener un reconocimiento tal que, en ocasiones, provocaba la admiración y que contribuyó a la proliferación de conciertos y a la apertura de numerosas salas y auditorios.

Este oyente, pues, cada vez más numeroso y melómano, no se conformaba en muchos casos con asistir a las sesiones de música, sino que quería participar de manera activa en ella. Esto supuso, en nuestra opinión, un enorme fortalecimiento de las estructuras en las que se asentó la vida musical ciudadana, a través de la creación y mantenimiento de numerosas sociedades musicales –algunas hasta la actualidad.

Esta expansión de comunidades musicales de diversa índole, retroalimentó el interés por la música de la burguesía -es decir, la ciudadanía-, que se constituyó en la potenciadora más importante del concierto público y que contó con el apoyo de las entidades públicas. Por eso nos posicionamos con Raynor (2007:416) cuando afirma que el desarrollo del concierto público dependió principalmente de dos factores: “la existencia de un público que disfrutara oyendo música, en lugar de participar en su interpretación, y pudiera permitirse el lujo de pagar sus caprichos, y la existencia de una autoridad municipal dispuesta a subvencionar la música, como un entretenimiento ciudadano necesario”.

Además, el desarrollo del concierto público tuvo un papel esencial en la evolución del lenguaje de la música, ya que el incremento de salas de conciertos tuvo como consecuencia la emancipación de la orquesta en relación a la ópera o la creciente independencia musical de las ciudades con respecto a la Corte y la liturgia religiosa. Así, la producción musical pudo dejar de deberse a unas convenciones, creencias o sentimientos vinculados a rituales sociales o espirituales y pasar a experimentar con sus propias herramientas y la creatividad de los compositores. Algunos resultados importantísimos de esto fueron el surgimiento -a finales del siglo XVIII- de la *sinfonía*, como género musical exento y el desarrollo de la música de cámara y del concierto con solista.

En nuestra opinión, a mediados del siglo XVIII, la vida musical ciudadana era tan importante en varias ciudades de Europa, que el público empezó a ejercer una influencia cada vez mayor, tanto en la música como en los músicos.

Además, desde nuestro punto de vista, el hecho de que la aparición del concierto público tuviera sus matices característicos en cada ciudad, ha contribuido a enriquecer el panorama musical actual, en cierta medida más globalizado.

Londres, por ejemplo fue pionera y es aún una de las ciudades más melómanas de Europa, contando con varias orquestas destacadas en el ranking mundial y que tienen

programación estable y sede en la ciudad¹⁰⁸. En su caso, la iniciativa empresarial de unos intérpretes en mala situación laboral y la respuesta entusiasta de una ciudadanía inquieta y aficionada a la música, crearon un caldo de cultivo rico y muy característico londinense¹⁰⁹ y el concierto público fue, desde el principio, un espectáculo popular en una ciudad abierta a la modernidad y propensa a democratizar la cultura.

París fue un caso distinto, aunque el punto de partida también tuvo que ver de alguna manera con la monarquía, personalizada en la figura de Luis XIV que, siendo un rendido melómano, favoreció que la ciudad fuera punto de encuentro de compositores e instrumentistas de calidad de toda Europa y la vida musical ligada a la corte fuera enormemente rica. Más tarde, la Revolución tuvo un doble efecto, paradójicamente contrario: durante unos años, la intervención del Estado en el terreno de la producción y de la circulación artística, hizo que se marginara la música instrumental, provocando la casi paralización de la vida concertística; sin embargo, en la segunda década del siglo XIX, a consecuencia de las ideas revolucionarias de igualdad, la vida musical se ligó a fines educativos y se extendió en gran medida.

En Leipzig –al igual que en otras ciudades alemanas–, la vida musical nació ligada a la organización en tres categorías: la *Hausmusik*, la *Kirchenmusik*, y la *Hofmusik*, pero su desarrollo estuvo en manos principalmente de una ciudadanía burguesa, gran parte de ella dedicada al comercio, con negocios prósperos y afición a la música. Además, la ciudad era también cruce de caminos, contaba con universidad e imprentas, donde la música podía ser editada. Aquí los conciertos nacieron a iniciativa de una ciudadanía que obtenía, de este modo, la oportunidad de disfrutar de la música a través de la práctica instrumental. Con el paso del tiempo, los habitantes de Leipzig crearon un tejido de conciertos públicos que les permitía tanto la interpretación, como la mera escucha.

En Viena, se dejó sentir la huella de la gran inclinación hacia la música de la familia gobernante, los Habsburgo. Además, era característica de esta ciudad, la convivencia de estilos musicales procedente de diversas culturas europeas, configurando un crisol de géneros, formaciones instrumentales y estilos, altamente enriquecedor y apto para todos los gustos y ocasiones, ello contribuyó a su prestigio musical que, a su vez, retroalimentó una actividad musical casi frenética, atrayendo a compositores e

¹⁰⁸ *London Symphony Orchestra, Philharmonia Orchestra, London Philharmonic Orchestra, Royal Philharmonic Orchestra, BBC Symphony Orchestra y English Chamber Orchestra.*

¹⁰⁹ Hay que señalar aquí que los londinenses, y los británicos en general, son muy aficionados a disfrutar de la música en vivo, de cualquier estilo.

intérpretes de toda Europa; éstos, además, podían convertirse en empresarios de sí mismos, gestionando conciertos alrededor de su propia producción musical.

En Madrid, la música instrumental tenía dos fuentes de fuerte competencia: la música religiosa y la música para la escena, por ello el desarrollo del concierto público fue pobre en relación a otras ciudades europeas. Con la llegada a España de las ideas ilustradas y la creación de las Sociedades de Amigos del País, el panorama mejoró algo, pero sobre todo en el terreno de la música de cámara. Sin duda, la influencia de una monarquía tradicionalmente menos melómana que en otras latitudes y de una ciudadanía más inclinada a otros estilos y géneros musicales, dio como resultado que la vida musical, sobre todo de género sinfónico, tuviera menor presencia en esta ciudad.

El caso de Bilbao es algo distinto, siendo una ciudad en la que sus habitantes han manifestado inclinación a la música desde siempre. El arranque de la vida musical, como la planteamos en esta tesis, parte de la burguesía, aunque tiene unos importantes antecedentes en las autoridades eclesiásticas y civiles de la ciudad y, en este aspecto, de entre todas las ciudades estudiadas aquí, con la que guarda mayor semejanza es con Leipzig. Otra característica importante y que adquiere una significación especial en el marco del OFM, es que la vida musical estuvo prácticamente desde el principio, muy ligada a aspectos educativos.

En la tabla de abajo, y a modo de síntesis, recogemos las características contextuales más relevantes, que se nos presentan como claves para entender el nacimiento de la vida musical en Europa, en las ciudades que hemos estudiado en este capítulo.

Tabla 1.1: Comparativa de las características propias del nacimiento del concierto público en algunas ciudades europeas

Ciudad	Características relevantes
Londres	Modernidad, democratización, liberalidad, espíritu divulgativo
París	Esplendor, excelencia en la interpretación, fin educativo e igualitario
Leipzig	Luteranismo, organización ciudadana, interés por la interpretación y la escucha
Viena	<i>Hausmusik</i> aristocracia y nobleza, foco de atracción de músicos, vanguardia
Madrid	Predominio de la música religiosa y teatral, influencias italiana y francesa
Bilbao	Afición ciudadana, burguesía promotora, enlace con la educación, sentido de lo propio

Fuente: Elaboración propia

En lo que concierne a la actualidad, no hay duda de que, el público ahora es multivocacional. Mientras que antaño la visión de las organizaciones programadoras de música se focalizaba en alianzas con una comunidad con los mismos intereses, el horizonte ahora es mucho más amplio y diverso y pide una gran disposición para buscar nuevas conexiones y colaboradores potenciales. Nuevas maneras de escuchar demandan más flexibilidad y nuevas alianzas.

Queremos concluir manifestando que, en nuestra opinión, el panorama actual en lo que se refiere al ocio musical en las ciudades, se vería estimulado por el establecimiento de sinergias entre agentes programadores y agentes educativos y esa es una de las señas de identidad del OFM.

1.6 Bibliografía

ADORNO, T. W. (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Akal.

ADORNO, T.W. y HORKHEIMER, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid. Trotta.

ALBAINA, M. (2012). Universidad - Entidades musicales, una interacción necesaria en el desarrollo del Ocio Formativo Musical. En J. CUENCA y J. DOISTUA (Eds.). *El ocio transformado[r]. Resignificaciones y tendencias del ocio en tiempos de crisis* (pp. 3-15). Bilbao: Universidad de Deusto.

ARANA, J.A. (1987). *Música vasca*. Bilbao: Caja de Ahorros Vizcaína.

BAGÜÉS, J. (1990). *La música en la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*. Donostia-San Sebastián: RSBAP.

BASSO, A. (1986). *La época de Bach y Haendel*. Madrid: Turner Música.

BLANNING, T. (2011). *El triunfo de la música*. Barcelona: Acantilado.

BLAUKOPF, K. (1988). *Sociología de la Música*. Madrid: Real Musical.

BONDS, M.E. (2014). *La música como pensamiento*. Barcelona: Acantilado.

BURNEY, Ch. (1959). *The present state of music in France and Italy*. Londres: Oxford University Press.

CÁMARA, A.; CAÑADA, M.; ALBAINA, M. y LARRINAGA, I. (2012). *Programas educativos musicales en la CAPV: Miradas desde la diversidad de públicos*. Obtenido de <http://www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/colecciones/monografias/eusko/publicacion.php?o=22320> (última consulta: 23 de abril de 2014).

CAVA, M.J. (2005) *Historias de Bilbao, 1875-1914*. Bilbao: BBK Colección Temas Vizcaínos.

CAVA, M.J. (2008). *Un paseo por la Historia de Bilbao*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CHAILLEY, J. (1991). *Compendio de musicología*. Madrid: Alianza Editorial.

CHION, M. (1993). *La audiovisión: introducción al análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.

DONOSTIA, J.A. (1951). *Música y músicos en el País Vasco*. Donostia-San Sebastián: RSBAP.

DOWNS, PH.G. (1998). *La música clásica. La era de Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Akal.

ELIAS, N. (1991). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.

ERESALDE, J. (2006 [1934]). *Los esclavos felices*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

GALLEGO, A. (1988). *La música en tiempos de Carlos III*. Madrid: Alianza Música.

GÓMEZ AMAT, C. (2004). *Historia de la música española, 5. Siglo XIX*. Madrid: Alianza Música.

JOHNSON, J.H. (1995). *Listening in Paris: A Cultural History*. Berkeley: University of California Press.

KERMAN, J. y TYSON, A. (1985). *Beethoven*. Colección New Grove. Barcelona: Muchnik Editores.

LATHAM, A. (Coord.) (2009). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica.

MARCO, T. (2009). *Historia cultural de la música*. Madrid: Ediciones autor.

MARTIN MORENO, A. (1989). Los ideales de la ilustración en la música española. *Scherzo*, 36, 76-77.

MARTIN MORENO, A. (2007). *Historia de la música española*, 4. Siglo XVIII. Madrid: Alianza Música.

MCVEIGH, S. (1993). *London Concert Life from Mozart to Haydn*. Cambridge: Cambridge University Press.

NAGORE, M. (1995). Sociedades filarmónicas y de conciertos en el Bilbao del siglo XIX. *Cuadernos de Arte*, 25, 195-206. Granada: Universidad de Granada.

PANOFSKY, E. (1991). *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

PAULY, R.G. (1980). *La música en el periodo clásico*. Buenos Aires: Víctor Lerú.

PERSIA DE, J. (2003). *En torno a lo español en la música del siglo XX*. Granada: Diputación de Granada.

PESTELLI, G. (1986). *La época de Mozart y Beethoven*. Madrid: Turner Música.

RAYNOR, H. (2007). *Una historia social de la música*. Madrid: Siglo XXI de España.

REVERTER, A. (1998). Sin imaginación. *Scherzo* Nº 130, 122.

RODAMILANS, R. (1998). *La Sociedad Filarmónica de Bilbao. Memoria de un centenario*. Bilbao: Fundación BBK Fundazioa.

RODAMILANS R. (2006). *En busca de Arriaga*. Bilbao: Mínima.

RODRIGUEZ SUSO, C. (1983). Sobre la formación de un grupo de músicos ilustrados en el País Vasco-Bilbao, 1725-1740. *Revista de Musicología*, VI, 457-489.

RODRIGUEZ SUSO, C. (1987). Música del tiempo de la Ilustración en Bizkaia. *Arbola*, 5, 15-16.

RODRIGUEZ SUSO, C. (1991). *Viejas voces de Bilbao. La música en la Villa durante los siglos XVIII y XIX*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

RODRIGUEZ SUSO, C. (Ed.) (2002). *Ochenta años de música urbana*. BOS-OSB. Bilbao: Fundación BBK Fundazioa.

- ROSS, A. (2009). *El ruido eterno*. Barcelona: Seix Barral.
- ROSS, A. (2012). *Escucha esto*. Barcelona: Seix Barral.
- RUIZ JALÓN, S. (1981). *Cien años de música en Bilbao, 1880-1980*. Bilbao: Caja de Ahorros Vizcaína.
- SADIE, S. (1985). *Mozart*. Colección New Grove. Barcelona: Muchnik Editores.
- SALAZAR, A. (1989a). *La música e la sociedad europea. II. Hasta fines del siglo XVIII*. Madrid: Alianza Música.
- SALAZAR, A. (1989b). *La música e la sociedad europea. III. El siglo XIX. (1)* Madrid: Alianza Música.
- SCHOLES, P.A. (1984). *Diccionario Oxford de la Música (Vol I y II)*. Barcelona: Edhasa.
- SNOWMAN, D. (2012). *La ópera, una historia social*. Madrid: Siruela.
- SOPEÑA, F. (1976). *Historia de la música española contemporánea*. Madrid: Rialp.
- TORRES, J., GALLEGO, A. y ALVAREZ, L. (1991). *Música y sociedad*. Madrid: Real Musical.
- VALLS GORINA, M. (1997). *Para entender la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- WEBER, W. (2003). *Music and the Middle Class. The social structure concert life in London, Paris and Vienna, 1830-1848*. Aldershot: Ashgate.
- WEBER, W. (2011). *La gran transformación en el gusto musical*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZUBIKARAI, J.A. (2000). *Bilbao. Música y músicos*. Bilbao: Fundación Bilbao 700-III Fundazioa.

II. DESARROLLO

CAPÍTULO 2. OCIO FORMATIVO MUSICAL

CONTENIDO:

2.1 Introducción

2.2 El ocio formativo musical. Definición del constructo

2.3 La dimensión re-creativa de la escucha musical

2.4 Los beneficios del OFM

2.5 Conclusiones

2.6 Bibliografía

2.1 Introducción

En este capítulo, titulado *Ocio Formativo Musical*, se abordan los aspectos más relevantes que permiten comprender la incidencia que tienen las actividades de índole cultural, experimentadas a partir de la audición activa de música clásica, en la vivencia de un ocio satisfactorio y en la percepción de uno mismo como persona en continuo desarrollo. El estudio de dichos aspectos, encuadra la delimitación del constructo Ocio Formativo Musical, su significación en la dimensión re-creativa del ocio y su importancia para las personas, a nivel individual y colectivo, derivada de los beneficios que reporta.

Para profundizar en la esencia del OFM, iniciamos el capítulo acometiendo su análisis desde tres perspectivas que son, en realidad, tres encuadres de un único objeto de estudio: su naturaleza humanista, su dimensión educativa y sus características como experiencia estética-cultural. Nuestro fin es presentar el triple perfil que conforma su naturaleza y lo hace relevante en el área del Ocio y desarrollo humano. Nos proponemos, de esta manera, realzar las tres fuentes que nutren el constructo OFM: la vivencia de ocio humanista, la formación que permite y refuerza dicha vivencia y el contacto con la música a través de la escucha activa. En definitiva, se trata de considerar la música clásica instrumental, recibida por las personas desde la audición comprensiva y gozosa, como experiencia de ocio satisfactorio.

En la segunda parte del capítulo, analizaremos en primer lugar, los distintos niveles de escucha que caracterizan y enriquecen la percepción auditiva y dan sentido al hecho musical, desde lo más físico-sensorial, a lo más analítico, sin perder de vista el impacto emocional que es susceptible de provocar la escucha de la música. Seguidamente, profundizaremos en el significado estético que la experiencia musical puede tener para los oyentes, en tres ámbitos: perceptivo, de deleite y del significado. Tras ello, estableceremos canales de relación entre ambos enfoques.

Para terminar el contenido de este capítulo, expondremos la importancia que el OFM adquiere en la sociedad contemporánea, a través de la presentación de los beneficios que ofrece, a nivel individual en tres dimensiones -fisiológica, afectivo-emocional y cognitiva- y en su dimensión social.

El capítulo se cierra con unas conclusiones y una referencia bibliográfica.

2.2 El ocio formativo musical. Definición del constructo

Como hemos indicado al principio de este capítulo, queremos encuadrar el OFM en el marco humanista que le corresponde. Teniendo en cuenta que la teoría del ocio es de marcado carácter interdisciplinar y que desde él se puede llegar a distintos modos de especialización (Cuenca, 2009), partiremos de la base de que el OFM es una manifestación concreta del ocio cultural para, de esta manera, ir acotando nuestro ámbito de estudio. El conocimiento musical -aun en sus aspectos más elementales-, consagrado a una escucha musical activa, ayuda a las personas a aumentar su cultura y, en consecuencia, a disfrutar mejor de su ocio ya que, según se recoge en el segundo punto de la Carta Internacional sobre la Educación del Ocio¹, los factores culturales, al igual que los políticos, económicos, sociales y medioambientales, pueden aumentar el ocio (WLRA², 2004). De manera recíproca, el ocio de las personas, dirigido por intereses culturales, redundará en el desarrollo de las sociedades ya que, como queda indicado en la citada Carta, "el ocio es también una industria cultural que crea empleo, bienes y servicios" (Cuenca, 2004:316). Los programas de intervención diseñados en el ámbito del OFM buscan facilitar el disfrute de la audición musical a las personas interesadas, a partir de pautas de escucha y puntos de referencia que orienten su percepción de la música y doten de sentido a lo escuchado; dichos programas están sujetos a la premisa de que "el conocimiento intensifica el goce" (Albaina, 2008:18).

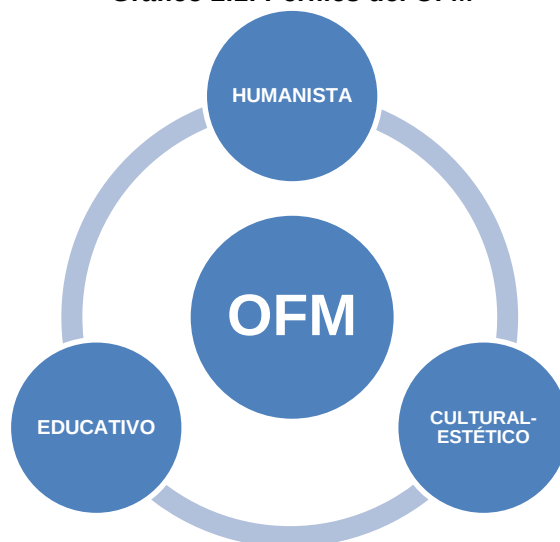
El fenómeno del ocio ha ido variando su naturaleza desde que en 1899 Thorstein Veblen editó su *Theory of leisure class*. A partir de ese momento, sociólogos, educadores, terapeutas y políticos han dedicado parte de sus análisis y trabajo al estudio de este fenómeno (Cuenca, 2004, 2009, 2014; Dumazedier, 1964; Kleiber, 1999; San Salvador del Valle, 2000; Stebbins, 2000; Sue, 1980). Resulta fundamental para estudiar el ocio, tener una visión diacrónica de la significación que ha tenido en la sociedad en evolución y sus consecuencias en las perspectivas desde las que se ha tratado ya que, como señala San Salvador del Valle (2000), si entendemos bien la experiencia de ocio, entenderemos bien a las personas que hay detrás y que son protagonistas y destinatarios de nuestra reflexión. De esta manera, y continuando con las tesis de este autor, debemos evolucionar de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad en el estudio del ocio, hacia la transdisciplinariedad; por ello nos disponemos a definir el

¹ La Carta Internacional de la Educación del Ocio de WLRA se difundió por primera vez en 1994. La versión traducida al castellano se editó en 1997 por el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto y fue revisada por dicha institución en 2004. Esta revisión aparece publicada en Cuenca (2004).

² Las siglas WLRA corresponden a *World Leisure Recreation Association* – Asociación Mundial de Ocio y Recreación.

constructo OFM a partir de los perfiles que lo configuran desde lo humanista, lo educativo y lo cultural-estético.

Gráfico 2.1: Perfiles del OFM



Fuente: Elaboración propia

2.2.1 La naturaleza humanista del OFM

Iniciaremos nuestro estudio con la perspectiva humanista que vertebra la línea de trabajo y conocimiento del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto y su programa de doctorado Ocio y Desarrollo Humano, en el que se enmarca esta tesis. En este sentido, consideramos el OFM en tanto que experiencia humana compleja, que produce satisfacción y contribuye al desarrollo de las personas. De esta manera, la dimensión humanista del OFM, servirá de punto de confluencia de los aspectos más sociológicos, estéticos y educativos que se recogen en el capítulo, además de enfatizar el valor de la escucha musical activa, como fuente y fruto de un desarrollo humano satisfactorio.

En este interés por resaltar el valor del OFM como experiencia enriquecedora para las personas a nivel individual y, al mismo tiempo, como fenómeno que contribuye al desarrollo cultural ciudadano, hemos tenido presentes las líneas de investigación que atienden a los aspectos más objetivos que facilitan la práctica del ocio -tales como los recursos, las actividades, los espacios y los tiempos- y también aquellas que focalizan su atención en las apreciaciones subjetivas del fenómeno del ocio -como las emociones, motivaciones, necesidades, valores o beneficios- (Csikszentmihalyi, 1998a, 2008;

Cuenca, 2009; Kleiber, 1999; Mannell y Kleiber, 1997; San Salvador del Valle, 2000). Por ello no perdemos de vista el hecho de que “el ocio es un acto esencialmente subjetivo y personal, aunque encuadrado en un contexto social que lo hace posible” (Cuenca, 2009:29). De aquí se deriva que la concepción humanista del ocio, engloba a todo tipo de personas. Como enfatiza Lázaro (2006:153):

El ocio justo precisa la inclusión de aspectos que diferencian a los individuos, como son el género, la raza, la clase social y las capacidades que conforman el centro de atención del ocio. De ese modo, en muchas ocasiones determinadas formas de actividad de ocio pueden favorecer tanto el desarrollo de una conciencia de la identidad propia como el desarrollo de la comunidad. (...) Un ocio justo, orientado desde la implicación de la equidad, es aquél que proporciona una gran posibilidad de opciones a todos los individuos.

La perspectiva histórica también fomenta nuestra visión humanista, ya que el concepto de ocio ha evolucionado desde la consideración que tenía en el siglo XIX como un problema para la sociedad, pasando por la que adquirió a mediados del siglo XX como un derecho, hasta llegar a la aceptación como producto de consumo, que tuvo a finales del pasado siglo. En la actualidad y debido a un fenómeno de psicologización del ocio, se tiende a enfocar el ocio como experiencia (San Salvador del Valle, 2000). En este sentido, muchos autores destacan la importancia de que el ocio genere en las personas experiencias positivas (Cuenca, 2004; Cuenca Amigo, 2012; Kleiber, 1999; Stebbins, 2000). San Salvador del Valle (2000) señala que el ocio es un fenómeno que ha evolucionado de lo tangible a lo intangible, al haber partido del hecho y llegado a la experiencia, transitando a través de su valoración como un bien, un producto o, más tardíamente, un servicio.

El hecho de considerar el OFM dentro de un encuadre humanista, requiere prestar atención a una serie de palabras clave que cincelan el significado del constructo: experiencia, libertad, autotelismo, satisfacción y autorrealización o desarrollo personal. Dichos términos se desgranarán a continuación.

Experiencia

Uno de los primeros autores en utilizar el término experiencia en el contexto del ocio, fue Max Kaplan³ en 1975. Ahora bien, la definición experiencial del ocio surgió en el

³ *Leisure: Theory and policy* fue publicado ese año en Nueva York por John Wiley.

seno de la Psicología y se explica a menudo en términos psicológicos, tales como estado mental o actitud subjetiva. Esto supuso una evolución desde la consideración objetiva como ocupación del tiempo libre, que en los años sesenta procedía de la Sociología del ocio. Dumazedier⁴ fue un autor de referencia en este sentido al asignar tres funciones principales al ocio: descanso, diversión y desarrollo. En la fase de los años setenta y ochenta, empezaron a surgir las definiciones del fenómeno del ocio en términos subjetivos, así Neulinger⁵ hablaba de estado mental (*state of mind*). Otros autores como Iso-Ahola⁶, añadían la etiqueta subjetivo a la anterior y Csikszentmihalyi⁷ fundamentaba parte de su teoría en la importancia del flujo (*flow*), como equilibrio entre nuestras capacidades y los retos (Csikszentmihalyi, 1998a, 1998b, 2008; Dumazedier, 1964; Iso-Ahola, 1980; Kaplan, 1975; Neulinger, 1981).

Siguiendo esta línea, pero viendo la necesidad de incorporar elementos sociales que completen la definición psicológica de la experiencia, en la última década del siglo XX se tiende a una extensión del término. Así Cuenca (2011:24) observa que “las experiencias de ocio, se relacionan tanto con la propia vivencia personal, como con el entorno social en que se vive”. La concepción del término busca, pues, un enriquecimiento. En esta línea Cuenca Amigo (2012:29-30) afirma que “la concepción del ocio como experiencia con valor en sí misma sienta las bases para una comprensión cabal del fenómeno que integre tanto elementos objetivos como subjetivos, aportados por diversas disciplinas”. También San Salvador del Valle (2000) defiende esta visión que, de alguna manera, representa la evolución desde la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad. Pero seguimos a Cuenca Amigo (2012:231) cuando sostiene que “la investigación transdisciplinar no puede reducirse a la mera yuxtaposición de elementos objetivos y subjetivos”. Para justificar esto, el autor introduce la categoría de interpretación y afirma que la experiencia de ocio tiene lugar “cuando las circunstancias objetivas y subjetivas se ven integradas en un proceso interpretativo que las fusiona en una sola unidad de significado” (Cuenca Amigo, 2012:231). Pero va más allá y se refiere a la experiencia como construcción y no como impresión ya que no nos llega desde fuera, sino que se ancla en el sujeto, siendo única e irrepetible en cada individuo y conecta con la red de significados que el sujeto atesora.

⁴ El libro de referencia de Joffre Dumazedier, *Hacia una civilización del ocio*, apareció en 1962 con el título *Vers une civilisation du loisir*.

⁵ Neulinger publicó *The Psychology of Leisure* en 1974.

⁶ *The Social Psychology of Leisure and Recreation* de Iso-Ahola vio la luz en 1980.

⁷ *Flow: the Psychology of Optimal Experience* de Mihaly Csikszentmihalyi fue un éxito de ventas y tiene varias reediciones. Apareció por primera vez en 1991, pero en 1975 este autor publicó *Beyond boredom and anxiety*, en donde ya trataba el concepto de flujo.

Esta visión enlaza con el concepto de experiencia óptima o *flow* de Csikszentmihalyi (2008), quien postula que unir las experiencias en un conjunto con sentido implica mejorar el contenido de la experiencia. Además, la asimilación de experiencias de ocio a la propia red, requiere que haya un control personal sobre la calidad de la experiencia, ya que “una experiencia óptima es algo que hacemos que suceda” (Csikszentmihalyi, 2008:15). Tanto la integración de experiencias como su control directo, contribuyen a la transformación de las personas al tener carácter duradero (Cuenca Amigo, 2012; Csikszentmihalyi, 2008) y esta mutación tiene un signo positivo ya que “las personas que saben controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, eso es lo más cerca que podemos estar de ser felices” (Csikszentmihalyi, 2008:13).

Los agentes generadores de acciones de OFM para la ciudadanía, deberán tener en cuenta estos principios de integración y perdurabilidad a la hora de diseñar y programar sus actividades de ocio ya que, como indican Pine y Gilmore (2000), a principios del siglo XXI y una vez abierto el camino al cuarto estado del valor económico, señalado por ellos como el de la experiencia –tras una economía agraria basada en la extracción de productos básicos, una economía industrial basada en la fabricación de bienes y una economía basada en la provisión de servicios-, las empresas han de intentar involucrar a sus clientes en lo que ellos denominan experiencias memorables.

En el caso concreto de las experiencias de ocio que vivimos a través de la escucha de la música y que se enmarcan en el OFM, la dimensión estética de la experiencia es fundamental, pero de ella nos ocuparemos con detalle en el apartado 2.3.

Para que una experiencia de ocio sea percibida como tal, hace falta que la interpretemos en base a los parámetros que seguimos exponiendo a continuación.

Libertad

La experiencia de ocio no se puede forzar ya que, como indica Cuenca (2009), debe haber libertad en la elección de las actividades de ocio para que éstas tengan un sentido para las personas y les produzcan satisfacción.

EL OFM tiene su encuadre en la educación no formal, tal como se expondrá en el Capítulo 3 y se dirige a aquellas personas que se acercan a la escucha activa de la música clásica, desde la perspectiva del aficionado o *amateur*, independientemente de que sean o no profesionales de la música, ya que la apreciación musical, como se entiende en el marco del OFM, no forma parte de los planes de estudio de los

conservatorios, en donde se imparte una educación formal basada en técnicas y procedimientos para hacer música, con la finalidad principal de formar futuros profesionales y con la obligatoriedad que requiere una titulación académica. La libertad percibida en el acercamiento a la música clásica a través de la escucha activa, que está en la base de los planteamientos del OFM, es el estado ideal para que dicho acercamiento, vivenciado desde la voluntariedad y no en la obligatoriedad, suponga un ejercicio de libertad y se convierta en una experiencia positiva y en un fin en sí mismo (Kriekemans, 1973; Neulinger, 1981; Stebbins, 1992).

Autotelismo

La direccionalidad del ocio ha de tenerse en cuenta a partir de una serie de coordenadas –autotélica, exotélica, ausente y nociva-, que nos orientan a la hora de conocer, estudiar y clasificar sus posibles consideraciones (Cuenca, 2009). Para realizar una actividad de ocio elegida libremente y que tiene su fin en sí misma y en la cual el propio motor sea la experiencia de ocio a través de la escucha musical, el referente a seguir es el autotelismo. La elección libre, satisfactoria y gratuita de la acción de ocio está en la esencia del OFM, ya que las personas que toman contacto con alguna actividad programada en ese contexto, lo hacen de manera voluntaria y, en gran parte de las ocasiones, el fin es grato en sí mismo. Pero también es cierto que los asistentes a cualquier iniciativa de OFM, pueden utilizar la formación recibida para sacar más provecho a las vivencias que obtienen de su participación en la vida musical ciudadana, o a la escucha de música en sus hogares. En este caso, el autotelismo propio del OFM se vería enriquecido por la coordenada exotélica. Como muchas otras actividades humanas, las acciones vinculadas al OFM no son enteramente autotélicas ni exotélicas, sino una mezcla de ambas (Csikszentmihalyi, 2008).

Satisfacción

La satisfacción se basa en el hecho de que las personas han de sentir agrado ante la actividad de ocio y sus reacciones ante ella, pero también es fundamental para que interpretemos dicha actividad de forma satisfactoria, que ésta no sea forzada. Es primordial para que la satisfacción sea genuina, haber tenido libertad en el ejercicio de la actividad misma y experimentar ese agrado únicamente ante la actividad, no ante sus posibles consecuencias, es decir, que sea autotélica (Cuenca Amigo, 2012).

Para que una actividad de ocio proporcione satisfacción a la persona que la vivencia, es decisiva la interpretación que hace de la misma. Es decir, la subjetividad domina dicha interpretación y la convierte, o no, en experiencia (Monteagudo, 2008). Para esta investigadora, “el significado atribuido a una situación, acción o pensamiento variará, no sólo de una persona a otra, sino también en la misma persona en momentos distintos, dependiendo de la acción de variables psicológicas moduladoras como son la actitud, las expectativas o el estado de ánimo en el que previamente se encuentra el sujeto”. (Monteagudo, 2008:98). Por eso en los programas de OFM, el abanico de actividades a llevar a cabo ha de ser amplio, de manera que pueda propiciar experiencias satisfactorias al mayor número posible de personas y en diversas circunstancias.

La posibilidad de adquirir una formación musical sin fines utilitarios -como sucede en el caso de la interpretación, la composición o la lectura musical-, sino por mera satisfacción personal, es una de las razones de ser de los programas de OFM y obtener esta compensación es una expectativa de la participación en actividades de ocio (Cuenca, 2004; Kleiber, 1999). También Csikszentmihalyi (2008) apunta en esta dirección al vincular el concepto de satisfacción con la motivación intrínseca y lo que él denomina estados de flujo. Para este autor la satisfacción, además, está relacionada con el disfrute, que implica una atención y un esfuerzo por parte del sujeto. Sobre este punto nos extenderemos en el subapartado siguiente (2.2.2), al tratar del perfil educativo del OFM.

Desarrollo personal

El ocio ejercido desde la libertad y experimentado como satisfactorio, se transforma en fuente de autorrealización (Cuenca, 2004). El OFM contribuye a un progresivo desenvolvimiento de las habilidades de escucha de las personas y, por tanto, facilita a la ciudadanía el acercamiento a la vida musical de su entorno. En este sentido, el OFM encaja perfectamente con la consideración de Cuenca (2004:33) de que “el ocio, en cuanto autorrealización del ser humano, es un proceso dinámico, que crea un ámbito de mejora relacionada con el conocimiento, las habilidades y la toma de conciencia respecto a sí mismo y los otros”. Kleiber (1999) también recoge la relación entre ocio y crecimiento individual en un doble sentido: como experiencia que genera desarrollo personal y como resultado de los procesos de la evolución propia de cada ciudadano. El OFM facilita la mejora de competencias respecto a la percepción y creación de significados a partir de la audición musical, a quienes se acercan a cualquiera de sus

programas. Además, al existir diversos niveles de escucha, como veremos en el apartado 2.3, las acciones integradas en el OFM permiten lo que Kleiber (1999, 2002) denomina conexión y desconexión ya que:

El potencial del ocio para el desarrollo personal –que adquiere mayor importancia gracias a la educación- ha sido considerado como un contexto para la conexión, para una seria inversión de la atención. (...) Sin embargo, tan importante como la conexión es la experiencia de la desconexión en el ocio, que también puede ser útil a la hora de facilitar el desarrollo. (Kleiber, 2002:71)

Para Kleiber (1999, 2002), favoreciendo un descanso respecto a la acción, es decir, combinando conexión y desconexión, se crea en las personas la posibilidad de integrar, a través de la consolidación y asimilación, los cambios que son consecuencia de la autoexpansión. A este proceso lo denomina diferenciación y está en la base del crecimiento y autorrealización de los individuos.

En esta línea se encuadra la idea de Maslow (1994:205) de que el objetivo humanista de la educación es “en última instancia, la autorrealización de la persona”.

Para Csikszentmihalyi (2001), el ocio es considerado valioso en cuanto que apoya el desarrollo de la complejidad psicológica de las personas y no sólo por el mero hecho de facilitarles elementos novedosos o incluso interesantes. EL OFM, además de favorecer el contacto con composiciones musicales atractivas, impactantes o nuevas para los oyentes, les facilita puntos de referencia para dirigir su atención auditiva, aumentando así una escucha más completa.

El siguiente gráfico recoge la estrecha vinculación entre los conceptos tratados más arriba, que son claves para entender la naturaleza humanista del OFM y configuran las experiencias que emanan de él, favoreciendo la autorrealización de las personas:

Gráfico 2.2: Claves de la naturaleza humanista de las experiencias de OFM



Fuente: Elaboración propia

2.2.2 La esencia educativa del OFM

El segundo perfil del constructo OFM, aborda los indicadores que lo definen desde una perspectiva más educativa y que contribuyen a formar y/o fidelizar públicos que utilicen sus tiempos de ocio para disfrutar de la música clásica programada en su entorno ya que, como indica Kleiber (2002:81) “como contexto educativo, el ocio ofrece las posibilidades de una expansión disfrutable del individuo y de una reflexión con significado sobre lo que se ha aprendido”.

El disfrute de la música, como manifestación estética y cultural, se ve incrementado por la formación inherente a los programas de OFM ya que, como señala Cuenca (2011:41) en relación al ocio cultural, “la actitud de la persona, sus intereses y su capacidad de disfrute está más asociada a su formación que a lo que objetivamente se le ofrece”. Además la educación es un medio excelente para transmitir los valores culturales, tanto los más locales como los universales (UNESCO, 1982).

Desde una perspectiva histórica, la educación del ocio ha pasado de tener la utilidad preventiva que se le otorgó -fundamentalmente en el contexto norteamericano- en la década de los años setenta del siglo XX, cuando era considerada un medio útil para evitar el ocio nocivo, a ser valorada como herramienta eficaz para mejorar la calidad de vida de las personas, contribuir al desarrollo de sus capacidades y mitigar las diferencias interpersonales (Arruti, 2010; Cuenca, 2006).

La escucha de música clásica instrumental es un subtipo de ocio cultural y para convertirse en ocio serio -basado en el conocimiento y en la formación específica adquirida-, ha de ir sustentado por una actitud que incluya la perseverancia y por una práctica que implique el esfuerzo personal, ya que como señala Stebbins (2001:28), los hobbies culturales persiguen “la búsqueda de conocimiento sistemática y ferviente realizada durante el tiempo libre para el disfrute propio de cada uno”. Para que esta búsqueda sea fructífera, es imprescindible la educación a través del OFM.

Muchos autores señalan el valor de la educación del ocio, basándose en la reflexión sobre el entretenimiento pasivo que se oferta a nuestro alrededor y sus consecuencias como inhibidor de la creatividad de los individuos, insistiendo en que, en el otro extremo, la educación del ocio aporta libertad de elección a la manera en que empleamos nuestro tiempo fuera de las obligaciones que nos plantea la vida diaria (Csikszentmihalyi, 1998b, 2001; Cuenca, 2004).

Otros autores, destacan las posibilidades de desarrollo personal que el componente educativo del ocio procura a la ciudadanía, basando su relieve en la creencia de que el ocio no solo es entretenimiento u ocupación del tiempo libre, sino generador de experiencias, valores, actitudes, destrezas, conocimiento y crecimiento vital (Caballo, Caride y Meira, 2011; Dattilo y Murphy, 1991; Mundy y Odum, 1979; Puig y Trilla, 2000). Peterson y Stumbo (2000:35) lo definen como “una extensa categoría de servicios que se centra en el desarrollo y adquisición de diversas habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con el ocio”. Cuenca (1999:118) lo concreta aún más: “la Educación del Ocio es un proceso que está relacionado con el aprendizaje de habilidades y conocimientos, unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección”.

Además, ocio y educación se retroalimentan, ya que gran parte del ocio constituye un aprendizaje (Caride, 1998; Cuenca, 2004; Faché, 2002; Kelly, 1996). Como señalan Aguilar y Lázaro (2011:24), “el aprendizaje de una nueva actividad de ocio puede ser también un recurso valioso para el desarrollo de las identidades personales y sociales. Por otro lado, no podemos olvidar que aprender es para algunos individuos una forma de ocio por derecho propio”.

Varios autores defienden que educación y participación en actividades de ocio cultural están directamente relacionadas (Cuenca, 2004; Stebbins, 2001). Es decir, las experiencias de ocio musical que disfrutan las personas cuando acuden a un concierto o recital de música clásica instrumental, o incluso cuando escuchan música en un ámbito privado, generan en ellas un aprendizaje, debido a que el contacto con el arte y su vivencia estimulan y desarrollan diversos procesos mentales. El diseño didáctico de los programas de OFM favorece la adquisición de un bagaje cultural y conduce el interés de la ciudadanía hacia la cultura musical circundante, ya que dichos programas hacen uso de la orientación educativa, en un intento de abrir espacios de desarrollo en los cuales las personas sean capaces de explorar y ampliar sus competencias (Elkington, 2006) y de cultivar aquello que tiene un fin en sí mismo (Cuenca, 2004).

Por otro lado, queremos señalar que la educación del ocio es relevante para el sujeto a nivel particular, pero también en su dimensión social. En el primero de estos ámbitos, el individual, Feroso (1994:364) defiende el valor de la educación para los momentos de ocio del individuo, con el objetivo de que “el tiempo vacío se pueble de ocupaciones fructíferas y beneficiosas para el desarrollo de su personalidad”. Además, las actividades de ocio requieren un conjunto de habilidades propio e idiosincrásico que promueva la participación del individuo de manera activa. La educación del ocio puede

contribuir a desarrollar esa serie de habilidades apropiadas a cada concreción de experiencias de ocio (Dattilo y Murphy, 1991) y a proporcionar a las personas una experiencia de identidad a través del cultivo de los propios intereses (Kleiber, 2002).

Pero no debemos olvidar la dimensión comunitaria de la educación del ocio ya que, como señala San Salvador del Valle (2000:58) “podemos definir el ocio en el marco de la sociedad emergente, como una experiencia personal y un fenómeno social”.

En este sentido, el perfil educativo del OFM puede aportar elementos para el enriquecimiento musical colectivo y la construcción de audiencias ya que, a través de la educación en ocio, además de mejorar la calidad de vida de las personas que acceden a él, se eleva el nivel cultural de la comunidad y aumenta su potencialidad de mejora, (Cuenca, 2004; Iso-Ahola, 1980; Payne, 1991). Para Ruskin (2002:21), “el ocio formativo debería ser un objetivo social, en la medida en que el desarrollo comunitario depende, entre otros, del desarrollo personal de sus miembros”. Bruner (1997) señala que la educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben y, por tanto, nunca es neutral y nunca deja de tener repercusiones sociales y económicas.

En lo que se refiere a las políticas de ocio, no se debe olvidar que el desarrollo y promoción de la educación artística comprende, no sólo la elaboración de programas específicos que despierten la sensibilidad artística y apoyen a grupos e instituciones de creación y difusión, sino también el fomento de actividades que estimulen la conciencia pública sobre la importancia social del arte y de la creación intelectual (UNESCO, 1982).

La educación del ocio es una herramienta eficaz en la mediación entre los productos culturales que ofrecen las instituciones -públicas y privadas- y la ciudadanía y es fundamental desde la perspectiva de un modelo relacional de intervención en los ámbitos del ocio (San Salvador del Valle, 2000). Dicho modelo es tenido en cuenta en los programas de OFM, con la finalidad de acercar a la ciudadanía interesada las producciones de música clásica instrumental que oferta su entorno inmediato.

De lo dicho hasta aquí, se deriva que el aspecto educativo del ocio -en su doble vertiente de educar para y en el ocio-, tenga un lugar destacado en el ideario de la Asociación Mundial de Ocio. La Carta Internacional para la Educación del Ocio⁸, ya en el inicio de su Preámbulo, destaca que su propósito es “informar a los gobiernos, a las

⁸ Aquí hacemos referencia, como ya hemos mencionado, a la última revisión de la Carta Internacional para la Educación del Ocio de WLRA (Cuenca, 2004).

organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas sobre el significado y beneficios del ocio y la educación para y en el ocio” (Cuenca, 2004:316).

A continuación ampliaremos este segundo perfil del OFM –el educativo- a partir de los siguientes conceptos clave: formación, esfuerzo, motivación y flujo.

Formación

El vocablo formativo deriva de forma y en el marco de nuestra investigación tomamos el OFM como contexto y vehículo para que el oyente configure lo que escucha a partir de unas pautas referenciales. Pero, además, pretendemos que esas competencias que se van adquiriendo, transformen la habilidad en la escucha y en la interpretación de lo escuchado de manera perdurable, facilitando así las experiencias de ocio en el sentido expuesto anteriormente.

Se trata aquí de hacer especial incidencia en la creencia del valor añadido que, para la experiencia satisfactoria de ocio, supone la comprensión. En este sentido, la formación de las personas respecto al objeto de disfrute, fortalece su vínculo con él (Bru Ronda, 2011; Cuenca, 2004, 2009; Faché, 2002; Kleiber, 2002). Como señala Caride (2012:309) “educar poniendo en valor la importancia del ocio para el bienestar de las personas, forma parte de las tareas pedagógica y socialmente provechosas”. De esa manera, el perfil educativo del OFM tiene en cuenta que el origen del vocablo educar⁹, alude a las estrategias que debemos utilizar para conducir a las personas a alcanzar una escucha comprensiva porque creemos, con Rogers (2000), que el aprendizaje tiene lugar en la experiencia personal y no puede ser transmitido por otros, únicamente facilitado. Para conseguir que las personas disfruten de la audición musical como experiencia de ocio, los conductores o mediadores, deben facilitar la adquisición de unas habilidades que contribuyan a focalizar la atención auditiva y dar un sentido a lo escuchado. Muchos autores defienden esto: según Amigo (2000:13), “la calidad de la experiencia depende de nuestra voluntad y de nuestra actitud, en combinación con las habilidades y la formación que tenemos”. Por su parte Cuenca (2004:299) señala que “el consumo del ocio requiere unas habilidades que hay que aprender y cultivar, que no son ajenas a la cultura”. Esta adquisición de capacidades posibilita en las personas la creación de significados que dan sentido a sus vivencias de ocio (Kleiber, 2002). También Faché (2002:94) va en esa línea cuando señala que “las actividades de ocio

⁹ Sobre este aspecto profundizaremos en el Capítulo 3.

basadas en un conocimiento y unas destrezas específicas cobran cada vez mayor importancia en la vida de las personas”.

Como indica Arnheim (1993), el arte tiene a nivel cognitivo una función formativa. Este autor destaca su influencia sobre el desarrollo de la intuición, a la que define como “una habilidad mental reservada a la percepción sensorial”, señalando además, que “la intuición perceptiva es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo” (Arnheim, 1993:49). Para él, la intuición perceptiva supone una etapa previa en la que captar las características generales de los fenómenos de la realidad, para ubicarlos y comprenderlos, derivando posteriormente en la formación de conceptos intelectuales. Arnheim insiste en que la educación debería promover la constante interacción entre intuición e intelecto, ya que intuición perceptiva y formación de conceptos intelectuales son los dos recursos de la cognición necesitados uno del otro (Arnheim, 1993).

Otro autor que considera que las artes implican formas complejas de pensamiento y que defiende, por tanto, su inclusión en la educación es Gardner. Para él “la unidad básica del pensamiento humano es el símbolo y las entidades básicas con las que operan los seres humanos en un contexto significativo son los sistemas de símbolos” (Gardner 1987:60). La música como manifestación artística, con código propio y simbología no verbal es, sin duda, un excelente estimulador de operaciones mentales como la percepción, la memoria o la comprensión, presentes en los procesos cognitivos. En este sentido, puede generar esa correspondencia biunívoca de que hablan los autores antes citados y cumplir una importante función a nivel formativo.

La música, como expresión humana, es un arte y también una manifestación cultural y, como tal, también puede ver reforzado su disfrute, a partir de un planteamiento de ocio que contemple la educación. Para Cuenca:

En el caso de los estilos de vida de ocio cultural la clave no está en la economía, aunque esta pueda ser un punto importante, tiene un mayor peso el nivel de educación. Cada expresión cultural tiene su público y, aunque no hay fórmulas ni recetas mágicas, no cabe duda de que los públicos de la cultura difícilmente existirían sin acciones formativas. (Cuenca 2014:135)

El campo de acción del OFM está dirigido a cualquier colectivo educativo, prestando especial atención a la etapa adulta. El aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en una necesidad en la sociedad del conocimiento y cada vez más personas disfrutan aprendiendo y no dan por terminada su formación, incluso en ámbitos que no tienen que

ver con su vida profesional -en el caso de que estén en activo. Como señala Faché (2002:85): “El aprendizaje permanente puede considerarse como una actividad de ocio así como el aprendizaje de destrezas para practicar el ocio”.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje que resultan más apropiados en educación del ocio están enmarcados en la educación no formal y centrados en estrategias tales como la facilitación, la animación y el aprendizaje experiencial y creativo; es importante, pues, que no se pierda de vista la experimentación personal y el autoaprendizaje (WLRA, 2004). Los aspectos propiamente didácticos del OFM serán tratados en profundidad en el Capítulo 3.

Esfuerzo

Hay que considerar además, que en la esencia de este modelo de ocio que contempla un perfil formativo, es clave la idea de esfuerzo. Esto es así, porque las experiencias satisfactorias que producen crecimiento psicológico facilitando estados de flujo, requieren una dosis de complejidad que implica la concentración sobre la tarea (Csikszentmihalyi, 2008). Este autor define el flujo como “el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán aunque tenga un gran coste” (Csikszentmihalyi, 2008:16). Según este autor, es importante enseñar a las personas desde la infancia que las actividades retadoras pueden vivenciarse de forma lúdica, de tal manera que adiestrando nuestras habilidades para enfrentarnos a desafíos superiores, a la vez que unimos los resultados en un conjunto con sentido, mejora el contenido de la experiencia. Csikszentmihalyi (2001:29) afirma que “para beneficiarse de un desarrollo óptimo, una persona debe aprender a aumentar su complejidad psicológica”.

El esfuerzo dirigido al control sobre la propia conciencia, lleva a las personas al control sobre la calidad de sus experiencias. Cualquier ganancia en este sentido, contribuirá a que nuestra vida tenga más significado y, por tanto, a la autorrealización (Csikszentmihalyi, 2008). Adiestrar nuestras habilidades para enfrentarnos a desafíos superiores requiere atención y, en consecuencia, un comportamiento activo por parte de los sujetos (Csikszentmihalyi, 2008). En esta línea, Iso-Ahola (1997) propone su teoría del nivel óptimo de activación en la que asegura que los individuos buscan un equilibrio en el grado de novedad que las actividades de ocio les proporcionan y que les

hacen situarse ante nuevos retos y desafíos personales; el nivel debe ser adecuado a las posibilidades de las personas, de tal manera que les provoquen interés y aseguren su participación.

Este esfuerzo también supone sistematización y compromiso, que son elementos fundamentales en las teorías de Stebbins acerca del ocio serio¹⁰ (Stebbins, 2008). Este autor defiende que el ocio serio supone:

La búsqueda sistemática de una actividad *amateur*, de voluntariado o un *hobby*, cuya naturaleza le llene al participante y éste la encuentre suficientemente sustancial e interesante como para encontrar en ella una carrera centrada en adquirir y expresar la combinación de habilidades, conocimientos y experiencia específicas de la actividad (Stebbins, 2008: xii).

Es decir, resumiendo las cualidades distintivas que para Stebbins (1992, 2008, 2012) son características del ocio serio o sustancial, comprobamos que están presentes en el OFM. Estas son:

1. Perseverancia. Adquiere sentido cuando se superan adversidades y se consigue permanecer en la práctica de la actividad.
2. Formación. Consiste en encontrar una línea en el rol de ocio serio, conformado por sus contingencias específicas, puntos de inflexión y escenarios de logro o implicación.
3. Esfuerzo: Ha de ser significativo y personal y basarse en uno o los cuatro elementos siguientes: conocimiento, entrenamiento, experiencia y capacidad, adquiridos de manera específica.
4. Beneficios duraderos. Estos son los ocho resultados principales que Stebbins ha encontrado fundamente a partir de sus investigaciones sobre amateurs: auto-desarrollo, auto-enriquecimiento, auto-expresión, regeneración o renovación del *self*, sentimientos de logro, realce de la imagen de uno mismo, interacción social y pertenencia. En cualquier caso, para Stebbins el más potente de todos estos beneficios es la autorrealización o realización de los propios talentos. Hay, además, productos físicos perdurables de la actividad. Otro beneficio es el de la

¹⁰ Significativo es recordar el lema que se leía en la inscripción sobre el escenario de la vieja Sala de los Pañeros (*Gewandhaus*), construida en 1781 en Leipzig con el fin de organizar veladas de música instrumental y que acabó siendo la sede de la excelente Orquesta *Gewandhaus*. Rezaba así: “*Res severa verum gaudium*” (“la alegría verdadera es cosa seria”). Hoy día este lema sigue siendo referente para la orquesta y se lee en la cabecera de su página web.

auto-gratificación, o la combinación de disfrute superficial –propio del ocio casual- y profunda realización.

5. *Ethos* único. Se genera alrededor de cada uno de los casos de ocio y su componente central es el mundo social específico en el que los participantes persiguen y encuentran sus intereses.
6. Identificación. Esta cualidad descansa en las cinco precedentes ya que los participantes de ocio serio tienden a identificarse fuertemente con sus actividades elegidas.

Otros autores como Cuenca (2014) y Kleiber (1999, 2002), también hablan de compromiso cuando aluden a que el ocio supone un contexto adecuado para cultivar actividades interesantes y satisfactorias, que requieran un vínculo desde la responsabilidad. Para estos autores, el posicionamiento de las personas hacia el ocio empieza en el descubrimiento -que presupone una experimentación que deriva en interés- y acaba en compromiso, siendo ésta la única manera en que puede resultar satisfactorio.

Motivación y flujo

Las ideas anteriores implican que las personas han de sentirse motivadas, es decir, han de moverse hacia la búsqueda de actividades de ocio que les permitan disfrutar. Tendremos en cuenta el origen etimológico¹¹ de este último vocablo, que deriva del latín y está formada por el prefijo *dis* –separación o distinción- y *fructus*, al considerar que fruto metaforiza el resultado de algún trabajo o alguna inversión. En esta lógica, disfrutar implica gozar del producto de algo, a lo que se ha llegado mediante esfuerzo o trabajo. Csikszentmihalyi utiliza mucho este término ya que para él: “el disfrute es la piedra angular de la evolución” (Csikszentmihalyi, 1998:47) y supone que el sujeto esté activo a través del esfuerzo y la implicación. Este autor considera que “lo que cuenta es fijarse una meta, concentrar en ella la energía psíquica, prestar atención a la retroalimentación y asegurarse de que el desafío sea adecuado a la propia habilidad. Tarde o temprano la interacción comenzará a funcionar y se conseguirá la experiencia de flujo” (Csikszentmihalyi, 2008:286). En lo que se refiere a la cualidad dinámica hacia el ocio,

¹¹ En las referencias etimológicas, tendremos en cuenta las indicaciones del Diccionario de Coromines (2008).

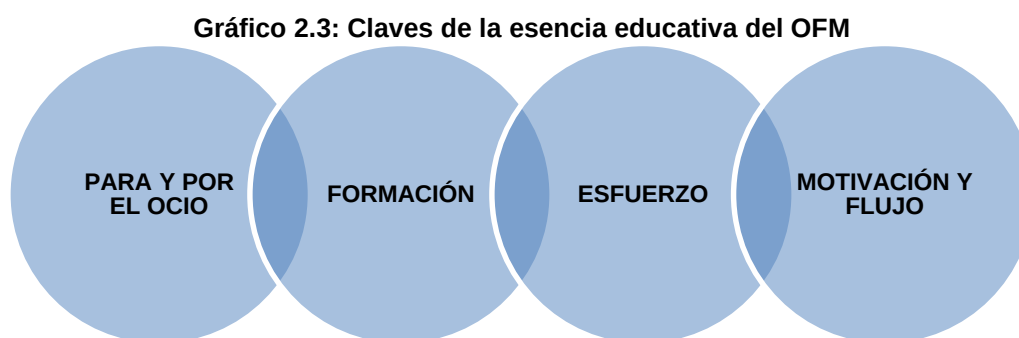
Cuenca (2010) reconoce que los datos estadísticos reflejan que las personas mayores orientan, cada vez más, sus intereses hacia el ocio activo.

Concretando en el OFM, para que las personas integren unos conocimientos elementales del lenguaje de la música, que aumenten su formación y enriquezcan sus vivencias de ocio musical, necesitan motivación ya que solo dirigimos nuestra atención auditiva hacia lo que nos interesa (Albaina, 2008) y la escucha activa es imprescindible para el disfrute de experiencias de ocio a partir de la música. Para Maslow (2003), la motivación intrínseca está en la base de una educación humanista y las experiencias cumbres son tomadas como objetivo y recompensa del aprendizaje.

Los programas de OFM pueden ser percibidos, pues, de tal manera que la recompensa surja de alcanzar una mayor competencia en el disfrute de la música a través de la audición, tras la participación en dichos programas y también de la misma asistencia a ellos. De hecho, el integrar el OFM en el marco del ocio serio, conlleva la aceptación de que se satisface mediante una actividad *amateur*¹² (Stebbins, 2008) y esto, como quedó señalado en el Capítulo 1, tuvo implicaciones decisivas en el surgimiento de la vida musical en Europa.

Cuando se domina una tarea, una actividad o un conjunto de actividades, se requiere progresivamente una mayor dificultad y complejidad para mantener el interés, un elevado nivel de atención y un *flujo*, entendido en el sentido de ser absorbido y arrastrado por la experiencia (Csikszentmihalyi, 1998a), es decir, motivado hacia ella.

En el siguiente gráfico sintetizamos los puntos esenciales del perfil educativo del OFM:



Fuente: Elaboración propia

¹² El término francés implica tener amor hacia la actividad que se realiza, es decir, llevarla a cabo con verdadera motivación.

2.2.3 La escucha musical como manifestación de ocio cultural

“La cultura es el fundamento necesario para un desarrollo auténtico” (UNESCO, 1982:4). En el Documento de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (UNESCO, 1998:2) se puede leer: “La creatividad cultural es la fuente del progreso humano y de diversidad cultural”.

Sin duda, la cultura musical es un medio de acceder a una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria ya que el desarrollo como tal, es inseparable de la cultura en cualquiera de sus manifestaciones. En este sentido podemos afirmar con Cuenca (2009), que la cultura nos hace propiamente humanos y “el estudio del ocio contribuye a esclarecer un nuevo espacio en el que tanto la cultura como los saberes humanistas estén al servicio de la persona y su desarrollo” (Cuenca, 2009:213).

En la *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible* (Johannesburgo, 2002) organizada por la UNESCO, se destacó que a las tres dimensiones clásicas del desarrollo –la económica, la ecológica y la social– se ha venido a añadir una cuarta, la cultural.

Cuando una persona dirige su atención hacia cualquier manifestación de ocio cultural, probablemente desee encontrar una ocupación que le suponga un cierto esfuerzo personal significativo, basado en el conocimiento; por ello la formación, que es una de las características del ocio serio y que implica un esfuerzo, produce un cambio en la persona y también en la sociedad (Cuenca, 2009, 2014; Kleiber, 1999; Stebbins, 2008).

Abordamos este tercer perfil del OFM desde dos enfoques: la música clásica como manifestación cultural y la escucha de música clásica como vivencia de ocio.

La música clásica como manifestación cultural en el contexto del ocio

La música clásica es una manifestación concreta del arte y la cultura y como tal, “desde la decisión y el disfrute personal del sujeto que la vivencia, nos permite situarla entre los planteamientos del ocio” (Cuenca 2011:20). Desde la perspectiva de la presente investigación, en la que se pretende señalar la importancia de una interacción eficaz entre los programas universitarios para personas mayores (PUM) y las entidades programadoras de música, con vistas a que la ciudadanía pueda gozar de un OFM satisfactorio, es importante tener en cuenta, como señala el mencionado autor, que “las experiencias de ocio se relacionan tanto con la propia vivencia personal como con el

entorno social en que se vive” (Cuenca 2011:24). En su *Pedagogía del ocio*, Cuenca afirma que “la potenciación de acciones formativas como modalidad de ocio, no es una inversión similar a otra cualquiera, dado que se trata de subir el nivel cultural de una comunidad y de aumentar su potencialidad de mejora, con todos los beneficios secundarios que ello reporta” (Cuenca, 2004:300). Esto sintoniza con la frase del reconocido director de orquesta Claudio Abbado¹³ que, cuando las instituciones políticas culpaban a la crisis de los recortes presupuestarios en cultura, afirmaba que “la cultura engendra riqueza económica y no al revés”.

Los valores culturales que aporta la música a través de programas de OFM, son asequibles a cualquier persona con inclinaciones hacia la música clásica o que sienta curiosidad y deseo de tomar contacto con ella. La cultura musical se ha democratizado enormemente en las sociedades desarrolladas, en las últimas décadas. No solo a través de los medios de difusión que hacen posible su disfrute en cualquier momento y en cualquier lugar (reproductores de música que toda persona interesada puede adquirir y manejar con gran facilidad)¹⁴, sino a través de programaciones de conciertos y recitales que muchos organismos, de gestión pública y privada, ofrecen a la ciudadanía con precios más asequibles que nunca, a través de abonos en distintos formatos, dirigidos a colectivos diversos e incluso de manera gratuita. A lo largo de la historia, nunca la música clásica ha estado más cerca de las personas y autores como Steiner (1991) hablan ya de musicalización de nuestra cultura. Para este autor, de hecho, ha habido en los últimos tiempos cierta desacralización de la música que podría llevar a su devaluación por el cambio de atención que hemos sufrido hacia ella. En este contexto, los programas de OFM tienen la oportunidad de contribuir a fomentar el interés y estrechar vínculos entre los ciudadanos y la oferta musical de su entorno, de tal manera que el disfrute del ocio y la cultura musical se retroalimenten y fortalezcan mutuamente ya que, como afirma Pieper (1998), el ocio es la base de la cultura. A través de estos programas, en el panorama de omnipresencia musical en que vivimos, el oyente puede aprender a atribuir nuevos significados a la música -partiendo de unas pautas que modifiquen y estimulen un nuevo modelo de atención- y establecer con ella vínculos más sólidos y duraderos en base a dichos significados. Esto es importante en una actualidad en la que, en opinión de Steiner (2007), es más que posible que la

¹³ La primera vez que Claudio Abbado (Milán, 1933-Bolonia, 2014) emitió esta sentencia fue en una entrevista a varios medios de comunicación el 5 de Octubre de 1997, siendo titular de la Orquesta Filarmónica de Berlín. Después, la ha defendido en múltiples ocasiones.

¹⁴ George Steiner señala que nuestra sala privada puede llegar a convertirse en una “sala de concierto ideal” (Steiner, 1991:153).

interpretación y la recepción personal de la música, se muevan hacia el eje cultural ocupado una vez por el cultivo del discurso y de las letras.

La música clásica, vivenciada de manera significativa y asequible, tal como se plantea en el contexto del OFM, produce una gratificación en quien la escucha y contribuye a mover a los oyentes en busca de experiencias sonoras. Esta motivación para emplear el tiempo de ocio a través del contacto con la música clásica, es alimentada, en parte, por la vivencia lúdica de la escucha musical tal como la plantea el pedagogo francés François Delalande (1995) y conecta perfectamente con la idea de Huizinga (1987) de que la cultura humana tiene su origen en el juego. También enlaza con el pensamiento de Dumazedier (1964), quien considera que una de las funciones del ocio es la diversión. En esta línea se encuentra también la reflexión de Kriekemans (1973:539), cuando indica que “en el juego verdadero nos acercamos al mundo de un modo distinto a como lo hacemos en nuestra vida habitual” y con este criterio es como se vivencia la cultura desde el punto de vista del ocio.

La escucha de música clásica como vivencia de ocio

La escucha de la música puede resultar una vivencia placentera, para quienes se acercan a cualquiera de los recitales o conciertos que las entidades programadoras ofrecen a la ciudadanía. Es una vivencia, asimismo, que uno puede tener en privado en su propio hogar y aceptamos aquí para el término vivencia el sentido que le da Cuenca Amigo (2012), como algo más fugaz que la experiencia y más ligado a la intensidad del momento. Para este autor, la vivencia “está caracterizada por la discontinuidad y por la falta de sistema, la cual le dona cierta caprichosa espontaneidad y la orienta hacia una duración en principio ilimitada. Mientras la experiencia parece tener un papel estabilizador de las relaciones sociales establecidas, la vivencia encierra un potencial imprevisible” (Cuenca Amigo, 2012:80). En este sentido, se puede vincular con el concepto de ocio casual que Stebbins define como “una actividad que ofrece una recompensa inmediata y que requiere poco o ningún entrenamiento específico para su disfrute” (Stebbins, 2008: xii). En el momento actual, la vivencia entendida como experiencia valiosa en lo cotidiano, es muy valorada y se promueve a nivel social (Cuenca Amigo, 2012). De hecho, esta recompensa inmediata de que habla Stebbins,

puede ser de tal calibre que sea vivenciada como una experiencia cumbre¹⁵ (Maslow, 1994) y siendo así, habrá más probabilidades de que quien la haya sentido quiera sistematizarla y, en estos casos, los programas de OFM resultarán muy eficaces. Pero estos programas han de tener en cuenta el momento actual de la cultura, inmersa en lo que Bauman (2013) denomina modernidad líquida y sujeta a los vaivenes de la sociedad de consumo ya que para este autor, “la modernidad se vuelve líquida en el transcurso de una modernización obsesiva y compulsiva que se propulsa e intensifica a sí misma” (Bauman, 2013:17). En este contexto, “la cultura hoy se ocupa de ofrecer tentaciones y establecer atracciones con seducción y señuelos, en lugar de reglamentos” (Bauman, 2013:18). Esto puede devenir en una esclavitud hacia las modas y la solución, como casi siempre, ha de buscarse en uno mismo. Para Csikszentmihalyi (1998a), si una persona aprende a disfrutar y a encontrar significado en la corriente incesante de experiencias, en el propio proceso de vivir por sí misma, el peso de los controles sociales cae automáticamente de sus hombros. En este mismo sentido, Amigo (2000:37) señala que la vivencia del ocio no depende de condiciones materiales, sino que “el ocio nos ofrece un campo de posibilidades de acción que nosotros podemos asumir y vivenciar, de una manera personal y creadora”.

Pero la música, como cualquier otra manifestación artística, estimula la dimensión emocional de las personas, y también su raciocinio. Por eso el OFM, en el sentido humanista que le estamos dando, es una concreción del ocio que Cuenca (2010:91) postula como “vivencia que se encuadra en el mundo de las emociones, de ahí la importancia de cultivarlo desde el afecto; pero tampoco está reñido con la razón”. Cuando la vivencia, de índole más emocional, intensiva y puntual, recibe el refuerzo de unas redes en las que tejer un significado duradero y de carácter más racionalista, puede derivar en experiencia, tal como la hemos enfocado al referirnos a la naturaleza humanista del OFM. De esta manera, la vivencia de audición activa de la música (frente a un ocio pasivo) puede devenir en experiencias de ocio satisfactorio.

A modo de recogida y teniendo como referente la hipótesis de que la comprensión y el disfrute contribuyen al desarrollo humano, queremos señalar que la audición de música clásica de manera activa, es decir, a través de unos puntos de referencia o pautas de escucha, facilitadas en un proceso sistematizado y adecuado a las competencias cognitivas, motivaciones, niveles de conocimiento y desarrollo de la capacidad auditivo-analítica del oyente, han de contribuir a su desarrollo personal. En este punto se

¹⁵ De hecho, para este autor “los dos modos más fáciles de alcanzar una experiencia cumbre son por mediación de la música y del contacto sexual” (Maslow, 1994:212).

retroalimentan mutuamente el ocio y la estrategias didácticas al servicio de la escucha musical atenta y gratificante. Esta es la esencia del OFM.

Una vez integrado éste en el marco del ocio humanista que le corresponde, focalizaremos nuestra atención en su pertenencia a la dimensión creativa y más concretamente re-creativa del ocio.

2.3 La dimensión re-creativa de la escucha musical

En este apartado de nuestro trabajo, abordamos la audición de la música clásica instrumental como actividad de ocio satisfactorio, desde la focalización en una de sus dimensiones: la re-creativa, ya que entendemos que para el escuchante interesado, la acción de re-crear consiste en interpretar el hecho musical a partir de una audición atenta, gratificante y beneficiosa. Como consideraciones previas, nos fijaremos en las variables que, tanto a nivel individual como social, mediatizan el disfrute de la música a partir de la audición. Tendremos en cuenta que para que la re-creación tenga lugar, se han de considerar tres niveles en la capacidad humana de escuchar -el puramente perceptivo, el emocional y el analítico- así como el enlace de estos con el componente estético de la música.

Pretendemos, de esta manera, explicar el proceso que nos transforma de meros oyentes en escuchantes.

2.3.1 Aproximación a la dimensión re-creativa del OFM

El ocio humanista, con su característica de autotelismo, tal como se ha descrito anteriormente, contempla cinco dimensiones -lúdica, ambiental-ecológica, creativa, festiva y solidaria- de las cuales, la más apropiada para enmarcar el OFM es la dimensión creativa ya que, como indica Cuenca:

La dimensión creativa del ocio es una dimensión de desarrollo personal que tiene lugar a través de acciones gratificantes que, realizadas por propia voluntad, hacen que la persona sea algo mejor en cualquier aspecto. Sigue, en un sentido muy amplio, el consejo de Aristóteles que invitaba a llenar el tiempo libre a través de la formación. El ocio así entendido originó el nacimiento y desarrollo de la cultura clásica. Sus características son el amor a la sabiduría, la diversión noble y una apertura de ánimo que

es inherente a toda creatividad. Su constante es la reflexión como procedimiento para ahondar en el sentido de las acciones y los conocimientos. (Cuenca, 2009:114)

Pero dentro de esta dimensión, hay dos vertientes propiamente dichas: la creativa y la re-creativa y en esta segunda se incluye el OFM ya que “la vertiente re-creativa se asocia al descubrimiento y comprensión de la obra ajena, al disfrute de la pintura, literatura, música etc.” (Cuenca, 2011:22). También Amigo (2011:63) va en esa línea cuando señala que “la obra potencia la renovación de la percepción” en las personas cuando la re-crean. Para esta autora existe una participación co-creadora en el ocio estético, partiendo del concepto de imagen representativa de Aristóteles, ya que “la imagen representativa creada por el artista, nos invita a participar y a desplegar nuestra creatividad en su experiencia estética” (Amigo, 2000:72).

La re-creación se concreta en el caso del OFM como audición activa de una obra musical. Small (2006) afirma que toda audición musical es activa porque precisa la participación por parte del oyente: descubriendo las estructuras que subyacen en la música, analizándolas, discriminándolas y elaborando un juicio crítico que le permita una proximidad (o no) con la obra escuchada. También Swanwick (2006) sostiene que podemos relacionarnos con el arte musical de tres modos: como creadores (compositores, improvisadores), como intérpretes (instrumentistas, directores) y como participantes (escuchando en una sala de conciertos o en la intimidad). El rol del participante es siempre activo y supone el dominio de determinadas destrezas de apreciación musical, más o menos desarrolladas. En la misma línea se manifiesta López Quintás (2005:111), cuando señala que la recepción activa “constituye una actividad creativa y participativa” y ello supone que la obra musical deja de estar fuera del receptor y acaba uniéndose con él. Dewey distingue dos fases en la contemplación de una obra: una primera, pasiva, que supone una percepción incompleta y otra que él llama creadora. Es esta segunda la que atañe al OFM, ya que “asimilar implica actividades comparables a las del creador” (Dewey, 2008:60). Para este autor receptividad no equivale a pasividad, ya que supone “un proceso que consiste en una serie de actos de respuesta que se acumulan, hasta llegar a la satisfacción objetiva. De otra manera no es percepción, sino reconocimiento, y la diferencia entre las dos es inmensa” (Dewey, 2008:60).

Estas ideas están en perfecta consonancia con nuestra propuesta de secuenciación de los niveles de escucha, en quienes se acercan a la música con oídos atentos. Los detallaremos en el subapartado 2.3.2 y los vincularemos, uno a uno, con las

consideraciones acerca de la cualidad estética de la música a la que nos referimos en el subapartado 2.3.3.

Sin embargo, antes queremos establecer que, así como “la intensidad de la experiencia de ocio también está relacionada con el grado de conocimiento y habilidad adquiridos en la afición que se practique” (Cuenca, 2014:88), las respuestas a la música por parte de los oyentes, están sujetas a variables de tipo individual y también a otras contextuales o sociológicas, como exponemos a continuación.

Diferencias individuales en la escucha de la música

Uno de los grandes misterios y de las grandes riquezas del lenguaje de la música procede del hecho de que una misma composición puede suscitar en los oyentes reacciones diversas e, incluso, contrapuestas. Esto es posible que suceda, además, en el mismo oyente, en distintos contextos o momentos de su proceso vital. La naturaleza subjetiva de la respuesta al estímulo musical, lleva a muchos autores a considerar que el componente estético de la música hay que buscarlo en el oído de los que escuchan antes que en la música misma (Pierce, 1990). Para Small (2006:38), “la vivencia que el oyente tiene de la música es esencialmente privada”.

En primer lugar, la actitud de todas las personas no es la misma ante el hecho musical. Ya Lee (2008) investigó hace años¹⁶, las respuestas de las personas ante la audición de la música, y estableció una división en dos grandes grupos -los escuchantes (*listeners*) y los oyentes (*hearers*)- afirmando que la división no responde a la capacidad de oír, sino a la actitud hacia la composición musical, siendo el escuchante aquel que atiende a la música, y no a otra cosa, mientras ésta se produce. Swanwick (2006) relaciona la actitud de las personas hacia la música, con el poder que ésta tiene de evocar en ellas experiencias significativas. En relación a esto afirma que: “una de las razones que explican por qué la música parece significar cosas diferentes a distintas personas, estriba en la mayor o menor intensidad con que ciertas experiencias se asocian a ella” (Swanwick, 2006:32).

También en este sentido, debemos a Adorno (2009) la idea de una tipología de las actitudes de escucha y una clasificación que descansa en la adecuación o inadecuación

¹⁶ La investigadora Vernon Lee publicó en 1932 *Music and Its Lovers* en el que, basándose en una serie de estudios de caso, investigó las ideas que tienen las personas acerca de la música. La última edición del libro es de 2008 y es la que hemos consultado.

de la escucha respecto a lo escuchado. En base a ello, este autor habla de la escucha estructural en el oyente experto, que atiende con plenitud y es totalmente consciente de lo que va oyendo en cada momento, haciendo una audición funcional y analítica, pero orientada hacia la síntesis. Frente a este tipo, está el buen oyente, que establece relaciones entre los elementos que escucha, sin ser plenamente consciente de todas las implicaciones técnicas y estructurales. Según el autor “comprende la música en cierto modo como habla su propia lengua, aunque conozca poco o en absoluto su gramática” (Adorno, 2009:188).

Pero hay otros factores individuales que determinan el modo de escuchar de las personas. Algunos de ellos están directamente asociados a la música, como son la habilidad en la identificación y conexión de parámetros musicales, la musicalidad, la memoria auditiva, la educación en la escucha, el entrenamiento o los gustos y preferencias por cada estilo de música. Otros influyen de manera indirecta como, por ejemplo, la edad, los factores socio-culturales e incluso la personalidad. Estas diferencias han sido estudiadas desde la Psicometría y es una de las áreas más relevantes de la Psicología de la música, aunque no la única. Varios autores hacen un extenso análisis de los tests de medición de aptitudes y actitudes hacia la música (Despins, 1989; Hargreaves, 1998; Lacárcel, 1995; Swanwick, 2006). Desde la perspectiva del OFM es importante considerar que existen estas diferencias, sobre todo en los planteamientos didácticos que se diseñen con el fin de que la escucha de la música sea una experiencia de ocio satisfactoria para el mayor número de personas posible

En cualquier caso, la re-creación de obras musicales a partir de la interpretación de lo escuchado, consistiría en la elección o invención de modelos cognitivos integrados por elementos medibles físicamente y, por tanto, un gran número de aspectos parciales de la percepción del fenómeno musical, pueden ser valorados cuantitativamente como rasgos individuales. Sin embargo, el origen de la elección de unos modelos estéticos u otros tendría ya connotaciones relacionadas con el ambiente social o cultural de la persona y son los que tenemos en cuenta a continuación.

Dimensión colectiva de la escucha musical

Al hablar de la dimensión social o colectiva que mediatiza la escucha de la música, nos referimos a los usos y finalidades de la misma, así como a los estilos ligados a las épocas. La música no es un fenómeno natural, sino un constructo humano de carácter

universal. “Se conocen sociedades sin escritura y hasta sin artes visuales, pero no hay ninguna que no produzca algún tipo de música” (Ball, 2010:14). Para Adorno (2009), el contexto social es medular en la escucha de la música y marca profundamente la disposición y manera de escuchar de las personas, constituyendo la base de la sociología de la música: “si alguien debiera decir espontáneamente qué es la sociología de la música, contestaría sin duda, en primera instancia: el conocimiento de las relaciones entre el oyente de música, en tanto que individuo socializado, y la propia música” (Adorno, 2009:184).

Desde la etnomusicología, hay voces que defienden la función social de la música como cohesionadora de los integrantes de una comunidad. Por ejemplo para Blacking (2006) ciertas experiencias cobran significado en la vida social de las personas y dan sentido a su experiencia cultural comunitaria, gracias a la música. Para este autor, el contexto social en el que se desenvuelve un individuo forma su identidad y ésta, a su vez, ordena su pensamiento, que es el encargado de estructurar la música que crea, interpreta y escucha. Algunos sociólogos como Shepherd (1977a) asumen una posición extrema a este respecto, considerando que la música representa un vehículo a través del cual se podrían expresar los significados de la sociedad¹⁷.

Es evidente que el gusto musical ha ido cambiando con el devenir del tiempo, siendo causa y efecto de las diversas estéticas surgidas a lo largo de la historia de la música, estando todas ellas profundamente ligadas a los cambiantes contextos socio-culturales en distintas épocas. Diversos autores recogen las asociaciones entre los modos de vida y los lenguajes musicales que caracterizaron diversos periodos históricos y que fueron derivados, en ocasiones, del rechazo de las clases influyentes por la época precedente o por el cambio en el concepto de placer estético; sus estudios también señalan que estas circunstancias favorecieron la aparición de géneros musicales, agrupaciones instrumentales, nuevos espacios donde escuchar la música e, incluso, pautas sobre cómo hacerlo (Basso, 1986; Pestelli, 1986; Raynor, 2007; Torres, Gallego y Álvarez, 1991). En esta línea, Lacárcel (1995:35) opina que “existe una interrelación entre las formas musicales y los grupos sociales ya que se influyen entre sí, mutuamente”. Los creadores de música, por su parte, han buscado con mayor o menor dedicación a lo largo de la historia, agradar al público y esta intención ha favorecido durante siglos el consumo de obras musicales contemporáneas a las audiencias; es decir, la música que

¹⁷ Tomás de Iriarte en su poema *La música* de 1789, ya nos ilustra con “los elementos del arte músico” y diferencia perfectamente “la dignidad y usos de la música” en el templo, el teatro, la sociedad privada, la soledad...

los compositores hacían, era la que los receptores querían escuchar. Esto no sucede de la misma manera desde el primer tercio del siglo XX y es asunto a tener en cuenta por parte de los programadores de música y también de los creadores actuales (Blanning, 2011; Downs, 1998; Raynor, 2007). Consideramos que los agentes cuyas acciones en relación al OFM tenemos en cuenta en esta tesis –universidades y orquestas sinfónicas- deberán también reflexionar acerca de esta realidad.

Varios autores defienden que las fuerzas sociales forman las reacciones psicológicas a la música. (Dalhaus y Eggebrecht, 2012; Lacárcel, 1995; Hargreaves, 1998; Salazar, 2004). Hargreaves (1998:200) afirma que “el gusto musical, es moldeado por la conformidad del individuo hacia las normas de grupos de referencia”.

Hoy en día, el acceso a la música clásica instrumental es fácil para la ciudadanía de los países desarrollados. Es más, es casi omnipresente, lo que no significa que su disfrute –del modo en que este término ha sido definido en el subapartado 2.2.2- y entendimiento, sean igual de accesibles. Para Konecni (1982), los cambios sociales y tecnológicos acontecidos en los últimos años, han significado que en la actualidad cualquier tipo de música -incluida la clásica-, se encuentra fácilmente a disposición de un gran número de personas y, por consiguiente, la variedad de situaciones relacionadas con la audición es extremadamente amplia. Esto no significa que esa audición tenga lugar en las condiciones que permiten el acto de escucha activa y significativa, y ese es un aspecto que los programas de OFM sí tienen en cuenta, con vistas a la consecución de un ocio satisfactorio.

2.3.2 Niveles de escucha

En este apartado enfocamos la escucha musical bajo tres aspectos distintos a los que llamaremos niveles¹⁸: el sensorial, el afectivo y el analítico. Justificamos esta división por niveles debido a que el hecho musical es susceptible de ser captado por las personas en tres planos: el fisiológico, el afectivo-emocional y el cognitivo. De ningún modo queremos indicar que los niveles de escucha o los planos de captación de la música son excluyentes; de hecho, en la realidad y en la mayoría de las ocasiones,

¹⁸ El término nivel, tal como lo utilizamos aquí, es sinónimo de rango o categoría y lleva asociada la idea de gradación o profundidad en la escucha, en función del nivel en que el oyente se sitúe.

provocan reacciones o respuestas múltiples en las tres áreas, pero abordamos su estudio de esta manera para facilitar su análisis.

Willems (2001:26) defiende que “el don auditivo es un conjunto de fenómenos que requiere la participación de tres campos diferentes: la sensorialidad auditiva, la sensibilidad afectivo-auditiva y la inteligencia auditiva”. También Swanwick va en esta línea al exponer sus teorías acerca del desarrollo en la escucha musical, defendiendo que:

El primer paso en el desarrollo es la transformación del puro gusto por los sonidos en un afán de dominio, de exploración y control de los materiales musicales. La segunda transformación se produce desde la expresión personal a la expresión dentro de unas convenciones vernáculos comunes. Consideraré ahora un tercer modo de desarrollo en el que el impulso al juego imaginativo da lugar a ciertas incursiones especulativas sobre estructura musical que se convierten finalmente en comprensión estilística e idiomática. (Swanwick, 2006:79-80)

Los pasos que contempla Swanwick en el párrafo anterior, se pueden sintetizar en las siguientes palabras clave, que corresponden a los niveles de escucha de nuestra consideración: sensorial (“exploración de los materiales musicales”), afectivo (“expresión personal”) y analítico (“comprensión estilística e idiomática”). Copland (2008) habla de planos –sensorial, expresivo y puramente musical- y defiende que son accesibles a todas las personas.

A continuación procedemos a su detalle.

Nivel sensorial

El aire en vibración había sacudido la membrana del tímpano de Lord Edward; la cadena de huesecillos -martillo, yunque y estribo- fue puesta en movimiento de modo que agitara la membrana de la ventana ovalada y levantara una tormenta infinitesimal en el fluido del laberinto. Los extremos filamentosos del nervio auditivo se estremecieron como algas en un mar picado; un gran número de milagros oscuros se efectuaron en el cerebro, y Lord Edward murmuró extáticamente: "¡Bach!"

(Aldoux Huxley, 1988:26)

Este nivel es imprescindible para acceder a los siguientes y, salvo en los casos de

amusia¹⁹ provocados por alguna lesión cerebral (consecuencia, por ejemplo, de un tumor o de un ictus)²⁰, todas las personas somos capaces de establecer numerosas y rapidísimas conexiones cerebrales, que nos llevan a captar determinados sonidos que nuestro complejo sistema audio-perceptivo etiqueta como música. Varios autores defienden la tesis de que esto sucede siempre: “los materiales de la música –los sonidos- nos impresionan con su superficie sensorial” (Swanwick, 2006:99) y “siempre que oímos música, aunque sea de manera despreocupada, nuestro cerebro se entrega a una ardua labor” (Ball, 2010:14)²¹.

El nivel sensorial en la escucha, es abordado desde el campo de la percepción y ha sido tema de gran interés para investigadores de diversas áreas del conocimiento, como la Fisiología, la Física -en la rama de la Acústica- la Medicina, la Psicología y, cómo no, la Música. En nuestro trabajo es también importante, ya que la comprensión de los mecanismos psicofisiológicos implicados en los procesos perceptivos del hecho musical, son de sumo valor para entender las reacciones de los oyentes y, de esta manera, facilitar el diseño de estrategias didácticas eficaces en los planes de OFM, tal como abordaremos en el Capítulo 3. Muchos autores han centrado su mirada en la comprensión del funcionamiento propio de la percepción musical, con fines educativos y de comprensión estética (Ball, 2010; Dowling y Harwood, 1986; Schaeffer, 1988; Sloboda, 1985; Small, 2006; Willems, 2001).

La percepción de la música consiste en un conjunto de actividades cuya función es recibir e interpretar una serie de señales sonoras externas²², a través del órgano sensorial del oído. La psicomusicología, como un área muy específica de la psicología cognitiva, estudia los mecanismos que tienen lugar en la recepción y comprensión de los estímulos, siendo éstos: la atención, la identificación, la codificación, la categorización y la conexión de unos con otros, con el fin de darles un sentido. En esta última actividad perceptiva interviene la memoria (Altenmüller, 2001; Ball, 2010; Dowling y Harwood, 1986; Peretz, 2003; Sacks, 2009; Sloboda, 1985; Small, 2006).

¹⁹ La amusia es una agnosia auditiva, consecuencia de una lesión cerebral y consistente bien en la imposibilidad de cantar o tararear una melodía, bien en la incapacidad de reconocer las cualidades musicales de los sonidos o fragmentos sonoros organizados con sentido musical.

²⁰ A.L. Benton (1977) en su capítulo sobre las amusias en *Music and the brain* de Critchley y Henson, distingue entre la amusia receptiva y la interpretativa e identifica más de una docena de variedades de esta disfunción.

²¹ Esta “inevitabilidad” también la contemplaba Hermann von Helmholtz y la recogía en su *Teoría fisiológica de la música*, publicada por primera vez en 1868.

²² Las ondas sonoras constituidas por una serie de presiones diversas en el aire y su emisión, son objeto de estudio de la Acústica, rama de la Física, que aporta el resultado de sus investigaciones a la Psicología de la percepción musical. Algunos investigadores centran su trabajo en el área de la Psicoacústica.

A la luz de algunas investigaciones (Altenmüller, 2001; Peretz, 2003), la percepción del fenómeno musical tiene una ubicación anatómica precisa y, concretamente, hay un módulo hemisférico usado por el ser humano para escuchar la altura de los sonidos y otro distinto para identificar el ritmo. La memoria musical tiene asociado un tercer módulo en exclusiva.²³

La percepción musical es el proceso mediante el cual la conciencia recoge e integra los estímulos sensoriales que producen las ondas sonoras, ya que el cerebro al mismo tiempo que registra, interpreta el sentido de las impresiones. Y en este punto es donde interviene toda la información acumulada en la memoria del oyente que, gracias a los patrones cognitivo-musicales de todo tipo que almacena –rítmicos, melódicos, armónicos, tímbricos, estilísticos, etc.-, identifica los estímulos que recibe, los codifica y conecta unos con otros, teniendo lugar un verdadero proceso de re-creación. Por eso cada oyente percibe de manera distinta un mismo fenómeno musical.²⁴

Los programas de OFM, con su perfil educativo, contemplan el hecho de que facilitar al oyente puntos de referencia²⁵, le ayuda a tomar conciencia de los elementos sonoros, “encontrar en ellos una significación y gozar de su organización” (Albaina, 2008:18) y, de esta manera, aumentar su capacidad perceptiva o, lo que es lo mismo, incrementar en este nivel sensorial el grado de eficacia.

Nivel afectivo

La apreciación de la música no podría existir sin la percepción de las meras estructuras sonoras y su organización, ya que toda creación y por tanto también la re-creación, necesitan generar formas de entre el caos circundante y establecer una dialéctica entre el orden y el desorden. Pero, además, casi nunca se reducen solo a eso. Un segundo nivel de escucha, que hemos denominado afectivo y que, como ya hemos señalado,

²³ En la introducción a su *Teoría fisiológica de la música*, el fisiólogo alemán Hermann von Helmholtz explicó que su intención era “acercar la acústica que se estudiaba en los laboratorios de física, a la fisiología, la teoría musical y la estética” (Helmholtz, 1990 [1868]:1). De esta manera, por primera vez, en el siglo XIX, se intentaba dar una explicación con rigor científico a las vivencias musicales humanas.

²⁴ La Filosofía moderna dio un giro a la comprensión de nuestro modo de conocer, siendo Kant el filósofo de máxima referencia. Su obra clave es *Crítica de la razón pura*, publicada por primera vez en 1781. Hay varias ediciones de la obra. Siguiendo sus doctrinas, muchos autores defienden que oímos las cosas no como son, sino como somos nosotros.

²⁵ Este es un término empleado por el compositor y director de orquesta Pierre Boulez (Montbrison, 1925), en el sentido de orientaciones para acercarse a la música contemporánea, que tiene su propia sintaxis. Es autor también de un texto con ese título (en castellano, en la Editorial Gedisa, Barcelona, 2001)

puede tener lugar al mismo tiempo que el nivel sensorial, enriquece nuestra experiencia de la audición musical²⁶.

A lo largo de la Historia de la música, muchos compositores y teóricos han considerado que ésta debe conmover al oyente²⁷. También otros pensadores, vinculados a la música de forma más tangencial –no desde la creación- han sido de la misma opinión.

René Descartes defendía en su *Compendium Musicae*²⁸ que la finalidad de la música es “deleitar y provocar en nosotros pasiones diversas” (Descartes, 1992 [1650]:55). Willems (2001:55) va en la misma línea, al afirmar que “si la sensorialidad auditiva es el punto de partida, la base misma de la musicalidad, la sensibilidad afectivo-auditiva es quizá su centro”.

Para Swanwick (2006) tras una primera impresión de los sonidos a nivel sensorial, las personas nos vemos afectadas por la cualidad expresiva de la música vinculada a un proceso psicológico, muchas veces inconsciente, que él llama de imitación. Lo explica así: “esta preocupación por la expresión puede ser al principio muy personal e idiosincrática, quizá entremezclada con asociaciones extramusicales, dando lugar al interés por formas de expresión más estilizadas” (Swanwick, 2006:99). Es decir, la música para impresionarnos a nivel afectivo tiene que tener algún sentido emocional para nosotros, conectar en esta dimensión.

Otros autores prefieren utilizar el término identificación, en lugar de imitación, para dar explicación al origen del impacto emocional de la música en las personas. Según Alvin (1997), la música expresa sentimientos que surgen de una situación y que no tiene por qué ser imitativa. Esta autora alude a Aristóteles cuando menciona el principio de *Isos* en relación al cual “lo semejante actúa sobre lo semejante” (Alvin, 1997:109). Según el filósofo griego:

²⁶ El reconocido director de orquesta Sergiu Celibidache (1912-1996) sostenía que la música, aun habiendo adquirido su deuda con la técnica –que él dominaba y exprimía hasta el límite en sus interpretaciones-, tiene una relación directa con el espíritu y los afectos humanos que le confieren su trascendencia.

²⁷ Esto ha sucedido en diferentes épocas, tanto en las consideradas más expresionistas: como el periodo barroco -en el que uno de los objetivos de la música, al igual que de otras manifestaciones artísticas, era la expresión de los *afetti* o afectos humanos- o el Romanticismo -en que los compositores volcaban sus estados anímicos, sus sentimientos patrióticos o sus pasiones literarias en sus obras-, como también en épocas más equilibradas: por ejemplo en el Clasicismo, Leopoldo Mozart afirmaba en su *Tratado completo sobre la técnica del violín*, que la interpretación correcta de una pieza no consiste solo en hacerlo bien, sin sensibilidad alguna ni teniendo en cuenta los afectos que emanan de ella.

²⁸ Este es un texto de juventud de Descartes (tenía veintidós años cuando lo escribió, aunque no fue publicado hasta su muerte en 1650), dirigido al matemático Isaac Beeckman como regalo de cumpleaños y, aunque se centra en la física del sonido, asociada a una exploración fisiológica del oído, no deja de hacer referencias a las dimensiones afectiva y estética de la música.

Cuando el hombre oye sus imitaciones aun desprovistas de ritmo y palabras, se ve llevado a la simpatía... El ritmo y la melodía proporcionan imitaciones del afecto y la ira, del valor y la templanza y además cualidades opuestas a ellas, así como las propias del carácter, que difieren poco de las reales, como todos sabemos por experiencia; porque el alma se emociona al oírlas. La predisposición a sentir placer o dolor ante una imagen, no dista mucho de lo sentido ante la realidad. (*Política*, 1340 a 14-19)

También Benenzon (1985) utiliza el principio de *Iso* para explicar cómo -dentro de un completo mosaico de sonoridades- hay una serie de patrones estructurados, que permiten un canal de comunicación a nivel afectivo en el proceso de escucha musical. Según este autor, “existe un conjunto de sonidos o fenómenos sonoros internos que nos caracteriza y nos individualiza” (Benenzon, 1985:63). El *Iso* es un elemento dinámico, en continuo cambio, de la misma manera que lo es la persona a quien caracteriza y a quien van enriqueciendo las distintas experiencias musicales y extramusicales. Para Blacking (2006), lo que realmente conmueve a las personas es el contenido humano de los sonidos humanamente organizados.

Gabrielsson (2011) ha investigado las reacciones a la música desde una perspectiva psicológica y ha acuñado el término *strong experiences with music*²⁹ (SEM) para distinguir aquellas experiencias a través de la escucha, que nos hacen trasladarnos de la posición de observadores auditivos neutrales –es la que ocuparíamos al poder describir el objeto sonoro de manera más o menos objetiva, basándonos en la percepción-, a la de sujetos implicados emocionalmente a través de la escucha o, lo que es lo mismo, afectados por la música. Sus investigaciones se basan en la recogida y análisis cualitativo de las respuestas de sujetos adultos a la escucha de la música -a nivel físico, perceptual, cognitivo y emocional- y reconocen sus antecedentes en los estudios de Maslow sobre experiencias cumbre.

Muchos investigadores han estudiado las respuestas afectivas a la música a partir de verbalizaciones de los escuchantes o del análisis de determinados tipos de respuesta fisiológica (Deutsch, 1982; Hargreaves, 1998; Sloboda, 1985) y han llegado, entre otras, a la conclusión de que tanto las expectativas del escuchante como los factores contextuales, pueden favorecer las experiencias emocionales respecto a la música.

Desde los programas de OFM, y a partir de estrategias didácticas diseñadas para facilitar a los oyentes pautas de escucha, se puede favorecer el incremento de expectativas acerca de lo que sucede en la organización de un discurso musical creado

²⁹ Una traducción literal al castellano sería “experiencias fuertes o intensas con la música”.

por un compositor, re-creado por uno o varios intérpretes –que aportan su propia sensibilidad, además de su destreza técnica- y vuelto a re-crear por quien escucha. De esta forma se potencia, además del nivel sensorial de escucha, el afectivo.

Nivel analítico

El significado en la música es un tema estudiado desde diversas áreas del conocimiento: la filosofía, la estética musical y la psicomusicología, entre las más relevantes. El oyente puede intentar extraer un significado acerca de lo que escucha a partir del análisis, si bien es cierto que su acercamiento a la música en este nivel de escucha puede inclinar la atención hacia los componentes de índole emocional del discurso sonoro, o hacia los que lo configuran desde la misma esencia del lenguaje musical³⁰. En cualquier caso, la ampliación del horizonte musical gracias a una comprensión más profunda de cómo actúa la música y por qué, servirá a quienes -ya en este nivel- pueden considerarse plenamente escuchantes, para disfrutar la música de una manera más plena (Ball, 2010).

Pero ambos tipos de análisis no son excluyentes y mucho menos incompatibles y, por otra parte, el mismo discurso musical tiene para cada oyente un significado concreto. Es aceptado que, a lo largo de la historia, los creadores se han servido de determinados recursos estilísticos y técnicas de composición para comunicar emociones de “formas misteriosamente bellas” (Rosen, 2012). Muchos autores se han fijado en el valor que, desde una audición activa, puede tener el hecho de que ambos análisis se complementen (Dahlhaus y Eggebrecht, 2012; Meyer, 2009; Sloboda, 1991; Small, 2006). Por ejemplo Rosen³¹ (2012) defiende la “razón del sentimiento”, es decir, el análisis de las causas objetivas que explican las respuestas emocionales a la música por parte del oyente, siendo éstas sustentadas por los parámetros musicales –melodía, armonía, ritmo, timbre, textura...- y su configuración a través de las técnicas de composición e instrumentación. En este sentido fue Meyer (2009) el primero que, aplicando a la escucha de la música las leyes de percepción de la Gestalt, buscaba

³⁰ Ya a mediados del siglo XVIII, en los principales lugares de Alemania, donde la vida musical ciudadana tenía una presencia creciente, los estetas diferenciaban entre los *Kenner* (conocedores), que acompañaban su forma de escuchar de una reflexión acerca de parámetros musicales y los *Liebhaber* (amantes), que preferían experimentar la conmoción que les proporcionaba la escucha.

³¹ El punto de vista de Charles Rosen (1927 – 2012) es especialmente interesante por su doble faceta de intérprete de piano –con una carrera profesional de gran prestigio, como solista y en compañía de las principales orquestas y directores a nivel mundial- y teórico, autor de varios textos de análisis estético-musical.

crear un vínculo entre las expectativas musicales por parte del perceptor y las normas que rigen dicho proceso, por un lado y la emoción que produce la música, por otro.

Para Swanwick (2006:99), el análisis auditivo tiene que ver con el juego imaginativo, que él define como “un concepto psicológico que tiene su correlación musical en nuestro modo de responder y de crear relaciones formales, aportando a la música una amplia serie de expectativas, especulando y previendo un futuro de progresión musical”. Y esto es susceptible de aprenderse a través del OFM. De hecho, este nivel de escucha contiene las características propias de la dimensión creativa del ocio, tal como la define Cuenca (2000:114): “Se diferencia en su carácter consciente, reflexivo, global, de mejora, apertura y encuentro. Está relacionada con la autorrealización, en la que están implícitos el aprendizaje y la formación”.

Asimismo, este nivel analítico de escucha enlaza con la idea de Csikszentmihalyi (2001:22) de que la mente humana necesita “o bien de una estimulación externa o de un proceso estructurado del pensamiento interno”. En esta línea van las teorías de Kleiber (2002) cuando defiende que se deben crear significados a través de la educación, con el fin de que las actividades de ocio sean satisfactorias al cobrar sentido para quienes las disfrutan.

Aaron Copland³² que, como compositor, también asumió la importancia de que los oyentes de música clásica tuvieran una formación, aún elemental, que les permitiera analizar lo escuchado para comprenderlo y les vinculara al disfrute de la música en directo, afirmaba: “Es muy importante para todos nosotros que nos hagamos más sensibles a la música en su plano puramente musical. Después de todo, es una materia verdaderamente musical lo que se está empleando” (Copland, 2008:33).

El grado de profundidad en el análisis de una pieza musical depende, en gran medida, de la preparación y el entrenamiento de quien escucha y analiza y, sin duda, de su inteligencia musical. A principios de siglo Henry Schenker³³ estableció un sistema de análisis musical que guarda sorprendentes paralelismos con el enfoque lingüístico de

³² Aaron Copland (1900-1990) al igual que otros compositores e intérpretes norteamericanos, enseguida vio la importancia de la formación asociada a la participación ciudadana en la vida musical. Con la intención de democratizar la asistencia del público a conciertos y recitales –sin olvidar la necesidad de vender entradas para asegurar la vida de las orquestas- acercó, de primera mano, la música a las personas, con algunos de los recursos que analizaremos en el Capítulo 3.

³³ Heinrich Schenker (1868-1935) fue principalmente un teórico de la música que elaboró, a principios del siglo XX, un sistema de análisis musical muy organizado y didáctico, que en la década de 1960 atrajo un renovado interés para muchos docentes y que, en la década de 1980, llegó a ser uno de los métodos analíticos principales usados por ciertos teóricos de EEUU. Tiene también algunos detractores entre los profesionales del análisis musical, que acusan al método de rigidez en su excesivo organicismo.

Chomsky y, como éste, Schenker enfocó el asunto desde un punto de vista estructural, dividiendo la composición en varios niveles. El análisis *schenkeriano* es aún utilizado en muchos conservatorios de música, aunque no es el único sistema de acercamiento profundo a una partitura, para un estudiante o profesional de la música. En los programas de OFM se da a los asistentes unas pautas de análisis auditivo que pueden ser llevadas a la práctica de forma más o menos profunda, en función de los intereses, inquietudes y entrenamiento previo de quienes las reciben. En cualquier caso, el diseño de actividades de escucha en el marco del OFM, valora plenamente este tercer nivel analítico.

Y aunque, como señala Blacking (2006) la música no puede expresar nada extramusical a menos que la experiencia a la cual se refiere ya exista en la mente de quien escucha, el nivel analítico supone una serie de procesos cognitivos que pueden llevarse a cabo mediante el adiestramiento y permiten al escuchante “tomar conciencia de la sensorialidad y de la sensibilidad afectivo auditiva” (Willems, 2001:59).

De esta forma los tres niveles de escucha se ven enlazados, reforzando el disfrute de la música a través de una audición más plena. Así son contemplados en los programas de OFM, que enfatizan el valor de la formación con vistas a conseguir una mayor satisfacción de la escucha musical, en los niveles sensorial, afectivo y analítico.

2.3.3 Perspectiva estética

Desde el punto de vista etimológico, el término estética³⁴ viene del griego *aisthetikós* que indica “susceptible de percibirse por los sentidos” y es derivado de *áisthesis* (“facultad de percepción por los sentidos”) y este, a su vez, de *aisthánomai* (“yo percibo-comprendo”). Este es el punto de referencia del que partimos al elaborar este apartado, ya que pensamos que en la base del OFM está el saber enlazar lo que, a través de una actitud estética de contemplación, se percibe en las composiciones musicales y la significación que se les atribuye, su comprensión, de manera que se consiga una experiencia satisfactoria mediante el disfrute de las mismas ya que la vivencia estética es fecunda en orden a la formación integral de las personas (López Quintás, 2005,

³⁴ En el desarrollo de este apartado, nuestro marco de referencia no se ceñirá al enfoque especializado de la Estética Musical, ya que ésta agrupa muchas disciplinas conceptuales heterogéneas como la historia y la sociología de la música, la musicología, la etnomusicología e incluso la acústica y la organología, que no tienen mayor relevancia en esta tesis. Aludiremos a algún aspecto vinculado a dichas áreas del conocimiento, cuando sea pertinente en nuestro trabajo.

2010). En esta línea se sitúa también Maslow (1994:231), cuando defiende que “otro objetivo de la educación es refrescar la conciencia de modo que constantemente tengamos conciencia de la belleza y del prodigio de la vida”.

El abordar el estudio del OFM desde una perspectiva estética perfilada por la naturaleza de la música, supone que llevemos a cabo una reflexión en tres ámbitos³⁵ de estudio: perceptual, del deleite y del significado. El primero es un ámbito de contemplación, centrada sobre todo en la actitud con que el sujeto afronta la realidad (Amigo, 2014) y está vinculado a lo perceptual; el segundo tiene que ver con las preferencias, mediatizadas por lo que se conoce como gusto, influido a su vez por factores individuales y contextuales y relacionado con lo afectivo y el tercer terreno de estudio se centra en la significación que las experiencias de ocio a través de la música tienen para las personas y se enmarca en un plano más reflexivo y analítico.

En estos tres ámbitos, partimos de la premisa de que la acción de escuchar música es una re-creación ya que, como indica Dewey (2008:54-55), “la palabra ‘estético’ se refiere, como ya lo hemos notado antes, a la experiencia, en cuanto a que es estimativa, perceptora y gozosa. Denota el punto de vista del consumidor más que el del productor”. Este autor afirma que la obra de arte implica no solo a quien la ha creado, sino también a aquellos que perciben y gozan el producto ejecutado; por eso “para ser verdaderamente artística, una obra debe ser estética, es decir, hecha para ser gozada en la percepción receptiva” (Dewey, 2008:55). De esta manera, al tener en cuenta la perspectiva estética del OFM, lo situamos de manera natural en el campo del ocio humanista.

Además, este enfoque particular de la naturaleza estética del OFM, facilita el nexo de unión entre estos tres ámbitos y los tres niveles de escucha presentados en el subapartado anterior. De este modo se fortalece nuestra justificación del OFM enmarcado en la dimensión re-creativa del ocio humanista. Además, al igual que sucede con la escucha musical, “la experiencia de ocio estético es gradual y puede darse en diferentes niveles” (Amigo, 2014:88).

³⁵ Utilizamos aquí el término “ámbito” con el fin de focalizar nuestra atención en tres aspectos diferentes de una misma realidad y con la intención de acotar nuestra reflexión cada vez en uno de ellos. Sin embargo, al igual que sucedía en nuestra concepción de “niveles de escucha”, nuestra mirada no es excluyente sino que actúa como en los trípticos renacentistas: podemos dirigirla a cada una de las pinturas que lo componen o a la obra global.

Ámbito perceptual

A través del mecanismo de la percepción, tal como se ha descrito en el apartado 2.3.2, las personas tomamos un primer contacto con la dimensión estética de la música. Es por ello, por lo que el nivel de escucha que hemos denominado sensorial y el ámbito perceptual, tal como aquí lo presentamos, quedan ligados.

Abordamos el análisis del ámbito perceptual, teniendo en cuenta que para que éste se materialice, las personas deben partir de una actitud favorable a la recepción³⁶ de estímulos gratos que emanan de la escucha de la música (Amigo 2006, 2008, 2014; Dewey, 2008; Hospers, 1980; Strawinsky, 1983). Como señala Amigo (2014), la mirada estética es diferente a la que tenemos de forma cotidiana en nuestra relación con las cosas. Strawinsky (1983) también alude a la superación de la cotidianidad a través de la escucha activa cuando escribe lo siguiente:

Reconozco la existencia de sonoridades elementales, del material musical en estado bruto, agradables por sí mismas, que acarician el oído y aportan un placer que puede ser completo. Pero por encima de este goce pasivo vamos a descubrir la música que nos hace participar activamente en la operación de un espíritu que ordena, que vivifica y que crea, puesto que en el origen de toda creación se descubre un deseo que no es el de las cosas terrestres. (Strawinsky, 1983:28)

Esta actitud activa de contemplación estética requiere, por parte del sujeto, una acción voluntaria y consciente. Para Amigo (2014:68), “el ocio depende de la acción del sujeto, de su voluntariedad y, por tanto, de la actitud que adopta ante los acontecimientos, la vida cotidiana o los fenómenos culturales”. Hospers (1980:22) lo señala de forma similar: “Esta actitud fundamentalmente consiste en la separación de la experiencia estética de las necesidades y deseos de la vida ordinaria y de las respuestas que damos por costumbre a nuestro ambiente como personas prácticas”.³⁷

Pero la experiencia de ocio estético basada en esta premisa, “supone una cierta dificultad. No es una tarea fácil ni espontánea, ni se da sin un esfuerzo” (Amigo, 2014:89). En esta línea, aunque expresado con cierta agresividad, se manifestaba

³⁶ Weber (2011) sitúa la utilización del término “estética de la recepción” a finales de la década de 1820 en París, a cargo del compositor y crítico musical François Fétis (1784-1871), en relación a una campaña para favorecer que el público de los conciertos apreciara la música del pasado.

³⁷ El contacto con la música llamada clásica es más asequible hoy día que nunca y se puede encontrar casi en cualquier lugar, impensable hace unos pocos años. Acceder a ella en formatos diversos es sencillo para casi cualquier ciudadano en el mundo desarrollado. Este exceso de ubiquidad puede, sin embargo, afectar de manera negativa a la experiencia estética a través de la escucha, al hacer la música tan cotidiana que pueda perder parte del valor que le asignamos.

Hanslick³⁸ ya en el siglo XIX:

Es muy importante el número de los que oyen, o en realidad, sienten la música de esta manera. Al permitir que lo elemental de la música influya pasivamente en ellos, experimentan una agitación vaga, abstractamente sensual, determinada solo por el carácter general de la pieza musical. Su actitud frente a la música no es contemplativa, sino patológica (...). Constituyen el público más agradecido y el apropiado para desacreditar con más seguridad la excelencia de la música. Su oído carece del indicio estético del deleite espiritual. (Hanslick, 1977: 90)

Esta actitud estética que favorece el que las personas se pongan en situación de contemplación, empezó a adquirir importancia en el siglo XIX, cuando el propósito de la música instrumental pasó de tener la índole social que había mostrado en el siglo XVIII, a adquirir un carácter más trascendente y a ser más respetada³⁹ es decir, a ser considerada “algo mucho más serio, ya que su función era no tanto entretener, cuanto elevar al público” (Downs, 1998:619).

Para que la recepción tenga lugar, se debe mantener esa actitud estética activa con el fin de organizar los estímulos sonoros -captados por los mecanismos de la percepción- en lo que entendemos como música, ya que “los elementos sonoros no constituyen la música sino al organizarse y esta organización presupone una acción consciente del hombre” (Strawinsky, 1983:27). Las pautas de escucha que se dan a los oyentes a través de los programas de OFM y que están fundamentadas en los parámetros sonoros que conforman las obras musicales y, también, en la manera en que están compuestas en función del estilo –correspondiente a una época o a un autor-, favorecen esta acción consciente de que habla Strawinsky.

La recepción de las composiciones musicales implica necesariamente un proceso de recreación y la participación de su voluntad por parte del escuchante. Este esfuerzo ha de ser retroalimentado por el agrado que producen las obras escuchadas, ya que en las experiencias “que requieren una mayor implicación se privilegia la relación con la realidad desde el punto de vista estético, disfrutando de su contemplación, sin otra

³⁸ Eduard Hanslick (1825-1904) fue el primer crítico profesional de la historia de la música, agudísimo pero furibundo y enormemente influyente. Su parcialidad empaña su conocimiento de la música de su época, fundamentalmente la que tenía lugar en Viena y su área de influencia.

³⁹ Como hemos detallado en el Capítulo 1, a medida que el siglo XIX avanzaba, el respeto y veneración hacia la música quedó reflejado en el número de salas de concierto que se construían: espacios vastos y lujosos donde reverenciar a la música, considerada y venerada como la forma ideal del arte ideal.

finalidad, es decir, desde la apreciación de la belleza” (Amigo, 2014:91).

Sin embargo, aunque crear ambientes gratos contribuye a producir experiencias valiosas de ocio en las personas, no es suficiente. Los escuchantes tenemos que recibir con admiración la pieza de música, tenemos que ser objeto de un impacto sensorial (Amigo, 2014). Esto es así porque el asombro que ello nos produce, “nos conmueve y reclama nuestra capacidad de respuesta. Lo que suscita asombro apela a nuestra creatividad.” (Amigo 2000:65). Esta autora vincula la actitud de asombro o admiración, con aquella de la que habla Aristóteles como origen del filosofar.

Estos rasgos de voluntariedad y consciencia que caracterizan la actitud estética entendida de esta manera y que son esenciales en el OFM, hacen que este ámbito de la contemplación perceptual enlace con el siguiente, llevándonos de lo puramente sensorial a lo sensible, porque “la Estética es experiencia y conocimiento sensitivo” (Amigo, 2008:113).

Ámbito del deleite

En este ámbito y teniendo en cuenta el origen etimológico del término *delectare*, como seducir, deleitar, queremos recoger las referencias que aludan al aspecto gozoso de la escucha musical y que conecta con el nivel afectivo, es decir, con aquel que hace que las personas se aficionen a una actividad. Ya hemos mencionado en el Capítulo 1 que en castellano el término aficionado tiene una cierta carga peyorativa que, sin duda, ha contribuido en alguna medida a que las personas que no se vinculan de manera profesional a la música, pero que se acercan a ella en el terreno del ocio, lo hagan de manera distinta a como se hace en los países anglosajones y centroeuropeos⁴⁰. Aquí queremos reivindicar su significado primigenio, derivado del latín *affectio*, como “inclinación, amor a alguien o algo”, en este caso a la música, y vincularlo así al segundo de los niveles de escucha, el afectivo, que hemos tratado en líneas anteriores. En la propia naturaleza del OFM está la potencialidad de crear en las personas, afectos hacia la escucha activa de la música clásica y es en esa línea en la que se enmarca el ámbito

⁴⁰ Recordemos que en el inicio de la vida musical ciudadana, tal como la planteamos en esta tesis, a estas personas que escuchaban y, en ocasiones, hacían música con profesionales, se les llamaba en el área austroalemana, *Liebhaber* (que tienen amor), en Francia *amateurs* (que aman) y en Italia *dilettanti* (que sienten deleite, placer).

del deleite, tal como aquí lo entendemos, reivindicando, con Csikszentmihalyi, el origen⁴¹ de las palabras *amateur* y *dilettante*, que nombran a las personas que viven experiencias gratificantes y gozosas a través de la música:

Los significados más antiguos de estas palabras atendían, por lo tanto, a las experiencias en lugar de a las realizaciones; describían las gratificaciones subjetivas que obtenían los individuos al hacer las cosas, en lugar de puntuar lo bien o lo mal que las realizaban (...). Consiguientemente ha llegado a avergonzar ser llamado un dilettante, incluso aunque para ser un dilettante haya que lograr lo que más cuenta: el disfrute que nos proporcionan las propias acciones. (Csikszentmihalyi, 2008:213)

En el campo profesional de la música, fue a partir del siglo XX cuando los términos aficionado y dilettante adquirieron un significado más bien peyorativo por llevar implícita “la falta de habilidad o gusto musical” (Pauly, 1980:90). La consideración hacia los aficionados a practicar y escuchar música era de muy distinto signo en la época ilustrada, cuando “un aficionado no era otra cosa que un amante de la música cuyo entrenamiento y habilidad podían o no igualar a los de un profesional”⁴² (Pauly, 1980:90).

La percepción auditiva sería solo el medio para llegar al ámbito del deleite y, teniéndola como punto de partida, Amigo (2014) destaca el papel de *eros* en el ascenso hasta la belleza y su rol de mediador entre los mundos sensible e inteligible, que corresponderían a nuestros ámbitos perceptual y del significado. Para ello se basa en la concepción platónica de belleza y especialmente en el diálogo platónico *El banquete*:

El Banquete es el diálogo platónico en el que se reivindica como en ningún otro, el papel de las emociones y la satisfacción del deseo apasionado de belleza que conduce al más alto grado de felicidad. El *eros* es la fuerza que detiene nuestra mirada en las realidades bellas y que nos impulsa hacia la Belleza trascendente. La belleza es el objeto último de todo deseo. (Amigo, 2014:51)

A lo largo de la historia, la concepción de belleza en la música ha ido cambiando y en algunos momentos, se ha despreciado el componente subjetivo de los parámetros

⁴¹ En el terreno de la música, es sobre todo en el siglo XVIII cuando la consideración de los profesionales hacia los aficionados es positiva y da lugar, además, a gran cantidad de piezas musicales para el disfrute de estos.

⁴² Algunas composiciones eran escritas para ser interpretadas indistintamente por instrumentistas profesionales o aficionados. Por ejemplo Boccherini dedicó su primer cuarteto de cuerda (1768) “*ai veri cognoscitori e dilettanti di musica*”, mientras que muchas publicaciones alemanas, tales como las obras para teclado de Carl Philip Emanuel Bach estaban dirigidas a los *Kenner und Liebhaber* (conocedores y aficionados).

estéticos que cada persona asigna a la música. Sin embargo, la mayor parte de quienes se han ocupado de la estética musical, han aludido en alguno de sus escritos al hecho de que “los elementos o sonos básicos han de resonar no solo acústica sino además sentimentalmente” (García Bacca, 1990:381).

El placer que nos impulsa a producir y escuchar música, parece ser una característica exclusivamente humana. Algunos autores han estudiado esto desde la perspectiva antropológica y han llegado a la conclusión de que no está nada claro que los animales que producen música -como los gorrones y ballenas- disfruten haciéndolo y, sin embargo, las investigaciones afirman que un pájaro privado de la posibilidad de cantar, quedaría gravemente disminuido desde el punto de vista social y un ser humano, no. Las personas lo hacen exclusivamente porque les gusta (Bencivelli, 2011).

En el ámbito del deleite hemos de tener en cuenta, por tanto, también el concepto de gusto -en su doble perfil colectivo e individual- y vinculado, en cierta medida, con el nivel afectivo de escucha. Según cita Boulez (2001), Rousseau escribió para la *Encyclopédie* que “de todos los dones naturales, el gusto es el que se siente mejor y el que se explica menos: no sería lo que es si se lo pudiera definir, pues juzga acerca de objetos que el juicio ya no puede aferrar y sirve, si se me permite decirlo, de gafas a la razón” (citado en Boulez, 2001:29). Por otra parte, hay que tener en cuenta que el gusto se hace categoría central de la Estética en los siglos XVIII y XIX y será objeto de estudio de la Filosofía (Bozal, 1999).

El devenir histórico ha afectado simultáneamente a la asignación o no de un rol sentimental a la música y al cambio en la concepción del gusto musical (Adorno, 2009; Blaukopf, 1988; Hennion, 2002; Salazar, 2004; Small, 2006; Weber, 2011). El lenguaje de la música ha evolucionado a lo largo del tiempo, en gran medida influenciado por el gusto de los escuchantes, como colectivo que vive un contexto sociocultural y de desarrollo científico y económico concreto; de hecho “los cambios en el gusto estético quedan sin explicación si no se tienen en cuenta los factores sociales, políticos y económicos” (Blaukopf, 1988:8). El denominador común en el gusto colectivo de cada periodo histórico está, en cierta manera, influenciado por el estilo de escritura de los compositores más relevantes de cada época, pero también por los escuchantes que conforman la sociedad receptora en cada momento y esto es un factor importante a tener en cuenta, desde la perspectiva del OFM, en el diseño de estrategias y programas para contribuir a que los oyentes se deleiten con lo que escuchan. Como ejemplo

significativo, Salazar (2004) señala que al hablar de la música impresionista francesa, empleamos:

(...)términos que no habíamos necesitado al repasar la total extensión de la Historia: encanto, impresión, sensación, delicia... Sin duda la música de otros tiempos producía placeres acústicos semejantes, pero no hacía de ellos el centro de su línea dinámica, como tampoco se centraba la música anterior al Barroco en lo que ella, y consiguientemente el Romanticismo, esperaban de la expresión, sentimiento, dramatismo... (Salazar, 2004:217)

Además, se debe tener en cuenta que los dos aspectos que perfilan el gusto de las personas –el individual y el colectivo- se retroalimentan ya que “el gusto viene a las cosas gracias a sus aficionados” (Hennion, 2010) y, como hemos indicado en el Capítulo 1, la vida musical en las ciudades fue configurándose no exclusivamente por los compositores que en ellas desarrollaban sus carreras, sino en gran parte por la manera en que escuchaban sus ciudadanos.

El aspecto individual del gusto se va conformando, en cierta medida, a través de lo que denominamos biografía musical, que reúne aspectos individuales y contextuales e identifica a cada persona. Szendy (2003) va en esta línea cuando afirma que el oído de las personas tiene una historia. Para Hennion (2010:26), “el gusto, el placer o el efecto de las cosas no son variables exógenas ni atributos automáticos de los objetos; son el resultado de una acción del que experimenta el gusto (degustador)”.

En el campo del OFM es de gran importancia tener en cuenta el gusto individual ya que, lejos de ser exclusivamente una consideración superficial de lo que cada persona -en contacto con diversos géneros o estilos musicales- prefiere y selecciona para escuchar en cada momento por resultarle grato, es más trascendente que esto. Para López Quintás (2005:19) “lo agradable es un valor para nosotros, no solo por ser gratificante sino, sobre todo, porque nos remite a valores más altos”.

Varias investigaciones se han centrado en los gustos individuales en relación a la escucha musical (Hargreaves y Colman, 1981; Hargreaves, Messerschmidt, y Rubert, 1980; Payne, 1967, 1980; Smith, 1987) y han llegado a la conclusión de que la personalidad de los oyentes afecta en gran medida a sus preferencias en cuanto a géneros y estilos musicales. También el conocimiento de las obras influye en la inclinación de las personas a buscarlas en el repertorio de las orquestas y grupos instrumentales o en la conformación de las discotecas personales. Para Adorno (2009),

gustar de determinada música es casi lo mismo que reconocerla. Hargreaves (1998) defiende el concepto de familiaridad óptima:

A la gente le desagradan inicialmente los estímulos nuevos. A medida que éstos se tornan más familiares, el agrado se vuelve progresivamente positivo, alcanzando un pico a cierto nivel de familiaridad óptima y el posterior aumento en la familiaridad genera una declinación en el agrado, que luego, eventualmente, se torna negativo en niveles muy altos de familiaridad. (Hargreaves, 1998:128)

Esto corrobora una de las principales señas de identidad del OFM: el conocimiento intensifica el goce y nos sirve para desembocar en el siguiente ámbito de reflexión.

Ámbito del significado

Este ámbito se vincula con el nivel analítico de escucha, ya que requiere por parte de las personas, una interpretación de aquello que oyen. Esta interpretación es, por naturaleza, personal y característica de cada individuo y de la re-creación que éste hace de la obra escuchada. Tiene como telón de fondo su biografía musical personal y contribuye a que los sujetos tengan experiencias musicales valiosas.

Algunos autores vinculan gusto con significado y, como ya hemos señalado, el gusto musical es algo personal que depende de múltiples variables: educacionales, contextuales e idiosincráticas. Según Blood y Zatorre (2001), los gustos musicales son tan variables, que es más fácil diseñar experimentos sobre las disonancias, que intentar buscar piezas de música a la que todos los sujetos respondan de forma favorable. Centrando sus estudios en las emociones positivas, demostraron que cuando escuchamos música de nuestro gusto, entran en juego los circuitos neurológicos que también participan en los mecanismos de motivación y recompensa. La música es un estímulo abstracto, intangible, pero cuando aumenta nuestra capacidad de dar significado a los estímulos abstractos, aumenta nuestra competencia para obtener de ellos un placer, porque “en la experiencia estética receptora se realiza un acto de *comprensión*; se trata de un proceso que parte de un acto de reconocimiento intuitivo, rebasa lo sensible y alcanza lo inteligible” (Amigo, 2014:129).

Sin embargo, aun habiendo acuerdo en que las personas encuentran placer en la comprensión de las obras de arte y, en consecuencia, de las composiciones musicales (Amigo, 2014; Jauss 1986; Meyer, 2009; Strawinsky, 1983) y compartiendo con Amigo (2014:92) la idea de que la belleza remite también al significado y está “vinculada al

sentido, a la comprensión, a la recepción comprometida de la obra de arte”, recogemos en el ámbito de la significación la diversidad de interpretaciones que los individuos hacen de lo que escuchan, en virtud de la riqueza de posibilidades que, como obras abiertas, les ofrecen las composiciones musicales, porque “es típico de la obra de arte proponerse como fuente inagotable de experiencias que, centrándose en ella, hacen emerger siempre nuevos aspectos de la misma. La estética contemporánea ha insistido particularmente sobre este punto y ha hecho de él uno de sus temas”. (Eco, 1984:48).

La música y su significado pueden ser considerados desde diversos puntos de vista “siempre que se mantenga invariable el principio de que ninguno de estos es concluyente; en la base de esta imposibilidad de aprehenderla estriba la irreductibilidad de carácter fundamental que presenta el hecho artístico” (Fubini, 1990:390). Desde la década de 1970, se ha intentado aplicar los postulados de la semiótica a la música y las contribuciones de los estudios acerca del significado de ésta se mueven en tres campos principalmente: el que podríamos llamar formalista, el expresionista y el conceptual (Kivy, 2005; Maconie, 2007; Meyer, 2009; Monelle, 2000; Nattiez, 1990; Sloboda, 1985; Storr, 2008).

Para los formalistas, la música no significa otra cosa que el juego de sus formas. “La significación de lo percibido no es más que una constelación de imágenes que empiezan a reaparecer sin razón alguna” (Merleau-Ponty, 1999:37). Para este autor es fundamental la existencia de datos que almacenamos en la memoria, porque los recuerdos enriquecen el horizonte de nuestra percepción y contribuyen a “la puesta en forma de los datos, la imposición de un sentido al caos sensible” (Merleau-Ponty, 1999:43).

Nattiez (1990) defiende la amplitud en la semiótica de la música, al definirla como la disciplina que establece una relación entre aspectos de la sustancia musical y las cosas a las cuales esta sustancia reenvía.

Para los expresionistas, la música tiene un poder expresivo, pero no todos lo conciben de la misma manera. Para los expresionistas-absolutistas, las emociones están contenidas en la música misma; para los expresionistas-referencialistas, lo afectivo se explica por remisión al mundo exterior. En este sentido, se basan en la comparación de obras musicales con otras formas de expresión humana (Hennion, 2002; Monelle, 2000; Nattiez, 1990; Rosen, 2012). Kandinsky (1983:49) dejó escrito que “la música es, desde hace ya siglos, el arte que utiliza sus medios no para representar fenómenos de la

naturaleza, sino para expresar la vida interior del artista y crear una vida propia de tonos musicales”.

Es difícil encontrar una línea de pensamiento ortodoxa. La mayor parte de los autores buscan una fusión entre ambas perspectivas. Incluso teóricos como Hanslick (1977), señalado en numerosas ocasiones como meramente formalista, habla de las formas sonoras, que son las que propiamente dan su dimensión estética a la escucha de la música, reconociendo que, en cierto modo, podemos participar afectivamente con ellas.

Clifton (1983) precisa que hay una relación recíproca establecida entre una persona y el objeto sonoro, pero considera los múltiples aspectos del ser humano, en dicha relación: sus sentimientos, su sensorialidad, su corporeidad, su metabolismo y su comportamiento.

Sin duda, los significados que la música ofrece a las personas, pueden ser de amplio espectro y multidimensionales. López Quintás (2005:19) establece hasta “ocho modos o niveles de realidad que integran toda obra de arte valiosa”. Para Maconie (2007:17) “la música satisface los requisitos de la inmediatez subjetiva y de la precisión documental”. Amigo (2014:55) dice que “no es preciso perder toda dimensión sensible para reivindicar la dimensión intelectual”. Fubini afirma que:

La música es, por esencia, un objeto multiforme (...) a semejanza de un prisma de muchas caras, puede ser asimilado y analizado desde perspectivas muy diversas que, aun siendo diversas, se integran unas con otras de algún modo y captan al unísono el problema de que se trate, aunque lo hagan desde ángulos distintos. (Fubini, 1990:500)

Steiner (2007) habla de dos movimientos principales del espíritu en la asignación de significado a una pieza musical⁴³: la interpretación, como desciframiento en el sentido hermenéutico y la valoración, como crítica o juicio estético.

La música no es solo una creación fija, sino que “se recrea continuamente a través de todos los factores y formatos de mediación” (Szendy, 2003:156); por ello, desde el OFM se puede contribuir a incrementar el sentido que los escuchantes atribuyan a la música, en un momento de ubicuidad de la misma, como es el actual. Pensamos como Strawinsky (1983:134) que “la propagación de la música por todos los medios es, en sí, una cosa excelente; pero difundirla sin precauciones, proponiéndola a diestro y siniestro

⁴³ Steiner (2007) indica que la misma palabra “interpretación”, comprende los conceptos de explicación, traducción y representación, tanto en el acto y arte de la lectura, como en la interpretación de una partitura musical o de un rol dramático.

al gran público, que no está preparado para comprenderla, es exponer a ese mismo público a la más temible saturación”.

Podemos sintetizar la vinculación entre los niveles de escucha y la perspectiva estética de la música, en el marco del proceso que nos transforma de simples oyentes en escuchantes, a través del siguiente gráfico:

Gráfico 2.4: Relación entre los niveles de escucha y la perspectiva estética de la música



Fuente: Elaboración propia

2.4 Los beneficios del OFM

En general, la práctica de un ocio satisfactorio -tal como lo venimos considerando en este trabajo- reporta a las personas que lo practican una serie de cambios en sus modos de vida, que son percibidos como causantes de diversos logros a nivel individual y colectivo (Driver, Brown y Peterson, 1991). Y aun habiendo diferencias entre las personas, en función de variables individuales, es innegable que las experiencias de ocio satisfacen gran cantidad de necesidades psicológicas (Tinsley y Tinsley, 1986). En esencia, las vivencias de ocio que permiten a las personas avanzar humanamente en algún sentido -fisiológico, cognitivo o relacional-, son beneficiosas y, de esta manera, generan desarrollo personal (Driver y Bruns, 1999; Kleiber, 1999; Limón Mendizábal, 2008; Monteagudo, 2004). Además, el hecho de implicarse en actividades de ocio, en el sentido que le damos en esta investigación, supone en sí mismo una actitud vital beneficiosa para las personas ya que, como señalan Limón Mendizábal y Ortega Navas (2013):

Es importante precisar que la actividad, independientemente de que pueda materializarse en acciones y realizaciones con gran nivel de concreción, es un posicionamiento vital implicado. Es el mecanismo a través del cual la persona asume las riendas de su vida en un hacer proactivo y no meramente receptivo-pasivo. Este ser activo se refleja en una responsabilidad de la persona hacia el cuidado de su propia salud (desarrollo de hábitos saludables, estar física y mentalmente activo) y la inserción participativa en la realidad social (relacionarse con otros, asociarse, estar presente en la vida de la comunidad). Las realizaciones concretas han de vivirse de forma intrínsecamente motivada, priorizando en ellas elementos que las hagan singulares y significativas para la persona y, por tanto, han de formularse en clave participativa, integral, flexible, de calidad, evaluable, sostenible e innovadora. (Limón Mendizábal y Ortega Navas, 2013:200)

En el marco del ocio serio en que se encuadra el OFM, el desarrollo de capacidades, la atribución de significado a las actividades realizadas y el placer que estas reportan, suponen un gran beneficio en el proceso de envejecimiento de las personas (Kleiber, 2012).

La audición de música clásica es importante para muchos adultos mayores y su valor se infiere, en muchas investigaciones, de la manera en que contribuye a la percepción de calidad de vida, configurada ésta por varias dimensiones: auto aceptación, adquisición de un propósito en la vida, integración en el entorno, establecimiento de relaciones positivas, autonomía y crecimiento personal (Ryff, 1995). Otros estudios centrados en personas que participan en programas de apreciación musical, señalan que esta satisfacción en la percepción del sí mismo se manifiesta en varios aspectos, entre los que destacan éstos: social, emocional, físico y espiritual. Muchas de las investigaciones que han llegado a estos resultados han sido llevadas a cabo en Estados Unidos, Canadá y el Norte de Europa (Inglaterra, Suecia y Alemania, principalmente) y se basan en las verbalizaciones de los sujetos de los estudios. Los indicadores de la calidad de vida de la mayor parte de dichas respuestas hacen referencia a: conexión social, uso de las capacidades físicas y mentales, adaptación a la situación vital y búsqueda de objetivos que den sentido a la vida (Clair, 1996; Coffman y Adamek, 1999; Ernst y Emmons, 1992; VanderArk, Newman, y Bell, 1983).

En las últimas tres décadas, el interés por la Psicología de la música y por la Psicología del envejecimiento ha ido en constante aumento, de manera paralela. Los avances tecnológicos en el área de la investigación sobre los aspectos cognitivos y los efectos emocionales que puede provocar la escucha de la música, han sido tan grandes que han permitido a muchos investigadores analizar aspectos de la audición musical

impensables hace solo algunos años (Blood y Zatorre, 2001; Coffman, 2002; Gabrielsson, 2002). Por otro lado, el envejecimiento de las poblaciones occidentales, en unas condiciones físicas y mentales cada vez mejores (IMSERSO, 2011) y que permiten a las personas disfrutar de unas actividades de escucha de la música cada vez más ubicuas y accesibles, han dirigido la atención de los estudiosos hacia las ventajas que la audición y apreciación musical pueden reportar a los individuos de más edad. La escucha musical es una de las actividades que ofrecen posibilidades de disfrute a lo largo de toda la vida y sin demasiadas complicaciones o exigencia en sus requisitos. En este apartado queremos recoger los beneficios que provoca el acercamiento activo a la escucha de la música, tanto a nivel personal como comunitario.

Que la práctica de la música, en cualquiera de sus modalidades –escucha, interpretación, composición- es beneficiosa para el ser humano es conocido desde antaño. Amigo (2008) cita a Aristóteles, cuando éste, en su apología de la importancia de la música, indica los motivos por los que ha de practicarse. Según los aspectos que destaca esta autora de los recogidos en la obra del filósofo griego, Aristóteles indica que la música ha de cultivarse por: “la educación, la catarsis o purificación, y la distracción para relajamiento y para descanso tras la tensión del trabajo”. (Amigo, 2008:128).

Recogemos aquí una de las citas de Aristóteles señaladas por Amigo:

Nosotros afirmamos, por otra parte, que la música debe practicarse no a causa de un solo beneficio, sino de muchos, pues debe cultivarse con vistas a la educación y a la purificación, que ahora empleamos simplemente, lo explicaremos, de nuevo, más claramente en la *Poética*; en tercer lugar debe cultivarse para distracción, para relajamiento y para descanso tras la tensión del trabajo. (*Política*, 1341 b 35-42).

Los beneficios que proporciona el OFM tienen distintas facetas que se entrelazan y retroalimentan. De manera que sus bondades en el aspecto fisiológico, influyen en dos dimensiones humanas: emocional y cognitiva. Los adultos en su proceso de madurez, tienden a integrar los aspectos intelectuales y las emociones, en su relación con el entorno. Para ello, utilizan el conocimiento que les da la experiencia⁴⁴ -cuando esto es posible- y se adaptan a la realidad con sus limitaciones -cuando es necesario. La escucha de la música incorpora dimensiones cognitivas y afectivas y es una buena oportunidad para satisfacer muchas necesidades en la vida adulta, influyendo por tanto

⁴⁴ Sobre este factor profundizaremos en el Capítulo 3, cuando exponamos la didáctica diferencial del OFM con el colectivo adulto.

en la percepción de la calidad de vida (Baltes y Baltes, 1990; Coffman, 2002). En esta línea van las palabras de Amigo cuando señala que:

La mirada no es estrictamente visual ni el escuchar meramente sensitivo. Ambos se inician en el plano sensible, pero no se terminan en él. Arraigan en nuestro deseo de explicarnos el mundo y de encontrar en él nuestra posición y realizan esta misión a través de un espacio de ficción que nos proporciona placer. (Amigo, 2009:406).

Para esta autora, sensibilidad, inteligencia y conciencia son los tres niveles en los que confluyen los beneficios de la experiencia estética (Amigo, 2009).

Estos aspectos individuales de las ganancias que reporta el OFM contribuyen, a su vez, a la mejora de las sociedades a las que pertenecen los sujetos beneficiados, ya que se ven reflejados en un estado de bienestar y en un deseo de relacionarse y de participar en las actividades musicales comunitarias y en una demanda de éstas.

A continuación analizaremos los beneficios que el OFM puede reportar a las personas, teniendo en cuenta las distintas dimensiones humanas en las que puede incidir, tanto a nivel individual -fisiológica, cognitiva y emocional- como desde un punto de vista colectivo –relacional, sociocultural.

2.4.1 Dimensión fisiológica

Hay estudios de diversa índole en relación a los beneficios que reporta la escucha de la música a nivel fisiológico en adultos mayores. Muchos de ellos se circunscriben al foco de atención de hospitales o residencias de mayores, pero otros han sido promovidos por el creciente interés sociológico que deriva del envejecimiento de la población, propio de los últimos años.

Los estudios sistemáticos de los efectos fisiológicos que la escucha de la música puede llegar a tener, se remontan a varias décadas. Así Clifton estudió en 1983 las relaciones recíprocas que se dan entre el comportamiento de las personas, su sensorialidad, su metabolismo y la música que escuchan.

Cohen (2006a) investigó a lo largo de dos años, a trescientos ciudadanos mayores de 65 años las ciudades de Nueva York, San Francisco y Washington, que participaban activamente en programas de apreciación musical y los resultados mostraron que, respecto a un grupo de control que no tenía contacto con este tipo de actividades, estas

personas mostraban mejor salud, realizaban menos visitas al médico y se medicaban menos.

En Suecia se llevó a cabo un estudio (Bygren, Konlaan y Johansson, 1996) con 13.000 adultos, acerca de sus actividades en relación con la cultura, entre las que se encontraba la audición regular de música clásica. Las conclusiones a las que llegaron fueron que estos hábitos hacen descender la edad de mortalidad en 8 años.

Fraisse (1976) alude a los beneficios que, a nivel cerebral, produce la audición musical. Para este autor, que ha investigado fundamentalmente el aspecto rítmico del hecho sonoro, la sincronización perceptivo-motora que provoca la escucha de la música, corresponde a una participación compleja de los centros nerviosos superiores. Esto es saludable, según sus estudios, para amortiguar el deterioro de las funciones cerebrales vinculado al envejecimiento.

Pese a que la plasticidad cerebral es notablemente mayor en la infancia que en la edad adulta, los investigadores han comprobado que las conexiones neuronales en el córtex cerebral pueden ser estimuladas por la experiencia a lo largo de la vida. Para estos estudios, se han utilizado técnicas como la imagen por resonancia magnética funcional (fMRI), la magnetoencefalografía (MEG) o la tomografía con emisión de positrones (PET). En este contexto varias investigaciones han llegado a la conclusión de que la escucha atenta y periódica, favorece la plasticidad cerebral en el adulto (Pantev, Engelien, Candia y Elbert, 2001).

Otros investigadores han centrado su atención en los efectos de la música sobre la regulación corporal. Los estudios de Becker (2001), concluyen que la escucha de determinadas composiciones musicales contribuye a regular el ritmo cardíaco, el flujo sanguíneo y la respiración. Menon y Levitin (2005) encontraron que la audición de música seleccionada por las personas en base a sus preferencias, provoca en el sistema nervioso de éstas, una serie de reacciones que ayudan a regular los niveles de dopamina⁴⁵ y que son interpretadas en forma de recompensa.

Otras líneas de investigación, se centran en los correlatos psicoacústicos que se establecen entre las emociones fuertes que provocan determinadas composiciones musicales y lo que comúnmente podemos llamar escalofríos⁴⁶. La catarsis, a nivel

⁴⁵ La dopamina es una hormona que contribuye a crear en las personas una sensación de bienestar.

⁴⁶ Los investigadores del ámbito anglosajón que son quienes han estudiado este fenómeno con relativa frecuencia en los últimos años, utilizan el término "*chill*" para recoger las reacciones medibles a nivel corporal con una única etiqueta. Estas reacciones asociadas a las SEM son los que en nuestro idioma

fisiológico, inducida por la escucha de algunas piezas musicales, provoca en las personas una serie de reacciones corporales que son beneficiosas por la regulación psicofísica y el equilibrio que de ellas resultan (Grewe, Nagel, Kopiez y Altenmüller, 2007; Nagel, Kopiez, Grewe y Altenmüller, 2008). Escuchar música clásica puede provocar emociones intensas, incluidas las que actúan sobre los centros de placer (Sloboda y Juslin, 2001). El hallazgo de una conexión entre las regiones cerebrales del sistema mesolímbico, que intervienen en la percepción de recompensa y los procesos cognitivos, arroja luz en la comprensión de por qué escuchar música puede ser una de las experiencias humanas más satisfactorias (Blood y Zatorre, 2001; Menon y Levitin, 2005).

Muchos investigadores han estudiado los efectos que la escucha de la música produce en las personas a nivel psicosomático. La inducción a estados de relajación que pueda beneficiar a algunos sujetos en determinadas circunstancias, como el estrés asociado a algunas enfermedades, ha encontrado en la audición musical un aliado terapéutico. Burns (2001) utilizó el método Bonny⁴⁷ con pacientes de cáncer, buscando la sincronización de determinadas piezas musicales, con las imágenes que la música ayuda a generar y las emociones que se despiertan en los pacientes y consiguió, de esta manera, unos niveles de relajación elevados y una mejor predisposición a los tratamientos de la enfermedad⁴⁸.

Las investigaciones recogidas arriba concluyen que hay una fuerte vinculación entre los efectos fisiológicos que, en innumerables ocasiones, depara la escucha de la música y la sensación de bienestar. De la misma manera, es posible enlazar esa regulación y la afectación a los centros de placer que proporciona la audición musical, con los beneficios a nivel afectivo ya que “la música es una actividad en la que el cuerpo, las emociones y la mente están activamente comprometidas en el proceso de escucha” (Stefanakis, 2005:12).

nombraríamos con los términos “carne de gallina”, “escalofríos”, “descargas en la espina dorsal” u otros similares.

⁴⁷ Helen Bonny (1921-2010) fue una musicoterapeuta y violinista que colaboró en investigaciones sobre Estados de Conciencia Alterados (ENOC), proponiendo piezas musicales clásicas que acompañaran a este proceso de exploración. Ideó una serie de programas musicales, compuestos por varias piezas clásicas, que acompañan, estimulan o guían la experiencia de auto-generación de imágenes mientras la persona escucha la música en un estado relajado.

⁴⁸ La Musicoterapia es una disciplina en continua evolución en las últimas décadas, cuyos centros de interés crecen a medida que avanzan los conocimientos en torno a sus posibilidades de aplicación; esto es debido fundamentalmente a los estudios que profesionales de la educación, la medicina o la psicología dedican a ella. En cualquier caso, consideramos que, aun siendo en cierta manera colindante, abarca un área de interés fuera de nuestro ámbito de estudio.

2.4.2 Dimensión afectiva-emocional

La emoción, en el sentido derivado de su origen etimológico⁴⁹, implica o se vincula a una respuesta física o fisiológica. Hunter, Schellenberg y Schimmack (2010) estudiaron el impacto que determinadas composiciones musicales producen en algunos oyentes a nivel fisiológico y sus implicaciones en el plano afectivo. Analizaron cómo la música puede generar distintas percepciones y emociones en oyentes diversos y concluyeron que la naturaleza fenomenológica del enlace entre música y emoción, no obedece a cánones estandarizados, sino que está mediatizada por algunas reacciones de carácter fisiológico, derivadas de la percepción. En esta línea, Kallinen y Ravaja (2006) diferencian entre emociones percibidas y emociones sentidas, al tiempo que vinculan la dimensión emocional de la escucha de la música a los efectos fisiológicos que ésta es capaz de causar.

En un aspecto más concreto, Fraisse (1976) centró sus investigaciones en los efectos que provocan los parámetros rítmicos y concluyó que “la repetición periódica tiene consecuencias importantes que transforman la simple percepción del ritmo en una experiencia muy compleja de fuerte tonalidad afectiva” (Fraisse, 1976:103). Según este autor, esto es así porque “la repetición de lo idéntico que se anticipa es fuente de satisfacción, sobre todo cuando la variedad melódica o armónica se combina con la regularidad rítmica”.

Al hilo de estas consideraciones, y teniendo en cuenta que la música puede, al mismo tiempo, representar emociones –que son percibidas por los escuchantes- y también inducir las –puesto que son sentidas por los escuchantes-, Gabrielsson (2002) se plantea la búsqueda del *locus* de la emoción. Para este autor, en la valoración de la naturaleza de las emociones musicales, hay que definir si éstas se hallan en la música, en el escuchante o en ambos. En cualquier caso, en otras investigaciones que acotan el constructo SEM⁵⁰, este mismo autor vincula la dimensión emocional con la fisiológica (Gabrielsson, 2001; Gabrielsson y Lindström, 2003), en los efectos que la música produce en los escuchantes.

El concepto de SEM, tan estudiado por Gabrielsson, enlaza con las experiencias cumbres contempladas en los escritos de Maslow (2003) y los estados de flujo que se

⁴⁹ El término “emoción” viene del latín *emotio* y supone una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

⁵⁰ SEM: *Strong Experiences related to Music*, es un tema sobre el que este autor ha investigado en numerosas ocasiones.

mencionan en las investigaciones de Csikszentmihalyi (2008).

Que la música puede inducir a estados de catarsis emocional y, por tanto, al alivio de tensiones psíquicas es algo en lo que muchos autores muestran acuerdo (Grewé, Nagel, Kopiez, y Altenmüller, 2007; Juslin y Sloboda, 2001; Sloboda, 1991).

Pero en esta dimensión afectiva-emocional, también tiene cabida la consideración hacia aquello que se conoce como sentido de la espiritualidad humana. La vivencia de ocio, tal como la hemos descrito al principio de este capítulo, va asociada al bienestar espiritual de la persona (Heintzman, 2000).

En lo que se refiere a la música, Laukka (2007) llevó a cabo una investigación en torno a los usos de la música y el bienestar psicológico en la vejez y comprobó la relación existente entre distintas estrategias de escucha y la satisfacción espiritual en los mayores.

2.4.3 Dimensión cognitiva

Como no podía ser de otra manera, la dimensión cognitiva enlaza con la afectivo-emocional y la influencia de una en la otra es bidireccional, así para Csikszentmihalyi,

La música, que es información auditiva organizada, ayuda a organizar la mente que la escucha y, por lo tanto, reduce la entropía psíquica o el desorden que experimentamos cuando la información aleatoria interfiere con las metas. Escuchar música nos aleja del aburrimiento y de la inquietud y, cuando la tomamos en serio, puede inducir experiencias de flujo. (Csikszentmihalyi, 2008:169)

Además, el efecto emocional que puedan causarnos determinadas audiciones musicales, puede verse mediatizado por la significación que atribuyamos a dichas músicas (Blood y Zatorre, 2001; Johansson, 2002).

La escucha de la música, tal como la entendemos en el marco del OFM, es decir, dirigida, consciente y referenciada por unas pautas previas que le confieren un significado, requiere un proceso cognitivo que puede verse afectado por el paso del tiempo. La práctica habitual de la escucha musical es beneficiosa para todas las acciones cognitivas inherentes o vinculadas a ella, ya que refuerzan los enlaces significativos que el escuchante pueda establecer entre los elementos escuchados (Bruhn, 2002).

Zatorre (2005) sostiene que:

La música tiene relación casi con todas las habilidades cognitivas de las que se ocupan los neurólogos: no solo, como es obvio, con los aparatos auditivo y motor implicados en la percepción y en la producción musical, sino también con las interacciones multisensoriales, la memoria, el aprendizaje, la atención, la proyectualidad, la creatividad y las emociones. (Zatorre 2005:312)

La posibilidad que proporciona la escucha musical activa, de mantener en uso diversas estrategias cognitivas, es otro de los beneficios que produce el OFM y que está al alcance de cualquier persona, en el sentido de que -tal y como hemos descrito refiriéndonos a los niveles de escucha- todo individuo puede acceder a la apreciación auditiva de la música; cada cual, eso sí, con un nivel de profundización en función de sus destrezas, sensibilidad, formación, entrenamiento o interés, pero siempre y en cualquier caso (excepción hecha, como ya señalamos, de que exista algún tipo de amusia que lo impida).

Como señala Levitin (2011), la escucha activa, dirigida hacia unas pautas determinadas, refuerza la concentración ya que establece una serie de enlaces entre los puntos de atención y la excitación que ello produce en el oyente. La focalización de la atención auditiva, tan importante para retrasar el envejecimiento de las funciones cognitivas, ha sido estudiada también por Halpern y Bartlett (2002) quienes, tras investigar con adultos de entre sesenta y ochenta años, llegaron a la conclusión de que, incluso en los casos de personas sin conocimientos musicales, la escucha activa es muy beneficiosa en el mantenimiento de diferentes aspectos de la cognición, tales como la atención y la memoria a corto plazo.

También otras estrategias cognitivas pueden verse beneficiadas a partir de las acciones que plantea el OFM. Tales son la identificación de parámetros concretos en una globalidad sonora o la comprensión de la organización, con un sentido musical, de algunos de ellos –lo que podríamos definir como sintaxis musical-. Ragot, Ferrandez y Pouthas (2002:28) concluyen que “la percepción de la música y su interpretación a través de actividades con una demanda cognitiva, requieren que varias categorías de información sean procesadas simultáneamente”.

En vista del previsible deterioro de la capacidad auditiva y de aquellas asociadas a las operaciones cognitivas que tienen la audición musical como punto de partida – identificación, memoria, atención, concentración, asociación, comprensión-, la importancia de proporcionar a los adultos mayores herramientas que contribuyan a

retrasar dicho deterioro y a preservar esas capacidades, es otra de las fortalezas que asociamos a los programas de OFM.

Pero las personas que, en la edad adulta, disfrutan experiencias de ocio, no solo se benefician en las dimensiones que hemos visto hasta ahora y que tienen un marcado perfil individual sino que están, además, más implicadas socialmente y con su entorno (Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994). De esto nos ocupamos en el subapartado siguiente.

2.4.4 Dimensión social

Desde una perspectiva sociológica, en el momento actual y en el contexto occidental, en los que la población tiene una esperanza y una calidad de vida que supera con mucho a las de décadas pasadas, la vivencia gratificante y beneficiosa a través de la escucha de la música clásica instrumental, es una posibilidad a tener muy en cuenta por quienes diseñan planes de ocio cultural comunitarios y por la ciudadanía adulta que tiene, más que nunca, la opción de disfrutarlos. Gembris (2012) estudió los beneficios que les procura y las dificultades con que se encuentran las personas mayores que quieren entrar en contacto con la música en la edad adulta y llegó a la conclusión de que la escucha musical es una de las actividades que reporta mayores beneficios, a la vez que encarna menos dificultades, ya que puede realizarse en diferentes situaciones y contextos.

Para Hays y Minichiello (2005) los beneficios sociales derivados de hacer música –y la escucha activa está incluida en este grupo, ya que es tomada en cuenta como una recreación– proporcionan a las personas oportunidades de autoexpresión, de conectar con otros y de poner una estructura en la propia vida, a través de la asistencia regular a lugares donde se practica y se escucha música.

Batt-Rawden y De Nora (2005) investigaron en Inglaterra, desde una perspectiva sociológica, el papel de la música en la vida cotidiana de las personas y demostraron que la importancia atribuida a ésta, se relaciona directamente con la sensación de bienestar.

Los beneficios sociales que aporta la música han sido muchas veces mostrados desde la perspectiva de los contactos humanos que se promueven cuando las personas acuden a una cita musical, bien a través de la asistencia a conciertos y recitales, o mediante la participación en agrupaciones corales o instrumentales y que reflejan

patrones de conducta relacional (Blacking, 1995). Todos pueden ser influyentes en la construcción de la propia identidad social (Crozier, 1997), sirviendo como vehículo eficaz en las interacciones comunitarias. En este sentido, las investigaciones muestran que una de las principales razones por las que los adultos eligen participar en actividades musicales, es el deseo de interactuar socialmente (Coffman y Adamek, 1999; Coffman, 2002; Hargreaves y North, 1997).

La intervención en dichas actividades, puede proporcionar un nuevo significado al establecimiento de conexiones sociales, incluso con personas de diferentes generaciones, algo que cada vez está cobrando mayor relevancia y centrando la atención de algunas instituciones, en la actualidad. Varios investigadores han estudiado actividades relacionadas con la música que implican la colaboración intergeneracional y han llegado a la conclusión de que son beneficiosas en la medida en que generan conexiones satisfactorias para los participantes y hacen que los adultos mayores se involucren en la tarea (Conway y Hodgman, 2008; Darrow, Johnson y Ollenberger, 1996; Ernst y Emmons, 1992).

Además, la implicación en acciones relacionadas con la música, puede crear fuertes lazos sociales entre la ciudadanía adulta. Hays y Minchiello (2005) encontraron que la interacción social durante una participación activa relacionada con la música, ayuda a los adultos mayores a sentirse conectados con otros adultos y esos sentimientos de cohesión se incrementan a medida que transcurre el tiempo.

Los encuentros satisfactorios con otras personas que comparten su afición por la música, hacen que los adultos mayores tengan la oportunidad de conversar acerca de temas de su interés y se sientan capaces de compartir sus gustos, sentimientos y sensaciones y esto genera un beneficioso sentido de pertenencia en ellos (Coffman y Adamek, 1999; Dabback, 2008; Hays y Minchiello, 2005; Ruud, 1997).

Desde esta perspectiva de crecimiento positivo del *self* social, Ruud (1997:95) señala que la participación musical podría servir a algunos adultos mayores de “ticket de entrada a un grupo social, para experimentar comunitariamente y unirse a otros”. Ernst y Emmons (1992) van más lejos al sugerir que la participación en grupos musicales, podría reemplazar el lugar de trabajo como fuente generadora de amistades y como lugar de pertenencia. De hecho, algunas investigaciones han concluido que los lazos establecidos a partir de actividades relacionadas con la música, a menudo se extienden más allá de esos momentos y llevan a las personas a continuar sus relaciones una vez

finalizada la actividad, en otras situaciones no musicales (Coffman y Adamek, 1999; Dabback, 2008; Ernst y Emmons, 1992; Gibbons, 1985; Hays y Minchiello, 2005).

Todo lo dicho hasta aquí, atañe al aspecto relacional de esta dimensión sociocultural, pero no podemos olvidar que el OFM –al igual que otras manifestaciones del ocio cultural- reporta asimismo beneficios en el aspecto ecológico-comunitario –en el ámbito más reducido, del núcleo familiar y en el mayor, del entorno social- y también en el socioeconómico, ya que la cultura es un factor fundamental de empoderamiento cultural, innovación y desarrollo económico y social (Cuenca, 2011, 2014; Gordon, 2010; Hawkes, 2001; Markusen y Gadwa, 2010; Palmero, 2008).

Muchos investigadores están centrando sus estudios en la cultura y su relación con los procesos de desarrollo y están viendo que las personas buscan experiencias culturales con el fin de satisfacer sus necesidades creativas, comunicativas, expresivas, espirituales o lúdicas. Estas experiencias, tienen lugar en espacios de intercambio cultural que implican la interrelación con otras personas y con el entorno, todo ello contribuye al desarrollo comunitario, en los planos económico y cultural (Rausell, Abeledo, Carrasco y Martínez, 2007; Tremblay, 2011).

Para corroborar esta defensa de la importancia del OFM en la ciudadanía, queremos recordar los términos de la WLRA (2004)⁵¹, en sus consideraciones 2 y 3:

2. El ocio es un recurso importante para el desarrollo personal, social y económico y es un aspecto importante de la calidad de vida. El ocio es también una industria cultural que crea empleo, bienes y servicios. Los factores políticos, económicos, sociales, culturales y medioambientales pueden aumentar o dificultar el ocio.

3. El ocio fomenta buena salud general y bienestar al ofrecer variadas oportunidades que permiten a individuos y grupos seleccionar actividades y experiencias que se ajustan a sus propias necesidades, intereses y preferencias. Las personas consiguen su máximo potencial de ocio cuando participan en las decisiones que determinan las condiciones de su ocio.

2.5 Conclusiones

En este apartado de conclusiones, queremos resumir los aspectos que consideramos más relevantes en el constructo OFM y que derivan de las tres secciones en que hemos

⁵¹ *World Leisure Recreation Association*, ya mencionada con anterioridad.

estructurado el estudio alrededor de él: su triple perfil; su dimensión re-creativa en el marco del ocio humanista -y la relación entre niveles de escucha y perspectiva estética que de ella se deriva- y los beneficios que reporta a las personas -como individuos y como seres en colectividad.

El OFM es un constructo de triple perfil: humanista, educativo y estético. En tanto que humanista, parte de la concepción del ocio como experiencia de doble especie: a la vez subjetiva y social. Esto es fundamental en nuestro estudio, porque entendemos la experiencia de ocio a través de la escucha de la música clásica instrumental, como la construcción de una serie de significados para la persona que conectan con la red de significados que el sujeto ya posee, al tiempo que contribuyen a su enriquecimiento. Por otro lado, el OFM pretende contribuir también al enriquecimiento social, aportando incentivos a la ciudadanía para que asista a los conciertos y recitales de música clásica instrumental, que se programen en su entorno.

El OFM, al ser concebido en el marco de la educación no formal, supone para quien disfruta de sus programas, una percepción de libertad que contribuye a que la experiencia sea satisfactoria. Esta satisfacción se ve reforzada por el hecho de que el OFM es susceptible de proporcionar en las personas vivencias gozosas, por lo que el fin es grato en sí mismo, es decir, el autotelismo es una propiedad del OFM, siendo además enriquecido por otra de las coordenadas del ocio, el exotelismo, porque quienes participan en programas de OFM, pueden extrapolar su aprendizaje y disfrutar más de su asistencia a los acontecimientos de música clásica que les ofrece su entorno.

Además, el OFM refuerza su inclusión en el panorama del ocio humanista, al producir satisfacción en el individuo cuando entra en contacto con él y esto es así porque permite adquirir una formación musical sin fines utilitarios -como interpretar, componer o leer música-, con lo que parte de una motivación intrínseca, aun requiriendo atención y esfuerzo por parte del sujeto. El OFM permite, pues, lo que Csikszentmihalyi (2008) denomina estados de flujo.

La adquisición de esta formación a través de la escucha, facilita la participación de las personas en actividades relacionadas con la audición de la música clásica instrumental, bien en la esfera privada, bien en el ámbito público, disfrutándolas en comunidad. Es decir, la mejora en el conocimiento y la adquisición de habilidades, permiten la autorrealización, de la que el OFM es, a un tiempo, fuente y consecuencia. La posibilidad de establecer diferentes niveles de escucha, hace viable, además, una atención a la diversidad en los escuchantes, aunque en todos potencia el aumento de lo que

Csikszentmihalyi (2001) denomina complejidad psicológica. Este enriquecimiento, en el sentido más amplio del término –perceptivo, emocional y cognitivo-, tiene como consecuencia el tan apreciado desarrollo personal.

En lo que respecta al perfil educativo del OFM, al igual que otras concreciones del ocio humanista, se asienta en una actitud que incluye la constancia y la implicación personal. Es en esta ocasión cuando se convierte en lo que Stebbins (2001) denomina ocio serio. Este componente educativo del OFM, fomenta el ejercicio de la libertad y la percepción de satisfacción, en lo que se refiere a la elección de actividades de ocio relacionadas con la escucha musical, porque proporciona a las personas herramientas para su disfrute contribuyendo, en consecuencia, a la autorrealización ya mencionada.

Ocio y educación se retroalimentan, porque gran parte del ocio supone un aprendizaje para las personas, al tiempo que el aprender enriquece las vivencias de ocio. Por ello, el aspecto educativo del OFM, en su doble vertiente de educar para y en la escucha de la música, es medular, tal como aparece en el ideario de la Asociación Mundial de Ocio.

El perfil educativo del OFM tiene implicaciones en dos vertientes: la individual y la comunitaria. En el plano individual, Cuenca (1999:27) señala que “desde una posición humanista se entiende que la Educación del Ocio es una de las herramientas más valiosas para favorecer el desarrollo integral de la persona y la adquisición de conductas positivas”. Y esto es así porque como recoge el punto 4.3 de la Carta Internacional de la WLRA “la educación del ocio es un proceso continuo de aprendizaje que conlleva el desarrollo de actitudes, valores, conocimiento, habilidades y recursos de ocio” (Cuenca, 2004:317). Este plano individual es definido desde los siguientes conceptos clave: formación, esfuerzo, motivación y flujo y es inherente a la propia naturaleza del OFM.

Pero además, en nuestra investigación, la dimensión comunitaria es fundamental, ya que el disfrute de la música clásica instrumental a partir de la escucha tiene lugar, en gran medida, en el seno de lo que hemos definido en el Capítulo 1 como vida musical ciudadana. Además, la interacción entre las entidades programadoras de música y los agentes educativos implicados en el OFM, es primordial para el buen desempeño de un ocio musical satisfactorio.

Observamos que los objetivos de la educación del ocio en la comunidad recogidos por la Carta Internacional de Educación en Ocio coinciden con aquellos que, junto con otros, forman parte principal de los programas de OFM. En la siguiente tabla los presentamos, estableciendo una relación directa entre ellos:

Tabla 2.1: Objetivos comunitarios del OFM

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN DEL OCIO EN LA COMUNIDAD	OBJETIVOS COMUNITARIOS DEL OFM
1. Capacitación	Desarrollar la capacidad de disfrutar de la vida musical ciudadana, mediante claves de apreciación auditiva.
2. Accesibilidad	Optimizar la accesibilidad a la vida musical programada en las ciudades a través de la formación y la información de la oferta.
3. Aprendizaje de por vida	Promover el aprendizaje de la música a cualquier edad y a cualquier nivel, mediante estrategias didácticas adecuadas.
4. Participación social	Crear opciones de participación en la vida musical comunitaria.
5. Disminución de impedimentos	Proporcionar estrategias creativas para una escucha satisfactoria de la música clásica instrumental, minimizando los impedimentos que pudieran perturbarla.
6. Inclusión	Desarrollar estrategias para que toda la comunidad pueda ser incluida en el disfrute de la programación musical ciudadana, independientemente de su origen sociocultural, edad, género o habilidades.
7. Responsabilidad cívica y moral	Desarrollar un sentido de ciudadanía comunitaria, a través de una conducta de ocio responsable y seria para con los valores de la cultura musical.
8. Preservación	Aumentar en la ciudadanía la conciencia de preservación y difusión musicales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cuenca, 2004:320

El tercer perfil del OFM, el cultural-estético, parte de la premisa de que la cultura tiene un enorme valor en el desarrollo de las personas. La escucha musical como manifestación de ocio cultural, es diseccionada en dos enfoques: la música clásica como manifestación cultural y la escucha de música clásica como vivencia de ocio.

Los valores culturales que aporta la música a través de programas de OFM, son asequibles a cualquiera que quiera acercarse a ellos. Esto es así porque contempla, aún con intención formativa, una dimensión lúdica que es satisfactoria y motivadora al mismo tiempo. De esta manera, se contribuye a que la música clásica sea vivenciada de manera significativa pero asequible, produciendo una gratificación en quien la escucha y contribuyendo a mover a los oyentes en busca de experiencias sonoras.

En lo que se refiere al segundo enfoque, la escucha de la música clásica como vivencia de ocio, se formula desde esta idea: partiendo de ser una vivencia gratificante, puede

devenir en una experiencia autorrealizadora, a través de la sistematización que proporciona el OFM y que afecta, tanto al universo cognoscitivo de las personas, como al emocional.

De las cinco dimensiones -lúdica, ambiental-ecológica, creativa, festiva y solidaria- que contempla el ocio humanista, el OFM tal como lo venimos delimitando, se enuncia desde la dimensión creativa y, dentro de esta, la vertiente re-creativa. Y ello es así, porque partimos de la premisa de que la acción de re-crear consiste en interpretar el hecho musical a partir de una audición atenta, gratificante y beneficiosa y eso es lo que pretende el OFM.

Considerando que las respuestas a la música por parte de los oyentes, están sujetas a variables de tipo individual –perceptivas o cognitivas-, y también a otras sociológicas – el contexto que influye en la producción musical y, paralelamente, en el gusto de las comunidades-, y teniendo en cuenta que las significaciones son, por tanto, innumerables, llegamos a la conclusión de que los niveles de escucha en el ser humano son fundamentalmente tres: sensorial, afectivo y analítico y pueden correlacionarse con los tres ámbitos con que formulamos la perspectiva estética de la escucha musical: perceptual, del deleite y del significado.

El OFM, entendido de esta manera, nos lleva a afirmar que conlleva beneficios, tanto a nivel individual, como comunitario. Hay cada vez más investigaciones -sobre todo en el ámbito anglosajón-, en torno a las bondades que el acercamiento a la música clásica reporta a los adultos mayores. Por ejemplo, a nivel personal, se ha comprobado que los adultos en su proceso de madurez, tienden a integrar los aspectos intelectuales y las emociones, en su relación con el entorno. Para ello utilizan el conocimiento que les da la experiencia. Además, las vivencias musicales contribuyen a una interrelación de los atributos -emocionales y de significado- que los adultos damos a lo que escuchamos. Los beneficios a nivel individual se manifiestan en tres dimensiones: fisiológica, afectivo-emocional y cognitiva.

En lo que respecta a la dimensión social del ser humano, se ha comprobado que el OFM promueve una mayor implicación de las personas en su entorno comunitario y facilita el establecimiento de vínculos personales y de relaciones de colaboración, incluso a nivel intergeneracional.

El OFM, como lo hemos definido en este capítulo, es susceptible de promover en los individuos un crecimiento personal y también comunitario.

2.6 Bibliografía

ADORNO, T. W. (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Akal.

AGUILAR, E. y LÁZARO, Y. (2011). Las experiencias de ocio formativas. Un espacio de innovación universitaria, desarrollo personal y cambio social. En R. AHEDO y F. BAYÓN. *Ocio e innovación social. Hacia un ocio comprometido con el desarrollo humano. OcioGune 2011* (pp. 17-30). Bilbao: Universidad de Deusto.

ALBAINA, M. (2008). La didáctica no es (solo) cosa de niños. *Ahaire 4*, 18-19.

ALTENMÜLLER, E. (2001). How many music centers are in the brain? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 273-280.

ALVIN, J. (1997). *Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.

AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2000). *El arte como vivencia de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2006). Estética del ocio. En M. CUENCA CABEZA (Coord.), *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp. 41-58). Bilbao: Universidad de Deusto.

AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2008). La experiencia de ocio estético. En M. J. MONTEAGUDO SÁNCHEZ (Ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio* (pp. 111-135). Bilbao: Universidad de Deusto.

AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2009). Beneficios de la experiencia de ocio estético. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, vol IX, nº 2, 397-432.

AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2011). Valores de la experiencia creativa y recreadora de ocio estético. En A. MADARIAGA y J. CUENCA (Eds.), *Los valores del ocio. Cambio, choque e innovación* (pp. 49-70). Bilbao: Universidad de Deusto.

AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2014). *Ocio estético valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

ARRUTI, M. A. (2010). *La educación del ocio en los parques naturales protegidos: una propuesta de modelo y de herramienta de evaluación*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.

BALL, PH. (2010). *El instinto musical: escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner.

BALTES, P.B. y BALTES, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. En P.B. BALTES, P.B. y M.M. BALTES (Eds.), *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-34). New York: Cambridge University Press.

BASSO, A. (1986). *La época de Bach y Haendel*. Madrid: Turner Música.

BATT-RAWDEN, K.B y DE NORA, T. (2005). Music and Informal Learning in Everyday Life. *Music Education Research*, v7 (l. 3), 289-304.

BAUMAN, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

BECKER, J. (2001). Anthropological perspectives on music and emotion. En JUSLIN, P y SLOBODA, J.A. (Eds), *Music and emotion. Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.

BENCIVELLI, S. (2011). *Por qué nos gusta la música*. Barcelona: Roca.

BENZON, R.O. (1985). *Manual de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.

BENTON, A.L. (1977). The amusias. En M. CRITCHLEY y R. A. HENSON (Eds.), *Music and the Brain* (pp. 378-397). London: Heinemann.

BLACKING, J. (1995) Expressing Human Experience through Music. En R. BYRON (Ed.), *Music, Culture, and Experience: Selected Papers of John Blacking*, (pp. 223–242). Chicago: University of Chicago Press.

BLACKING, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.

BLANNING, T. (2011). *El triunfo de la música*. Barcelona: Acantilado.

BLAUKOPF, K. (1988). *Sociología de la Música*. Madrid: Real Musical.

BLOOD, A.J. y ZATORRE, R.J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *PNAS* 98 (20), 11818-11823.

BOULEZ, P. (2001). *Puntos de referencia*. Barcelona: Gedisa.

BOZAL, V. (1999). *El gusto*. Madrid: La bolsa de la Medusa.

BRU RONDA, C. (Coord.) (2011). Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores (vol. I y II). *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM-2011)*. Alicante: AEPUM.

BRUHN, H. (2002). Musical development of elderly people. *Psychomusicology*, vol 18, Spring-Fall, 59-75.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BURNS, D.S. (2001). The effect of the Bonny method of guided imagery and music in clinical practice. *Music Therapy perspectives* vol. 6, 7-10.

BYGREN, L.O., KONLAAN, B.B. y JOHANSSON, S. (1996). Attendance at cultural events, reading books or periodicals, and making music or singing in a choir as determinant for survival. *British Medical Journal*, vol. 313 (7072), 1577-1580.

CABALLO, B., CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social*, 47, 11-24.

CARIDE, J.A. (1998). Educación el Ocio y Tiempo Libre. En M. BEAS, J. GARCÍA y otros (Coords.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. VIII Jornadas LOGSE (pp. 17-31). Granada: Grupo Editorial Universitario.

CARIDE, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor* Vol. 188, nº 754, 301-313.

CLAIR, A.A. (1996). *Therapeutic uses of music with older adults*. Baltimore: Health Profession Press.

CLIFTON, T. (1983). *Music as Heard. A study in applied phenomenology*. New Haven: Yale University Press.

- COFFMAN, D.D. (2002). Music and Quality of life in older adults. *Psychomusicology*, vol 18, Spring-Fall, 76-88.
- COFFMAN, D. D., y ADAMEK, M. (1999). The contributions of wind band participation to quality of life of senior adults. *Music Therapy Perspectives*, 17(1), 27-31.
- COHEN, G. D. (2006a). Research on creativity and aging: The positive impact of the arts on health and illness. *Generations*, vol. 30 (1), 7-15.
- CONWAY, C. y HODGMAN, T.M. (2008). College and Community Choir Member Experiences in a Collaborative Intergenerational Performance Project. *Journal of Research in Music Education*, vol 56 (3), 220-237.
- COPLAND, A. (2008). *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- COROMINES, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CROZIER, W. (1997) Music and Social Influence. En D. HARGREAVES y A. NORTH (Eds.) *The Social Psychology of Music*, (pp. 67–83). Oxford: Oxford University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y CSIKSZENTMIHALYI, I. S. (1998a). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998b). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2001). Ocio y creatividad en el desarrollo humano. En M. CSIKSZENTMIHALYI, M. CUENCA CABEZA, C. BUARQUE y V. TRIGO (Eds.), *Ocio y desarrollo: potencialidades del ocio para el desarrollo humano* (pp. 17-32). Bilbao: Universidad de Deusto.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- CUENCA AMIGO, J. (2012). *El valor de la experiencia de ocio en la modernidad tardía Génesis y condiciones de posibilidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (1999). *Ocio y formación: Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- CUENCA CABEZA, M. (2006). Pedagogía del ocio: una aproximación global. En M. CUENCA CABEZA (Ed.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio* (pp. 83-101). Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (2009). *Ocio humanista*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M (2010). Innovar y aprender disfrutando. En M. CUENCA, E. AGUILAR y C. ORTEGA. *Ocio para innovar*. (pp. 83-140). Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M (2011). Aproximaciones a las experiencias culturales desde los planteamientos del Ocio Humanista: pautas para una profundización cualitativa. En C. ORTEGA (Ed.), *Nuevos desafíos de los observatorios culturales* (pp. 19-48). Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DABBACK, W.M. (2008). Identity formation through participation in the Rochester New Horizons Band Programme. *International Journal of Community Music*, 1(2), 267-286.
- DAHLHAUS, C. y EGGBRECHT, H.H. (2012). *¿Qué es la música?* Barcelona: Acantilado.
- DARROW, A., JOHNSON, C. M. y OLLENBERGER, T. (1996). The effect of participation in an intergenerational choir on teens' and older persons' cross-age attitudes. *Journal of Music Therapy*, 31(2), 119-134.
- DATTILO, J. y MURPHY, W.D. (1991). *Leisure Education Program Planning. A Systematic Approach*. State College, PA: Venture Publishing.
- DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- DESCARTES, R. (1992 [1650]). *Compendium Musicae*. Madrid: Tecnos.
- DESPINS, J.P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- DEUTSCH, D. (1982). *The Psychology of Music*. Nueva York: Academic Press.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DOWLING, W.J., y HARWOOD, D.L. (1986). *Music Cognition*. New York: Academic Press.

DOWNS, PH.G. (1998). *La música clásica. La era de Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Akal.

DRIVER, B.L., BROWN, P.J. y PETERSON, G.L. (1991). *Benefits of leisure*. State College, PA, Venture Publishing.

DRIVER, B.L. y BRUNS, D.H. (1999). Concepts and uses of the benefits approach to leisure. EN JACKSON, E.L. Y BURTON, T.L. (Eds.), *Leisure studies. Prospects for the twenty-first century* (pp. 349-369). State College, PA: Venture Publishing Inc.

DUMAZEDIER, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Editorial Estela.

ECO, U. (1984). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

ELKINGTON, S. (2006). Exploring the nature of pre and post flow in serious leisure. En L. LAWRENCE y S. ELKINGTON, *Serious leisure: extensions and applications* (pp. 145-158). Eastbourne: Leisure Studies Association.

ERNST, R.E. y EMMONS, S. (1992). New horizons for senior adults. *Music Educators Journal*. Vol 79 (4), 30-34.

FACHÉ, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio. En C. DE LA CRUZ AYUSO (Ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (pp. 85-02). Bilbao: Universidad de Deusto.

FERMOSO, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

FRAISSE, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.

FUBINI, E. (1990). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el Siglo XX*. Madrid: Alianza Música.

GABRIELSSON, A. (2001). Emotions in strong experience with music. En JUSLIN, P. y SLOBODA, J.A. (Eds), *Music and emotion. Theory and research* (pp. 431-449). Oxford: Oxford University Press.

GABRIELSSON, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: same or different? *Musicae Scientiae, Special Issue 2001-2002*, 123-147.

GABRIELSSON, A. (2011). *Strong experiences with music*. Nueva York: Oxford University Press.

GABRIELSSON, A. y LINDSTRÖM WIK S. (2003). Strong experiences related to music: a descriptive system. *Musicae Scientiae*, 7, 157-217.

GARCÍA BACCA, J.D. (1990). *Filosofía de la música*. Barcelona: Anthropos.

GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.

GEMBRIS, H. (2012). Music-making as a lifelong development and resource for health. En R. MacDonald, G. Kreutz y L. Mitchell Music (Eds.), *Music, health and wellbeing* (pp. 367-382). Oxford: Oxford University Press.

GIBBONS, A. C. (1985). Stop babying the elderly. *Music Educators Journal*, 71(7), 48-51.

GORDON, C. (2010). Great expectations - the European Union and cultural policy: fact or fiction? *International Journal of Cultural Policy*, vol 16 (2), 101-120.

GREWE, O., NAGEL, F., KOPIEZ, R. y ALTENMÜLLER, E. (2007). Listening to music as a re-creative process: physiological, psychological and psychoacoustical correlates of chills and strong emotions. *Music Perception*, vol. 24 (3), 297-314.

HALPERN, A.R. y BARTLETT, J.C. (2002). Aging and memory for music: A review. *Psychomusicology*, 18, 10-27.

HANSLICK, E. (1977). *De lo bello en la música*. Buenos Aires: Ricordi.

HARGREAVES, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

HARGREAVES, D. J., y COLMAN, A. M. (1981). The dimensions of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, 9 (1), 15-20.

HARGREAVES, D. J., MESSERSCHMIDT, P., & RUBERT, C. (1980). Musical preference and evaluation. *Psychology of Music*, 8 (1), 13-18.

HARGREAVES, D.J. y NORTH, A.C. (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

HAWKES, J. (2001): *The Fourth pillar of Sustainability: Culture's Essential Role in Public Planning*. Obtenido de [www.culturaldevelopment.net.au/.../HawkesJon\(200...](http://www.culturaldevelopment.net.au/.../HawkesJon(200...) (última consulta: 26 de junio de 2014).

- HAYS, T. y MINICHELLO, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. *Psychology of Music*, 33 (4), 437-451.
- HEINTZMAN, P. (2000). Leisure and spiritual well-being. A qualitative study. *Loisir et Société*, vol 3, nº 1, 41-69.
- HELMHOLTZ, H. (1990 [1868]). *Théorie physiologique de la musique*. Paris: Jacques Gabay.
- HENNION, A. (2002). *La pasión musical*. Barcelona: Paidós.
- HENNION, A. (2010) Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar*, 34, v. XVII, 25-33.
- HOSPERS, J. (1980). *Significado y verdad en el arte*. Valencia: Fernando Torres.
- HUIZINGA, (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- HUNTER, P.G., SCHELLENBERG, E.G. y SCHIMMACK, U. (2010). Feelings and perceptions of happiness and sadness induced by music: similarities, differences and mixed emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. Vol 4 nº 1, 47-56.
- HUXLEY, A (1988). *Contrapunto*. Barcelona: Edhasa.
- ISO-AHOLA, S.E. (1980). *The Social Psychology of Leisure and Recreation*. Dubuque, Iowa: W. C. Brown Company Publishers.
- ISO-AHOLA, S.E. (1997). A psychological analyses of leisure and health. En J.T. HAWORTH (Ed.), *Work, leisure and well-being* (pp. 131-144). London/New York: Routledge.
- ISO-AHOLA, S.E., JACKSON, E. y DUNN, E. (1994). Starting, ceasing and replacing leisure activities over the life-span. *Journal of Leisure Research*, vol 26, n. 3, 227-249.
- JAUSS, H.R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- JOHANSSON, B.B. (2002). Music, age, performance and excellence: a neuroscientific approach. *Psychomusicology*, 18, 46-58.
- KALLINEN, K. y RAVAJA, N. (2006). Emotion perceived and emotion felt: same and different. *Musicae Scientiae*, vol 10, 191-213.

- KANDINSKY, V (1983). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Labor.
- KAPLAN, M. (1975). *Leisure: Theory and policy*. Nueva York: John Wiley.
- KELLY, J.R. (1996). *Leisure*. Boston: Allyn y Bacon.
- KIVY, P. (2005). *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona: Paidós.
- KLEIBER, D. A. (1999). *Leisure experience and human development: a dialectical interpretation*. New York: Basic Books.
- KLEIBER, D.A. (2002). La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: Una perspectiva/visión a lo largo de la vida. En C. DE LA CRUZ AYUSO (Ed.), *Educación del Ocio. Propuestas internacionales* (pp. 69-83). Bilbao: Universidad de Deusto.
- KLEIBER, D.A. (2012). Optimizing leisure experience after 40. *Arbor Vol. 188, nº 754*, 341-349.
- KONECNI, V.J. (1982). Social interaction and musical preference. En D. DEUTSCH (Ed.), *The psychology of music*. Nueva York: Academic Press.
- KRIEKEMANS, A. (1973). La educación del empleo de los Ocios. En A. KRIEKEMANS *Pedagogía General*. (pp. 516-547). Barcelona: Herder.
- LACÁRCEL, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- LAUKKA, P. (2007). Uses of music and psychological well-being elderly. *Journal of Happiness Studies*, 8, 215-241.
- LÁZARO, T. (2006). Derecho al ocio. En M. CUENCA (Coord.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio* (pp. 143-156). Bilbao: Universidad de Deusto.
- LEE, V. (2008). *Music and Its Lovers: An Empirical Study of Emotional and Imaginative Responses to Music*. Londres: Thomas Press.
- LEVITIN D. (2011). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.
- LIMÓN MENDIZÁBAL, R. (2008). Ocio y mayores: algunos valores para vivir una vida plena en la vejez como un objetivo del desarrollo cívico. En J.M. TOURIÑÁN (Coord.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. (pp. 204-219). A Coruña: Netbiblo.

LIMÓN MENDIZÁBAL, R. y ORTEGA NAVAS, M.C. (2013). Envejecimiento activo y saludable. En G. PÉREZ SERRANO y A. DE JUANAS (Coord), *Calidad de vida en personas adultas y mayores* (pp. 197-246). Madrid: UNED.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2005). *Estética musical*. Valencia: Rivera Editores.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

MACONIE, R. (2007). *La música como concepto*. Barcelona: Acantilado.

MANNELL, R.C. y KLEIBER, D.A. (1997). *A social psychology of leisure*. State College: Venture.

MARKUSEN A., GADWA, A. (2010): Arts and Culture in Urban or Regional Planning: A Review and Research Agenda. *Journal of Planning Education and Research* vol. 29 (3), 379-391.

MASLOW, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

MASLOW, A. (2003). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.

MENON, V. y LEVITIN, D.J. (2005). The rewards of music listening: Response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage*, vol. 28, 175-184.

MERLEAU-PONTY, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Altaya.

MEYER, L.B. (2009). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza.

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. Secretaría General de Política Social y Consumo. (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

MONELLE, R. (2000). *The sense of music. Essays of semiotic*. New Jersey: Princeton University Press.

MONTEAGUDO, M.J. (2004). Los beneficios del ocio ¿qué son y para qué sirven? *ADOZ* nº 28, 63-72.

MONTEAGUDO, M. J. (2008). Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo. En M. J.

MONTEAGUDO SÁNCHEZ (Ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio* (pp. 81-110). Bilbao: Universidad de Deusto.

MUNDY, J. y ODUM, L. (1979). *Leisure Education Theory and practice*. Nueva York: Wiley.

NAGEL, F., KOPIEZ, R., GREWE, O. y ALTENMÜLLER, E. (2008). Psychoacoustical correlates of musically induced chills. *Musicae Scientiae*, vol. XII (1), 101-113.

NATTIEZ, J.J. (1990). *Music and discourse. Towards a semiology of music*. New Jersey: Princeton University Press.

NEULINGER, J. (1981). *The Psychology of Leisure*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

PALMERO M.C. (2008). Repercusiones de la formación universitaria de las personas mayores en el ámbito familiar. En M. FERNÁNDEZ y M.I. GARCÍA (Coords.), *Orientación familiar: las personas mayores* (pp. 123-136). Burgos: Universidad de Burgos.

PANTEV, C., ENGELIEN, A., CANDIA, V. y ELBERT, T. (2001). Representational cortex in musicians: plastic alterations in response to musical practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 930, 300-314.

PAULY, R. G. (1980). *La música en el periodo clásico*. Buenos Aires: Víctor Lerú.

PAYNE, E. (1967). Musical taste and personality. *British Journal of Psychology*, 58, 1-2.

PAYNE, E. (1980). Towards an understanding of music appreciation. *Psychology of Music*, 133-138.

PAYNE, J.H. (1991). Understanding adult education and leisure. *Leisure Studies*, vol. 10, nº 2, 149-162.

PERETZ, I. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6 (7), 688-691.

PESTELLI, G. (1986). *La época de Mozart y Beethoven*. Madrid: Turner Música.

PETERSON, C.A., y STUMBO, N.J. (2000). *Therapeutic recreation program design: Principles and procedures*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

PIEPER, J. (1998). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp.

- PIERCE, J.R. (1990). *Los sonidos de la música*. Barcelona: Prensa Científica.
- PINE, B. J. y GILMORE, J. H. (2000). *La economía de la experiencia: el trabajo es teatro y cada empresa es un escenario*. Barcelona: Granica.
- PUIG, J.M. y TRILLA, J. (2000). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- RAGOT, R., FERRANDEZ A.M. y POUTHAS, V. (2002). Time, music and aging *Psychomusicology*, 18, 28-45.
- RAUSELL, P., ABELEDO, R., CARRASCO, S y MARTINEZ, J. (2007). *Cultura: estrategia para el desarrollo local*. Obtenido de www.cce.co.cu/pdf/04-CulturaEstrategia (última consulta 26 de junio de 2014).
- RAYNOR, H. (2007). *Una historia social de la música*. Madrid: Siglo XXI de España.
- ROGERS, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ROSEN CH. (2012). *Música y sentimiento*. Madrid: Alianza
- RUSKIN, H. (2002). Desarrollo humano y educación del ocio. En C. DE LA CRUZ AYUSO (Ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (pp. 19-24). Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUUD, E. (1997). Music and the quality of life. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6 (2), 86-97.
- RYFF, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in Psychological Science*, vol 4, 99-103.
- SACKS, O. (2009). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- SALAZAR, A. (2004). *Conceptos fundamentales en la historia de la música*. Madrid: Alianza.
- SAN SALVADOR DEL VALLE, R. (2000). *Políticas de ocio: cultura, turismo, deporte y recreación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SCHAEFFER, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza.

SHEPHERD, J. (1977a). The meaning of music. En J. SHEPHERD, P. VIRDEN, G. VULLIAMY y T. WISHART (Eds.), *Whose music? A sociology of musical languages* (pp. 7-124). Londres: Latimer.

SLOBODA, J.A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. London: Oxford University Press.

SLOBODA, J. A. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, vol. 19, 110-120.

SLOBODA, J.A. y JUSLIN, P. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. En JUSLIN, P. y SLOBODA, J.A. (Eds.), *Music and emotion. Theory and research* (pp. 71-104). Oxford: Oxford University Press.

SMALL, CH. (2006). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.

SMITH, J. D. (1987). Conflicting aesthetic ideals in a musical culture. *Music Perception*, 4 (4), 373-392.

STEBBINS, R. A. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

STEBBINS, R. A. (2000). Optimal leisure lifestyle: combining serious and casual leisure for personal well-being. En M. CUENCA CABEZA (Ed.), *Leisure and human development: proposals for the 6th World Leisure Congress* (pp. 101-107). Bilbao: Universidad de Deusto.

STEBBINS, R. A. (2001). *New directions in the theory and research of serious leisure*. Lewiston: Edwin Mellen.

STEBBINS, R. A. (2008). *Serious leisure: a perspective for our time*. New Brunswick: Transaction.

STEBBINS, R.A. (2012). Compromiso temporal discrecional: efectos sobre la elección y el estilo de ocio. *Arbor Vol. 188, nº 754*, 293-300.

STEFANAKIS, M. (2005). How music might impact on us and the implications for music education. *Action, criticism and Theory for Music Education*, vol 4 (2). Obtenido de http://act.maydaygroup.org/articles/Stefanakis4_2.pdf. (última consulta 16 de mayo de 2014).

- STEINER, G. (1991). *En el castillo de Barba Azul: aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- STEINER, G. (2007). *Presencias reales*. Barcelona: Destino.
- STORR, A. (2008). *La música y la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- STRAWINSKY, I. (1983). *Poética musical*. Madrid: Taurus.
- SUE, R. (1980). *Le Loisir*. París: Presses Universitaires de France.
- SWANWICK, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- SZENDY, P. (2003). *Escucha. Una historia del oído melómano*. Barcelona: Paidós.
- TINSLEY, H.E.A. y TINSLEY, D. J. (1986). A theory of the attributes, benefits and causes of leisure experience. *Leisure Sciences*, 8, 1-45.
- TORRES, J., GALLEGO, A. y ALVAREZ, L. (1991). *Música y sociedad*. Madrid: Real Musical.
- TREMBLAY, G. (2011). Desde la teoría de las industrias culturales. Evaluación crítica de la economía de la creatividad. En BUSTAMANTE, E. (Ed.), *Industrias Creativas. Amenazas sobre la cultura digital* (pp. 49-79). Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. México: Unesco.
- UNESCO (1998). *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo*. Estocolmo: Unesco.
- UNESCO (2002). *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. Johannesburgo: Unesco.
- VANDERARK, S., NEWMAN, I. y BELL, S., (1983). The effects of music participation on quality of life of the elderly. *Music Therapy*, vol. 3, 71-81.
- WEBER, W. (2011). *La gran transformación en el gusto musical*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WILLEMS, E. (2001). *El oído musical*. Barcelona: Paidós.

WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION (2004). Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial de Ocio. En M. CUENCA CABEZA, *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas* (pp.315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.

ZATORRE, R.J. (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature* 434, 312-315.

II. DESARROLLO

CAPÍTULO 3. DIDÁCTICA DEL OCIO FORMATIVO MUSICAL

CONTENIDO:

3.1 Introducción

3.2 Didáctica diferencial: OFM y colectivo adulto

3.3 Especificidad didáctica del OFM

3.4 Didáctica del OFM

3.5 Conclusiones

3.6 Bibliografía

3.1 Introducción

En el presente capítulo titulado *Didáctica del Ocio Formativo Musical*, queremos hacer confluir la didáctica diferencial¹ para adultos, con la didáctica específica de la apreciación musical, de manera que surja de ambas una didáctica del OFM centrada, de manera concreta, en establecer los principios metodológicos apropiados y el marco estratégico eficaz para contribuir a la creación de significados en relación a la audición de música clásica instrumental. Con esas premisas, la didáctica del OFM busca potenciar el disfrute y el enriquecimiento personal a través de la escucha, en el ámbito privado y en el público. Consideramos, por ello, que entre las consecuencias del diseño y aplicación de unas buenas técnicas y recursos didácticos, puede estar la promoción de una vida musical más rica en las ciudades.

Queremos señalar como punto de partida para nuestro planteamiento de la didáctica del OFM, la significación del término educar en su origen etimológico² que, tomado del latín *educāre*, está emparentado con *ducēre*, conducir y con *educere*, sacar afuera, criar. En nuestro enfoque didáctico a la hora de acercar la música clásica instrumental a las personas adultas, con el principal objetivo de que la comprendan mejor y puedan disfrutar de su ocio a través de ella, consideramos que una de las tareas fundamentales es, precisamente, la de conducir la audición mediante pautas de escucha, de tal forma que sean los mismos oyentes quienes descubran y alimenten y saquen a la luz sus propias habilidades auditivas y su potencial de aprendizaje y disfrute. Por ello, propondremos como función principal del docente en los planes de OFM, la de servir únicamente de guía –y nada menos-, para alcanzar dicho objetivo, ya que el autoaprendizaje es uno de los pilares en los que se sustenta cualquier planteamiento educativo con personas adultas.

Dividiremos el capítulo en tres apartados, dedicando el primero a las connotaciones e implicaciones que supone el hecho de definir acciones educativas con el colectivo adulto. Haremos referencia, como preludio, a la importancia creciente que las instituciones dan al aprendizaje a lo largo de toda la vida y a la relevancia que van

¹ Esta denominación alude a la adaptación de las enseñanzas del docente a las características y circunstancias propias del colectivo educativo al que se dirige. En este caso, se debe tener en cuenta la edad de los sujetos, la heterogeneidad de su formación anterior y el hecho de que se impartan las enseñanzas en un contexto no reglado y con unos objetivos muy concretos, ligados al ocio humanista.

² Tomado del diccionario etimológico Coromines (2008).

adquiriendo las políticas educativas y ciudadanas en este sentido; después expondremos los fundamentos de la didáctica diferencial para adultos.

En el segundo apartado, haremos un breve recorrido histórico para presentar la aparición de la educación musical como acción intencionada y organizada, de manera que preludie nuestra presentación de la apreciación musical que, como disciplina concreta dentro de la educación musical, es de aparición mucho más reciente y justifica la especificidad didáctica del OFM.

Ya en el tercer apartado, nos centraremos en los principios metodológicos y las estrategias, técnicas y recursos didácticos que consideramos más apropiados y eficaces para acercar la música clásica instrumental al colectivo adulto.

Terminaremos este capítulo, como hemos hecho en los dos precedentes, con un apartado de conclusiones y una bibliografía específica.

3.2 Didáctica diferencial: OFM y colectivo adulto

En una realidad demográfica que nos habla de una población con un número creciente de personas mayores, cuyos hábitos de vida están cada vez más supeditados a inquietudes nuevas e intereses en continua diversificación, el recientemente pasado 2012 fue declarado *Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la solidaridad intergeneracional*. Una excelente manera de mantenernos activos, en el devenir de nuestro proceso vital, es acercarnos a las manifestaciones culturales de nuestro entorno y, entre estas, a las programaciones musicales que se ofertan a nuestro alrededor.

El interés en aumento de las instituciones, tanto a nivel europeo como local, hacia el aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida, nos llevan a señalar algunos de los documentos base que enmarcan de manera legal la situación actual en que podemos situar el OFM: Ley Orgánica de Educación (2006), Programa Grundtvig (2014), Libro Blanco del envejecimiento activo (2011), Proyecto de Ley de Aprendizaje a lo largo de la vida del Gobierno Vasco (2014).

Por otra parte, la atención de los profesionales de la educación hacia el hecho de que la capacidad humana para aprender se desarrolla sin límites de edad, ha incentivado la investigación en torno a las características propias del aprendizaje en la edad adulta. Asimismo, los educadores musicales centrados en el trabajo con los colectivos de más edad, están dirigiendo sus miradas hacia los fundamentos que, desde la didáctica

diferencial, permitan diseñar programas de OFM que despierten la motivación de la ciudadanía adulta.

3.2.1 Marco legal de la educación para el ocio con adultos, en el contexto actual

La Unión Europea reconoció hace unos años, este potencial del aprendizaje cultural, al incluir la conciencia y la expresión culturales entre las ocho competencias clave del aprendizaje permanente³ (Unión Europea, 2006).

Pero la manera de aprender no es igual en todas las etapas de la vida y es importante tener en cuenta que el diseño de estrategias de aprendizaje depende, entre otros muchos factores, de la edad del colectivo a quien vayan dirigidas. En lo que se refiere específicamente a la educación de adultos, el programa Grundtvig⁴ de la Unión Europea (2014), se impone como meta “mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en un sentido amplio”. Además, establece como objetivos específicos estos dos: “responder al reto educativo del envejecimiento de la población en Europa” y “ayudar a que los adultos adquieran medios de mejorar sus conocimientos y competencias”.

En el Estado Español, nos fijamos en la Ley Orgánica de Educación del año 2006 (LOE, 2006), porque es pertinente en el ámbito didáctico del OFM, ya que concretó los elementos más significativos en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida, estableciéndolo como una opción que todas las personas deben tener, con la finalidad de adquirir, completar y ampliar su formación para el desarrollo personal y social. Como consecuencia de ello, se señaló como principio básico del sistema educativo el propiciar la educación permanente y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, de manera que puedan continuar con su aprendizaje en cualquier momento de su vida. Además, la Ley encomendó promover ofertas flexibles de

³ El resto de las competencias clave son: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. Aparecen en el documento “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea el 30 de diciembre de 2006.

⁴ El programa Grundtvig vio la luz en el año 2000 y es una de las acciones puestas en marcha por la Comisión *Lifelong Learning Programme*. Toma su nombre de N.F.S. Grundtvig (1783-1872), maestro, filósofo y político danés, quien defendía que cada persona debe poder acceder, en cualquier etapa de su ciclo vital, a una educación de calidad que le ofrezca, además de conocimientos, educación cívica y que contribuya a su desarrollo como persona.

aprendizaje que permitieran la adquisición de competencias básicas a los adultos –entre otros colectivos educativos- y, además, propiciar que toda la población pudiera llegar a alcanzar una formación.

Con respecto a la educación del colectivo adulto, en el capítulo IX de la LOE (2006), que lleva como título “Educación de personas adultas”, podemos encontrar entre sus objetivos, algunos que conectan de manera significativa con los planteamientos didácticos que nos formulamos en el marco del OFM. Son éstos⁵:

- a. Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.
- c. Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
- d. Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- f. Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2006:17178)

También, en seguimiento de las orientaciones de la Unión Europea (2006) con relación a la aplicación de políticas cuyo objetivo es conseguir “una sociedad europea dinámica y del conocimiento”, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lanzó en 2011 el Plan Nacional de aprendizaje a lo largo de la vida cuya referencia básica fue “una educación de calidad para todos y entre todos”. El Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente tuvo como pretensión:

Presentar, de forma sistematizada, las medidas necesarias para cumplir los objetivos comprometidos por la Comisión Europea de incrementar el aprendizaje de personas adultas en el período 2010-2020. Se trata, por tanto, de la necesaria concreción en el ámbito nacional de las políticas europeas para el aprendizaje permanente y, especialmente, del Plan de Acción el Aprendizaje para Adultos, ‘Siempre es un buen momento para aprender’, aprobado en 2007. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011:19)

⁵ Hemos extraído del citado capítulo IX, únicamente los objetivos pertinentes y directamente vinculados con nuestro trabajo; por ese motivo la ordenación en base al listado solo conserva las letras de los objetivos seleccionados.

A través de diversos foros participativos dicho plan recoge las experiencias, opiniones y propuestas de todos los sectores implicados (ciudadanía, profesorado, personas mayores, familias..., así como las correspondientes administraciones públicas y las asociaciones e instituciones que les representan), con objeto de motivar y facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida.

En nuestro entorno educativo concreto, la Consejería de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, inició en 2010 el procedimiento para elaborar un Proyecto de Ley de Aprendizaje a lo largo de la Vida, cuyo objetivo primero era: “Aumentar la competencia personal, profesional y social de las personas fomentando actividades de aprendizaje a lo largo de toda la vida” y que implicaba de manera explícita, entre otros sectores, a “la ciudadanía en general” (EJ-GV, 2014).

Las instituciones, también, son cada vez más sensibles al hecho de que el ocio formativo representa una parte esencial del aprendizaje en las etapas maduras de la vida. En el Libro Blanco del Envejecimiento Activo (2011), se dedica un capítulo al aprendizaje a lo largo de la vida y, en uno de sus apartados, se establece un vínculo relevante entre ocio y aprendizaje en la edad adulta, señalando que:

El denominado ocio educativo, cumple con algunas condiciones que comparte con el aprendizaje a lo largo de la vida, como son las siguientes:

- Es una ocupación basada en un esfuerzo personal significativo que implica la necesidad de perseverar en que la persona debe emplear todo su repertorio de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes).
- Favorece la re creación, el re encuentro de la persona con su pasado. Siempre que la persona desempeña una tarea que ya realizó o que usa sus recuerdos se fortalece un sentimiento de continuidad personal, más allá de los cambios que la edad impone.
- Proporciona beneficios duraderos relacionados con el ejercicio de la autonomía moral, con el autodesarrollo, la autoexpresión, el sentimiento de valía, la mejora de la autoimagen, una mayor interacción social y de pertenencia.
- Su valoración ha de realizarla la propia persona desde su subjetividad y considerando qué procesos de reconfiguración de la identidad personal está viviendo. Ello sí es un verdadero aprendizaje, entendido éste no como algo externo que se incorpora a la persona (información), sino con un proceso de re organización interna ligado a su experiencia de sí mismo.
- Sus actividades refuerzan que se continúen realizando y amplía el interés de las personas. Cualquier tarea, taller o proyecto en el que una persona se implique, es una experiencia de aprendizaje que permite una re-elaboración de su proyecto vital.

— Aunque se trata de un fenómeno personal –intra individual-, se realiza en entornos grupales, es también un fenómeno social –inter individual.

(Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales, e Igualdad, 2011: 292)

En este contexto, quienes tenemos alguna responsabilidad educativa, debemos adecuar a la población receptora, los contenidos que consideremos pertinentes para ser transmitidos y apoyar la emergente conciencia social que defiende que la ciudadanía de mayor edad ha de participar de forma activa en el entramado cultural de su entorno, interactuando con él (Limón Mendizábal, 1997).

El modelo de intervención en educación del ocio, formulado sobre la base del ocio humanista que venimos manejando en el presente estudio, persigue entre otros objetivos, “que la persona tenga un ocio libremente elegido, satisfactorio, autotélico, adecuado a su edad y circunstancias” (Cuenca, 2004:242). Es por ello que el planteamiento didáctico que proponemos desde la perspectiva del OFM, se diseña teniendo en cuenta que va dirigido a un destinatario adulto y heterogéneo, sin el requerimiento de una formación musical previa.

3.2.2 El aprendizaje en los adultos

Lo mismo que sucede en otros terrenos del conocimiento humano, como la medicina o la sociología, en las últimas décadas también en el campo de la educación el colectivo adulto centra la atención de los investigadores, con un énfasis cada vez mayor (Knowles, 2001; Longworth, 2003; Natale, 2003; Schooler y Mulatu, 2001). Esto es así porque actualmente hay una plena conciencia de la importancia de atender a lo que se viene en llamar la cultura del envejecimiento que, como señalan Limón y Crespo (2002:29) “esté basada en un modelo de desarrollo, participación y auto-realización del ser humano en esta etapa de la vida”.

En nuestro estudio, son pertinentes las aportaciones de la educación de adultos, ya que los programas de OFM tal como los planteamos aquí, se dirigen fundamentalmente a ese colectivo.

Las características del colectivo adulto que manifiesta inquietudes hacia un ocio cultural, perfilan los principios metodológicos y las estrategias didácticas pertinentes en un proceso formativo que, como hemos señalado en el Capítulo 2, tiene un doble sentido:

educar para y por el ocio. Para aumentar la eficacia de dicho proceso, hay que considerar que las personas mayores inclinadas hacia experiencias de ocio con un cierto grado de complejidad, tienen una facilidad para focalizar su atención, desde un punto de vista intelectual, mayor que otros colectivos educativos (Schooler y Mulatu, 2001). Atendiendo a sus estilos de aprendizaje, habrá que diseñar planteamientos didácticos eficaces que les permitan el desarrollo de la creatividad, la confianza y el disfrute en esta etapa de la vida (Longworth, 2003; Natale, 2003).

El aprendizaje en la adultez, tiene una base teórica que articula las experiencias adquiridas, con la vivencia momentánea y con una forma específica de conceptualización. Esto significa que “el sujeto adulto cuando aprende emplea las diferentes formas de pensamiento que ha construido con anticipación: motora, perceptiva, concreta, práctico-formal” (Natale, 2003:108).

En lo que se refiere al ámbito concreto del ocio vinculado a la música, los adultos encuentran un significado apropiado a su edad, en el disfrute de la escucha musical (Achilles, 1992). Esta realidad también condiciona el modelo educativo que se deba aplicar en los programas de OFM y quienes vayan a cumplir una función docente al respecto, deberán tenerlo en cuenta a la hora de diseñar los objetivos, la metodología, los materiales y la evaluación de los resultados (Boswell, 1992).

De los tres niveles de escucha -sensorial, afectivo y analítico-, que hemos analizado en el Capítulo 2, el primero está marcado por un cierto declive en la sensorialidad auditiva, provocado por un deterioro a nivel fisiológico, paulatino a medida que transcurre la vida de las personas. En este nivel, la didáctica del OFM no tiene mucho que aportar, pero sí concienciar a los interesados hacia el cuidado de su aparato auditivo con el propósito de que sea fuente de satisfacción, gracias a la apreciación más nítida de la música y también, en la medida de lo posible, hacia el control de su paisaje sonoro⁶ (Schafer, 2013).

En lo que se refiere al nivel afectivo, las vivencias a lo largo de la vida pueden provocar respuestas a determinados estímulos sensoriales y cargarlos de contenido emocional. Aunque las personas que toman contacto con algún programa de OFM no tengan una formación musical de índole académica, es evidente que han tenido a lo largo de su

⁶ El músico y profesor universitario Murray Schafer acuñó el término *soundscape* o paisaje sonoro, en un intento de llamar la atención sobre el universo sonoro que rodea a las personas y su necesario cuidado, con el objetivo de que los individuos puedan lograr una escucha limpia, haciendo especial hincapié en la ecología acústica.

ciclo vital, múltiples experiencias relacionadas con la escucha de la música. Su bagaje y las circunstancias que han puesto la banda sonora a su vida, han alimentado su memoria musical de una manera u otra, proporcionándoles experiencias con distintos géneros, estilos y formaciones musicales (Alvin, 1997; Dominicé, 1990; Hersch, 2013). Es lo que podríamos denominar biografía musical de las personas, en la que se recogen aquellos antecedentes, contextos vitales, ocasiones y situaciones a lo largo de su historia personal, en que la música ha tenido un papel relevante. Incluso más concretamente, podrían tenerse en cuenta aquellos eventos, hechos o sucesos, acotados en el tiempo y en el espacio que, con una carga afectivo-emocional percibida por el individuo como alta o muy alta⁷, provocaron la superación de un determinado umbral emocional y que las personas asocian con una música determinada, manteniendo el vínculo entre ambos, aferrado a su memoria (Benenzon, 1985; Bunt, 1994).

El contexto educativo puede, en este sentido, despertar la atención de los escuchantes hacia su autobiografía musical y favorecer su enriquecimiento a través de programas ciudadanos de calidad y variedad, susceptibles de captar el interés del mayor número posible de personas. Nos parece importante partir de la música que -una vez superado el primer nivel de escucha- pueda provocar sentimientos y contribuir al equilibrio y bienestar a través de la expresión o descarga de emociones.

Está demostrado que la experiencia vital es considerada muy importante, incluso mediatizadora, en el aprendizaje del adulto (Jacobson, 1996; Mezirow, 1990). Además, sobre lo que se conoce se puede reflexionar y es susceptible de ser analizado -incluso desde la perspectiva de cómo nos afecta o conmueve-, a través de los mecanismos de la metacognición. En esta línea, Monclús (1990:58) afirma que el factor principal del aprendizaje del adulto es: “su experiencia relativamente más abundante y la utilización de este aspecto en la relación de aprendizaje. Y esto desde tres ángulos: el hecho de que los adultos tienen más experiencias, el que tienen diferentes clases de experiencias y el que estas responden a una organización distinta”. Por todo ello, es importante partir de la música que ya es conocida por el oyente, para acceder a un nivel de escucha más profundo.

Ya en el nivel analítico, la didáctica del OFM ha de favorecer la comprensión y contribuir a cargar de significado la música que los adultos escuchan. En los planteamientos

⁷ Las SEM (*strong experiences with music* o experiencias intensas con la música) fueron tratadas con detalle en el capítulo 2.

educativos dirigidos a este colectivo, se ha de tener en cuenta que la reflexión sobre el objeto de aprendizaje y la toma de conciencia de que éste se produce, suponen una motivación prácticamente indispensable para continuar aprendiendo (Bruner, 1988; Carr, 1990; Joyce y Weil, 1985).

A la hora de diseñar los programas de OFM, consideramos que el fenómeno de la metacognición ha de ser tenido en cuenta, en tanto que conocimiento de nuestras propias cogniciones y también como función autorreguladora de nuestra actividad mental (Burón, 2002; Carr, 1990). Esto es importante, debido a que las estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje en el colectivo adulto, deberán contribuir a aumentar de manera continua su capacidad para usar las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos. De esa forma, podrá surgir en las personas mayores una consciencia de autoaprendizaje, es decir, un aumento del autodomio de las operaciones cognitivas implicadas en la escucha analítica de la música, tal como las describimos en el Capítulo 2.

La didáctica diferencial dirigida a las personas mayores, deberá estar orientada por las premisas “*qué* deseamos conseguir y *cómo* se consigue (los dos aspectos de la metacognición); y el saber *cómo* significa poseer estrategias adecuadas y eficaces de actuación (autorregulación)” (Burón, 2002:17). En este sentido, es muy eficaz desde el punto de vista didáctico, conseguir que el oyente trascienda el plano afectivo, para favorecer la comprensión y el aprendizaje consecuente, propios del plano cognitivo o analítico.

Para perfilar los aspectos concretos de la didáctica en el marco del OFM con adultos, tendremos en cuenta dos conceptos clave: la andragogía y el aprendizaje transformativo fundamentado en la reflexión.

Andragogía

La Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, celebrada en París en 1985, tuvo por título “El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias” y en ella se presentaba la educación de adultos como una de las condiciones necesarias para hacer frente a las continuas transformaciones científicas y tecnológicas y se reconocía el enfoque específico que había que dar a la educación de adultos, recomendando la elaboración de una teoría de la educación relativa a ellos. Se consideró necesario “difundir los resultados experimentales logrados en la educación de

adultos que definen un modelo específico (andragógico) y diferente del utilizado en la educación de niños y adolescentes (pedagógico)” (UNESCO, 1985:60).

En 1968, Malcom Knowles (Knowles, 1984) propuso el término andragogía⁸ para referirse al arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender y así diferenciarlo de la pedagogía⁹, en tanto que arte y ciencia de enseñar a los niños a aprender. Esto implicaba estrategias didácticas propias para la enseñanza de adultos -y distintas a las diseñadas para enseñar a los niños- mediatizadas por las características idiosincrásicas de este colectivo a la hora de aprender.

El modelo andragógico de Knowles (Knowles, Holton y Swanson, 2005) está fundamentado en los siguientes principios básicos, que consideran que el adulto en tanto que aprendiz:

- puede dirigir su propio aprendizaje y asumir la responsabilidad de este proceso ya que, debido a su madurez, ha adquirido la capacidad de aceptar responsabilidades en todos los ámbitos de la vida
- ha acumulado a lo largo de su vida una reserva de experiencias vitales, que se incrementa de manera continua y es una rica fuente de recursos para conectar con los nuevos aprendizajes
- tiene una disponibilidad para aprender orientada a la aplicación práctica y relativamente inmediata de lo aprendido, es decir, a tareas concretas y reales
- goza de motivación intrínseca hacia el aprendizaje, que se ve incrementada si puede relacionar lo aprendido con sus funciones sociales

En referencia a los principios metodológicos en la educación de adultos, y conectando con las ideas de Knowles, hay autores que opinan que este colectivo educativo necesita saber de antemano por qué y para qué tiene que aprender algo, es decir, previamente a hacer el esfuerzo necesario para aprenderlo. Esto significa que habría una función autorreguladora en los procesos cognitivos que sustentan el aprendizaje en el colectivo adulto (Brown y Palincsar, 1987; Carr, 1990).

⁸ Hay un antecedente: en 1833 el maestro de primaria alemán Alexander Kapp retomó el arquetipo platónico de educación y acuñó el término Andragogía, derivado de la etimología griega ανδρoς (hombre) y άγω (conduzco).

⁹ El término pedagogo viene del griego *paidagōgós*, compuesto por *paidós*, “niño” y *ágō*, “yo conduzco”.

Además, los adultos necesitan ser vistos y tratados por quienes les enseñan, como personas capaces de esta autorregulación, que les permite no ser siempre dependientes de quien orienta su aprendizaje (Dirkx, 1997; Knowles, 2001).

Reflexión

La reflexión, que conduce al aprendizaje transformativo, es el otro concepto clave que tenemos en cuenta en la didáctica diferencial con adultos, en el contexto del OFM. El marco teórico lo constituye el movimiento denominado de la "práctica reflexiva" (Dewey, 1989; Liston y Zeichner, 1993; Schön, 1987). El desarrollo de la capacidad reflexiva ha sido reconocido desde siempre -explícita o implícitamente-, como principio y fin de todo proceso de aprendizaje y es uno de los ejes fundamentales en nuestro planteamiento didáctico del OFM con adultos.

Una práctica reflexiva comprende, en nuestro ámbito de investigación, el autoconocimiento en la acción de escuchar, es decir, la recapacitación sobre dicha acción, de tal forma que el escuchante se da cuenta de qué hace cuando realiza su escucha dirigida y consciente. Dicho de otro modo: las personas adultas son capaces de reflexionar sobre lo que están haciendo mientras lo hacen y en lo que concierne a la didáctica del OFM, tenerlo en cuenta puede constituir una herramienta eficazísima para que los oyentes reflexionen sobre su procedimiento de escucha y los resultados de dicha acción (Hays y Minichiello, 2010; McAdams y Bigand, 1993).

La didáctica diferencial con adultos, ha de favorecer la reflexión en tanto que ésta supone un conjunto de procesos, a través de los cuales el escuchante aprende de la experiencia, interioriza su disposición y la habilidad para escuchar reflexivamente y desarrolla actitudes de responsabilidad para con su propio aprendizaje (Dewey, 1989; Sloboda, 2005).

En consonancia con esta idea de que la reflexión es de vital importancia en el aprendizaje adulto, Mezirow (1990) nos habla del aprendizaje transformativo que está basado en la construcción de significados a partir de experiencia y la reflexión crítica. El aprendizaje transformativo es medular también en la asimilación de contenidos y habilidades de escucha que emanan del OFM.

Este enlace entre significado y experiencia, esencial en el aprendizaje adulto, se fundamenta en una serie de ideas clave que exponemos en la siguiente tabla:

Tabla 3.1: Enlaces entre significado y experiencia en el aprendizaje adulto

Perspectiva del significado	La estructura de los supuestos que constituyen el sistema de referencia para interpretar el significado de una experiencia
Reflexión	Examen de la justificación de las creencias propias que guían nuestras acciones y la eficacia de las estrategias y procedimientos usados en la resolución de problemas
Reflexión crítica	Evaluación de la validez de los presupuestos de las perspectivas de significado de las personas y examen de sus fuentes y consecuencias
Reflexión autocrítica	Evaluación de la manera en que uno plantea los problemas y de las perspectivas de significado propias de las personas
Aprendizaje transformativo	El proceso de aprendizaje a través de la autorreflexión crítica, que resulta de la reformulación de las perspectivas de significado que permiten una comprensión de la propia experiencia más inclusiva, discriminadora e integrativa. El aprendizaje incluye actuar en estas tomas de conciencia.
Educación emancipadora	Un empeño/esfuerzo organizado para precipitar o facilitar el aprendizaje transformativo en otras personas

Fuente: Elaboración propia a partir de Mezirow (1990)

Las estrategias y los recursos didácticos más adecuados para lograr un OFM satisfactorio con este colectivo educativo, serán expuestas en el apartado 3.4 pero antes, en el siguiente apartado, presentamos un recorrido histórico que recoge la evolución de la Educación musical como disciplina general y su concreción en lo que se conoce como apreciación musical y que, sin duda, ofrece mayores aportaciones a la didáctica específica del OFM.

3.3 Especificidad didáctica del OFM

En este apartado pretendemos hacer un breve recorrido histórico a través de la educación musical, a nivel general, que nos sirva de precedente para adentrarnos en la concreción de la apreciación musical, como disciplina educativa más cercana al OFM.

3.3.1 Educación musical. Antecedentes y evolución

La música ha estado desde antiguo estrechamente vinculada a la educación (Favre, 1980; Mark, 2002). La enseñanza de la música en Grecia -sobre todo- y en Roma, en la Antigüedad, era una acción valorada en su dimensión utilitaria y vinculada a la mitología. En la Edad Media, fue aclamada por ideólogos como San Agustín, Boecio, San Isidoro o Guido D' Arezzo y llegó al ámbito universitario de la mano de Santo Tomás de Aquino

quien, en el siglo XIII, estableció la segmentación de los planes de estudio de las primeras universidades auspiciadas por la Iglesia y la diferenciación entre el *trívium*¹⁰ y el *cuadrivium*, al que correspondía el estudio de la música además de la aritmética, la geometría y la astronomía. En el Renacimiento, con el surgimiento del Humanismo, el cisma religioso y la reforma de Lutero, la enseñanza musical adquirió un nuevo relieve dentro y fuera del ámbito eclesiástico¹¹ y empezaron a proliferar los tratados sobre música¹². En Italia, estrechamente ligados a la vida de los conventos y los monasterios, aparecieron los conservatorios, la mayoría como instituciones dedicadas a la caridad pública y a atender preferentemente a niños y jóvenes desamparados o huérfanos y por ello denominados también *ospedali*¹³; en ellos les daban cobijo, se ocupaban de su manutención y les preparaban para algún oficio, además de enseñarles a tocar algún instrumento y a cantar, con el fin de que pudieran integrarse en el servicio de alguna parroquia o de alguna casa noble. A finales del siglo XVI y principios del XVII, los hospicios de Nápoles y Venecia comenzaron a concentrarse en la enseñanza de la música y gracias a la reputación que iban adquiriendo, empezaron a admitir estudiantes de pago y a organizar la educación con profesorado especializado en la enseñanza instrumental y del canto, así como a incluir entre su personal a compositores notables de la época. Este modelo de conservatorio de música se fue difundiendo fuera de Italia y, ya en el siglo XVIII, las consideraciones sobre la enseñanza de la música de Rousseau y los ilustrados fueron determinantes para que la educación musical llegara también a los aficionados, proliferando los tratados de instrumento y danza dedicados a este colectivo. En el siglo XIX, se fueron extendiendo por Europa los conservatorios¹⁴ de música, con planes de estudios sistematizados y encuadrados en lo que podríamos denominar enseñanza formal¹⁵. Durante la segunda mitad del siglo XX, los conservatorios del mundo occidental, desarrollaron y modificaron su ámbito tradicional

¹⁰ Al *trívium* correspondía el estudio de la gramática, la retórica y la dialéctica que, junto con las disciplinas del *cuatrivium*, conformaban las llamadas siete artes liberales.

¹¹ En el contexto luterano, la organización musical en las ciudades, tal y como se ha descrito en el Capítulo 1 para el caso de Leipzig, tuvo excelentes consecuencias en la educación musical, prácticamente hasta el momento actual. En España, por ejemplo, las Capillas Catedralicias también fueron un buen caldo de cultivo para la enseñanza de la música.

¹² Esto sin duda no hubiera sido posible sin la creación de la imprenta.

¹³ El *Ospedale de la Pietà* de Venecia adquirió un renombre que ha llegado a nuestros días, gracias a la labor que en él realizó Antonio Vivaldi (1678-1741), escribiendo música para que fuera interpretada por las muchachas acogidas en él y que, a tenor de las obras que para ellas escribía el compositor, debían tener un talento y un oficio más que notables.

¹⁴ Lo que en un principio habían sido instituciones benéficas, se convirtieron en lugares especializados en educación, que además habían logrado conservar el legado de siglos de tradición y patrimonio musical.

¹⁵ El más antiguo es el de París, de 1795. En España, el primero fue el de Madrid, que abrió sus puertas en 1830 y en Bilbao hubo que esperar hasta 1920.

de actividades. Los programas se ampliaron para incluir nuevas áreas de conocimiento tales como el folklore, la composición para teatro y medios audiovisuales, las nuevas tecnologías aplicadas a la música, la musicología o la musicoterapia. La división entre universidades y conservatorios se ha ido desdibujando en muchos lugares y estos últimos ponen cada vez mayor énfasis en ampliar el rango de estudios para su alumnado, así como en promover la investigación y en establecer relaciones con universidades¹⁶. Además, esta apertura de miras de las últimas décadas ha supuesto, en los mejores casos, que la formación musical no se conforme únicamente con la adquisición de una técnica o un procedimiento de hacer música –componerla e interpretarla-, sino que tenga como meta final el logro de una apreciación rica y amplia, independientemente de si el estudiante llegará a ser un músico profesional, un aficionado con inquietudes o un oyente sensible (Rainbow, 2007; Swanwick, 1994).

La capacidad de apreciar la música es en gran medida algo aprendido y los educadores musicales son los encargados de promover tal aprendizaje. A continuación exponemos la evolución de esta área concreta de la educación musical, medular en el ámbito del OFM.

3.3.2 Apreciación musical

El vocablo apreciación, derivado del latín *appretiāre*, es utilizado aquí en el sentido de reconocimiento del valor de algo –la música en este caso- y en el de estimarlo –con la connotación afectiva que ello conlleva. Para que esto tenga lugar, es necesario que se dé una comprensión, aunque sea mínima, de la materia que se pretende apreciar.

El término *apreciación* aplicado a la música se empezó a usar fundamentalmente en el contexto anglosajón a principios del siglo XX¹⁷, para designar una forma de enseñanza de la música con la que se trata de cultivar en las personas interesadas, la habilidad para escuchar con un cierto entendimiento y extraer de ello un placer, reuniendo en una acción educativa el triple objetivo de estimar, comprender y gozar (Scholes, 1984).

¹⁶ En España, el Real Decreto nº 631/2010 del 14 de mayo, establece el contenido básico de la titulación de Grado en Música (BOE 5 junio); sin embargo en la actualidad, la titulación que obtienen los estudiantes en los conservatorios y centros superiores de música tiene la denominación de Titulado Superior en Música (en el País Vasco, a partir del Decreto 368/2013).

¹⁷ En 1906 se publicó la obra *How to appreciate Music* (Cómo apreciar la música) de Gustav Kobbé. En 1907 apareció *The appreciation of Music* (La apreciación de la música) de T. W. Surette y D.G. Mason que, ampliada gradualmente, llegó a tener seis volúmenes.

En la primera mitad del s XX, los pioneros de esta disciplina estaban convencidos de las propiedades morales, espirituales y sociales de la música culta. La publicación de libros que buscaban explicar y promover las obras serias en un lenguaje común y sin tecnicismos, tuvo una amplia difusión. Estas décadas también presenciaron el nacimiento de las transmisiones de radio y el impacto creciente del desarrollo de tecnologías anteriores como el gramófono y la pianola. De este modo, la experiencia musical se trasladó de la escena pública al hogar. Muchas personas vieron en estos adelantos, nuevas oportunidades para impulsar la apreciación musical, en especial entre la población de menores recursos. Así, la idea de escuchar música fue promovida como una actividad valiosa en sí misma y, bajo el estímulo de la antigua noción de superación personal, se logró la participación musical de un amplio público (Mark y Gary, 1999).

Sin embargo, esta práctica didáctica tuvo algunos antecedentes en el siglo XIX, cuando se empezó a valorar el arte de escuchar, como una de las manifestaciones del arte de la música –junto a la composición y la interpretación. En 1826 el músico, educador y editor suizo H.G. Nägeli publicó un libro para aficionados a quienes, con anterioridad, daba conferencias sobre este asunto. En 1829, el musicólogo F.J. Fétis dio en Londres una serie de conferencias reunidas bajo el título *La Musique mise à la portée de tout le monde*¹⁸ y en 1830 publicó un libro con el mismo título que fue traducido a varios idiomas¹⁹. En el ámbito anglosajón -el más influyente en este campo de la didáctica de la música hasta el momento-, hay dos interesantes precedentes: la publicación en 1888 en Estados Unidos de la obra *Cómo entender la música* de W.S.B. Matthews y *Sobre la música y cómo está hecha* de O.A. Prescott, en 1890 en Gran Bretaña (Scholes, 1984).

Existe una referencia anterior y más puntual de la que tenemos conocimiento, probablemente, por ser el protagonista de la misma un escritor de gran talento y repercusión internacional, J.W. Goethe, a quien el compositor, pianista y director de orquesta Felix Mendelssohn, tocaba en el piano música de varios estilos, explicándosela y llamándole la atención sobre las características más destacadas, en lo que el poeta llamaba su diaria “lección de música”: “Desde el periodo de Bach en adelante, ha hecho revivir para mí a Haydn, Mozart y Gluck y me ha dado ideas claras de los grandes maestros modernos” (citado en Scholes, 1984 (I):99).

¹⁸ La traducción al castellano sería: “La música puesta al alcance de todo el mundo”.

¹⁹ En castellano apareció en Barcelona en el año 1840, en edición de Joaquín Verdaguer, bajo el título “La música puesta al alcance de todos”. En 1995 se editó en copia facsímil la versión de 1873 del editor Andrés Vidal y Roger.

Además de estos antecedentes didácticos, basados en la comunicación interpersonal directa que supone la conversación y en la explicación del fenómeno musical a través de conferencias y publicaciones, la llegada del fonógrafo y de la radio supuso, como hemos indicado más arriba, un medio atractivo y en constante desarrollo, con el que acceder a la población de manera masiva. En 1911 se creó un departamento educativo en la compañía discográfica estadounidense R.C.A. Victor y a través de él, su directora Frances Elliott Clark diseñó una serie de folletos didácticos que, junto con la introducción del fonógrafo en las escuelas, facilitara el aprendizaje de la música. En los años veinte, promocionó la radio como vía eficaz para la apreciación musical (Scholes, 1984; Mark y Gary, 1999).

Tras estos precedentes, la sistematización de este tipo de enseñanza y su establecimiento a mayor escala, se han ido sirviendo de los medios de difusión y de la propia evolución de éstos, aprovechando todos los recursos que ofrecen y el alcance que permiten. Paralelamente, este modelo educativo de divulgación de la música ha ido encontrando su espacio en un contexto más académico. En estas dos vertientes de la educación –no formal y formal- la apreciación de la música ha ido adquiriendo un reconocimiento cada vez mayor por parte de instituciones, agentes educativos y ciudadanía.

Debemos tener en cuenta que la evolución del pensamiento musical, ha supuesto un gran aumento de la complejidad en la organización del discurso sonoro, en lo que se refiere a texturas, tímbrica, armonía, tratamiento del espacio, reglas sintáctico-musicales y demás componentes de la composición y la interpretación. Este enriquecimiento en los parámetros y su articulación -que son a un tiempo causa y efecto de la variación en los llamados estilos²⁰ musicales-, revierte en una mayor multiplicidad de los significados de la música y de los valores que, en muchos casos, busca transmitir. De ello se deriva que, a medida que transcurre el tiempo, hay un desarrollo del lenguaje de la música y, por tanto, nuevas exigencias para la percepción del escuchante, que ha de adquirir destrezas que le permitan identificar parámetros y descifrar significados (Forney y Machlis, 2011; Harrison, 1984; Scholes, 1984).

La *apreciación* implica no solo el disfrute de la música, sino además un conocimiento que puede ayudar a pasar del deleite al entendimiento y a la inversa; tanto a quienes no

²⁰ A semejanza de lo que sucede en otras manifestaciones artísticas, nos referimos al estilo musical correspondiente a un periodo histórico, como el conjunto de ideas, normas, reglas, características, rasgos y detalles, aplicados a una obra, compositor o época, que configuran su concepción estética y la significación atribuida a la música.

tienen suficiente preparación, como a quienes están alfabetizados musicalmente. Con esta referencia, su vínculo con el ocio tal como lo entendemos en el marco de este trabajo, es evidente y por ello se convierte en la acción educativa principal que tenemos en cuenta en el contexto del OFM.

Para acercar a las personas adultas a la música y orientarlas con el fin de que consigan mayor comprensión y disfrute, hay que hacer uso de una didáctica específica. Tal como afirma Swanwick (2006:83), “todos somos potencialmente musicales” pero para tener experiencias de ocio, en la manera en que las venimos exponiendo en este trabajo, es necesario hacer un planteamiento didáctico a través del OFM, que considere la música a partir de su propio lenguaje. Este lenguaje musical, en sí mismo, contiene sentido más allá de las palabras; por ello, si tenemos en cuenta la música como capaz de expresar significados sin necesidad de recurrir a lo verbal, articulando el análisis y la reflexión estética, podremos comprender parte de su significado, aun sin estar alfabetizados musicalmente (Adorno, 1970; Monjeau, 2004). Esto es así porque “solo podemos valorar lo que conocemos y entendemos” (Swanwick, 2006:84).

La didáctica de la música ha centrado su atención, fundamentalmente, en los colectivos educativos presentes en el ámbito escolar, tanto en escuelas de música y conservatorios, como en las enseñanzas generales; esto en cuanto a población. En lo que se refiere a las áreas de su interés, encontramos mucha literatura dirigida a la pedagogía del instrumento (ya desde el siglo XVIII), del solfeo y de la música y el movimiento -con el colectivo infantil. Los principios metodológicos de la apreciación musical y las estrategias didácticas de sus programas, han de centrarse en el entrenamiento del oído para conseguir una cultura auditiva que potencie la comprensión del oyente y el goce de la escucha.

En función de lo expuesto en este apartado y considerando que nuestro estudio se centra en un ocio formativo basado en la experiencia de la escucha de música clásica instrumental y dirigido a un colectivo adulto, pasamos a continuación a exponer los principios y estrategias didácticas que consideramos eficaces, para que la experiencia de OFM sea satisfactoria.

3.4 Didáctica del OFM

Al no haber apenas bibliografía centrada en el OFM, parte de las referencias bibliográficas en que se fundamenta este apartado provienen, por un lado, del campo

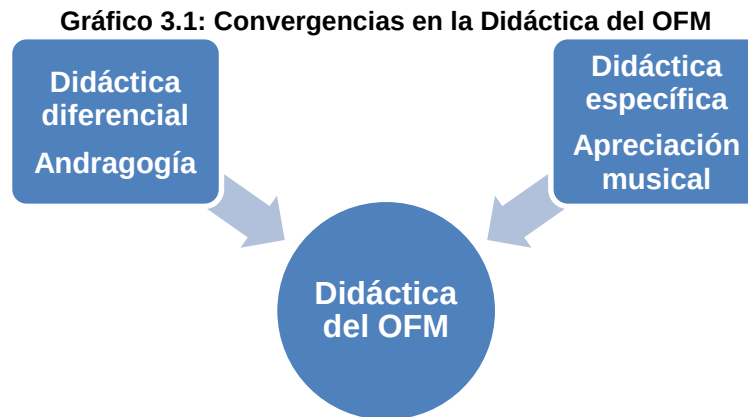
que la psicología cognitiva y sus aportaciones a la investigación en música; por otro, de la didáctica del entrenamiento auditivo para músicos y, finalmente, de nuestra propia experiencia en el campo del OFM.

El OFM contribuye al aprendizaje de destrezas relacionadas con una escucha gozosa fundamentada en la comprensión –con distintos grados de profundidad- de la música. Aprender y comprender son verbos derivados del término latino *prendĕre*, que indica coger o atrapar algo y cuando una persona aprende a dirigir su atención auditiva hacia un objeto sonoro, hace suya una o más estrategias para ello y cuando esa misma persona, comprende el significado de una composición musical, es porque es capaz de concebir una idea al respecto, penetrar su sentido²¹. Desde el punto de vista educativo, los programas de OFM pretenden desarrollar en las personas las competencias necesarias para que éstas hagan suyas las audiciones que disfrutan, en el sentido de aprender a comprenderlas.

Por otro lado, se debe considerar que el término didáctica -derivado del griego *didaskó*- hace referencia al arte de enseñar y, en consecuencia, la planteamos aquí como una disciplina que orienta y perfila la intervención educativa (Del Pozo, 1977; Sánchez Delgado, 2004). En lo que se refiere a la didáctica de la música, hay que tener en cuenta la especificidad e idiosincrasia de la materia que se quiere enseñar y, acotando nuestro objeto de estudio, deberemos diseñar una didáctica de la música centrada en la consecución de un objetivo principal: el desarrollo de habilidades y destrezas en la apreciación musical en el colectivo adulto. La didáctica del OFM es, pues, una didáctica específica porque pretende enseñar un área concreta del conocimiento humano y es también una didáctica diferencial porque ha de tener en cuenta algunos principios de la psicología diferencial, como son las características evolutivas y contextuales del colectivo adulto, al que va dirigida. Por ambas razones ha de centrarse en establecer estrategias eficaces con las que los oyentes adultos acaben siendo escuchantes, con una actitud positiva hacia la música clásica instrumental y con una comprensión del hecho sonoro que les permita disfrutarlo en medida creciente. En este sentido, el didacta se convierte en mediador entre la música y quien encuentra gozoso escucharla con un cierto grado de comprensión. Las técnicas y recursos que utilice, así como los instrumentos que diseñe deberán estar concebidos para conseguir tal acercamiento.

²¹ Como hemos visto en detalle en el Capítulo 2 (apartados 2.3.2 y 2.3.3) los significados atribuidos a una pieza musical son múltiples en función de numerosos factores concomitantes.

A través del siguiente gráfico, queremos representar la confluencia de ambos aspectos de la didáctica que convergen y perfilan la didáctica del OFM.



Fuente: Elaboración propia

3.4.1 Principios metodológicos del OFM

En el caso del OFM -al igual que en cualquier otra disciplina o área del conocimiento-, para establecer los principios metodológicos con los que orientar la acción educativa que nos ocupe en cada momento, se ha de partir de la idiosincrasia que tengan las principales categorías didácticas (Del Pozo, 1977; Sánchez Delgado, 2004). Son estas:

- contexto educativo
- docente
- discente²²
- materia u objeto de aprendizaje

Ya hemos definido en el apartado anterior el perfil del discente -en este caso el de una persona adulta, interesada por disfrutar de una escucha gozosa de la música clásica instrumental -a través del aprendizaje de algunos o varios de sus significados- y las características diferenciales de su aprendizaje.

También hemos perfilado, desde el principio de esta tesis, la materia susceptible de ser aprendida, “apreciada” en este caso, en el sentido que le hemos atribuido en páginas

²² Utilizamos el término discente, para indicar a quien “recibe enseñanza”. Queremos hacer así la distinción con el término estudiante, que alude a la “persona que cursa estudios” (RAE, 2015). El OFM, aun pudiendo tener presencia en un plan de estudios formalizado, pertenece principalmente a la educación no formal.

anteriores: la música clásica instrumental, con que las personas toman contacto a través de una escucha atenta, con el objetivo de obtener de ello una comprensión y un disfrute.

Nos queda, pues, delimitar el contexto educativo y la figura del docente pero, antes de adentrarnos en la explicación de ambos, queremos presentar en la siguiente tabla la denominación que adquieren las citadas categorías didácticas, en el marco del OFM.

Tabla 3.2: Categorías didácticas en el OFM

Categorías didácticas	Concreción en el OFM
Contexto educativo	Educación no formal
Docente	Mediador
Discente	Escuchante adulto
Materia	Apreciación musical

Fuente: Elaboración propia

A continuación, nos centramos en el contexto educativo de referencia del OFM y en definir los atributos que consideramos ha de tener el docente o conductor de la escucha.

Contexto educativo de referencia del OFM

El OFM tal como lo concebimos en el presente trabajo, se enmarca en el ámbito de la educación no formal ya que, al igual que ésta, surge de la búsqueda por crear formas alternativas de educación, distintas a la propiamente académica o escolar, pretendiendo generar un aprendizaje en los educandos, a través de programas realizados con un propósito específico (Cámara, Cañada, Albaina y Larrinaga, 2012). Además, como señalan Pinazo, Lorente, Limón, Fernández y Bermejo, (2010:7):

Los cambios sociales y en las personas nos han situado en un nuevo escenario en el que nos interesamos por una formación que va más allá de la capacitación profesional, que busca, en según qué etapas de la vida, el desarrollo personal y el disfrute del ocio. En este escenario social los adultos mayores pueden y quieren desarrollar habilidades y capacidades que hasta el momento no habían descubierto debido a las condiciones de vida del pasado.

La educación no formal está pensada, primordialmente, para responder a necesidades concretas y contempla enseñanzas ofrecidas con objetivos didácticos definidos, pero que no conllevan la consecución de un título académico aunque, en muchos casos, sí una certificación (Sánchez Delgado, 2004).

Muchas veces la educación no formal tiene lugar en centros educativos que ofrecen, simultáneamente, programas educativos formales y no formales. Este es el caso de los programas de OFM que se ofrecen en las universidades que imparten planes de estudio para personas mayores y que son los que tienen valor en nuestro trabajo porque, como señala Lázaro (2008:322-323):

Al margen de las especificidades y características propias de los distintos entornos sociales donde se imparten estos programas, puede decirse que los PUM tienen como objetivo principal contribuir y potenciar mediante la formación académica, la calidad de vida. (...), a través de un proceso formativo que no tiene un carácter instrumental, ni una formulación ligada a las necesidades del sistema productivo o el mercado laboral, sino que se convierte en un fin en sí mismo.

Pero también nos interesa estudiar la labor que se realiza desde las entidades programadoras de música clásica instrumental y fundamentalmente desde las orquestas sinfónicas que son las que, desde hace más tiempo y en progresión ascendente, están poniendo en marcha programas educativos relacionados con el OFM (Bernstein, 2003; Cámara, Cañada, Albaina y Larrinaga, 2012; Gago, 1997).

Pero además, el OFM también puede alimentarse, en cierta medida, de la educación informal, que es aquella que hace referencia a los procesos permanentes de aprendizaje que toda persona vive en sus relaciones sociales, así como en sus prácticas cotidianas (García Acevedo, 1984; Maneveau, 1993; Sánchez Delgado, 2004). En muchas actividades vinculadas a la asistencia a conciertos, recitales, conferencias sobre música u otras similares, las personas se ponen en situaciones susceptibles de proporcionarles conocimientos, valores y habilidades, aun sin que el sujeto sea consciente de ello. De esta manera, se pueden incorporar una serie de experiencias de ocio a partir de la escucha de música, que acaban siendo formativas.

Este tipo de educación ocurre frecuentemente sin una intencionalidad explícita y su grado de estructuración es prácticamente nulo en la mayoría de las ocasiones, por ello no forma parte del OFM; sin embargo, es interesante y útil que los educadores y las instituciones programadoras de música lo tengan en consideración, observen el

fenómeno y saquen sus conclusiones, ya que tal vez puedan éstas enriquecer sus estrategias didácticas.

Los sistemas de educación no formal e informal cuentan con una posición privilegiada para implantar la educación del ocio en adultos y alentar y facilitar la participación del sujeto en este proceso que, como se ha señalado en el apartado 3.2, es condición indispensable para el éxito en el aprendizaje de las personas mayores.

Docente

Partimos de la base de que en el marco del OFM, la tarea principal del docente consiste en acercar la música clásica instrumental a las personas interesadas o que pretendan llegar a otorgarle algún valor.

Para Aguilar (2002:17), “es posible educar al oyente de música y sensibilizarlo a los elementos del lenguaje musical. Para ello, es necesario guiar su audición, enseñándole a percibir cada uno de los parámetros que constituyen el discurso musical”. De aquí se deriva el rol de mediador que ha de tener el docente que, para ello, tiene que conocer bien el contenido que va a exponer. Es decir, ha de ser un profesional que domine perfectamente el lenguaje de la música y, al mismo tiempo, ha de ser un buen estratega de cómo acercar dicho lenguaje a las personas que, en muchas ocasiones, no están alfabetizadas musicalmente (Albaina, 2008).

Uno de los autores de referencia para nuestro trabajo es Leonard Bernstein, por su relevancia en el panorama de la música clásica a nivel internacional²³ y por su talento de comunicador, que supo poner al servicio de la divulgación de la música clásica instrumental, utilizando la televisión, en su reciente aparición como eficazísimo medio de difusión masiva²⁴, ya a su alcance a mediados del siglo XX.

Para Bernstein (2004), no es fácil encontrar la justa medida entre quienes presentan la música a los oyentes profanos, simplificándola demasiado, rodeándola de datos irrelevantes y convirtiéndola en un vano y superficial entretenimiento y quienes utilizan

²³ Leonard Bernstein (1918-1990) fue pianista, compositor y director de orquesta, titular de la Orquesta Filarmónica de Nueva York entre 1958 y 1969.

²⁴ Bernstein comenzó a principios de los años cincuenta con un programa para adultos, *Omnibus* y en 1957 convenció a la cadena CBS para que emitiera los Conciertos para jóvenes que llevaba a cabo con la Orquesta Filarmónica de Nueva York. Debido a su éxito, dichas emisiones acabaron ocupando la franja horaria considerada *primetime*.

el análisis exhaustivo de cada pieza musical, de manera tan detallada que parece dirigirse tan solo a oyentes alfabetizados musicalmente. Sus principios metodológicos se basaban en “el convencimiento de que el público no es una gran bestia, sino un organismo inteligente, que la mayor parte de las veces ansía la comprensión y el conocimiento” (Bernstein, 2004:16-17).

A través de su actividad didáctica, encontró las estrategias para convertirse en el feliz punto medio²⁵ entre lo que él mismo denominaba el “timo de la apreciación musical y el debate puramente técnico” (Bernstein, 2004:16). Sus principios metodológicos, nutrieron toda una posterior serie de estrategias didácticas que consideramos muy relevantes en el marco del OFM y que iremos desgranando a continuación. Dichos principios estaban presentes en sus conferencias, clases y escritos y seguían la premisa de que “siempre que es posible, trato de hablar acerca de la música – las *notas* de la música- y cuando los conceptos extra-musicales son necesarios con intención de referenciar o aclarar algo, trato de elegir los conceptos que son musicalmente relevantes” (Bernstein, 2004:17).

Copland (2008:19-20) también defiende que “habrá que explicar un cierto número de tecnicismos”, pero reivindica que quien quiera ayudar a las personas interesadas a comprender la música deberá hacerlo “sin perder de vista la música como un todo” (Copland, 2008:20).

Las ideas de Maneveau (1993:241) respecto al músico-docente, van también en esa línea cuando afirma que:

En todas las acciones que supongan un acercamiento a la música, el músico pedagogo debe saber, como hemos señalado, desembarazarse de todo lo que pueda hacer de él un juez y un ejecutor de la justicia. En la línea marcada por Carl R. Rogers, ganará muchísimo si analiza mejor lo que pueden ser las relaciones de ayuda, las únicas posibles, desde el momento en que el ‘descubrimiento’ que dirige está fundado en la creatividad del alumno.

El docente, además, no debe perder de vista que la acción educativa llevada a cabo en los programas de OFM es, en la mayoría de los casos, de tipo grupal y que los colectivos de adultos que acceden a ellos no presentan una homogeneidad en sus intereses, capacidades, habilidades e implicación en la tarea y ha de partir, por tanto, del reconocimiento de que es imposible determinar la totalidad de las características de

²⁵ Bernstein lo llamó literalmente *happy medium*.

cada uno de los adultos que participan en un proceso educativo, siendo un reto para él diseñar e implementar acciones didácticas, de modo tal “que permita a cada sujeto ‘autoadaptarse’ espontáneamente a las exigencias particulares” (Ludojoski, 1986:129) de estos procesos. El docente ha de tener pues, la habilidad para facilitar la individualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en grupos heterogéneos porque como señala Kühn (1988:9):

Es muy difícil formar un grupo de personas que tengan idéntica capacidad de oído. Y el gradiente de niveles no sólo puede convertirse en una horca caudina para el miembro más débil de aquél, el temor a no dominar una tarea con tanta rapidez y seguridad como los demás o a fracasar del todo, provoca no raras veces una tensión convulsiva que anula de antemano cualquier captación auditiva.

Además, lo que en principio puede parecer una dificultad para el docente, es posible tomarlo como un valor de enriquecimiento. En este sentido, Lázaro, Aguilar y Madariaga (2012:2366) reconocen que:

La heterogeneidad de los grupos es un valor fundamental y altamente formativo. Las diferentes historias de vida de los participantes, que en algunos casos incluye la cultura de otros países y zonas, junto con el carácter intergeneracional que permite juntar en el aula a personas de dos e incluso tres generaciones es un elemento vital en el proceso de aprendizaje y transformación de los alumnos. La heterogeneidad del grupo basado no solo en los tradicionales criterios de edad y origen, sino también en los referidos a lo rural y lo urbano, lo laboral y no laboral o la formación previa o no, es un valor muy significativo para la comprensión del mundo que les rodea y los procesos de relación interpersonal.

Maneveau (1993:243) también defiende el respeto a la heterogeneidad, al afirmar que como no se pretende formar profesionales, “en estos niveles de la enseñanza no se trata de eliminar a aquellos individuos que en principio pueden ser considerados como no dotados para la música, sino que su función es la de ofrecer a todos y cada uno la oportunidad de acceder a la música”.

En definitiva, el perfil del docente en los programas de OFM, ha de estar constituido por:

- conocimientos profundos del lenguaje de la música y de la evolución del pensamiento musical a lo largo de la historia, evitando el intrusismo que en ocasiones -no muy numerosas pero sí perjudiciales- salpica el campo educativo que nos ocupa
- capacidad de comunicación a un colectivo heterogéneo

- estrategias didácticas adecuadas y recursos variados y eficaces (que describiremos a continuación).

En el siguiente gráfico, se recogen de manera abreviada los principios metodológicos en que se fundamenta la didáctica del OFM:



Fuente: Elaboración propia

3.4.2 Marco estratégico del OFM

Para diseñar y poner en marcha uno o varios programas de OFM, habrá que establecer previamente un sistema planificado, que oriente el conjunto de acciones que se llevarán a cabo para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso (Del Pozo, 1977; Sánchez Delgado, 2004; García Acevedo, 1984). En el caso del OFM, esta red de estrategias didácticas tendrá como fin último conducir la escucha atenta de los adultos, con el fin de acercarlos a la música clásica instrumental.

La guía para la acción educativa ha de partir de una organización preestablecida y, al mismo tiempo, permitir la flexibilidad a la hora de llevar a cabo las acciones didácticas. En definitiva, las estrategias están fundamentadas en unos principios metodológicos pero suponen un conjunto de pautas adaptable, es decir, susceptible de modificación o reorientación a lo largo del proceso de construcción de aprendizajes significativos.

Estas formas de planificación, organización y desarrollo de acciones didácticas en el contexto del OFM con adultos, han de tener en cuenta las siguientes premisas:

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado en cuanto a conocimientos y competencias cognitivas.
- Contar con la motivación del adulto melómano o con interés en llegar a serlo.
- Tener en cuenta la secuenciación de contenidos a la hora de diseñar los programas y presentar las sesiones.

Aportaciones desde la psicología cognitiva

En lo que se refiere a la primera de las anteriores premisas, la psicología cognitiva y la teoría del aprendizaje, tienen mucho que aportar y hay, poco a poco, cada vez más investigaciones en el terreno de la educación musical de adultos, que parten de ambas fuentes (Bresler y Stake, 1992; Colwell y Richardson, 2002; Elliott, 1995; Hargreaves, 1998; Hodges, 1996; Phelps, Ferrara y Goolsby, 1993). Muchas de ellas surgen de las teorías de Ausubel acerca del aprendizaje significativo y de la contribución de éste a la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido y las interconexiones a nivel cognitivo (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1978).

La psicología cognitiva aplicada a la audición musical ha estudiado las formas en que los individuos exploran y conocen lo que oyen, teniendo como premisa principal el hecho de que las personas buscan instintivamente un sentido y una organización a la información que reciben del mundo sonoro que les rodea (Hargreaves, 1998; Krumhansl, 1992; Shuter-Dyson y Gabriel, 1981). De las diversas investigaciones en este campo, se extraen una serie de conclusiones que definen las estrategias didácticas a emplear en el terreno del OFM y que se resumen a continuación:

- el aprendizaje como proceso constructivo se fundamenta en la utilidad de los conocimientos estructurados anteriormente (marcos o esquemas)
- es necesario que haya en el adulto una conciencia de sí mismo como escuchante y una autorregulación de la cognición sonora
- existe un proceso de transformación y elaboración de la información recibida
- existe una gran importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo individual

Varias investigaciones centradas en conocer la naturaleza de los esquemas cognitivo-musicales (Bigand, 1993; Deutsch, 1982; Dowling, 1998; Lacárcel, 1995; Roederer, 1997), señalan que dichas construcciones cognitivas muestran una serie de características:

- contienen una gran variedad de información, desde la más simple hasta la compleja
- están organizados de modo jerárquico
- dirigen las tácticas que emplean los individuos para interpretar sus experiencias auditivas
- contienen elementos fijos y otros flexibles, ya que durante el proceso de aprendizaje, los individuos intentan relacionar la nueva información con la información ya adquirida, dando prioridad a unos parámetros sobre otros y construyendo su propia cognición sonora

También varios investigadores han dirigido su atención a otros aspectos dentro del marco de la psicología cognitiva de la música y han descubierto que el aprendizaje cognitivo se nutre de consignas como la novedad en lo escuchado y el valor de suscitar interés en el oyente (Belinche y Larregle, 2006; Bowles, 1991; Coffman, 2002). Para estos autores, un cierto grado de estimulación o de tensión provocada por composiciones musicales novedosas para el oyente, aumenta la habilidad del individuo que está aprendiendo a centrarse y a retener información sonora; sin embargo, tanto una escasa como una excesiva tensión tienen como resultado una acusada disminución de la capacidad del individuo para prestar atención y captar información y por ello, el aprendizaje óptimo se produce cuando la cantidad de tensión provocada por la novedad en estímulos musicales recibidos, se corresponde con la capacidad que tiene el individuo de incorporarlos a sus propios patrones²⁶.

La motivación como estrategia didáctica

De lo expuesto anteriormente, se deduce que el individuo debe juzgarse competente para hacer frente a los retos de aprendizaje que se le presentan en el área del OFM. Éste debe ofrecerle un entorno musical nuevo o estimulante y, al mismo tiempo, asequible y asimilable a sus propias referencias musicales ya que, de lo contrario, se retraerá y disminuirá su grado de atención (Bowles, 1991; Brown y Palincsar, 1987, Myers, 2001). Esta característica de la motivación hacia la escucha de la música era observada ya por Descartes (1992 [1650]:60-61) en su *Compendium Musicae*²⁷:

²⁶ Esta relación conecta con la de la teoría del nivel óptimo de activación empleada por Iso-Ahola y expuesta en el Capítulo 2.

²⁷ A este texto de Descartes hicimos mención en el Capítulo 2.

Entre los objetos del sentido no es más agradable al espíritu ni aquel que se percibe muy fácilmente ni tampoco el que se percibe con más dificultad; sino el que no es tan fácil como para satisfacer completamente el deseo natural, por el que los sentidos son atraídos hacia los objetos, ni tan difícil como para fatigar el sentido.

Además y dado que la escucha atenta requiere un esfuerzo, la motivación se hace, en muchos casos, requisito imprescindible para favorecerla. Para Delalande (1995:12-13) “la atención es sobre todo una cuestión de motivación. Escuchamos lo que tenemos buenas razones para escuchar, y un despertar de la escucha musical consiste en multiplicar las razones por las que escuchar y escuchar musicalmente”. También Copland (2008:19) indica que “lo que distingue al verdadero aficionado a la música consiste en un deseo imperioso de familiarizarse con toda manifestación de este arte”.

Varios autores defienden que las estrategias didácticas que estimulan y sustentan la apreciación musical han de ser las mismas, independientemente de si la persona a la que van dirigidas llegará a ser profesional de la música, aficionado talentoso o escuchante sensible, ya que una buena capacidad de apreciación puede considerarse un método de conocimiento, con valor para cualquiera. (Rainbow, 2007; Swanwick, 1994).

Para la mayoría de los autores, dos factores son fundamentales para lograr la motivación hacia la escucha; éstos son: la experiencia musical directa y la búsqueda de la consecución de logros reconocibles por el estudiante (Bernstein, 2003; Copland, 2008; Delalande, 1995; Palacios, 1997; Willems, 1984; Wuytack, 1996).

Delalande (1995:102) señala que es tarea del docente

(...) hacer nacer el deseo. Ponemos verdaderamente el carro delante del caballo si no creamos en primer lugar un verdadero apetito de música, un deseo de hacerla y de escucharla. De modo que escuchar discos no sea sino una respuesta a una expectativa que se haya construido voluntariamente y de manera consciente y controlada.

Otros autores también dan un alto valor a la persona encargada de acercar la música a los oyentes, en lo que se refiere a la motivación. En este sentido, el compositor y pedagogo Dmitri Kabalevsky²⁸ afirmaba que “ninguna ley didáctica puede reemplazar la inteligencia, el tacto y el talento del docente, él debe suscitar en los alumnos el deseo de leer y oír lo que nunca han escuchado” (citado en Palacios, 1997:155). Delalande

²⁸ Dmitri Kabalevsky (1904-1987) fue un pianista, compositor y pedagogo del piano, cuyas composiciones para este instrumento aún figuran en el repertorio de los estudiantes de todo el mundo.

(1995:101) habla de “entusiasmo comunicativo”. Y, como hemos indicado anteriormente, Bernstein (2004) acuñó el término *happy medium*.

Además, la motivación y la implicación en programas de OFM por parte de los adultos, correlaciona con el hecho de que el contacto con la música sea habitual y también con la propia historia familiar en relación al disfrute de la música (Bowles, 1991). Este autor alude a la importancia de dichos antecedentes en dos aspectos: el que se basa en el hecho de haber tenido una relación directa con la música en la infancia y el que se refiere a que otras personas del círculo familiar lo hayan vivenciado.

Otras investigaciones señalan que, además de una mayor implicación, los ciudadanos adultos que en su juventud llevaron a cabo actividades relacionadas con la música, sienten mayor placer en ambientes musicales, en edades avanzadas (Wise, Hartmann, y Fisher, 1992).

Los resultados de los citados estudios suponen un mensaje importante para los educadores y para quienes diseñan políticas educativas y ciudadanas, ya que realizar una buena oferta educativo-musical en edades tempranas, puede crear un fértil contexto en el que la ciudadanía de cualquier edad, pueda cultivar un ocio musical satisfactorio y beneficioso en todo su ciclo vital (Jellison, 2000). Las experiencias musicales tempranas y positivas pueden estimular la participación en la vida musical ciudadana, en etapas posteriores de la vida y, al mismo tiempo, contribuir a la calidad de vida de la ciudadanía adulta (Lehmberg y Fung, 2010).

A partir de esta premisa, estos autores consideran que si la educación musical estuviera limitada a los años escolares, mucha gente podría no obtener los beneficios citados a lo largo de su vida; de ahí se desprende que la educación musical debe prestar una renovada atención al hecho de brindar oportunidades a la ciudadanía adulta, propiciando situaciones de acercamiento y aprendizaje en la comunidad, de maneras diversas a las tradicionales de la educación formal, como por ejemplo a través del establecimiento de grupos de música intergeneracionales o colaboraciones entre profesionales y aficionados, que ha demostrado ser una práctica altamente motivadora (Lehmberg y Fung, 2010).

En cualquier caso, la motivación debe estar presente en todos los agentes educativos ya que, como señalan Jiménez, Palmero y Luis (2013:353):

La calidad de la educación depende de la capacidad, motivación y entusiasmo de sus agentes internos y externos, componente humano fundamental en la compleja tarea de

creación y difusión de conocimiento. En consecuencia, no debemos olvidar que el éxito depende, en gran medida, de la capacidad de movilizar las voluntades de todos sus actores.

Secuenciación de los contenidos y diseño de programas

Con el objetivo de contribuir a través de la audición activa, al incremento de la motivación de logro en los escuchantes adultos, el conductor entusiasta habrá de llevar a cabo una buena secuenciación y, para ello, habrá de seleccionar, entre toda la literatura musical, aquellas composiciones que en cada ocasión se adecúen más a la temática que se vaya a tratar y presentarla de manera razonadamente didáctica a los receptores a quienes se dirige. La selección y la presentación, además, deberán ser coherentes, en términos musicales, con el diseño y contenido de los programas de OFM.

Concretamente en lo que respecta a la presentación de los contenidos, algunos autores (Achilles, 1992; Bigand, 1993; Copland, 2008) defienden que en el trabajo con adultos, son esenciales las estrategias didácticas basadas en una metodología deductiva, en la que el docente presenta algunos conceptos y los ilustra con ejemplos musicales concretos sobre la base de sus afirmaciones, con la finalidad de que los escuchantes puedan ir extrayendo conclusiones.

Sin embargo, otros autores se inclinan más por estrategias didácticas de tipo inductivo que presenten los parámetros musicales que se quieren enseñar, por medio de diversos ejemplos musicales que los contengan, sugiriendo al oyente que descubra el principio general que los rige. Es un método activo basado en la experimentación y en la participación, que busca ir de lo exploratorio a lo analítico y de la práctica auditiva a la teoría de la música (Delalande, 1995; Schafer, 2013; Swanwick, 2006).

La acción didáctica puede enriquecerse con una tercera vía estratégica, como es la utilización de analogías o comparaciones entre distintas piezas, seleccionadas en base a un criterio musical o parámetro que tengan en común. Esa puede ser una forma de razonar esencial en las primeras fases de aprendizaje de una materia, en las que la acción cognitiva va de lo particular a lo particular y los elementos seleccionados permiten establecer comparaciones que llevan a una solución por semejanza (Rainbow, 2007; Sloboda, 1985).

Teniendo en cuenta que la escucha de la música desde la perspectiva que le damos en este trabajo, es un aprendizaje procedimental y que en el caso del OFM, la acción

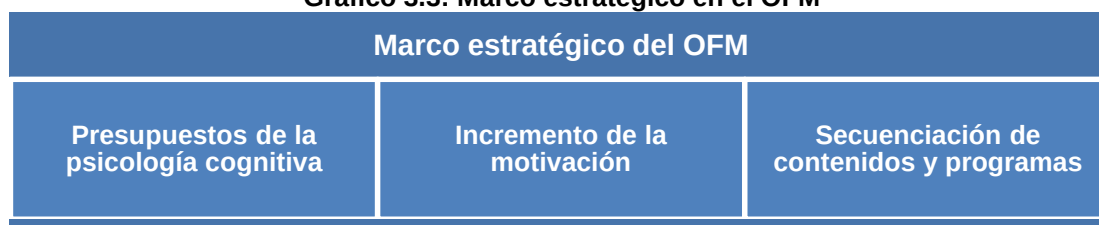
didáctica va dirigida a escuchantes adultos, consideramos que una combinación de estas tres fórmulas estratégicas –deducción, inducción y analogía– es ideal para favorecer un contexto experiencial en el que se favorezca la participación, con un marco conceptual previo y bien secuenciado en el grado de dificultad.

En lo que se refiere al diseño de los programas de OFM, habrá que considerar si nacen ligados a un calendario de curso académico, o vinculados a un acontecimiento musical concreto, como un concierto, festival u otro proyecto musical. Asimismo, se tendrá en cuenta la secuenciación de los contenidos a que hemos hecho referencia, que deberá emanar del nivel de dificultad y del grado de profundidad que se quiera asignar a la escucha.

En la concreción del trazado de cada sesión o sesiones que componen los programas de OFM, habrá que perfilar la combinación de las estrategias expuestas más arriba, así como la interacción de unos contenidos con otros y su vertebración en base a las técnicas didácticas que se vayan a aplicar. También habrá que definir la presencia y combinación de los recursos didácticos apropiados (Albaina, 2008; Joyce y Weil, 1985; Sánchez Delgado, 2004).

En el siguiente gráfico resumimos los elementos principales del marco estratégico del OFM.

Gráfico 3.3: Marco estratégico en el OFM



Fuente: Elaboración propia

3.4.3 Técnicas didácticas en el OFM

Previamente a su enumeración y descripción, queremos indicar que entendemos por técnica didáctica, la aplicación directa de los procedimientos y recursos que consideramos oportunos y eficaces para que los adultos comprendan y disfruten la música clásica instrumental a partir de la escucha. Con las técnicas didácticas, el docente concreta los principios metodológicos que sustentan su intervención educativa

y las estrategias didácticas a partir de las cuales diseña los programas de OFM, materializando de esta manera su acción de enseñanza de la música.

A continuación, procedemos a la descripción de algunas técnicas didácticas que consideramos esenciales de manera genérica para la eficacia del OFM, aun teniendo en cuenta que cada programa de OFM es “como un traje a medida ya que la naturaleza de cada composición musical define su propósito, al tiempo que la intención del compositor es la guía para la elaboración de los materiales didácticos a utilizar” (Albaina, 2008:19). Por otro lado, en la realidad didáctica, algunas de las técnicas son utilizadas simultáneamente con otras, lo que hace que compartan algunos procedimientos y recursos y que interactúen en favor del éxito en la escucha.

Entrenamiento auditivo y focalización de la atención

La capacidad de escuchar y apreciar patrones sonoros como esencia de la musicalidad, es algo que prácticamente todas las personas poseemos²⁹. Como observa Willems (1984:55), “ya ha acabado la época en que aún se dudaba de la posibilidad de desarrollar el oído y en que algunos creían poder afirmar: ‘se tiene oído o no se tiene’”. Delalande (1995:12) también defiende que se puede “desarrollar la escucha en sí, y lo hacemos a menudo gracias a actividades de ‘despertar sensorial’. Por ejemplo, se mejora la atención auditiva por medio de pequeños ejercicios de reconocimiento o de identificación”.

A través del entrenamiento auditivo, se procura obtener fundamentalmente dos resultados: que el escuchante aumente su consciencia de que escucha y lo que escucha y -derivado de ello y apoyado en otras técnicas didácticas- que su comprensión de la música sea mayor. Es difícil creer, como señala Ball (2010:19), que “haya una sola persona cuyo horizonte musical no pueda ampliarse con una comprensión un poco más profunda de cómo actúa la música y por qué”. Quienes enseñan a escuchar la música en el marco del OFM, han de darse cuenta de que su cometido está directamente vinculado con que las personas capten en el discurso musical las “unidades mayores: melodías, temas, armonías, en lo que respecta a su carácter general y sus sugerencias emocionales” (Scholes, 1984:457).

La eficacia es mayor si, a través de las piezas seleccionadas, se dirige la atención auditiva hacia diversos parámetros de la música, como timbre, altura, melodía, diseño

²⁹ Salvo en el caso de la amusia, tal como hemos indicado en el Capítulo 2.

rítmico, forma... En este sentido, no es imprescindible y ni siquiera significativo que las personas identifiquen notas musicales de manera aislada, ni su disposición rítmica, ni su sentido armónico, sino que es más interesante entrenar al oyente en “captar el material temático, seguir su tratamiento y advertir su reaparición, junto con la habilidad para reconocer colores orquestales simples o combinados” (Scholes, 1984:457).

Es significativo que, incluso en la educación musical dirigida a instrumentistas, cada vez se potencie más el entrenamiento auditivo asociado a la musicalidad de la música (Hargreaves, 1998; Shuter-Dyson y Gabriel, 1981; Swanwick, 1994, 2006) ya que “la descripción analítica es un modo perceptivo y conceptual diferente que podrá tener algún valor, pero también nos distrae de la frase, del gesto expresivo, del juego de la estructura musical, de la coherencia y la trayectoria de los pasajes musicales” (Swanwick, 2006:29).

Como observa Maconie (2007:43-44), si deseamos prestar atención a algo concreto dentro de un conjunto de sonidos, “necesitamos realizar un esfuerzo auditivo al que deberemos contribuir dirigiendo la mirada hacia el objetivo”. Pérez (1998:20) señala que para cultivar la sensibilidad musical hay que “desarrollar el hábito de concentración”. A su vez, Casini (2006:15) dice que “la concentración debe ser selectiva, atenta”.

Para Palacios (1997:31): “la música solo existe si hay atención”. Este autor insiste en este punto al afirmar que “las personas que desarrollan la atención en el oído tienen las puertas abiertas hacia el disfrute de la música, que no es otra cosa que relacionar, consciente o inconscientemente, los acontecimientos sonoros que se producen en el tiempo, todo ello captado por nuestra atención” (Palacios, 1997:44).

Además, escuchar³⁰ es también una forma de hacer música “con técnica propia, que se irá adquiriendo paulatinamente, al desarrollarse el hábito de la atención” (Scholes, 1984:455). Para Copland (2008:19) la escucha consciente es más importante que el conocimiento de los tecnicismos y lo fundamental, aún en el caso de músicos profesionales, es que “nos hagamos unos oyentes lo más conscientes y despiertos que podamos. Ahí está el meollo del problema de entender la música”.

³⁰ Sobre la dimensión re-creativa del acto de escuchar, hemos dado amplia cuenta en el Capítulo 2.

Creación de expectativas en el oyente a partir de puntos de referencia

En palabras de Swanwick (2006:112) “es inútil escuchar a Mozart con ‘oído’ de Wagner”. Para ello se ha de tener en cuenta que no solo cambia la intención emocional de la música en relación a la época en que fue escrita, sino también su configuración desde el punto de vista técnico porque, como indica Copland (2008:108), en cada época de la historia “la música fue concebida de un modo en todo diferente”. Los programas de OFM deberán tener en cuenta que dentro de una cultura musical concreta, surgen expectativas que se cumplen, se demoran o se inhiben. Es tarea de quien orienta la escucha, contribuir a crear en el oyente unas expectativas cuyo éxito de cumplimiento sea más que probable. Como observa Wuytack (1996:21), “la tarea del profesor consiste en reconocer y activar los diversos elementos que pueden ser experimentados por el esquema de recuerdos de los oyentes, de tal manera que el juego entre las expectativas y la sorpresa total de los oyentes pueda favorecer la experiencia musical”.

Pensamos como Maconie (2007:279) que no es necesario “que los oyentes que reaccionan ante la música con una respuesta no trivial posean un conocimiento especializado”. Por ello, un empeño en mostrar los detalles técnicos pormenorizados presentes en una composición musical, no es necesario. En la mayoría de los casos es ineficaz y también es difícil lograr el éxito en la apreciación de elementos pequeños del discurso musical, lo cual puede disuadir a las personas no alfabetizadas musicalmente de la escucha de la música, tal como se plantea en el marco del OFM, porque se les coloca lejos de la consecución de logro que, como hemos indicado más arriba, es altamente motivadora.

Por el contrario, las técnicas didácticas –sobre todo en los primeros momentos- han de estar centradas en la discriminación auditiva de patrones musicales, formados por unidades mayores y orientados por puntos de referencia claros y lo más precisos que sea posible. Gordon (1977) afirma que los esquemas formales son las estructuras cognitivas que mejor permiten al oyente comprender el discurso musical y, mediante un entrenamiento adecuado, favorecerán el que la identificación de nuevos elementos adquiera sentido y se incorporen a los patrones primeros, satisfaciendo las expectativas del escuchante y, en consecuencia, dando cada vez mayor significación a lo escuchado.

También Copland (2008:114) está en esta línea al indicar que “una de las cosas más importantes que hay que buscar cuando se escucha conscientemente, es el plan que liga toda una composición. La estructura en música no difiere de la estructura en otro

arte cualquiera: es, sencillamente, la organización coherente del material utilizado por el artista”.

Facilitar a los oyentes unas pautas de escucha adecuadas, que puedan ser tomadas por ellos como puntos de referencia, de tal modo que consigan encontrar la coherencia en la música, cumpliendo sus expectativas, será altamente eficaz desde el punto de vista didáctico y, por tanto, satisfactorio y gozoso (Albaina y Cámara, 2010).

También se debe considerar que, en la música, el hecho de que una señal sonora se perciba o no con facilidad depende tanto de sus cualidades intrínsecas (timbre e intensidad principalmente) como de su relativo contraste con un fondo de sonidos distintos. Por ello, es fundamental el clarificar hacia qué señal o parámetro de la música queremos que los escuchantes dirijan su atención auditiva, además de controlar, en la medida de lo posible, las características del fondo sonoro que sirve de marco (Maconie, 2007; Swanwick, 2006).

Algunos investigadores opinan que lo fundamental es explicar a los oyentes la estructura y el contenido en relación a la experiencia musical (Deutsch, 1982; Sloboda, 1985; Swanwick, 2006). Fundamentan esta afirmación centrándose en los aspectos cognitivos de la música y en el hecho de aplicar una base gestáltica para describir el modo de estructuración y percepción de la música, partiendo de la estimulación sensorial para llegar a conjuntos significativos desde el punto de vista musical. Swanwick (2006:37) indica algunos ejemplos:

- Distinguimos entre “figura” y “fondo” cuando diferenciamos una línea melódica de un acompañamiento o una figura rítmica de una estructura.
- Utilizamos el “cierre” (*closure*) o conclusión, para destacar una melodía que está inserta en la figura de un arpeggio de guitarra, escuchando la línea como un continuo aunque aparezca entretrejida con otras notas.
- Los sonidos que están próximos tienden a agruparse sobre la base de la “proximidad”, para ser escuchados, no aparte, sino como emparejados o pertenecientes al mismo modelo. Si los sonidos están muy espaciados, por ejemplo, cuando la música es excesivamente lenta, resulta difícil oír la línea melódica o las pautas rítmicas y fallan nuestros esfuerzos de agrupación³¹.

³¹ Un ejemplo concreto de esto, es la utilización que el compositor Camille Saint-Saëns hace de la danza rápida *Can Can*, que procede de la opereta *Orfeo en los infiernos* de *Offenbach*. Para la pieza *Tortugas* de su suite *El carnaval de los animales*, ralentiza aquella melodía -que es popular para la mayoría de ciudadanos occidentales- de manera que casi nadie la reconoce, a menos que se le indique qué ha de buscar, es decir, un punto de referencia concreto.

- El principio de “similitud” opera cuando seguimos un timbre instrumental o vocal concreto, dejándonos llevar del sonido de una flauta o de un tambor dentro de una estructura.
- Otro principio *gestáltico*, el de la “buena continuación”, aparece por ejemplo cuando una figura de una frase es escuchada en repetición secuencial, aunque el registro, la instrumentación y las relaciones de intervalo precisas hayan podido cambiar.
- La “identidad” de una figura se puede reconocer aun cuando sólo se aproxime a apariencias previas: el gesto se puede modificar o transformar, pero la forma global anticipada no se pierde.

Teniendo en cuenta estos procesos gestálticos, nos percatamos de la complejidad de la escucha musical y de la necesidad, como señala Boulez (1981), de dar puntos de referencia para dirigir al oyente en su actividad consciente. Strawinsky (1983:132) va más lejos cuando afirma que “la tarea del auditor (*sic*) es particularmente angustiosa cuando se trata de una primera audición porque, en este caso, no tiene ninguna referencia ni dispone de ningún elemento de comparación”.

Por tanto resulta una técnica didáctica necesaria, que el docente proporcione dichas pautas o puntos de referencia al escuchante. Éstos pueden ir desde la indicación de seguir un motivo³² a través de la audición, hasta identificar colores de timbres instrumentales, melodías completas o diseños formales.

Audiciones comentadas

Para los oyentes, la música es inicialmente una aglomeración de vibraciones atmosféricas que sacuden sus oídos. La cuestión es cómo contribuimos a conducir la escucha de manera que aquéllas adquieran coherencia y cobren un sentido musical. Los comentarios a las audiciones permiten dar pautas para que los procesos cognitivos se pongan en marcha en el marco de la percepción musical, tal como señala Bigand (1993). Este autor reconoce el valor que las guías de audición proporcionan a la percepción del oyente, permitiéndole establecer relaciones entre eventos sonoros más

³² Un motivo en música es una mínima agrupación de sonidos –pueden ser únicamente dos o tres-, susceptible de generar un discurso a partir de las técnicas de composición que aplica el creador y que hacen que dicho motivo se desarrolle, dando como resultado la pieza musical. El motivo musical puede ser únicamente rítmico o melódico rítmico. En la música escrita a partir del siglo XX, un motivo generador puede ser también un patrón armónico o textural. Un conocidísimo ejemplo de motivo musical, aparece al inicio de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven.

o menos separados en el tiempo, que terminan adquiriendo una estructura de mayor complejidad, dotada de sentido musical.

Los comentarios con una intención didáctica definida de antemano y organizados en base a criterios clasificatorios que vertebran lo que va a ser escuchado, facilitan la comprensión del oyente y generan en él motivos para ampliar su repertorio de conocimiento musical (Achilles, 1992; Cámara, Cañada, Albaina y Larrinaga, 2012).

La tarea del educador, en tanto conductor de la escucha, consiste en familiarizar a los oyentes con las diferentes reglas estructurales de la música, adaptando su lenguaje, de forma que los no alfabetizados musicalmente comprendan la terminología utilizada y esta comprensión provoque en ellos un interés activo. Una manera puede ser la que indica Swanwick (2006:112): “explorando y observando cómo se estabilizan y transforman las ideas musicales mediante diversos modos de repetición y contraste”. Este autor defiende que:

Los procesos básicos de repetición y contraste, con los consiguientes recursos de la variación, la transformación y el reposicionamiento, son muy comunes en el mundo entero; sus raíces se hunden en los esquemas psicológicos de la percepción humana, en las vías que todos seguimos para dar sentido y cohesión a la experiencia. (Swanwick, 2006:112)

Otro autor que explica la importancia de los principios estructurales en la organización del discurso musical, en aras de que la audición tenga más sentido para el oyente, es Aaron Copland³³:

El auditor (*sic*) inteligente debe estar dispuesto a aumentar su percepción de la materia musical y de lo que a esta le ocurre. Debe oír las melodías, los ritmos, las armonías y los timbres de un modo más consciente. Pero sobre todo, a fin de seguir el pensamiento del compositor, debe saber algo acerca de los principios formales de la música. (Copland 2008:33)

En las audiciones comentadas, además, es importante tener en cuenta que las pautas de escucha hagan referencia a elementos sonoros que mantienen su presencia en la pieza de manera regular, ya que “la claridad y la distinción sonoras son importantes para crear una señal, y la regularidad del sonido es importante para mantener contacto con

³³ Aaron Copland (1900-1990) fue un compositor, pianista y director de orquesta, firmemente convencido de la importancia de la didáctica en la divulgación de la música clásica instrumental. Realizó numerosos escritos y conferencias con el fin de difundir la música entre la ciudadanía lo que, por otra parte, es una acción muy acorde con el ideal norteamericano de democratizar el arte y la cultura.

la señal a lo largo de un periodo de tiempo y en un contexto cambiante” (Maconie, 2007:80).

Por otra parte, es más didáctico referirnos en cada comentario a un solo parámetro musical, salvo que los escuchantes tengan ya un cierto entrenamiento. Wuytack (1996:32-33) indica al respecto que:

Como orientación metodológica general proponemos realizar la audición musical indicando siempre a los alumnos una tarea concreta. Esta metodología dirigirá su atención al estudio de diferentes elementos que conducirán a una experiencia auditiva más profunda. [...] No es aconsejable sobrecargar la audición musical con una serie de actividades secundarias que pueden dificultar la visión de conjunto.

Repetición

Teniendo en cuenta que la clasificación de piezas musicales puede darse en base a diversos criterios y dado que las pautas clasificatorias no son excluyentes, se debe considerar que una obra musical puede utilizarse como pieza representativa en varios contextos, como por ejemplo cuando se esté tratando un estilo determinado, una época de la Historia de la música, un autor, uno o varios géneros, la literatura propia de un instrumento concreto... Por ello, una composición puede ser abordada auditivamente desde varias perspectivas y en distintos momentos a lo largo de un programa de OFM. De hecho, esta repetición –aunque con intenciones didácticas distintas- es eficaz como técnica educativa, porque permite al oyente colocarse en el tercer nivel de escucha, el analítico, después de haber superado el nivel sensorial y el afectivo³⁴. A este respecto, Palacios (1997:155) afirma que “una misma obra permite varios encuentros: el primero es el más difícil, después ya se disfruta del placer del reconocimiento. El goce del oyente depende de su familiaridad con melodías y ritmos que recuerda”.

Además, en cada audición, realizaremos nuevos descubrimientos y encontraremos elementos novedosos que se sumarán a los ya conocidos, porque una composición musical de valor, tal como señala Copland (2008:31), “no espere que le diga exactamente lo mismo cada vez que vuelva a ella”. De hecho, y aunque pudiera parecer una paradoja, en la mayoría de los casos cuantas más veces se escucha una obra, más satisface al oyente, porque “oír la obra repetidas veces la hace más familiar y cuanto

³⁴ Recordamos que el análisis detallado de los tres niveles de escucha, lo llevamos a cabo en el subapartado 2.3.2 del Capítulo 2.

más familiar nos es la música, más la apreciamos y llegamos a amarla” (Pérez, 1998:20). También Wuytack (1996:31) defiende la búsqueda de la novedad en la repetición como técnica didáctica porque “el arte y la creatividad, desde un punto de vista pedagógico, consisten en encontrar un modo inhabitual para abordar lo habitual. El cuidado que se ponga en estos aspectos pedagógicos favorecerá el despertar de las emociones y el sentido estético de los alumnos”.

La memoria desempeña un papel importante en el goce de la música: “noventa o noventaicinco por ciento de memoria y diez o cinco por ciento de novedad es probablemente la proporción más apropiada para el éxito inmediato con el público” (Scholes, 1984:807). Ya Fétis³⁵ (1995 [1873]:290) dejó escrito en su libro *“La Musique mise à la portée de tout le monde”* de 1830, lo siguiente: “Diremos de la música instrumental lo que ya hemos tenido ocasión de repetir muchas veces; esto es, que se ha de tener paciencia para escucharla sin prevención, aun cuando no gustase. Cuando a fuerza de constancia haya llegado a gustar, entonces se podrá empezar a analizarla”.

Louvier (1996:23) también destaca el papel de la memoria auditiva al afirmar que “desde el momento en que se recibe un sonido, el cerebro (sin que podamos impedirlo) efectúa al instante la comparación entre el sonido recibido y nuestro banco de datos: reconocemos previamente el tema de un cuarteto de Haydn o el timbre característico de los címbalos si previamente lo conocíamos”.

De aquí se deriva la importancia didáctica de la repetición, como técnica de acercamiento de las personas a la música clásica instrumental, porque alimenta el banco de datos que resulta esencial en dos aspectos. Por un lado, para trabajar desde un punto de vista más analítico con lo que ya conocemos o que, al estar en nuestra memoria, forma parte de nosotros mismos y es susceptible de ser mejor comprendido (Albaina y Cámara, 2010). Pero además, los patrones musicales conocidos pueden afectarnos desde un punto de vista emocional, ya que son tomados por nosotros como algo familiar. Además, “algunos sonidos o elementos musicales muy llamativos quedan grabados para siempre en nuestra memoria, al igual que las emociones fuertes³⁶” (Louvier, 1996:23).

³⁵ François-Joseph Fétis (1784 - 1871) fue compositor, profesor, musicólogo y uno de los críticos musicales más influyentes del siglo XIX. A él se debe, además, que a partir de la entrada en su Diccionario de músicos de Juan Crisóstomo Arriaga –que había sido discípulo suyo en el Conservatorio de París-, se pudiera recuperar la figura de este compositor bilbaíno.

³⁶ En el Capítulo 2 ya hemos señalado el papel que dan algunos investigadores a las *strong experiences with music* (SEM).

Barbacci (2007) distingue siete tipos de memoria musical, de los que solo la memoria auditiva es relevante en el ámbito del OFM³⁷ y lo es en sus dos variantes: la del oído externo, que permite al oyente darse cuenta de que ya conoce algo que está sonando –lo re-conoce- y la del oído interno, que le permite re-crear -sin que suene de manera externa- algún patrón musical. Para Copland (2008:25) “no basta con oír la música en cada uno de los momentos en que va existiendo. Hay que poder relacionar lo que se oye en un momento dado con lo que se ha oído en el momento inmediatamente anterior y con lo que va a venir después”. Wuytack (1996:28) corrobora esto cuando escribe que “la música no está constituida por una serie de momentos independientes. Existe siempre una relación entre lo que se oye y lo que antecede, y entre lo que se oye y lo que viene a continuación”. Kühn (1988:16) también valora esta memoria musical almacenada en el oído interno, cuando afirma que “el último objetivo de la formación del oído reside en la capacidad de lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente, y también capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música”.

Como hemos señalado más arriba, es requisito indispensable escuchar cada obra musical con atención. En este sentido, Barbacci (2007) apunta que el poder de la memoria es directamente proporcional a la intensidad de la atención dispensada. También Kühn (1988:14) establece un vínculo entre memoria y atención cuando señala que “la capacidad misma de captar en todo su contexto un pensamiento musical, a su vez presupone una capacidad memorística básica. Y es también palmaria su dependencia de la mencionada capacidad de concentración”.

Además, la repetición ofrece al oyente mayor posibilidad de comprensión porque, una vez que se conoce bien la obra –que está archivada en nuestra memoria-, es más sencillo ahondar en algún tipo de análisis determinado. Para Copland (2008:26) “el reconocer una melodía quiere decir que se sabe dónde se está y que se tienen muchas probabilidades de saber a dónde se va. Es la única condición *sine qua non* para llegar a una comprensión más inteligente de la música”. También Wuytack (1996:33) pone en esto el acento, al señalar que “durante la audición musical se dará énfasis al reconocimiento de los temas. Pero para llevar a cabo este reconocimiento, es preciso conocerlos antes”. Aunque, más adelante, afirma que “siempre es útil conocer

³⁷ Otros tipos de memoria musical como la muscular, la nominal o la visual, solo son trascendentes para un músico profesional, por ejemplo para un intérprete.

previamente el tipo de métrica que aparece en la obra que vamos a estudiar, así como los ritmos característicos y el tipo de compás” (Wuytack, 1996:34).

Nuestra experiencia didáctica y la de otros (Albaina y Cámara, 2010; Bernstein, 2003; Pérez, 1998; Witold, 1963), indican que, si bien es muy importante, no ha de ser exclusivo almacenar en la memoria patrones melódicos; la repetición también contribuye a dar sentido a otros parámetros musicales como son por ejemplo el desarrollo temático, los métodos de modulación y orquestación o los patrones de tensión y relajamiento. El individuo incrementa su comprensión y deleite, al reconocer todos ellos. Este es uno de los motivos por los que la apreciación musical como disciplina educativa coincidió con la aparición de la música grabada (Scholes, 1984) porque, como señala Bernstein (2003:21), “las grabaciones tienen la ventaja de permitirte escucharlas una y otra vez para disfrute y estudio”.

Por tanto, estamos de acuerdo en que, por su interés didáctico, “al igual que una valiosa colección, nuestro banco de datos debe ser constantemente alimentado y realimentado a fin de que sea fiable” (Louvier 1996:23).

Contextualización histórica: las circunstancias del tiempo y el espacio

Contextualizar lo que se va a escuchar, es didácticamente eficaz. Abordar la temática propuesta –relativa a géneros musicales, estilos, instrumentos, épocas, compositores...-, que será ilustrada con audiciones musicales o bien presentar las propias audiciones –en el caso de alguna charla preparatoria de un concierto, por ejemplo- desde múltiples ángulos complementarios y enriquecedores entre sí, permite al escuchante situarse en una realidad concreta. De esta manera, el momento y el lugar en el que el compositor desarrolla su carrera; el régimen político imperante -con mayor o menor inclinación melómana-; el contexto social y cultural -más o menos demandante y consumidor de música-; una religión que reclama mayor o menor presencia musical en los ritos litúrgicos; determinados géneros compositivos dominantes; unos contemporáneos, creadores en otras manifestaciones artísticas, que influyan en el desarrollo del arte y la cultura y los relatos de primera mano de los propios protagonistas –compositores, intérpretes, directores, críticos de la época...- son una referencia inestimable para que la música se cargue de una significación –musical y extramusical- que contribuya a su comprensión por parte del oyente (Bernstein, 2003; Blaukopf, 1988; Boulez, 1981; Casini, 2006; Copland, 2008; Pérez, 1998; Pousseur, 1984; Ross, 2011;

Small, 2006; Torres, Gallego y Álvarez, 1991; Wuytack, 1996). Todo ello sin olvidar que, en alguna ocasión, ha sido la música la que se ha convertido en un acontecimiento histórico.³⁸

Para Small (2006:18), “de todas las artes, es la música –probablemente por su casi total carencia de contenido verbal o representativo explícito- la que más claramente revela los supuestos básicos de una cultura”.

Blaukopf (1988:11) por su parte, afirma que “el papel que juega la música en un sistema social determinado, es decir, su función sociológica, ofrece posibilidades muy determinadas a su desarrollo interno técnico y estético, y también impone a este desarrollo límites igualmente muy determinados”.

Para Pérez (1998:39) “es un hecho incontrovertible que, en su perspectiva histórica, la música no puede aislarse de los demás acontecimientos políticos y socio-culturales de su tiempo. Todo artista forma parte de la época en la que vive, pero también ayuda a crearla”.

Torres, Gallego y Álvarez (1991:20) otorgan también gran importancia al contexto histórico en la comprensión del hecho musical cuando afirman que:

En cada momento histórico, en cada situación cultural, en cada época, serán muy variables las relaciones entre los cuatro pilares de la música: el creador, lo creado, el intérprete y el oyente, y en la situación de esas relaciones hallaremos la clave que nos permita comprender el fenómeno musical como parte integrante del fenómeno vital completo de la sociedad.

Para Wuytack (1996:46) “el contexto histórico facilita la comprensión y apreciación de una obra. Algunas composiciones, además, tienen como base un hecho histórico. El conocimiento de ese hecho y de la situación relacionada con el tema ayudará, ciertamente a una mejor comprensión de la música”.³⁹

³⁸ El estreno de la *Novena Sinfonía* de Beethoven, el 7 de Mayo de 1824 en Viena, no supuso únicamente un antes y un después en la historia de la música al incorporar la voz humana al género sinfónico, sino también un antes y un después en la expresión del pensamiento humano –filosófico y político- a través de la música. También el estreno de *La consagración de la primavera* de Strawinsky, el 29 de Mayo de 1913 en París, fue un hito histórico que trascendió el panorama musical.

³⁹ Dos ejemplos relativos a épocas distintas son la *Música para los reales fuegos de artificio* de Haendel, estrenada en 1749 para conmemorar el primer aniversario de la Paz de Aquisgrán o la *Batalla de Vitoria* de Beethoven, escrita en 1813 para celebrar la victoria de los españoles, portugueses y británicos sobre los franceses en la ciudad de Vitoria-Gasteiz.

Todos estos factores han de ser tenidos en cuenta a la hora de enmarcar las audiciones que vamos a presentar a los escuchantes, ya que sirven para conferirles significación y son además demostración de las posibilidades casi inagotables de que puede nutrirse el OFM, ya que “que nuestra música europea manifieste, a lo largo de los siglos y según las culturas, una diversidad tan profunda, representa para nosotros un auténtico privilegio” (Hersch, 2013:32).

Vinculación de la obra con su autor

Además de la estrecha relación de las composiciones musicales con la época y lugar en que vieron la luz, existe un vínculo absoluto e ineludible entre la obra y quien la crea. Las características personales del autor, incluso el periodo vital por el que atraviesa en el momento de la concepción y composición de su música, son volcadas en ella. A lo largo de la Historia de la música, ha habido momentos en que esta especie de catarsis era algo buscado y otras en que no estaba demasiado bien visto⁴⁰. Sin embargo, es prácticamente inevitable que la música constituya una mímica sonora bastante exacta del estado emocional de su autor (Bernstein, 2003; Casini, 2006; Copland, 2008; Pérez, 1998; Torres, Gallego y Álvarez, 1991).

En cualquier caso, el hecho de presentar las circunstancias personales de los creadores, algunos aspectos cotidianos de sus vidas, sus dificultades, anhelos, gustos, intereses extramusicales, creencias, etc. los humaniza y, en consecuencia, los acerca a las personas (hay que cuidar siempre que los datos provengan de fuentes fidedignas, como biografías elaboradas por expertos, escritos que nos han dejado los propios compositores o la correspondencia que mantuvieron con otras personas). En esta línea, Copland (2008:242) afirma que cuando el oyente “escucha la creación de un compositor, está escuchando a un hombre, a un determinado individuo con su particular personalidad”.

Bernstein (2004) hace referencia a su intento de hablar acerca de la música, a partir de los atributos propios de su naturaleza como sistema organizado de sonidos, pero también, y siempre que es posible, procura utilizar conceptos extramusicales con

⁴⁰ En el Barroco, por ejemplo, en base a la teoría de los *affetti* o afectos humanos, la música debía expresar éstos, pero de manera genérica y no las emociones particulares del compositor. En el Clasicismo, la música no debía mostrar nada más allá de sí misma y el equilibrio y el buen gusto eran los patrones estéticos de referencia. En el Romanticismo, el compositor expresaba su propio estado anímico, su sentimiento nacionalista o su pensamiento filosófico, todo ello de manera explícitamente personal.

propósitos referenciales o clarificadores. Por ejemplo, indica que intenta elegir nociones que son relevantes a la hora de condicionar los géneros y estilos musicales, como es el caso de las tendencias nacionalistas, las conexiones con la religión, la espiritualidad o el pensamiento filosófico que, en la mayor parte de las ocasiones, son parte del propio pensamiento del compositor.

La biografía del autor en relación a su contexto familiar, puede resultar atractiva para el oyente adulto pero, desde la perspectiva de la contextualización histórico-artística, debe hacerse referencia también a sus anclajes socioculturales y a su enclave espacial y temporal; son éstas las circunstancias que no se deben obviar al explicar a los oyentes una composición musical, sobre todo en el marco del OFM, en el que queremos que lleguen a ser verdaderos escuchantes (Blanning, 2001; Boulez, 1981). Para Wuytack (1996:23) no es el aspecto biográfico del compositor lo fundamental de la audición musical y “solo deberán mencionarse las particularidades de su vida que posean una relación directa con la obra, con el objeto de suscitar la atención de los oyentes”.

Asociaciones con referencias extramusicales y con otras manifestaciones artísticas

La asociación de lo escuchado con alguna referencia extramusical es una eficaz técnica didáctica porque, independientemente de que se tenga o no formación musical específica, es indudable que hay lugares comunes a todas las personas que comparten tiempo y espacio. En este sentido, y refiriéndose a la escucha de la música, Swanwick (2006:29) afirma que “lo que alguien pueda decirnos sobre su modo de percibir el carácter expresivo será forzosamente metafórico, poético, más que analítico”. La utilización de una comparación, relación o metáfora acerca del fragmento o pieza que presentamos para la escucha, permite abrir canales a un análisis musical posterior. Además, el proponer una palabra a modo de característica o etiqueta que facilite una asociación sensorial –por ejemplo una imagen vinculada a otros sistemas sensoriales distintos del oído-, puede contribuir a que los escuchantes construyan para sí mismos lo que Delis, Fleer y Kerr (1978) denominaron interpretaciones designativas. Estos investigadores descubrieron que el reconocimiento de pasajes musicales oídos previamente, era superior cuando se daban títulos que transmitían una imagen visual concreta, como base para que los sujetos elaboraran dichas interpretaciones designativas de los fragmentos sonoros. Ellos atribuyeron esto, al hecho de que la memoria es superior cuando el estímulo resulta significativo para la persona -esto

refuerza también nuestra anterior aseveración acerca del valor de la memoria en el desempeño didáctico.

Sin duda, las imágenes relativas a otros sentidos ligadas a las audiciones, pueden llegar a ser muy eficaces desde el punto de vista didáctico para todo tipo de oyentes, ya que “el cerebro es prolijo en comparaciones multisensoriales (pueden llegar a hacerse hasta metáforas culinarias)” (Louvier, 1996:24).

De esta manera, favorecemos la comprensión de las composiciones al permitir establecer puentes entre lo que las personas ya conocen y lo que queremos mostrarles -recordemos respecto a esto que una de las premisas del aprendizaje significativo, derivadas de las teorías de Ausubel, Novak y Hanesian (1978), propone al docente que averigüe lo que ya conoce el discente y se le enseñe en consecuencia.

Pero es que, además, la música ha tenido a lo largo de la Historia una relación más o menos estrecha con otras manifestaciones artísticas porque como indica Wuytack (1996:47), “no es un fenómeno aislado, sino ligado a la vida cultural y artística, y esta relación entre la música y otras formas de arte constituirá un excelente medio de activación para ayudar a los alumnos a encontrar la esencia de la expresión musical”. Más adelante, puntualiza que “la arquitectura puede ilustrar la música de manera elocuente”; “la pintura ha inspirado a diversos compositores”; “la literatura ha encontrado en la música una excelente correspondencia” y “el arte cinematográfico también dio lugar a obras maestras” (Wuytack 1996:47).

Vincular las producciones musicales con otras manifestaciones artísticas, es una técnica didáctica eficaz porque amplía la perspectiva y puede llegar a enriquecer los intereses de los melómanos. Además la reflexión analítica sobre las tendencias más significativas, no sólo en la música, sino también en los campos de la arquitectura, del diseño, de la literatura, de la pintura o de la filosofía, contribuye a establecer anclajes en la memoria del escuchante (Boulez, 1981).

Diseño de las sesiones

Como hemos indicado anteriormente, cada sesión tendrá un diseño particular y deberá adaptarse al programa concreto a partir del cual se va a desarrollar. Su formato dependerá de si pertenece a un curso monográfico que se lleve a cabo a lo largo de un periodo de tiempo más o menos dilatado –un trimestre, un semestre, un año académico-

o bien sea una sesión previa a un concierto en vivo o alrededor de un recital en el que se intercalen explicaciones con ejemplos de música en directo. Otro criterio para su trazado será el contenido mismo, es decir, la música concreta que se va a explicar y que tendrá unos atributos más definidos a partir del género al que pertenece, o bien del estilo o la época en que fue escrita, o de su color instrumental (Bernstein, 2003; Cámara, Cañada, Albaina y Larrinaga, 2012)

Es muy didáctico hacer una presentación de lo que se llevará a cabo en la sesión y conviene asimismo indicar el conjunto de actividades a realizar, posteriormente desarrollar las ideas y finalizar con un resumen de lo tratado, a modo de recogida (Aguilar, 2002; Albaina y Cámara, 2010; Bernstein, 2003; Pérez, 1998).

Algunos autores centran el desarrollo de las sesiones de apreciación musical, sobre todo en tres áreas básicas: la que conlleva un repaso histórico general para ubicar las obras en su contexto particular y centra la atención en las circunstancias bajo las que se compusieron; la que hace referencia a las formas musicales, de modo que quien escucha aprenda a distinguir la aparición y transformación de los temas melódicos principales, los patrones armónicos y la forma general de la obra y, por último, la que recoge la terminología musical básica que aparece en las obras, de manera que el oyente aprenda a distinguir lo que implican determinados términos formales, indicaciones expresivas y de *tempo*, así como alguna referencia armónica sencilla (Albaina y Cámara, 2010; Bernstein, 2003; Copland, 2008; Pérez, 1998).

Como observan algunos autores de referencia (Bernstein, 2003; Copland, 2008; Téllez, 1981; Witold, 1963), la selección de composiciones es fundamental para la eficacia del entrenamiento auditivo. Por ello, es recomendable elegir aquéllas en que los parámetros a reconocer sean muy evidentes para la percepción, en dos sentidos: por su marcada presencia en la obra y por su predominio sobre otros elementos musicales. La música que suena muy caracterizada, será más fácil de evocar o al menos de reconocer cuando suena, ya que provoca en el oyente una mayor significación. Además, la música más neutra no se retiene en la memoria de manera duradera (Swanwick, 2006).

Por otro lado, es recomendable seleccionar piezas o fragmentos que sean representativos del contenido que queremos explicar a los oyentes: un estilo musical, un género, un compositor, una época, las familias instrumentales. También es apropiado que no sean muy extensos (Copland, 2008; Téllez, 1981; Witold, 1963).

Resumimos a continuación, de forma esquemática, las principales técnicas didácticas pertinentes en el OFM.

Gráfico 3.4: Técnicas didácticas del OFM

Técnicas didácticas	Entrenamiento auditivo
	Creación de expectativas
	Audiciones comentadas
	Repetición
	Contextualización histórica
	Vinculación de la obra con su autor
	Asociaciones extramusicales
	Diseño de las sesiones

Fuente: Elaboración propia

Tareas fuera del aula

En algunas ocasiones, se pueden plantear actividades didácticas que vayan más allá de la tarea docente y que contemplen un trabajo individualizado del discente fuera del aula. Este trabajo personal, ha de tener en cuenta sus intereses y respetar su individualidad en cuanto a capacidades e iniciativa. También se pueden contemplar propuestas de colaboración entre alumnos, o entre éstos y docentes.

En el aprendizaje de personas adultas, es muy eficaz plantear procesos metodológicos en los que la investigación, la búsqueda de datos, la curiosidad y la creatividad estén presentes. Swanwick (2006) retoma las teorías de Vigotsky y su concepto de “zona de desarrollo próximo”⁴¹ y señala la importancia del trabajo individual en la asimilación del lenguaje de la música. Para este autor, lo que en un principio se comprende con la ayuda de una persona más experta, más tarde se realiza con autonomía y sin necesidad de tal asistencia y se logra alcanzar el ideal del aprendizaje por descubrimiento. Este proceso implica una toma de conciencia de las operaciones cognitivas puestas en juego y un desarrollo de la voluntad.

Otros investigadores y educadores musicales, han retomado la idea de andamiaje o mediación de Bruner -derivada a su vez de la teoría de ZDP de Vigotsky-, para justificar el proceso que tiene lugar durante la interacción entre un sujeto que aprende y aquel

⁴¹ Lev Semenovich Vigotsky, (1896-1934) se formó en psicología y en filosofía y escribió extensamente sobre la mediación social en el aprendizaje y la función de la conciencia. Su producción fue extensa pero la Guerra Fría mantuvo prácticamente desconocido su trabajo en Occidente. En los últimos años, la psicología occidental ha redescubierto su obra y en las investigaciones de psicología cognitiva de la música se tienen en cuenta sus teorías de la zona de desarrollo próximo (ZDP).

que le guía en su aprendizaje. Dicho proceso, tiene entre sus características principales la de ser temporal, ya que si se torna crónico no cumple con el objetivo de obtener la autonomía en el sujeto que aprende (Bruner, 1988; Hargreaves, 1998; Lacárcel, 1995; Swanwick, 1994). Esta idea, supone una contribución al concepto de aprender a aprender, tan importante en la educación de adultos y ha de ser tomada en cuenta en los programas de OFM, ya que el docente tiene que “ayudar al estudiante a desarrollar estrategias que éste pueda aplicar posteriormente para poder resolver problemas musicales fuera de clase” (Myers, 2001:71).

3.4.4 Recursos didácticos en el OFM

En el OFM, al igual que en otros ámbitos educativos, los recursos didácticos son los medios que utiliza el educador con el fin de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas y estrategias para la comprensión y posterior aplicación de lo aprendido.

Lo mismo que en otras áreas del conocimiento, el educador puede echar mano de recursos materiales o tangibles y metodológicos o no tangibles; los recursos de los que se sirve pueden ser, además, propios e incluso comunitarios (Cámara, Cañada, Albaina y Larrinaga, 2012; Del Pozo, 1977; García Acevedo, 1984; Sánchez Delgado, 2004).

Por otro lado, en la no demasiado larga trayectoria de la didáctica específica del OFM, se observa que los medios utilizados tienen que ver con la formación, pero también con la información que, en el mejor de los casos, acaba siendo formativa.

En base a las dos afirmaciones anteriores, expondremos a continuación una relación de los recursos didácticos que, a nuestro entender, son más pertinentes para la eficiencia didáctica en el OFM. Sin embargo, solo nos detendremos en aquellos dos que son representativos o, incluso, exclusivos de este ámbito de la educación musical: los musicogramas y las notas a los programas de concierto. Además, ambos son utilizados con intencionalidad didáctica por los agentes que, en nuestro estudio, tienen gran relevancia en el planteamiento del OFM: las universidades de mayores y las orquestas sinfónicas.

El resto de los recursos de la relación, son utilizados, también, por otras áreas del conocimiento vinculadas al arte y la cultura.

Relación de recursos didácticos del OFM

Según se deduce de los escritos de los autores de referencia en el campo del OFM, los recursos didácticos usados con regularidad para la comprensión y disfrute de la música clásica instrumental son los que presentamos en el gráfico de abajo (Bernstein, 2003; Cámara, Cañada, Albaina y Larrinaga, 2012; Gago, 1997; Scholes, 1984).

Gráfico 3.5: Recursos didácticos del OFM

Recursos que usan la palabra escrita	Recursos presenciales con música grabada	Recursos presenciales con música en directo	Medios de comunicación audiovisual
• Prensa escrita: crítica musical, revistas especializadas en música • Libros: diccionarios, enciclopedias y compendios de música, guías de audición, monografías, biografías de compositores	• Cursos • Conferencias monográficas • Ciclos de conferencias • Charlas previas a conciertos • Asistencia a archivos de música y mediatecas	• Presentaciones con música en vivo • Conciertos didácticos • Visitas de músicos • Asistencia a ensayos • Asistencia a talleres de construcción y reparación de instrumentos musicales	• Radio • Televisión • Internet: blogs, páginas web, canales de vídeo, cursos online

Fuente: Elaboración propia

Musicogramas

Jos Wuytack⁴² fue pionero en la concepción y utilización de este recurso didáctico, que empleó por primera vez en 1971 y que desarrolló como “reproducción visual del relieve dinámico de una composición” (Wuytack, 1992:21) y como herramienta para introducir en la educación infantil la escucha activa. Para él, “la apreciación musical es una parte esencial de la educación musical. A fin de incluir este aspecto, inventé una ‘pedagogía activa de oír música’” (Wuytack, 1992:21).

El musicograma se utiliza hoy también con estudiantes de otros niveles educativos y lo consideramos eficaz en la didáctica del OFM con adultos (Cámara, Cañada, Albaina y Larrinaga, 2012).

Es un recurso didáctico que constituye la representación visual de un fragmento o pieza musical, sin utilizar el código gráfico propio de la música. Generalmente, el didacta utiliza

⁴² Jos Wuytack es un pedagogo musical y compositor belga, nacido en Gante en 1935. Fue discípulo del también compositor y pedagogo alemán Carl Orff, los métodos de ambos se basan en una pedagogía musical activa, es decir, que requiere la participación directa de los estudiantes en el hecho musical.

los aspectos más destacados de la composición musical que presenta a los oyentes. Éstos son: la estructura formal, los elementos temáticos, los timbres instrumentales, los patrones rítmicos, la textura o cualquier otro parámetro musical que sea relevante en la obra ya que “es una visualización de lo que uno puede oír” (Wuytack, 1992:21).

El musicograma puede servir para introducir o ilustrar una pieza musical, pero también es empleado, en algunas ocasiones, para que el alumno “sea capaz de –a través de él– seguir correctamente la obra durante su audición” (Cateura, Sabate y Soler, 1991:3)

También puede estar concebido como herramienta didáctica pensada para el análisis musical, con oyentes no expertos en música (Aguilar, 2002).

Otro autor que ha basado parte de su trabajo didáctico en los musicogramas ha sido Claude L'Épingle. Este didacta, los propone como recurso a través del cual acompañar la audición con percusiones (L'Épingle, 1989). Fundamentalmente son utilizados en el ámbito escolar, pero algunos de ellos son interesantes en su diseño y aplicables a los programas de OFM.

Para su realización, se podrán utilizar colores, dibujos o imágenes que estén vinculados a la temática de la obra, sobre todo si ésta pertenece al género de la música descriptiva y, aún con más razón, si forma parte del repertorio de música programática, es decir, aquélla a la que el propio compositor hace acompañar de un programa explicativo para el público.

Si se trata de música absoluta -denominada así aquélla que no expresa nada más allá de sí misma-, se pueden utilizar signos de carácter ideográfico, o lo que es lo mismo: aquéllos en los que la grafía representa lo más fielmente posible los atributos sonoros de la idea o ideas musicales.

Algunos pedagogos trabajan de esta manera el lenguaje musical, sobre todo los que imparten clase a colectivos educativos en el marco de las enseñanzas no regladas de música o en las clases de música de enseñanzas generales (Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, por ejemplo).

Uno de los pioneros en la utilización de estos códigos ideográficos fue Murray Schafer⁴³ (1982, 1996 y 1998), con educandos no alfabetizados musicalmente. Este autor sostiene que:

La notación musical consiste de dos elementos: el gráfico y el simbólico. La historia de la música muestra que al principio tendía a predominar el elemento gráfico. Las dimensiones de tiempo y altura se graficaban sobre los ejes horizontal y vertical de la página, y las marcas diacríticas griegas ´ ˘ y ^ fueron empleadas para indicar el movimiento: hacia arriba, hacia abajo y hacia arriba y abajo respectivamente. Luego, las convenciones simbólicas se volvieron más pronunciadas: el uso de claves, notas blancas y negras, alteraciones, armaduras de clave y signos tales como *p*, *f*, *ritardando*, etc. No hay analogía entre estos signos y las cosas que indican; son simplemente símbolos aceptados, por convención, como apropiados para sugerir ciertas maniobras musicales. (Schafer, 1998:46)

En todos los casos, hay unas orientaciones básicas que siguen quienes, de manera habitual, elaboran musicogramas (Aguilar, 2002; Cateura, Sabate y Soler, 1991; L'Épingle, 1989; Wuytack, 1996) y que resumimos en los siguientes puntos:

- debe haber relación entre el espacio físico que ocupa la representación de los diversos fragmentos y su duración en el tiempo. Estos pueden ser representados por formas simples, como rectángulos o elipses
- es aconsejable el uso de colores para cada tema musical, de manera que si los temas son muy contrastantes, también lo sean los colores. Del mismo modo, si hay una o más variaciones de un tema, se representará con colores de la misma gama
- los motivos rítmicos se pueden representar con símbolos gráficos simples, como puntos, líneas, espirales...
- por encima o debajo de cada segmento se pueden colocar indicaciones de *tempo*, *dinámica*⁴⁴ o *agógica*

A continuación y a modo de ejemplo, incluimos un musicograma explicativo de la *Danza de los pequeños cisnes* del ballet *El lago de los cisnes* de P.I. Tchaikovsky.

⁴³ Murray Schafer es compositor, educador musical y ambientalista canadiense, nacido en 1933 y al que hemos hecho referencia en el apartado 3.2.

⁴⁴ En música, el término *dinámica* indica las gradaciones en la intensidad y *agógica* se refiere a las variaciones en la velocidad del discurso.

Imagen 3.1: Musicograma de la Danza de los pequeños cisnes de P.I. Tchaikovsky

Fuente: Elaboración propia

Notas a los programas

Las notas explicativas no han acompañado siempre a los conciertos de música clásica instrumental y aunque los especialistas afirman que no se puede datar con seguridad el comienzo de la práctica de agregar explicaciones musicales a los programas de conciertos, el documento más antiguo que se conserva lleva fecha de 1768. (Latham, 2009; Raynor, 2007; Scholes, 1984; Weber, 2011). Dicho documento contiene un prefacio en el que se explica la naturaleza de los géneros escuchados en el concierto y se añaden algunas notas históricas⁴⁵. En 1783, J.F. Reichardt, maestro de capilla de Federico el Grande –músico activo y muy inclinado también por la literatura- organizó en Postdam una serie de conciertos semanales, en cuyos programas se transcribían las letras de las canciones y “se daban explicaciones históricas y estéticas destinadas a capacitar al auditorio a comprender más rápidamente lo que escuchaba, y permitirle lograr su propósito más fácilmente” (Scholes, 1984:1068). Conviene también recordar que Antonio Vivaldi incorporó a su serie de cuatro conciertos para violín *Le Quattro Stagioni*, publicados en 1725, una descripción del devenir de la Naturaleza en las afueras de Venecia, a lo largo del año. Lo hizo en forma de cuatro sonetos, uno para cada concierto, que aparecen en la partitura original junto a la notación musical. Su

⁴⁵ El concierto fue dado en el Teatro *Drury Lane* de Londres (Scholes, 1984:1068).

intención, claramente, debió ser la de que el público pudiera asociar la música con la descripción poética.

A partir de estos antecedentes, se fueron incorporando paulatinamente las notas a los programas de conciertos, sobre todo a partir del siglo XIX, con la mayor difusión de la música entre la ciudadanía burguesa y el consecuente enriquecimiento de la vida musical pública. En muchas ocasiones contenían narraciones descriptivas de los propios compositores⁴⁶ (Latham, 2009; Scholes, 1984; Weber, 2011).

Pero no fue hasta el siglo XX, cuando se empezaron a incluir de manera regular las notas a los programas y su difusión empezó a ser enorme. Desde finales del pasado siglo y en algunos casos -como sucede con varias orquestas de Estados Unidos-, las notas a los programas se envían a los abonados con antelación, con el propósito de que puedan ser leídas antes del concierto por quienes quieran ir con cierta preparación o, al menos, información respecto a lo que van a escuchar (Latham, 2009; Scholes, 1984). En los últimos años, con la mayor popularización de las consultas en internet, algunas orquestas muestran en su página web las notas a los programas unos días antes de cada concierto. Y con la necesidad de ahorro que, en los últimos tiempos ha afectado a las entidades programadoras de música y, también, en consonancia con las políticas de desarrollo sostenible, hay una cierta tendencia a utilizar únicamente el espacio virtual para ubicar las notas a los programas (Latham, 2009).

Hay programas de mano que son gratuitos, pero otros solo pueden adquirirse previo pago. Respecto a la confección de los programas, algunas orquestas sinfónicas cuentan con una única persona que los redacta, pero otras apuestan por la variedad de estilos y contenidos en la redacción, que dependan del perfil de quien escribe.

Hay redactores habituales de notas a programas de concierto, que han hecho recopilaciones de los mismos (Palacios, 1997). Algunos editores han publicado series de cuadernos o libros similares a programas de conciertos que contienen ensayos, bibliografía y discografía (Latham, 2009).

Las notas a los programas de mano o “programas anotados” como los denomina Scholes (1984), no tienen un formato definido de antemano. Algunos incorporan mayor

⁴⁶ Un caso enormemente significativo fue el de la *Sinfonía Fantástica* de Héctor Berlioz, estrenada en 1830. En esta obra, el compositor daba una descripción pormenorizada de lo que le sucedía al protagonista –él mismo- y a su amada, que tiene en la composición un reflejo sonoro muy detallado. Se da la circunstancia de que Berlioz era un activo crítico musical y ensayista y también escribió su autobiografía (*Memorias I y II*. Editorial Taurus, 1985).

información técnica sobre las obras a escuchar; otros, un mayor número de datos biográficos sobre los autores; otros, documentación histórica y, en algunas ocasiones, incluso referencias bibliográficas para que el público interesado pueda ampliar la información. En realidad, como decimos, no hay de manera genérica ninguna pauta previa para confeccionarlos y, salvo que la entidad que los encarga haga alguna indicación al respecto⁴⁷, cada persona podrá elaborarlos como mejor considere. Esto es así porque, como señala Wuytack (1996:26) “en sentido general, la palabra *programa* (del griego *pro*, antes, y *grama*, escritura) significa el anuncio, la descripción de lo que ocurrirá en público”.

Pero lo que es cierto es que ya nacieron, de algún modo, con una intención educativa que se potenció gradualmente, como ya hemos señalado, a lo largo del siglo XIX. Según Weber (2011:341):

La adquisición de una educación musical formal se convirtió en la piedra de toque de los valores idealistas. Se pensaba tradicionalmente que los oyentes adquirirían conocimientos de manera informal y progresiva en la sala de conciertos. Ahora, se decía, los oyentes debían aprender sistemáticamente si querían entender correctamente lo que escuchaban.

Para este autor, el origen del fenómeno hay que buscarlo en la reforma de todos los niveles de la educación, que formaba parte del empeño de los gobiernos por aumentar la confianza de la ciudadanía en las instituciones, tras la conmoción de las revueltas de 1848. Educar al público se convirtió, así, en un principio clave de las comunidades musicales, de relevancia sin precedentes y “los programas comenzaron a incluir notas con el fin de ayudar al público a saber más acerca de las piezas que se iban a interpretar” (Weber, 2011:341).

Otros autores se refieren también a esta dimensión educativa de las notas a los programas, que debe permanecer vigente en la actualidad. Wuytack (1996:28) afirma que:

A nivel pedagógico, la descripción del programa, aunque no indispensable, es conveniente en muchos casos como forma de activación para que el oyente pueda seguir mejor la estructura musical, ya que el conocimiento de esta estructura es más fácil si se conoce su relación con la fuente de inspiración del compositor y de la música.

⁴⁷ Generalmente las orquestas se limitan a dar pautas sobre el número de palabras o caracteres de que debe constar el escrito.

Para Palacios (1997:35) es también imprescindible que las notas a los programas, y en general los escritos sobre música, tengan una intención didáctica porque “si se hace con afán educativo –ahí está el *quid* de la cuestión-, es todavía más necesario que escribir música”.

Las notas a los programas, con los medios de divulgación actuales, tan masivos como baratos, son un recurso didáctico de enorme valor. Por ello, han de tener información que pueda formar al público y deberían ser redactados por un especialista en didáctica del OFM. En opinión de Palacios (1997:36), que considera las notas a los programas como un medio de comunicación, “hay más oferta que demanda, y para aumentar esa demanda es imprescindible crear nuevos modos de amplificación de las ideas que generen, a través de los medios de comunicación, estados de opinión verdaderos”.

3.5 Conclusiones

En este tercer capítulo, nos hemos centrado en el estudio de la didáctica del OFM que es, en nuestra opinión, medular en la consecución de los objetivos que nos planteábamos, al exponer las experiencias de ocio humanista a partir de la escucha gozosa de la música clásica instrumental.

En la primera parte, hemos constatado la importancia de tener en consideración que el colectivo educativo al que se dirigen los programas de OFM, tal como lo hemos definido en el Capítulo 2, es adulto. Por ello la enseñanza debe estar guiada por una didáctica diferencial, basada en el conocimiento de cómo aprenden estas personas.

Es importante, a nuestro parecer, que las instituciones públicas se ocupen en medida creciente de proponer un marco legal para la educación de adultos. Hemos constatado así que tanto a nivel europeo, como estatal o local⁴⁸, las políticas educativas son cada vez más realistas y sensibles al interés de los adultos por aprender a lo largo de todo su ciclo vital. Este es un buen punto de partida porque supone una reflexión y una puesta en marcha de diferentes planes de intervención educativa.

En este contexto, y en un nivel de concreción mayor, la investigación educativa ha puesto su foco de atención en los fundamentos del aprendizaje en la vida adulta. Para

⁴⁸ Nosotros hemos analizado la legislación a nivel de Comunidad Autónoma del País Vasco, que es donde se ubica la ciudad de Bilbao, objetivo principal de este estudio.

este colectivo, es consustancial aplicar la experiencia acumulada a lo largo de los años a los nuevos objetos de aprendizaje, con el fin de dotar a éstos de significado. Y esta búsqueda de significación en la música que se escucha y en los aprendizajes que se pretenden adquirir en relación a ella, tiene dos vertientes, que correlacionan y se estimulan mutuamente: una, que conecta con el nivel afectivo de la escucha y otra, con el analítico. Los dos niveles han sido tratados en profundidad en el Capítulo 2 y vinculados, a su vez, con el ámbito estético del deleite y el del significado, respectivamente.

Es interesante constatar que, desde el planteamiento educativo que nos hacemos, en ninguno en los dos niveles de significación, es relevante que las personas estén alfabetizadas musicalmente ya que, en principio, este conocimiento del código de la música únicamente puede resultar imprescindible a la hora de interpretarla o escribirla. Ninguno de estos dos procedimientos relacionados con la música -interpretación y composición- es esencial, ni pertinente y ni siquiera importante, en el OFM.

En la didáctica diferencial dirigida a los adultos, se ha de tener en cuenta la experiencia acumulada por éstos a lo largo de sus vidas; pero también la capacidad de reflexión y la toma de conciencia de que el aprendizaje se produce, ya que ambas son operaciones cognitivas que caracterizan al ser humano en la edad adulta. La andragogía desarrollada a partir de las teorías de Knowles y el aprendizaje transformativo fundamentado en las ideas de Mezirow, son dos de las fuentes epistemológicas en que hemos basado nuestro enfoque de la didáctica diferencial con adultos. Pensamos que la capacidad reflexiva, la autorregulación en el aprendizaje, la aplicación de la propia experiencia para conectar nuevos conocimientos con la red propia, la competencia en construir significados a partir de los ya existentes o la motivación intrínseca, son características del aprendizaje en los adultos y, en consecuencia, han de ser tenidas en cuenta en la didáctica aplicada a este colectivo.

Por otro lado, el campo educativo en que se mueve el OFM, tiene que ver con un ámbito específico de la educación musical, que es la apreciación de la música. A dicha apreciación, le damos un sentido de estimación y de percepción de la música como fuente de goce y beneficio. Además, le asignamos un valor tanto a nivel afectivo o emocional, como cognitivo. Cuando enseñamos a las personas a apreciar la música, no pretendemos enseñar técnicas o procedimientos de hacer música, sino más bien proporcionar puntos de referencia, con los que los oyentes la doten de significación y a través de los cuales, se conviertan en escuchantes. Esta didáctica específica debe

facilitar procesos de aprendizaje para que el individuo comprenda mejor lo que escucha y, en consecuencia, lo disfrute más.

La didáctica diferencial dirigida al colectivo adulto y la didáctica específica de la apreciación musical confluyen, pues, en la didáctica del OFM, cuyos principios metodológicos emanan de las características que definen sus cuatro categorías didácticas.

El primero, es la naturaleza y -al mismo tiempo- diversidad del colectivo adulto. El segundo pilar lo constituye la esencia misma de la apreciación musical. A ambos nos hemos referido en los párrafos anteriores.

El tercer principio metodológico deriva de la figura del docente, considerado mediador o guía hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje. Esta figura es medular en un trabajo exitoso y debe combinar una profunda formación musical, con unas buenas habilidades didácticas y capacidad de comunicación. Estas características son imprescindibles en un modelo de educación no formal –el cuarto pilar metodológico del OFM- que no obliga al discente, pero sí organiza su aprendizaje.

Estos cuatro principios metodológicos surgen, pues, de la concreción en el OFM de las principales categorías didácticas: escuchante adulto, apreciación musical, docente-mediador y educación no formal. De ellos se derivan una serie de estrategias didácticas, que sirven de guía o referencia para la concreción de la acción educativa.

Este marco estratégico permite el diseño de los programas de OFM, al tiempo que los dota de la flexibilidad necesaria en este modelo de educación. A su vez, se nutre de las aportaciones que llegan desde la psicología cognitiva -que cada vez despierta mayor interés en el panorama de la investigación en música-, del conocimiento de los mecanismos de la motivación y de la combinación de métodos deductivos, inductivos y aquéllos que utilizan la comparación para secuenciar los contenidos y favorecer el aprendizaje.

La psicología cognitiva aplicada a la escucha activa de la música, ha concluido que los patrones musicales de todo tipo –melódicos, rítmicos, armónicos, tímbricos, formales, texturales, etc.- se organizan de manera jerárquica y contienen algunos elementos fijos y otros flexibles, que facilitan la construcción de significados relacionados con la audición.

Por otro lado, la motivación es esencial en la apreciación de la música en el sentido que le damos desde el OFM, ya que la escucha atenta y la interrelación de patrones cognitivo-sonoros requiere un esfuerzo. Las estrategias didácticas que buscan la compensación del esfuerzo requerido y, por tanto, mueven a las personas hacia la escucha atenta, tienen en cuenta que el objetivo plantee un reto, pero que sea posible su superación. Es primordial también la figura del educador, mediador o facilitador de la escucha que, como señala Delalande (1995), debe conseguir que nazca el deseo.

También es fundamental y didácticamente eficaz, un diseño de los contenidos, programas y sesiones que esté bien secuenciado y parta de lo sencillo a lo complejo. En la medida de lo posible, es interesante también que los contenidos estén ligados a algún evento musical programado en el entorno, como un festival, un ciclo de recitales, un aniversario, un concierto o la temporada de abono de una orquesta, por ejemplo.

De este marco estratégico, emanan una serie de técnicas didácticas, de aplicación directa con los discentes, que materializan el acto didáctico. La mayor parte, están diseñadas para ser puestas en práctica en el aula o la sala de conferencias, pero también puede proponerse alguna que favorezca el trabajo, individual o colectivo, fuera de clase.

Entre las primeras, destacan las que implican actividades de focalización de la atención del escuchante y propician el entrenamiento auditivo; éstas favorecen la toma de conciencia de lo que se escucha y la conexión con los patrones sonoros almacenados en la memoria. Es importante una buena secuenciación de los parámetros a escuchar y una adecuada selección de los fragmentos o composiciones. Es también prioritario facilitar al oyente puntos de referencia, que orienten la escucha y tengan significación musical. Además, hay que cuidar todos los elementos que puedan interferir o facilitar una percepción exitosa. Estas referencias facilitadas, han de contribuir a crear en el oyente una serie de expectativas que tengan muchas posibilidades de verse cumplidas ya que, de no ser así –y sobre todo si no es así de forma recurrente- la frustración puede devenir en desmotivación o falsa creencia de que la música clásica es algo elitista.

Otra técnica consustancial a una buena didáctica del OFM, es el diseño de audiciones comentadas, adaptadas en su presentación al vocabulario de los oyentes, que no tienen que ser expertos en el léxico musical. También la repetición es otro recurso que promueve al éxito en el aprendizaje. Además, somos de la opinión de que siempre podemos encontrar aspectos nuevos en la música –de índole más o menos técnica o más o menos vinculada a lo emocional- en cada nueva audición. La memoria juega un

papel fundamental en la apreciación de la música que, al transcurrir en el tiempo, no nos permite la contemplación de una obra al completo –ni siquiera de un diseño melódico- y tenemos que contar con los patrones que almacenamos en el recuerdo, para poder dar sentido a lo que acontece musicalmente en cada instante e, incluso, anticipar lo que ha de venir. La memoria es una capacidad que se desarrolla mediante la repetición que, por ello, ésta es una técnica muy útil en los planteamientos de OFM.

Didácticamente es también efectivo establecer enlaces y asociaciones de ideas y conceptos. Por ello es conveniente vincular la música que se ha de escuchar –a partir de la cual, se va a trabajar algún contenido-, con las circunstancias históricas y contextuales en que la obra fue compuesta, pero también con las circunstancias vitales y las características personales de quien la concibió. También es productivo desde el punto de vista didáctico, establecer comparaciones y relaciones de la composición musical con el resultado de otras manifestaciones artísticas, por ejemplo contemporáneas a ella.

Partimos en este sentido, de los conocimientos que ya tienen las personas que, como hemos indicado en el caso de los adultos, son un excelente punto de inicio para concebir nuevos aprendizajes. Los individuos, a lo largo de su vida, adquieren un bagaje cultural y afectivo que es y debe ser aplicado –cuanto más mejor- para la comprensión y afianzamiento de nuevas ideas y significados.

Cada sesión debe ser diseñada *ad hoc*, es decir, teniendo en cuenta la especificidad de lo que se plantea escuchar y el contexto en el que va a hacerse (clase, conferencia, explicación con música en vivo, etc.).

En lo que se refiere a los recursos didácticos, algunos son comunes a otras disciplinas educativas y, por ejemplo, los asociados a los medios de difusión masiva, como revistas, libros, radio, internet, etc. son importantes porque llegan a más personas. Sin embargo, otros presenciales, como las clases, conferencias, visitas, etc., aumentan la sensación de cercanía y proporcionan también ventajas a nivel relacional. Algunos, permiten la vivencia de musical en directo -como por ejemplo las presentaciones con música en vivo o las visitas en el aula de instrumentistas- y son altamente atractivos.

En este trabajo hemos querido destacar dos recursos que son característicos del OFM: por un lado, los musicogramas o representaciones gráficas de ideas o diseños musicales, aptos para ser ‘leídos’ por cualquier persona, sin necesidad de estar alfabetizada musicalmente y, por otro, las notas a los programas de concierto que,

realizados con intención didáctica, pueden pasar de ser instrumentos de información, a verdaderos recursos de formación musical.

Los aprendizajes adquiridos mediante programas de OFM, pueden ser aplicados en una escucha de la música en el ámbito privado pero, en última instancia, es deseable y en nuestra opinión posible, que contribuyan a estimular a la ciudadanía a tomar contacto con la vida musical de su entorno y, por tanto, a enriquecerla.

3.6 Bibliografía

ACHILLES, E. (1992). Finding meaning in music for all ages. *Music Educators Journal*, 79(4), 21-22.

ADORNO, T. (1970). *Reacción y progreso y otros ensayos musicales*. Barcelona: Tusquets.

AGUILAR, M.C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: Antonio Machado libros.

ALBAINA, M. (2008). La didáctica no es (solo) cosa de niños. *Ahaire 4*, 18-19.

ALBAINA, M. y CÁMARA, A. (2010). Training New Listeners for Music. *11th International Conference for Music Perception and Cognition*. Obtenido de http://depts.washington.edu/icmpc11/ICMPC11_ABSTRACTS.pdf (última consulta: 26 de marzo de 2012).

ALVIN, J. (1997). *Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.

AUSUBEL, D., NOVAK, J., y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BALL, PH. (2010). *El instinto musical: escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner.

BARBACCI, R. (2007). *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales.

BELINCHE, D. y LARREGLE, M.E. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. Buenos Aires: Edulp.

BENENZON, R.O. (1985). *Manual de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.

- BERNSTEIN, L. (2003). *El maestro invita a un concierto*. Madrid: Siruela.
- BERNSTEIN, L. (2004). *The joy of music*. Nueva Jersey: Amadeus Press.
- BIGAND, E. (1993). Contributions of music to research on human auditory cognition. En S. MCADAMS y E. BIGAND (Eds). *Thinking in sound* (pp. 231-277). NY: Oxford University Press.
- BLANNING, T. (2011). *El triunfo de la música*. Barcelona: Acantilado.
- BLAUKOPF, K. (1988). *Sociología de la música*. Madrid: Real Musical.
- BOSWELL, J. (1992). Human potential and lifelong learning. *Music Educators Journal*, 79(4), 38-40.
- BOULEZ, P. (1981). *Puntos de referencia*. Barcelona: Gedisa.
- BOWLES, C. L. (1991). Self-expressed adult music education interests and music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 39 (3), 191-205.
- BRESLER, L. y STAKE, R. E. (1992). Qualitative research methodology in music education. En R. COLWELL (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 75-90). New York: Schirmer Books.
- BROWN, A.L. y PALINCSAR, A.S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: a natural history of one program for enhancing learning. En J.D. DAY y J.G. BORKOWSKY (Eds.), *Intelligence and exceptionality* (pp. 81-132). Norwood: Ablex.
- BRUNER, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BUNT, L. (1994). *Music Therapy. And art beyond words*. London: Routledge.
- BURÓN, J. (2002). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CÁMARA, A., CAÑADA, M., ALBAINA, M. y LARRINAGA, I. (2012). *Programas educativos musicales en la CAPV: Miradas desde la diversidad de públicos*. Obtenido de <http://www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/colecciones/monografias/eusko/publicacion.php?o=22320> (última consulta: 23 de abril de 2014).

- CARR, M. (1990). The role of context and development from life-span perspective. En W. SCHNEIDER y F.E. WEINERT (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, knowledge and cognitive processes* (pp. 222-231). New York: Springer-Verlag.
- CASINI, C. (2006). *El arte de escuchar la música*. Barcelona: Paidós.
- CATEURA, M., SABATE, M. y SOLER, M. (1991). *Danza y audición*. Barcelona: Ibis.
- COFFMAN, D. (2002). Adult Education. En R. COLWELL y C. RICHARDSON (Eds.), *The New Handbook or Research on Music Teaching and Learning* (pp. 199-209). New York: Oxford University.
- COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (Eds.) (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- COPLAND, A. (2008). *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- COROMINES, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CUENCA, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- DELIS, D., FLEER, J.Y y KERR, NH. (1978). Memory for music. *Perception and Psychophysics*, 23 (3), 215-18.
- DEL POZO, A. (1977). *Didáctica general*. Burgos: Santiago Rodríguez.
- DESCARTES, R. (1992 [1650]). *Compendium Musicae*. Madrid: Tecnos.
- DEUTSCH, D. (1982). Grouping mechanisms in music. En D. DEUTSCH (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 299-348). San Diego, CA: Academic Press.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DIRKX, J. M. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (nº 74), 79-88.

- DOMINICÉ, P.F. (1990). Composing education biographies: group reflection through life histories. En J. MEZIROW (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 194-212). San Francisco: Jossey-Bass.
- DOWLING, W. J. (1998): Conocimiento procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición musical. *Orpheotron*, 4, 23-40.
- ELLIOTT, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO. Decreto 368/2013. Obtenido de <https://www.euskadi.eus/r47-bopvapps/es/bopv2/datos/2013/07/1303437a.shtml> (última consulta 19 de marzo de 2014).
- EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO. Proyecto de ley de aprendizaje a lo largo de la vida. Obtenido de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/plan_programa_proyecto/py_ley_10/es_py_ley/py_ley_10.html (última consulta: 30 de setiembre de 2014).
- FAVRE, G. (1980). *Histoire de l'éducation musicale*. Paris: La Pensée Universelle.
- FÉTIS, F.J. (1995 [1873]). *La música puesta al alcance de todos*. Valencia: Librerías París-Valencia.
- FORNEY, K. y MACHLIS, J. (2011). *The enjoyment of music*. Nueva York: Norton, W. W. & Company, Inc.
- GAGO, L.C. (1997). El amigo americano. *Quodlibet nº 8*, 98-105.
- GARCÍA ACEVEDO, M. (1984). *Didáctica musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- GORDON, E. (1977). *Learning sequence and patterns in music*. Chicago: G.I.A. Publications.
- HARGREAVES, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HARRISON, S. (1984). *Cómo apreciar la música*. Madrid: EDAF.
- HAYS, T. y MINICHIELLO, V. (2010). Exploring the meaning and Function of Music in the lives of Older People. En V. MINICHIELLO y J.A. KOTTLER (Eds.), *Qualitative*

Journeys. Student and mentor experiences with research (pp. 437-451). California: SAGE Publications Inc.

HERSCH, J. (2013). *Tiempo y música*. Barcelona: Acantilado.

HODGES, D. (Ed.) (1996): *Handbook of music psychology*. San Antonio, TX: IMR Press.

JACOBSON, W. (1996). Learning, Culture, and Learning Culture. *Adult Education Quarterly*. Vol. 47 nº 1, 15-28.

JELLISON, J. A. (2000). How can all people continue to be involved in meaningful music participation? En C. K. MADSEN (Ed.), *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education* (pp. 109-138). Reston, VA: Music Educators National Conference.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, J.A., PALMERO CÁMARA, M.C. y LUIS RICO, M.I. (2013). Gestión de la calidad en los programas universitarios de personas mayores: Implicaciones para el alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, Vol. 2, Nº. 1, 347-354. Obtenido de <http://infad.eu/RevistaINFAD/index.php/publicaciones/revista-infad-2013/no1-volumen-2-indice/> (última consulta 8 de octubre de 2014).

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Anaya.

KNOWLES, M. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf.

KNOWLES, M. (Ed.) (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.

KNOWLES, M., HOLTON, E.F. y SWANSON, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Elsevier.

KRUMHANSL, C. L. (1992). Internal representations for music perception and performance. En M.R. JONES, y S. HOLLERAN (Eds.), *Cognitive bases of musical communication* (pp. 197-211). Washington: American Psychological Association.

KÜHN, C. (1988). *La formación musical del oído*. Barcelona: Labor.

LACÁRCEL, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.

LATHAM, A. (Coord.). (2009). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica.

LÁZARO, Y. (2008). La experiencia de ocio a través de los programas universitarios de adultos/mayores. EN M.J. MONTEAGUDO (Ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio* (pp. 317-335). Bilbao: Universidad de Deusto.

LÁZARO FERNÁNDEZ, Y., AGUILAR GUTIÉRREZ, E. y MADARIAGA ORTUZAR, A. (2012). Beneficios del ocio. Una realidad en las experiencias de ocio formativas. *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria = Revista vasca de sociología y ciencia política*, Nº 57-58, 2361-2368. Obtenido de <http://www.avsp.es/> (última consulta 8 de noviembre de 2014).

LEHMBERG, L.J. y FUNG, C.V. (2010). Benefits of Music Participation for Senior Citizens: A Review of the Literature. *Music Education Research International*, Vol 4, 19-30.

L'ÉPINGLE, C. (1989). *ODI'act: audition active avec percussions*. Paris: Fuzeau.

LIMÓN MENDIZÁBAL, R. (1997) La Educación de las personas mayores. En A. PETRUS (Coord.), *Pedagogía Social* (pp. 292-329). Barcelona: Ariel Educación.

LIMÓN MENDIZÁBAL, M.R. y CRESPO CABORNERO, J.A. (2002). *Grupos de debate para mayores*. Madrid: Narcea.

LISTON, D. y ZEICHNER, K.M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

LOUVIER, A. (1996). Audición, memoria, imágenes. *Eufonía* nº 2, 21-26.

LUDOJOSKI, R. L. (1986). *Andragogía. Educación del Adulto*. Buenos Aires: Guadalupe.

MACONIE, R. (2007). *La música como concepto*. Barcelona: Acantilado.

MANEVEAU, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.

MARK, M.L. (2002). *Music education, source Readings from Ancient Greece to Today*. London: Routledge.

MARK, M.L. y GARY, C.L. (1999). *A History of American Music Education*. Reston: National Association for Music Education.

MCADAMS, S. y BIGAND, E. (Eds.) (1993): *Thinking in sound. The cognitive psychology of human audition*. Oxford: Oxford University Press.

MEZIROW J. (Ed.) (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2006). *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, num. 106 (pp. 17158-17207)*. Obtenido de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> (última consulta: 19 de marzo de 2014).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2010). *Real Decreto 631/2010*. Obtenido de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-8955 (última consulta: 19 de marzo de 2014).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (2011). *El aprendizaje permanente en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Obtenido de AEPUM, <http://www.aepumayores.org/es/contenido/documentos-0> (última consulta: 26 de junio de 2014).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *Programa de aprendizaje permanente Grundtvig*. Obtenido de <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig/presentacion.html> (última consulta: 30 de setiembre de 2014).

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. Secretaría General de Política Social y Consumo. (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

MONCLÚS, A. (1990). *Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica*. Madrid: F.C.E.

MONJEAU, F. (2004). *La invención musical*. Buenos Aires: Paidós.

- MYERS, D.E. (2001). Enseñando a alumnos de todas las edades. *Eufonía*, Nº 21, 67-75.
- NATALE, M. L. (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- PALACIOS, F. (1997). *Escuchar*. Las Palmas de Gran Canaria: C Ediciones.
- PÉREZ, M. (1998). *Comprende y ama la música*. Madrid: Musicalis.
- PHELPS, R. P., FERRARA, L. y GOOLSBY, T. W. (1993). *A guide to research in music education*. Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press.
- PINAZO, S., LORENTE, X., LIMÓN, R., FERNÁNDEZ, S. y BERMEJO, L. (2010). En L. BERMEJO (Coord), *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas* (pp. 3-10). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- POUSSEUR, H. (1984). *Música, semántica y sociedad*. Madrid: Alianza.
- RAINBOW, B. (2007). *Music in Educational Thought and Practice*. Suffolk: Boydell Press.
- RAYNOR, H. (2007). *Una historia social de la música*. Madrid: Siglo XXI de España.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2015). Diccionario de la lengua española. Obtenido de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> (última consulta: 22 de mayo de 2014).
- ROEDERER, J. G. (1997): *Acústica y psicoacústica de la música*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- ROSS, A. (2011). *El ruido eterno. Escuchar al siglo XX a través de su música*. Barcelona: Seix Barral.
- SÁNCHEZ DELGADO, S. (Coord.) (2004). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense.
- SCHAFER, R.M. (1982). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFER, R.M. (1996). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFER, R.M. (1998). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

SCHAFER, R.M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona: Intermedio.

SCHOLES, P.A. (1984). *Diccionario Oxford de la Música* (Vol I y II). Barcelona: Edhasa.

SCHOOLER, C. y MULATU, M.S. (2001). The reciprocal effects of leisure time activities and intellectual functioning in older people: a longitudinal analysis. *Psychology and Aging*, 16 (3), 466-482.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

SHUTER-DYSON, R. y GABRIEL, C. (1981). *Psychology of Musical Ability*. Londres: Methuen.

SLOBODA, J.A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

SLOBODA, J.A. (2005): *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.

SMALL, CH. (2006). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.

STRAWINSKY, I. (1983). *Poética musical*. Madrid: Taurus.

SWANWICK, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis, and Music Education*. London: Routledge.

SWANWICK, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

TÉLLEZ VIDERAS, J. L. (1981): *Para acercarse a la música*. Barcelona: Salvat.

TORRES, J., GALLEGU, A. y ALVAREZ, L. (1991). *Música y sociedad*. Madrid: Real Musical.

UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe Final*. París: Unesco.

UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.
Obtenido de <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:HTML (última consulta: 30 de setiembre de 2014).

WEBER, W. (2011). *La gran transformación en el gusto musical*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WILLEMS, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

WISE, G. W., HARTMANN, D. J., y FISHER, B. J. (1992). The exploration of the relationship between choral singing and successful aging. *Psychological Reports*, 70, 1175-1183.

WITOLD, J. (1963). *Découverte de la musique*. París: Grasset.

WUYTACK, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? *Música y Educación* nº 11, 11-22.

WUYTACK, J. (1996). *Audición musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.

II. DESARROLLO

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS EMPÍRICO DE LA PRESENCIA Y TIPOLOGÍA DEL OFM EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y EN LAS ORQUESTAS SINFÓNICAS DE ESPAÑA

CONTENIDO:

4.1 Introducción

4.2 Metodología

4.3 Resultados: descripción y análisis

4.4 Interpretación de los resultados

4.5 Conclusiones

4.6 Bibliografía

4.1 Introducción

En el primer capítulo de esta tesis, hemos estudiado la aparición de la vida musical en algunas ciudades representativas de Europa, todas ellas de perfil distinto, de tal manera que hemos podido contemplar un abanico amplio de características y una diversidad de circunstancias que, en su momento, favorecieron el nacimiento y el posterior afianzamiento del concierto público. En el segundo capítulo, hemos centrado nuestro estudio y reflexión en torno al constructo OFM, eje medular de nuestro trabajo, con su triple perfil: humanista, educativo y cultural-estético para abordar, en el Capítulo 3, las aportaciones que desde la Didáctica, permiten el diseño y puesta en práctica de programas eficaces para lograr una experiencia satisfactoria a través del OFM.

En esta segunda parte de la tesis, tomamos en consideración una realidad cercana a nosotros y exploramos en busca de programas que vinculen la experiencia de ocio, la formación y la música clásica instrumental, concretando la presencia del OFM en el contexto español, de modo que nos sirva de marco y de punto de comparación a nuestra propia situación en el panorama musical del Gran Bilbao¹.

En este Capítulo 4 presentamos, pues, una visión general de los programas de OFM que ponen en marcha un gran número de universidades con PUM –las que son socias de la AEPUM²- y la mayor parte de orquestas sinfónicas en España –las asociadas a la AEOS³. Para ello, hemos procedido a recoger datos mediante la técnica denominada análisis de contenido, que forma parte de la metodología cualitativa utilizada en esta segunda parte de nuestra tesis. Esta compilación de datos nos dará la pretendida visión general del contexto español, antes de acotar la realidad del OFM en el Gran Bilbao.

La organización del capítulo contempla tres bloques principales. El primero de ellos describe la metodología utilizada y se concreta en: la técnica empleada –sus características y sus limitaciones en el presente estudio-; la muestra analizada –tanto en lo que se refiere a los sujetos como a los documentos estudiados- y el procedimiento a través del cual hemos codificado los datos. En el segundo apartado llevamos a cabo

¹ Nos referimos al Gran Bilbao, como el área geográfica alrededor de la ciudad, desde la que se desplaza el público para asistir a conciertos o recitales de música clásica. Pensamos en una serie de poblaciones relativamente cercanas a la capital, a donde llega la influencia de las programaciones musicales.

² Recordamos el significado de estas siglas. AEPUM: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores.

³ AEOS: Asociación Española de Orquestas Sinfónicas.

una descripción de los resultados de nuestro análisis y ya en el tercero, procedemos a la interpretación correspondiente.

Dado que hemos centrado nuestra mirada en la indagación de la oferta que desde las universidades de la AEPUM y desde las orquestas de la AEOS, se hace a la ciudadanía en el ámbito del OFM, dividiremos la descripción e interpretación de los resultados en dos grandes bloques, que corresponden a estos dos tipos de entidades.

Dentro de estos grandes conjuntos hemos articulado el contenido descriptivo e interpretativo de los datos en dos secciones principales: la primera, contempla las variables de clasificación, en las que tenemos en cuenta la ubicación geográfica y la antigüedad de los programas, entre otras. La segunda sección, más relevante en nuestro estudio, se centra en los aspectos cuantitativos y cualitativos de las diferentes iniciativas relacionadas con el OFM.

En el caso de las universidades, hemos añadido una tercera sección que recoge iniciativas relacionadas con la música clásica, pero que no se corresponden con la naturaleza propia del OFM. Lo hemos hecho así porque consideramos que estas propuestas denotan un creciente interés por parte de las instituciones universitarias, hacia la música clásica y su divulgación bajo formato didáctico lo que –aún sin serlo en rigor- las acercan al ámbito del OFM. Por esta misma razón, también hemos recogido la presencia de agrupaciones de música clásica que promueven muchas universidades de la AEPUM.

Este capítulo, como los anteriores, se completa con esta breve presentación, un apartado de conclusiones y una bibliografía específica⁴.

4.2 Metodología

A continuación, describiremos el análisis de contenido como procedimiento utilizado en nuestra investigación, para recoger información de las acciones relacionadas con el OFM en el panorama español, tanto por parte de las universidades socias de la AEPUM, como de las orquestas sinfónicas pertenecientes a la AEOS.

⁴ En la bibliografía de este capítulo, no hemos incluido las páginas web de todas las universidades y orquestas a las que hemos accedido, por considerar que ello hubiera resultado demasiado extenso. Hemos incluido tan solo aquellas de las que recogemos citas literales. En cualquier caso, todas las referencias aparecen en las tablas 4.6 y 4.7.

Nos interesa saber de qué manera las entidades que tienen la formación de la sociedad entre sus objetivos principales y aquellas que están vinculadas a la música clásica instrumental, contribuyen al enriquecimiento de la vida musical de las ciudades en que llevan a cabo su actividad, desde la perspectiva del OFM. Además queremos conocer qué estrategias didácticas ponen en marcha. Para ello, el análisis de contenido nos parece una técnica adecuada, aunque presenta no pocas limitaciones.

4.2.1 El análisis de contenido en nuestra investigación

En los párrafos siguientes, tras la descripción de las características del análisis de contenido y de las etapas que nosotros hemos seguido para incorporarlo a nuestra investigación, justificamos su pertinencia en nuestro estudio así como sus limitaciones.

Descripción

El análisis de contenido es una manera sistemática y directa de recogida de información, que contempla la descripción y la emisión de inferencias a partir del contexto empírico en que tiene lugar la recopilación de los datos. Krippendorff (1990:28) lo define así: “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

Para Bardin (2002:32) es “el conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes”.

Ruiz Olabuénaga (2012:195) señala que “el análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida”.

Esta técnica, según Krippendorff (1990), sitúa al investigador en una triple perspectiva respecto de la realidad: por una parte, la de los datos tal y como son comunicados; en segundo lugar, la que tiene en cuenta el contexto de dichos datos y, por último, la que viene orientada por el conocimiento de quien analiza y que determina la manera en que éste divide y organiza la realidad.

Muchos autores (Bardin, 2002; Fernández, 2002; Krippendorff, 1990; Piñuel, 2002) coinciden en afirmar que las características principales del análisis de contenido hacen que sea:

- Objetivo: al emplear procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones, se procura que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación por varios estudios distintos.
- Sistemático: al exigir la sujeción del análisis a unas pautas objetivas y determinadas de antemano y con un criterio previo.
- Cuantitativo: al ser posible medir la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y ofrecer la posibilidad de obtener datos descriptivos por medio de un método estadístico.
- Cualitativo: al permitir detectar la presencia de alguna característica basada en la combinación de categorías.
- Representativo: al seleccionar materiales y la presencia de categorías en los mismos, que aparecen en número suficiente como para justificar el recuento.
- Exhaustivo: porque una vez definido el objeto de análisis, no puede olvidarse nada de él.
- Generalizador: parte de unas hipótesis que debe probar de cara a extraer conclusiones en una investigación.

En lo que se refiere a los pasos que conlleva un planteamiento metodológico basado en el análisis de contenido, Andreu (2002:11) propone los siguientes:

- Determinar el objeto o tema de análisis
- Determinar las reglas de codificación
- Determinar el sistema de categorías
- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización
- Inferencias

En cuanto a la determinación del objeto de análisis o cuestión a investigar, sin duda se ha de tener en cuenta el marco teórico que sirve de fundamentación contextual a la investigación, es decir, todos los conocimientos previos existentes, a los que se accede a través de la bibliografía especializada. Krippendorff (1990) llama a esto, estructura conceptual y es este marco el que nos ayudará a definir qué población debemos estudiar con detalle y, de ella, seleccionar la muestra en la que centrar nuestro análisis (Andréu, 2002; Fernández, 2002).

Producto de esa selección se llega a las unidades de análisis que, según López-Aranguren (2000:565) “son los elementos de la comunicación en que se va a centrar el análisis”. Tanto este autor como Krippendorff (1990), distinguen tres tipos:

- unidades de muestreo, o documentos relativos a la población objeto de estudio que serán analizados
- unidades de registro, o elementos concretos de la documentación elegida para el estudio, en que se centrará el análisis
- unidades de contexto, o sección de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro. (Las unidades de contexto no tienen por qué ser independientes unas de otras, ni nítidamente separables)

En lo que respecta a la selección de las reglas de codificación y el sistema de categorías, Bardin (2002) apunta a la importancia de considerar la categorización como una operación de clasificación de los elementos que constituyen un conjunto desde la diferenciación, tras haberlos agrupado por analogía. Para Andréu (2002:15) “clasificar elementos en categorías impone buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros”. Las categorías permiten la descripción precisa de las características importantes del contenido y para López-Aranguren (2000:568) representan el elemento más importante de la infraestructura del análisis de contenido y “el éxito o fracaso de la aplicación de esta técnica del análisis de contenido depende fundamentalmente del sistema de categorías empleado”.

La codificación es el proceso por el cual los datos brutos existentes en los documentos examinados, son transformados de manera sistemática, de tal modo que puedan ser clasificados en categorías y, en consecuencia, permitir el registro y la descripción precisa de los datos relevantes para nuestro estudio (Andréu, 2002; Bardin, 2002; López-Aranguren, 2000).

En lo que se refiere a la fiabilidad del sistema de codificación-categorización, Krippendorff (1990) señala que exige al menos dos codificadores que describan de manera independiente un conjunto amplio de unidades de registro, en términos de un lenguaje común. Para Andréu (2002:19), dicha fiabilidad se expresa “como una función del acuerdo alcanzado entre los codificadores sobre la asignación de las unidades a las diversas categorías”.

Por último, el investigador debe inferir, es decir, “explicar, en definitiva, deducir lo que hay en un texto. El analista de contenido busca algunas conclusiones o extrae inferencias –explicaciones- ‘contenidas’ explícitas o implícitas en el propio texto” (Andréu, 2002:19). De hecho, para Krippendorff (1990), el tipo de inferencia a realizar condiciona las decisiones que el investigador toma a la hora de seleccionar una muestra de datos. Para López-Aranguren (2000:557), “el quehacer intelectual fundamental del análisis de contenido, y elemento central de su estructura conceptual, es la inferencia”.

Etapas del análisis de contenido en nuestro estudio

En lo que se refiere a las etapas que hemos seguido a la hora de plantear y llevar a cabo el análisis de contenido que forma parte de nuestra investigación, las hemos concretado a partir de los pasos que plantean los expertos (Andréu, 2002; Bardin, 2002; Fernández, 2002; Krippendorff, 1990; López-Aranguren, 2000) y que hemos descrito en el epígrafe anterior. Han sido las siguientes:

1. Formulación de la cuestión a investigar: presencia y características de programas de OFM en el panorama español durante el curso-temporada 2014-2015.
2. Definición de la población objeto de estudio: entidades españolas vinculadas a la formación de personas mayores desde una perspectiva de ocio humanista y aquellas dedicadas a la producción de música clásica instrumental
3. Selección de la muestra: universidades de la AEPUM y orquestas sinfónicas de la AEOS.
4. Selección y definición de las unidades de análisis: información relativa al OFM, presente en las páginas web y en los documentos complementarios, como los planes de estudios y programas de las universidades de la AEPUM y los dosieres de temporada y los programas de mano de las orquestas de la AEOS.
5. Construcción de las categorías del contenido a analizar: aspectos cuantitativos y cualitativos de las iniciativas de OFM.
6. Establecimiento de un sistema de codificación: a través de variables de recogida de datos que se concretan en indicadores y preguntas de respuesta precisa. Éstas corresponden a las subcategorías en que se han dividido las categorías de contenido y que se presentan en una hoja Excel.

7. Fiabilidad: hemos enviado nuestras hojas de codificación a cinco personas con el fin de recoger sus opiniones respecto a la claridad de sus enunciados y su pertinencia.
8. Descripción y análisis de los resultados: la hemos llevado a cabo en dos bloques, con el mismo criterio con que hemos dividido la muestra -universidades y orquestas sinfónicas- y, a partir de esta división, hemos tenido en cuenta las categorías que hemos manejado en el análisis.

El gráfico que presentamos a continuación, resume estas etapas:

Gráfico 4.1: Etapas seguidas en el análisis de contenido



Fuente: Elaboración propia

Pertinencia en nuestra investigación

Aunque en sus inicios, el análisis de contenido se utilizaba como técnica para recoger datos y llevar a cabo inferencias en las comunicaciones de los grandes medios de difusión, en la actualidad es usada también en otros contextos.

Como defiende Bardin (2002:22), el análisis de contenido de los mensajes “debería ser aplicable –con mayor o menor facilidad, desde luego- a toda forma de comunicación cualquiera que sea la naturaleza del soporte”. Además, es notable “la importancia, variedad y naturaleza de los documentos en los cuales puede aplicarse y la variedad de análisis que pueden realizarse con ellos” (Fernández, 2002:35).

De hecho, en los últimos años esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados, incluyendo el contenido de las producciones personales, usándose en muchas ocasiones como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc. (Andréu, 2002; Piñuel, 2002).

Nos hemos decidido por la aplicación del análisis de contenido en nuestra investigación ya que, al pretender abarcar todo el panorama estatal en relación a las acciones que se llevan a cabo en torno al OFM con adultos y, para ello, optar por recoger toda la información posible de las universidades de la AEPUM y de las orquestas de la AEOS, que hiciera referencia a dichas acciones, tuvimos en cuenta que no solo bastaba con recoger datos de las páginas web oficiales, sino que nos íbamos a ver en la situación de realizar inferencias a partir de ellos y del contexto. Como señala Krippendorff (1990:31), “el analista de contenido es también un receptor de datos” y, añade, “el análisis de contenido puede ocuparse de *formular la clase de inferencias que efectúa algún receptor cuando trata de comprender las comunicaciones simbólicas*⁵”.

Por su parte, Bardin (2002:22) confiere dos funciones al análisis de contenido:

- Una *función heurística*: el análisis de contenido enriquece la vacilación exploratoria, aumenta la propensión al descubrimiento. Es el análisis de contenido “para ver”.
- Una función de “*administración de la prueba*”. De hipótesis bajo la forma de cuestiones o de afirmaciones provisionales que, sirviendo de líneas directrices, recurrirán al método de análisis sistemático para resulta verificadas en el sentido de una confirmación o de una invalidación. Es el análisis de contenido “para probar”.

En relación a estas dos funciones, hemos de señalar que nuestro trabajo de análisis ha estado vertebrado por la búsqueda de unos datos contextualizados en nuestro marco de referencia expuesto sobre todo en los Capítulos 2 y 3 de la tesis, es decir, el OFM y su didáctica.

En definitiva, hemos buscado para hallar -programas o concreciones de OFM para adultos-, en la oferta de las universidades y las orquestas españolas. Pero nuestra exploración también ha estado orientada en algunos casos hacia el hallazgo de unos materiales cuya existencia intuíamos o conocíamos por referencias; por tanto, queríamos probar lo que presuponíamos. En cualquier caso, nuestra indagación ha estado en consonancia con lo que, en palabras de Bardin (2002:22) puede suceder: “en la práctica, las dos funciones del análisis de contenido pueden convivir de manera complementaria”.

⁵ En cursiva en el original.

Pensamos que este procedimiento de recogida de datos es pertinente en nuestro trabajo ya que, como señala Bardin (2002:32) el análisis de contenido tiene como objetivo “efectuar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) –o eventualmente los efectos- de los mensajes tomados en consideración”. Nosotros pretendemos llegar a unas conclusiones -justificadas en la información que proporcionan las webs oficiales de las universidades de la AEPUM y las orquestas de la AEOS-, respecto a la actividad que tiene lugar en España en el ámbito del OFM.

Limitaciones

Una de las primeras dificultades con que nos encontramos, es la ausencia de uniformidad en el diseño y organización de los contenidos en las páginas web de las diferentes instituciones.

Al llevar a cabo la descripción y el análisis de los resultados, puede resultar difícil tener la seguridad de que todas las entidades denominan los mismos contenidos que son objeto de nuestro análisis, con los mismos términos ya que, como señala Lepherd (1993: 41) “el mayor de los problemas es tener la seguridad de que los datos recogidos son comparables”.

En nuestra investigación, es pertinente recoger información acerca de una serie de acciones vinculadas al OFM que describimos más adelante, siendo conscientes de que las entidades pueden utilizar términos similares, pero no exactos, para las mismas acciones o incluso, en el peor de los casos, los mismos términos para acciones que nosotros consideramos diferentes. Por ello nos resulta imprescindible definir bien los contenidos en los que nos interesa focalizar nuestra búsqueda, aunque evitando la simplificación ya que ésta puede traer como consecuencia la pérdida de información importante. Lepherd lo matiza así:

Cuando se utiliza un modelo sistemático de análisis, el mayor peligro es que, en el afán por describir rigurosamente el sistema, asegurar precisión y comparabilidad, y ubicar cada cosa en su compartimento analítico, se pierden de vista asuntos importantes que van atravesando todas las categorías. (Lepherd, 1993:43)

Otra dificultad con que nos hemos encontrado es que, en las ocasiones en que la información de las páginas web o los documentos que analizábamos no nos resultaba muy clarificadora para nuestro estudio, hemos buscado un contacto más directo, bien

telefónicamente o mediante correo electrónico, pero no siempre hemos obtenido respuesta.

Por último, queremos señalar que es posible que las entidades estudiadas hayan puesto o pongan en marcha en un futuro inmediato (incluso el próximo curso-temporada 2015-2016), iniciativas vinculadas al OFM, que nosotros no incluimos en nuestra investigación al no haberlas detectado, ya que en el presente trabajo nos limitamos a los datos referentes al curso académico 2014-2015, equivalente a la temporada de conciertos del mismo período.

4.2.2 La muestra

En la fase de concreción de la muestra, nos hemos propuesto determinar las entidades a estudiar, el periodo temporal y los documentos específicos que considerábamos pertinente analizar. Hemos buscado una población amplia de la que poder extraer la muestra para nuestro análisis porque a la hora de recopilar los datos “es extremadamente importante la amplitud y confiabilidad de las fuentes” (Lepherd, 1993:39).

4.2.2.1 Población: universidades y orquestas españolas

A la hora de seleccionar la población para nuestro análisis empírico, hemos optado por aquellas entidades cuyo cometido para con la sociedad confluye en lo que hemos definido como OFM dirigido a las personas adultas.

En nuestro estudio, pues, hemos tenido en cuenta por un lado, aquellos agentes educativos que, desde hace ya varios años, tienen como objetivo contribuir al desarrollo formativo y cultural del colectivo de personas mayores, favoreciendo el enriquecimiento social y cultural de los espacios geográficos bajo su influencia.

En esta línea es justo reconocer que hay gran cantidad de asociaciones culturales - algunas con larga tradición- que desarrollan este cometido con no poco éxito; sin embargo, para nuestra investigación hemos preferido centrarnos en el ámbito universitario por considerar que, a priori, esta labor será acometida por las universidades de manera más sistemática, con mayor disposición de recursos y con un rigor académico que implique una eficacia evidente y una solidez más duradera.

De esta población correspondiente al ámbito universitario que contempla programas educativos para personas mayores, hemos tomado como muestra las universidades de la mencionada AEPUM.

El otro contingente de población objeto de nuestro análisis, lo hemos buscado en las entidades que, de manera directa, contribuyen a enriquecer la vida musical de las ciudades, con lo que ya definimos como música clásica instrumental y que, al mismo tiempo, suponen un indicador del desarrollo cultural de las sociedades a las que sirven y una fuente de experiencias de ocio satisfactorio para las personas de sus entornos. En calidad de segunda parte de la muestra de nuestra investigación, hemos recogido información de las orquestas sinfónicas pertenecientes a la citada AEOS, excluyendo de nuestro estudio a las dos que, siendo socias, no son profesionales, por ser orquestas jóvenes, es decir, integradas por estudiantes de enseñanzas superiores de música o egresados en una etapa previa a su desempeño profesional⁶.

4.2.2.2 La muestra: universidades de la AEPUM y orquestas de la AEOS

Como se deriva de lo expuesto al presentar la población objeto de nuestro interés, hemos dividido la muestra a estudiar, en dos secciones: universidades de la AEPUM y orquestas sinfónicas de la AEOS.

Primera sección de la muestra: universidades de la AEPUM

La AEPUM está constituida por universidades públicas y privadas españolas, que tienen entre sus fines la formación universitaria para mayores. Según señalan en su página web:

La AEPUM tiene, de acuerdo con sus Estatutos, como fin esencial fomentar los programas educativos para mayores en el ámbito universitario, contribuyendo al desarrollo formativo y cultural del colectivo de personas mayores. Para alcanzar los fines señalados, la Asociación tiene como objeto el fomento y desarrollo del diálogo y comunicación entre las Universidades, las Administraciones Públicas y entidades privadas, impulsando la cultura, la búsqueda de soluciones para la satisfacción de necesidades formativas y actuar como centro de información y asesoramiento interuniversitario para los Programas de Mayores,

⁶ Estas son la Joven Orquesta nacional de Cataluña, radicada en Barcelona y la Joven Orquesta Nacional de España, con sede en Madrid.

adecuándose en su actuación a los principios de autonomía, participación y relación con el entorno (AEPUM, 2015)

En la actualidad las universidades miembros de la AEPUM son 44 y, según los datos que figuran en la web de la asociación, hay en España otras 29 universidades que desarrollan programas para mayores, aunque no están asociadas (AEPUM, 2015). Nosotros hemos tenido en cuenta para la muestra de nuestra investigación, únicamente las universidades asociadas; por dos razones fundamentales: una es que aun sin pertenecer a ella todas las universidades españolas con programas para personas mayores, sí están representadas todas las comunidades autónomas, a excepción de Aragón⁷.

La otra razón es que la AEPUM, como ya hemos señalado, tiene una manifiesta intención de fomentar la formación y la cultura entre las personas mayores, algo que resulta medular en nuestra investigación.

En la siguiente tabla podemos comprobar la presencia de universidades de la AEPUM en el panorama comunitario español.

Tabla 4.1: Distribución de universidades de la muestra por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Nº de universidades socias de la AEPUM
Andalucía	7
Aragón	0
Asturias	1
Islas Baleares	1
Islas Canarias	2
Cantabria	1
Castilla La Mancha	1
Castilla y León	6
Cataluña	5
Extremadura	1
Galicia	3
La Rioja	1
Comunidad de Madrid	5
Región de Murcia	2
Navarra	1
Comunidad Valenciana	5
Comunidad Autónoma del País Vasco	1

Fuente: Elaboración propia

⁷ Aragón, sin embargo, sí tiene presencia de programas de OFM a través de la Universidad de Zaragoza, no asociada a la AEPUM, pero se da la circunstancia de que esta comunidad autónoma no cuenta con orquesta sinfónica, por lo que no iba a ser posible establecer ningún tipo de relación interinstitucional entre universidad y orquesta en dicha comunidad.

Segunda sección de la muestra: orquestas sinfónicas de la AEOS

La AEOS se creó en 1993 y está integrada por 25 orquestas profesionales españolas y dos orquestas jóvenes; una de ellas, la Joven Orquesta Nacional de España, tiene sede en Madrid, aunque es de ámbito estatal; la otra es la Joven Orquesta Nacional de Cataluña, con sede en Barcelona. A estas orquestas jóvenes no las hemos tenido en consideración en nuestro estudio, por estar entre sus objetivos principales la formación de estudiantes de música y jóvenes instrumentistas, antes que cualquier acción relevante para nuestra investigación.

La mayor parte de las orquestas de la AEOS son de titularidad pública y están, en casi todos los casos, subvencionadas por gobiernos autonómicos, diputaciones y ayuntamientos. La Orquesta Sinfónica del Vallés es la única enteramente privada, siendo gestionada como sociedad anónima laboral.

Según se lee en su página web, “la AEOS tiene por objeto promover y desarrollar cualquier tipo de iniciativa que favorezca la cooperación y facilite la coordinación entre todas las orquestas integrantes, en todos los ámbitos de su actividad” (AEOS, 2015). Además, la AEOS actúa como portavoz de las orquestas en foros nacionales e internacionales en representación de los intereses de sus miembros y, para ello, es socio de PEARLE⁸.

Tabla 4.2: Distribución de orquestas de la muestra por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Nº de orquestas sinfónicas socias de la AEOS
Andalucía	3
Aragón	0
Asturias	2
Islas Baleares	1
Islas Canarias	2
Cantabria	0
Castilla La Mancha	0
Castilla y León	1
Cataluña	4
Extremadura	1
Galicia	2
La Rioja	0
Comunidad de Madrid	4
Región de Murcia	1
Navarra	1
Comunidad Valenciana	1
Comunidad Autónoma del País Vasco	2

Fuente: Elaboración propia

⁸ PEARLE es la Liga Europea de Asociaciones Patronales en el Sector de las Artes Escénicas.

Queremos indicar que hay dos orquestas que, tal y como consta en la web de la AEOS, son de ámbito nacional. Estas son la Orquesta Nacional de España (perteneciente a la entidad unitaria Orquesta y Coro Nacionales de España) y la Orquesta de Radiotelevisión Española (perteneciente al organismo único Orquesta Sinfónica y Coro de RTVE). Sin embargo, para nuestra distribución por comunidades autónomas, las hemos incluido en la Comunidad de Madrid, por tener su sede en ella y por desarrollar su actividad fundamentalmente en dicho espacio geográfico (desde luego, la Orquesta de RTVE difunde por medios audiovisuales la mayor parte de sus conciertos a todo el Estado, pero en ocasiones no es así y la práctica totalidad de sus actuaciones tiene lugar en Madrid).

En los últimos años, las orquestas sinfónicas de todo el mundo han tomado conciencia de los cambios en las prácticas culturales y de la necesidad de abrirse a nuevos públicos. La gran mayoría están poniendo en marcha iniciativas diversas:

(...) para ampliar y actualizar su actividad tanto en la sala de conciertos como en su entorno próximo, así como los nuevos formatos que muchas orquestas están aplicando a sus conciertos para hacerlos accesibles a un público más amplio en el contexto de la constante evolución de los hábitos de consumo de cultura y ocio. (AEOS, 2015)

En este contexto en que las orquestas tienen el propósito de fortalecer su presencia local y diversificar su ámbito de actividad, es donde el OFM adquiere una relevancia fundamental.

4.2.2.3 Entidades seleccionadas

Queremos indicar que, en base a los resultados de una de nuestras primeras unidades de análisis: la presencia o no de programas de OFM en la oferta de las universidades y de las orquestas sinfónicas, hemos procedido a una segunda acotación de la muestra, con el fin de llevar a cabo un examen profundo de los programas que ofertan.

Universidades seleccionadas

Derivado de lo expuesto más arriba, nuestra selección a partir de la muestra universitaria, arroja como resultado 23 universidades de la AEPUM, cuya oferta en OFM

estudiamos con detalle. La siguiente tabla recoge los nombres de las universidades producto de este segundo filtrado.

Tabla 4.3: Selección de universidades con oferta de OFM por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Universidades que ofertan programas de OFM
Andalucía	▪ Universidad de Cádiz ▪ Universidad de Granada
Asturias	▪ Universidad de Oviedo
Islas Baleares	▪ Universitat Illes Balears
Islas Canarias	▪ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ▪ Universidad La Laguna
Castilla La Mancha	▪ Universidad de Castilla La Mancha
Castilla y León	▪ Universidad de Burgos
Cataluña	▪ Universidad de Lleida ▪ UNED⁹ en Canet de Mar (Barcelona)
Extremadura	▪ Universidad de Extremadura
Galicia	▪ Universidad de Vigo
La Rioja	▪ Universidad de La Rioja
Comunidad de Madrid	▪ Universidad Complutense ▪ Universidad Pontificia de Comillas ▪ Universidad San Pablo CEU
Región de Murcia	▪ Universidad de Murcia
Navarra	▪ Universidad Pública de Navarra
Comunidad Valenciana	▪ Universidad de Alicante ▪ Universidad Miguel Hernández de Elche ▪ Universidad Politécnica de Valencia ▪ Universidad de Valencia
Comunidad Autónoma del País Vasco	▪ Universidad de Deusto

Fuente: Elaboración propia

⁹ La UNED tiene actividad en todas las comunidades españolas, pero solo hemos encontrado alguna oferta de OFM en su sede en Canet de Mar, provincia de Barcelona.

En cualquier caso, no hemos querido dejar de recoger algunas iniciativas de universidades que, sin hacer planteamientos específicos relativos al OFM, sí posibilitan el acceso de las personas mayores a cursar alguna asignatura de música presente en alguno de los programas académicos propios de sus titulaciones de grado; ello sin las obligaciones académicas que el grado conlleve –exámenes, trabajos...

Tabla 4.4: Universidades de la AEPUM no seleccionadas, pero con alguna oferta académica relacionada con la música clásica

Comunidad Autónoma	Otras universidades con oferta
Andalucía	2
Castilla y León	1
Cataluña	3
La Rioja	1 ¹⁰
Comunidad de Madrid	1 ¹¹
Comunidad Valenciana	2 ¹²

Fuente: Elaboración propia

Orquestas sinfónicas seleccionadas

Desde hace varios años, y en consonancia con lo que sucede en otros lugares del mundo, las orquestas sinfónicas de la AEOS van tomando conciencia del papel que han de jugar en el entorno geográfico que las acoge y de ahí que las dimensiones educativa y social, estén cada vez más presentes en el diseño y producción de sus actividades. Por este motivo, según consta en su página web:

La AEOS también fomenta los mecanismos para una mayor difusión del patrimonio musical en el ámbito estatal, favorece la comunicación cultural entre las comunidades autónomas, apoya la creación de nuevos públicos y desarrolla proyectos de promoción y difusión de la creación musical. (AEOS, 2015)

¹⁰ La UNED oferta en La Rioja una asignatura de ópera.

¹¹ La UNED oferta en Madrid un programa de musicoterapia.

¹² La Universidad Jaime I de Castellón ofrece alguna asignatura llamada “Educación musical” y la UNED oferta alguna oferta relacionada con la ópera y el lenguaje musical en Vila Real (Castellón) y en Denia (Alicante).

En este contexto actual, algunas de las orquestas se interesan por poner en marcha estrategias que atraigan al público y, además de algunas acciones dirigidas a la audiencia infantil y joven y otras puestas en marcha con colectivos desfavorecidos, las organizaciones orquestales llevan a cabo acciones educativas relacionadas con el OFM.

Para nuestro trabajo, hemos tenido en cuenta estas últimas orquestas de las que tuvimos evidencia a partir de una de las primeras unidades de análisis aplicadas: la presencia o no de programas de OFM.

Así, hemos realizado una segunda acotación de la muestra en la que estudiar en profundidad dichos programas. Finalmente, esta selección nos reduce el número de orquestas sinfónicas de la AEOS a 8, que son las que examinaremos en profundidad. En la tabla de abajo recogemos, por comunidades autónomas, los nombres de las agrupaciones tenidas en cuenta.

Tabla 4.5: Selección de orquestas sinfónicas que ofertan programas de OFM por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Orquestas que ofertan programas de OFM
Andalucía	- Orquesta Ciudad de Granada - Real Orquesta Sinfónica de Sevilla
Castilla y León	Orquesta Sinfónica de Castilla y León
Cataluña	- Orquesta Sinfónica de Barcelona y nacional de Cataluña - Orquesta Sinfónica del Vallés
Extremadura	Orquesta de Extremadura
Comunidad de Madrid	Orquesta y Coro Nacionales de España
País Vasco	Orquesta Sinfónica de Bilbao

Fuente: Elaboración propia

4.2.2.4 Documentación utilizada

En el momento en que determinamos la muestra que iba a ser objeto de nuestro estudio, decidimos que los documentos en los que podríamos recoger los datos pertinentes a nuestras unidades de análisis y de contexto y, al mismo tiempo accesibles, serían aquellos que las entidades hacen públicos, ya que “es importante tener acceso a las fuentes originales” (Lepherd, 1993:39).

Además, al contemplar una muestra tan amplia, el poder acceder con cierta facilidad y prontitud a la información, es algo que resultaba fundamental en nuestra investigación. Por ambas razones, centramos nuestra atención en la información que las universidades y las orquestas sinfónicas dan a conocer a través de internet.

Las páginas web oficiales fueron, por tanto, los primeros documentos consultados y accedimos a ellas a través de la web de la AEPUM, en el caso de la primera sección de la muestra y de la propia de la AEOS, en lo que se refiere a la segunda sección.

Desde la web de la AEPUM accedimos a los sitios webs institucionales –indicado con esta literalidad- donde las universidades muestran su oferta para personas mayores. A través de la web de la AEOS, accedimos directamente a las páginas web oficiales de las orquestas sinfónicas asociadas.

Ambas resultaron ser puertas de acceso rápidas y nos proporcionaron un orden que resulta fundamental en un análisis que maneja tantas entidades.

Una vez metidos en el examen de cada web oficial, constatamos que, además de la diferencia de diseño y de exposición de la información ofrecida en todas ellas, a la que ya hemos aludido, en varias nos resultaba difícil encontrar los datos concretos relativos a acciones de OFM que se anunciaban o –lo que nos parece más lamentable- no aparecían publicadas iniciativas que sabíamos que se llevaban a cabo. En estos casos, procedimos al contacto telefónico con las instituciones y, en varias ocasiones, obtuvimos los datos directamente de esta manera.

Por otra parte, y para llegar a una concreción de los datos, procedimos a la recogida en formato pdf¹³, de toda la documentación publicada por las entidades y relativa al OFM. En el caso de las universidades, dicha información ha sido extraída en su mayor parte de la oferta académica. En cuanto a las orquestas sinfónicas, los documentos proceden de la programación de la temporada y de las acciones educativas que llevan a cabo con diversos colectivos.

Ha habido ocasiones, en que los datos relativos a acciones didácticas en el ámbito del OFM, las hemos tenido que extraer de los dosieres de temporada de las orquestas, debido a que no estaban publicados de otra manera. Por ejemplo en el caso de la Orquesta Sinfónica de Bilbao, programan conferencias previas a 6 conciertos de su

¹³ En algunos casos, la información no aparece en formato pdf, sino directamente en la web. En estas ocasiones, hemos procedido a copiarla directamente y a guardarla en dicho formato.

temporada sinfónica que no se anuncian junto con el Abono Iniciación al que van asociadas, sino en la programación general de la temporada.

En alguna ocasión, incluso, hemos tenido que recurrir a las webs de otras instituciones que colaboran con las entidades objeto de nuestro estudio, para encontrar una información que se anunciaba pero no se concretaba en las webs analizadas o bien que intuíamos que existía. Por ejemplo, en el caso de la Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Cataluña, recurrimos a la página oficial de L'Auditori de Barcelona, donde tienen lugar algunas conferencias previas a alguno de los conciertos de la citada orquesta. Lo mismo sucedía con la Orquesta Sinfónica de Castilla y León y el Auditorio Miguel Delibes.

Finalmente, y con el fin de aclarar algunos datos que no estaban demasiado bien definidos a través de los documentos que las entidades hacen públicos, o bien con motivo de indagar acerca de alguna acción didáctica de las instituciones de las que teníamos noticia por otras fuentes, pero que nos resultaba imposible encontrar en sus páginas web, nos hemos puesto en contacto, bien por correo electrónico o vía telefónica con algunas universidades o con algunas orquestas sinfónicas, aunque este tipo de comunicación ha sido puntual porque, a pesar de considerar que este contacto directo hubiera sido una excelente manera de comunicarnos con las organizaciones de nuestra muestra, el tiempo necesario para ello nos habría resultado extremadamente amplio y la acción podría haberse convertido casi en entrevista, estrategia ésta que hemos utilizado en el Capítulo 5 de nuestro trabajo, de manera profunda.

Además, aún en las pocas ocasiones en que hemos utilizado este tipo de conexión, nos hemos percatado de que la respuesta no se produce en todos los casos.

En las tablas siguientes mostramos las fuentes principales en las que recogimos la documentación utilizada para el análisis, de las entidades finalmente seleccionadas.

Tabla 4.6: Páginas web de las universidades seleccionadas

Universidad	Sitio web institucional
U. de Cádiz	http://www.uca.es/aulamayores
U. de Granada	http://www.ugr.es/~aulaperm/
U. de Oviedo	http://www.uniovi.es/estudios/pumuo
U. Illes Balears	http://www.uib.es/uom/
U. de Las Palmas de G Canaria	http://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=peritia_et_doctrina&ver=inicio
U. de La Laguna	http://www ull.es/view/institucional/ull/Universidad_para_Mayores/es
U. de Castilla La Mancha	http://www.uclm.es/organos/vic_cultura/josesaramago/
U. de Burgos	http://www3.ubu.es/ceu/?page_id=350
U. de Lleida	http://www.senior.udl.cat/
UNED	http://www.uned.es/senior
U. de Extremadura	http://www.unex.es/estudiar-en-la-uex/otras-propuestas-formativas/mayores
U. de Vigo	http://www.apv.uvigo.es/programa_maiores
U. de La Rioja	http://fundacion.unirioja.es/experiencia/index.shtml
U. Complutense	http://www.ucm.es/mayores
U. Pontificia de Comillas	http://upcomillas.es/centros/unma_pres.aspx
U. San Pablo CEU	http://www.universitasseniорibusceu.es/
U. de Murcia	http://www.um.es/aulasenor
U. Pública de Navarra	http://www.unavarra.es/aula-experiencia
U. de Alicante	http://web.ua.es/upua
U. Miguel Hernández de Elche	http://www.aunex.umh.es/
U. Politécnica de Valencia	http://www.upv.es/entidades/AUS/
U. de Valencia	http://www.uv.es/extensiouni
U. de Deusto	http://www.ocio.deusto.es/

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.7: Páginas web de las orquestas seleccionadas

Orquesta sinfónica	Página web oficial
Orquesta Ciudad de Granada	http://www.orquestaciudadgranada.es/
Real Orquesta Sinfónica de Sevilla	http://www.rossevilla.es/
Orquesta Sinfónica de Castilla y León	http://www.orquestacastillayleon.com/
Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Cataluña	http://www.obc.cat/
Orquesta Sinfónica del Vallés	http://www.osvalles.com/
Orquesta de Extremadura	http://www.orquestadeextremadura.com/
Orquesta Sinfónica de Bilbao	http://www.bilbaorquestra.com/
Orquesta y Coro Nacionales de España	http://ocne.mcu.es/

Fuente: Elaboración propia

4.2.2.5 Período estudiado

La organización temporal de nuestra tesis ha sido la siguiente: tras haber concluido la parte teórica de la investigación (Capítulos 1, 2 y 3), hemos abordado el desarrollo empírico (Capítulos 3 y 4).

Para este cuarto capítulo, que recoge el análisis de la presencia y situación del OFM en los programas universitarios para mayores y en las orquestas sinfónicas en el panorama español, hemos querido centrarnos en el presente curso académico 2014-2015, que también se corresponde con la temporada de programación de las orquestas en el mismo periodo de tiempo. De esta manera, nuestro trabajo de investigación concluye con unos datos lo más actualizados posible.

4.2.3 Proceso de codificación de datos

En este apartado, nos centramos en la explicación del procedimiento que hemos seguido a la hora de elaborar el instrumento utilizado para el análisis de contenido. Es decir, cómo hemos concretado el diseño de la ficha de contenidos con que llevar a cabo la codificación, la forma en que hemos validado dicho instrumento y, por último, la confección definitiva de la ficha de contenidos.

Diseño

Como ha subrayado Krippendorff (1990) y hemos mencionado con anterioridad, en el análisis de contenido hay que tener en cuenta tanto los datos existentes, como las inferencias que es posible llevar a cabo. La muestra representativa del universo de datos existentes está en función de las inferencias que el investigador quiera hacer, es decir, el tipo de inferencia que se vaya a realizar determina la selección de la muestra de datos.

Dichas inferencias, a su vez, están orientadas por los objetivos presentes en la investigación y por todos los conceptos relevantes en nuestro estudio que hemos ido reuniendo en el marco teórico de la tesis.

A partir de ambos –objetivos y conceptos clave-, hemos construido una serie de categorías y subcategorías que configuran la ficha de contenidos utilizada en el análisis.

El protocolo que hemos seguido consta de dos guías de procedimientos. La primera nos ha servido para la interpretación y segmentación del corpus de los documentos analizados, en base al “establecimiento de criterios interpretativos para su lectura u observación y para efectuar el *registro*¹⁴ más adecuado de datos, disponibles después para su tratamiento” (Piñuel, 2002:17). La segunda es la guía para el registro de datos, que suele ser llamada ficha de análisis (Piñuel, 2002).

Para llevar a cabo la categorización, hemos seguido a Ruiz Olabuénaga (2002:205-206) al tener en cuenta que:

- Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un *criterio único*.
- Nada impide, sin embargo, la confección de categorías complejas a base de una *combinación de criterios únicos*.
- *Cada serie de categorías ha de ser exhaustiva* de forma que no quede ningún dato sin que pueda ser incluido en alguna de las categorías establecidas.
- *Las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes*.
- *Las categorías tienen que ser significativas*, esto es, que posean capacidad descriptiva y significativa suficiente.
- *Las categorías tienen que ser claras*, no ambiguas, y consistentes consigo mismas, de forma que el analista no dude en cuál de ellas debes ser incluido un dato determinado.
- *Por esto mismo, deben de ser replicables*, es decir, dos autores deben ser capaces de incluir los datos en las mismas y no en diferentes categorías.
- *Las categorías se diferencian según el lenguaje* que se utilice para su construcción.

En nuestro caso, hemos confeccionado dos fichas de contenidos: una para las universidades de la AEPUM y otra para las orquestas sinfónicas de la AEOS.

En la siguiente tabla recogemos las categorías y subcategorías utilizadas en el caso de las universidades.

¹⁴ En cursiva en el original.

Tabla 4.8: Categorías y subcategorías de la ficha de contenidos de las universidades

Categoría	1ª Subcategoría	2ª Subcategoría
Variables de clasificación	Datos identificativos	Datos de contacto
		Ubicación
	Datos generales	Titularidad y sede
		Antigüedad
		Proyección geográfica
		Asociacionismo en el ámbito universitario
	Datos relacionados con la música	Departamento de música o acciones vinculadas a la música clásica
		Presencia de OFM
		Asociacionismo en el ámbito de la educación musical
Iniciativas de OFM	Datos clasificatorios	Datos de contenido
		Datos de organización
	Cursos monográficos	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
	Cursos en colaboración con entidades musicales	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
	Asignaturas en programas académicos	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
	Conferencias	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
	Encuentros con músicos	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
Otras iniciativas vinculadas a la música clásica	Aspectos didácticos	n/c ¹⁵
	Aspectos organizativos	n/c
Agrupaciones de música clásica	Aspectos musicales	n/c
	Aspectos organizativos	n/c
Otros aspectos	n/c	n/c

Fuente: Elaboración propia

¹⁵ n/c significa que no se contempla una nueva subdivisión de la categoría o subcategoría.

Y en esta otra, mostramos las categorías y subcategorías contempladas en el caso de las orquestas sinfónicas.

Tabla 4.9: Categorías y subcategorías de la ficha de contenidos de las orquestas

Categoría	1ª Subcategoría	2ª Subcategoría
Variables de clasificación	Datos identificativos	Datos de contacto
		Comunidad autónoma
	Datos generales	Titularidad y sede
		Antigüedad
		Proyección geográfica
		Programación musical
	Datos educativos	Existencia de departamento educativo
		Acciones educativas
		Asociacionismo en el ámbito de la educación musical
Iniciativas de OFM	Datos clasificatorios	Datos de contenido
		Datos de organización
	Conferencias introductorias	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
	Ensayos abiertos	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
	Encuentros con músicos	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
	Cursos o ciclos de conferencias	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
Otros aspectos	n/c	Aspectos didácticos
		Aspectos organizativos
Otros aspectos	n/c	n/c

Fuente: Elaboración propia

Como se deduce de las tablas anteriores, las categorías y subcategorías de estas fichas de contenidos, recogen lo esencial de nuestros objetivos de investigación, es decir, la presencia del OFM y su valor en el desarrollo de la vida musical ciudadana en el panorama español y, por otro lado, los aspectos didácticos que lo caracterizan y lo fortalecen. En cualquier caso, hemos establecido una categoría adicional, a través de la cual fuera posible recoger otros aspectos que no habíamos contemplado previamente, pero que son susceptibles de ir apareciendo y resultar interesantes en la investigación.

Cada subcategoría del grupo 2 se concreta en unos indicadores o ítems que son los que hemos usado para registrar los datos directamente de los documentos analizados. Se trata de un nivel de codificación último, con un número considerable de preguntas cerradas, destinado a recoger de manera exhaustiva toda la información acerca del OFM y su didáctica que hacen pública las instituciones analizadas. A continuación presentamos un par de ejemplos.

El primer ejemplo corresponde a los indicadores que concretan una de las subcategorías de la ficha de contenidos de las universidades de la AEPUM: los aspectos didácticos de las “Asignaturas en programas académicos”:

Tabla 4.10: Ejemplo de Nivel e instrucciones de codificación de una categoría de la ficha de contenidos de las universidades de la AEPUM

Categoría	1ª Subcategoría	2ª Subcategoría	Nivel de codificación	Instrucciones de codificación
Iniciativas de OFM	Asignaturas en programas académicos	Aspectos didácticos	¿Cuáles son los objetivos didácticos de esta/s asignatura/s?	De haberlos, la información aparecerá en la web
			¿Cuáles son sus contenidos?	La información aparecerá en la web o se puede deducir del título
			¿Se propone alguna actividad musical previa, paralela o posterior a la asignatura?	De ser así, la información aparecerá en la web
			¿Qué perfil tiene quien imparte estas asignaturas?	Si hay perfil concreto, la información aparecerá en la web
			¿Lleva asociada alguna tarea para realizar en casa?	De existir, la información aparecerá en la web
			¿Llevan asociadas algún tipo de material didáctico?	De ser así, la información aparecerá en la web

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla recogemos el ejemplo de la codificación de una de las categorías correspondientes a las orquestas sinfónicas de la AEOS: los aspectos didácticos de las “Conferencias introductorias”:

Tabla 4.11: Ejemplo de Nivel e instrucciones de codificación de una categoría de la ficha de contenidos de las orquestas sinfónicas de la AEOS

Categoría	1ª Subcategoría	2ª Subcategoría	Nivel de codificación	Instrucciones de codificación
Iniciativas de OFM	Conferencias introductoras	Aspectos didácticos	¿Las lleva a cabo uno o varios ponentes?	De haber variedad de ponentes, la información aparecerá en la web
			En caso de ser un ciclo, ¿está vinculado a una temática?	De existir una temática, la información aparecerá en la web
			¿Cuál es su contenido didáctico?	Este dato se puede inferir de la presentación que se haga en la web
			¿Se propone alguna actividad previa, paralela o posterior a la conferencia?	De proponerse, la información aparecerá en la web
			¿Llevan asociado algún material didáctico?	De existir, la información aparecerá en la web
			¿Quién propone y/o diseña esta acción educativa?	Si en el concierto introducido colabora alguna entidad ajena a la orquesta, puede ser ella quien diseñe la conferencia
			¿Qué perfil de ponente se busca para las conferencias?	Este dato puede no estar especificado, pero se podría inferir de la propia presentación de la conferencia
			¿Tiene el público la posibilidad de preguntar o interactuar con el ponente?	De existir, aparecerá al publicitar la conferencia

Fuente: Elaboración propia

Pretest

Para que la ficha de contenidos cumpla los requisitos de fiabilidad y validez deseables, contamos con la ayuda de cinco personas a las que solicitamos una revisión de ambas fichas de contenidos. Entre dichas personas, había dos doctoras vinculadas al mundo de la educación y de la música, otras dos doctoras vinculadas a la educación universitaria y una última persona de nuestro entorno, no doctora y ajena al mundo educativo y al ámbito musical.

Enviamos a todas ellas las dos fichas de contenidos y les pedimos que las leyeran con detenimiento y comprobaran si se daban contradicciones, si encontraban casos de ambigüedad o imprecisión o bien si aparecían categorías o subcategorías de contenido repetido. Asimismo, remitimos sendas hojas de resultados con el fin de que estas personas indicaran en ellas sus consideraciones.

Con todas las evaluaciones, procedimos a actualizar las fichas de contenidos y a emitir las definitivas.

Codificación

Tras diseñar y testear previamente las fichas de contenidos correspondientes a los dos tipos de entidades estudiadas, procedimos a la codificación definitiva de los datos. Para ello utilizamos las dos fichas de contenidos, en formato de hoja Excel, fraccionando cada una de las fichas en varias pestañas, dividiéndolas en categorías y subcategorías, en función de lo requerido por el análisis. En cada una de las pestañas enunciamos los ítems ubicándolos en las columnas y las entidades –universidades u orquestas- en las filas.

También utilizamos filtros, para evitar los errores que podían darse en el momento preciso de la codificación, al introducir los datos correspondientes a cada entidad.

Para cada una de las entidades analizadas –universidades y orquestas- hemos completado una ficha de contenidos en formato Excel. En los anexos, recogemos en formato Word las dos fichas de contenidos correspondientes a los dos tipos de entidades estudiadas, explicitando las instrucciones de codificación, en los casos en que lo hemos considerado conveniente.

4.3 Resultados: descripción y análisis

En este apartado nos proponemos llevar a cabo una descripción de los datos extraídos de la muestra y, dado que las entidades que son relevantes para nuestro estudio pertenecen a dos esferas diferenciadas -aun convergiendo en el desarrollo de la vida musical ciudadana-, presentamos el análisis de los datos de manera separada, por seguir la misma secuencia de la recogida y por presentar una descripción más ordenada.

Los dos bloques correspondientes a cada tipo de entidad, los subdividimos para su presentación en base a las categorías y subcategorías utilizadas en la ficha de análisis. En primer lugar nos centramos en las variables de clasificación, con datos identificativos, datos generales y otros relacionados con la música –en el caso de las universidades- o con la educación –en el caso de las orquestas sinfónicas. A continuación describimos y

analizamos la oferta concreta de ambos tipos de entidades en relación al OFM. Por último, en el caso de las universidades exponemos otras iniciativas relacionadas con la música, así como la presencia de agrupaciones musicales en algunos campus universitarios.

4.3.1 Universidades de la AEPUM

En primer lugar, la información que obtenemos de la primera categoría “Variables de clasificación”, nos orienta sobre una serie de datos generales que establecen un primer diagnóstico sobre la distribución de programas universitarios para mayores por comunidades autónomas, la antigüedad y alcance desde el punto de vista geográfico de las propuestas y la presencia de iniciativas ligadas al OFM.

4.3.1.1 Variables de clasificación

Antes de iniciar este subapartado, queremos indicar que en las descripciones que vienen a continuación, hemos tomado en cuenta todas las universidades analizadas, a excepción de la UNED, cuyos datos únicamente hemos considerado en dos ocasiones: cuando nos referimos a la antigüedad de los programas universitarios para mayores y en el subapartado de la oferta universitaria en OFM, ya que la oferta amplísima que hacen por toda España, variada y extensiva a gran parte de áreas del conocimiento, hace que exceda los límites y el centro de interés de nuestro trabajo.

Como hemos indicado en el apartado 4.2.3, en que hacíamos referencia a la codificación, esta categoría está subdividida en tres subcategorías. En la primera de ellas, además de los datos identificativos útiles para establecer un posible contacto con los centros –que en más de una ocasión hemos llevado a cabo-, hemos querido recopilar información acerca de la ubicación de las universidades, con el fin de poder analizar la distribución geográfica por comunidades autónomas, ya que como indica en su página web la AEPUM:

Su ámbito de actuación comprende todo el territorio del Estado. La integran 44 universidades, repartidas por las comunidades autónomas de: Andalucía (7); Madrid (5); Castilla-León (6); Cataluña (5); Cantabria (1); Galicia (3); Canarias (2); Comunidad Valenciana (5); Murcia (2); La Rioja (1); Castilla-La Mancha (1); Extremadura (1); Navarra

(1); País Vasco (1); Principado de Asturias (1); Baleares (1) y la UNED. Su acción abarca a más de 40.000 alumnos mayores de 50 años. (AEPUM, 2015)

Este dato que nos ilustra sobre la distribución de universidades con PUM en España, nos resulta revelador en sí mismo y sobre todo relacionándolo con el número de provincias por comunidad autónoma y con la cantidad total de habitantes.

Tabla 4.12: Detalle de la distribución de universidades de la AEPUM por comunidades

Comunidad autónoma	Nº de habitantes	Nº de provincias	Universidades AEPUM	Índice ¹⁶ de universidades con PUM por cada 1.000.000 habitantes (valor aprox)	Índice de universidades para mayores por cada provincia
Andalucía	8.440.300	8	7	0,83	0,87
Aragón	1.347.150	3	0	0	0
Asturias	1.068.165	1	1	0,94	1
Islas Baleares	1.111.674	1	1	0,9	1
Islas Canarias	2.118.679	2	2	0,94	1
Cantabria	591.888	1	1	1,69	1
Castilla La Mancha	2.100.998	5	1	0,47	0,2
Castilla y León	2.519.875	9	6	2,38	0,66
Cataluña	7.553.650	4	5	0,66	1,25
Extremadura	1.104.004	2	1	0,9	0,5
Galicia	2.765.940	4	3	1,08	0,75
La Rioja	322.027	1	1	3,1	1
Madrid	6.495.551	1	5	0,77	5
Murcia	1.472.049	1	2	1,36	2
Navarra	644.477	1	1	1,55	1
Valencia	5.113.815	3	5	0,98	1,66
País Vasco	2.191.682	3	1	0,45	0,33

Fuente: Elaboración propia

Observamos que el tamaño de la población o el número de provincias que agrupa una comunidad autónoma, no son datos que correlacionan necesariamente con una mayor presencia de programas universitarios para mayores. Y se da el caso de comunidades autónomas de baja población en relación a otras que, sin embargo, tienen una importante presencia de universidades para mayores. En este sentido es llamativo el fenómeno de La Rioja que, siendo la comunidad autónoma de menor población,

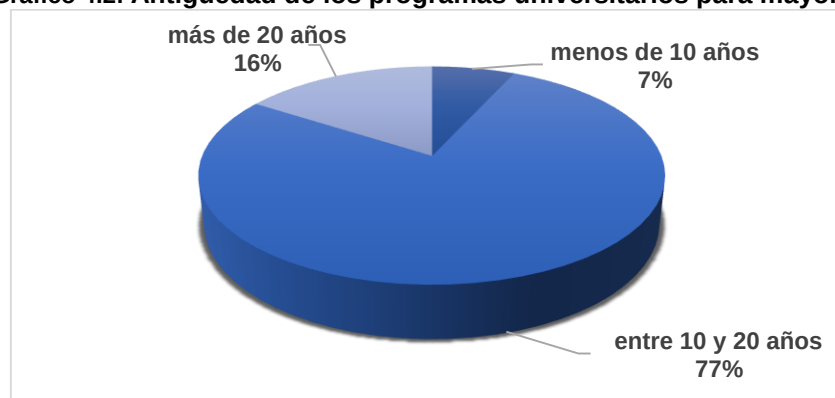
¹⁶ En rojo señalamos los valores que consideramos "negativos".

presenta el índice de universidades con PUM más alto. Y también el caso de Madrid, que tiene cinco universidades para una única provincia. En el sentido contrario, destaca Aragón con ausencia total de programas universitarios para mayores o los de Castilla La Mancha y País Vasco, con índices muy bajos de universidades por provincia (0, 2 y 0, 33 respectivamente).

En lo que se refiere a los datos generales de las universidades de la AEPUM, recogidos en la siguiente subcategoría, nos interesa el que hace referencia a la antigüedad de los programas y nos parece importante resaltar que, en la mayoría (83%) de las universidades, los programas para personas mayores tienen una antigüedad de más de diez años, lo que indica que la sensibilidad por parte de las universidades españolas hacia este modelo de educación es más que notable en el cambio de siglo.

Lo mostramos en el siguiente gráfico:

Gráfico 4.2: Antigüedad de los programas universitarios para mayores



Fuente: Elaboración propia

Hay, entre las pioneras, dos universidades que destacan por su antigüedad en la puesta en marcha de estos programas. Una es la Universidad de Girona que, en el año 1981 inició el programa llamado *Aules d'Extensió Universitària de la Gent Gran*, “con el objetivo de ampliar la formación cultural de las personas mayores” (Universidad de Girona, 2015).

La otra universidad con más tradición en el desarrollo de este tipo de programas también es catalana; se trata de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona y en 1983 abrió las *Aules d'Extensió Universitària de la Gent Gran*.

La siguiente con más tradición en la oferta universitaria para personas mayores es la Universidad de Deusto, en cuya Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación se constituyó en 1988, el Instituto de Estudios de Ocio que, desde entonces, diseña y ofrece distintos programas culturales y formativos para personas mayores.

Las universidades de la AEPUM con menos tradición son la de Cantabria -que puso en marcha su Programa Senior en 2009, lo que hace que sea la de menor trayectoria en este ámbito educativo-; la Ramón Llull de Barcelona -que inició en 2008 su *Programa Universitari per a Gent Gran* en el marco de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social, bajo el auspicio de la Fundación¹⁷ Pere Tarrés-; y la UNED que, también desde 2008, ofrece UNED Senior como “programa formativo que incluye temas de actualidad y estrategias de desarrollo personal” (UNED, 2015).

En lo que se refiere al alcance geográfico de los PUM, en la mayor parte de los casos hay un claro interés por hacer una extensión universitaria que abarque varios municipios de la provincia o comunidad autónoma en la que se encuentra la universidad. Para ello, en algunas ocasiones se establecen convenios de colaboración con ayuntamientos a los que se ofertan uno o varios de los programas. Si se da la circunstancia de que la propia universidad dispone de varios campus, la oferta se lleva a cabo en todos o en parte de ellos.

El ejemplo más llamativo de múltiples convenios con municipios es el de la Universidad Rovira i Virgili, con acciones en 20 localidades.

También es de destacar la labor que llevan a cabo las universidades andaluzas: así por ejemplo, la de Sevilla ofrece programas en 10 localidades, Córdoba y Málaga y en 7 y Granada y Huelva en 6.

En cuanto a la oferta múltiple por razón de existir más de un campus en la universidad, hemos recogido el caso de la Universidad Carlos III, que ofrece programas para mayores en los cuatro municipios donde tiene campus, así como la de A Coruña que, teniendo campus en esta ciudad y en Ferrol, ofrece su programa *Universidade Senior* en ambas ciudades. Lo mismo sucede con la Universidad de Santiago en sus dos campus de Lugo y Santiago, o con la de Vigo en sus tres campus de Vigo, Orense y Pontevedra.

¹⁷ En varios de los programas universitarios para mayores hay alguna fundación que lo apoya.

También se dan los casos de universidades que ofertan PUM en las localidades donde tienen campus y, además, en otras. La de Castilla La Mancha ofrece su programa Universidad de Mayores en los campus de Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo y también en Almadén y Talavera de la Reina. La de Extremadura, a su vez, desarrolla su actividad en los campus de Badajoz, Cáceres, Mérida, Plasencia y Almendralejo y, además, en las localidades de Zafra, Don Benito y Villanueva. Es interesante tener en cuenta que ambas universidades, siendo únicas en su comunidad autónoma, ofrecen programas para mayores en 6 localidades -la de Castilla La Mancha- y en 8 -la de Extremadura.

En la tabla de abajo recogemos la cantidad de PUM que se ofertan en España por comunidad autónoma, indicando también el número de universidades con PUM y de provincias con que cuenta cada comunidad.

Tabla 4.13: Distribución de PUM por localidades y comunidades autónomas

Comunidad autónoma	Universidades AEPUM	Nº de provincias	Localidades a las que llega la oferta universitaria para mayores
Andalucía	7	8	41
Aragón	0	3	0
Asturias	1	1	3
Islas Baleares	1	1	4
Islas Canarias	2	2	3
Cantabria	1	1	1
Castilla La Mancha	1	5	6
Castilla y León	6	9	22
Cataluña	5	4	27
Extremadura	1	2	8
Galicia	3	4	7
La Rioja	1	1	2
Madrid	5	1	9
Murcia	2	1	2
Navarra	1	1	2
Valencia	5	3	21
País Vasco	1	3	4

Fuente: Elaboración propia

Resulta revelador constatar que la oferta de las universidades de mayor tradición enunciadas anteriormente, llega a un mayor número de poblaciones. Así la Universidad

de Girona desarrolla su actividad en las localidades de Girona, Figueras, Olot y Sant Feliú de Gixols y los programas de la Rovira i Virgili llegan a 20 localidades de la provincia: Tarragona, Reus, Cambrils, El Vendrell, Vila-seca, Constantí, El Morell, Falset, Valls, Salou, Torredembarra, Santa Coloma de Queralt, Mont-roig del Camp, Riudoms, Amposta, Deltebre, Flix, La Sénia, Móra d'Ebre y Tortosa, con programaciones más o menos variadas en función de la población. Ambas universidades pertenecen a la AFOPA¹⁸. Deusto lleva la extensión universitaria a los municipios de Bilbao, Galdakao, Basauri y Getxo.

Por el contrario, de las tres con menor experiencia en este rango educativo y a excepción de la UNED -cuyo eslogan es precisamente “estés donde estés” (UNED, 2015)-, dos universidades solo ofertan PUM en una única ciudad: la Universidad de Cantabria en Santander y la Universidad Ramón Llull, en Barcelona.

En lo que se refiere a la gestión, entre las universidades de mayor trayectoria, dos son de titularidad pública (Girona y Rovira i Virgili) y una privada (Deusto). Lo mismo sucede con las más recientes, siendo Cantabria y UNED públicas y Ramón Llull privada. De ello podemos deducir que la implantación de PUM en las universidades españolas, es un hecho que no correlaciona con el tipo de titularidad¹⁹ de la universidad.

En cuanto a la relación que mantienen las universidades con PUM entre sí, además del hecho de pertenecer a la AEPUM, hemos constatado que las universidades de Cataluña están asociadas en la AFOPA y las de Castilla y León –públicas y privadas- tienen convenios de colaboración, bajo el auspicio de la Junta de Castilla y León, en lo que llaman Programa Interuniversitario de la Experiencia. Además, las universidades de A Coruña y Valladolid han mantenido un intercambio durante el año académico 2014-2015 -las de Extremadura y Valladolid lo tuvieron durante el curso 2013-2014.

4.3.1.2 Oferta universitaria en OFM

Datos clasificatorios

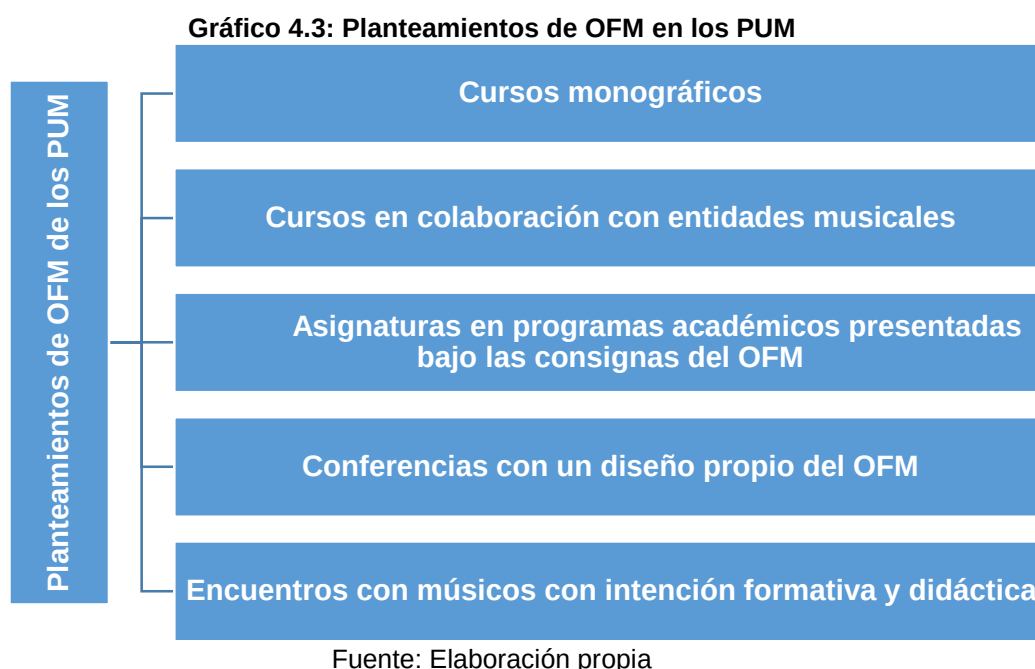
En este segundo subapartado, analizamos la cantidad y los tipos de propuestas didácticas que ponen en marcha aquellas universidades que hacen una oferta vinculada

¹⁸ La AFOPA es la *Agrupació d'Aules de Formació Permanent per a la Gent Gran de Catalunya*.

¹⁹ En la AEPUM hay 38 universidades públicas y 6 de titularidad privada.

al OFM.

En el contexto de lo que hemos definido en el Capítulo 2 como OFM y en el marco de las acciones didácticas en relación al OFM que hemos descrito en el Capítulo 3 de esta tesis, hemos considerado oferta en OFM por parte de los PUM, las siguientes propuestas:



En base a ello, hemos encontrado planteamientos relacionados con el OFM en la programación de 23 de las 44 universidades de la AEPUM. La cantidad mayor corresponde a la Comunidad Valenciana, con cuatro universidades que ofertan programas ligados al OFM.

No hay oferta en las universidades de las comunidades de Cantabria y Aragón (que, como hemos dicho, no oferta PUM). La UNED, como hemos señalado, tiene una amplia y variada oferta en la mayor parte de las comunidades autónomas, pero solo en la provincia de Barcelona hemos encontrado una propuesta de OFM.

La siguiente tabla recoge la distribución de la oferta de OFM en las universidades de la AEPUM (mostramos también de nuevo y para una mejor valoración, el número de provincias y el número de universidades de la AEPUM, que hay en cada comunidad autónoma).

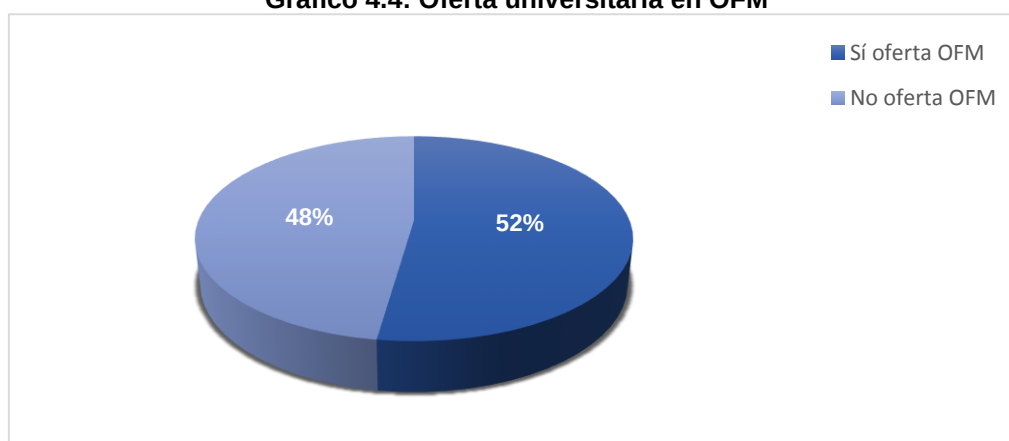
Tabla 4.14: Oferta universitaria de OFM por comunidades autónomas

Comunidad autónoma	Nº de provincias	Universidades AEPUM	Universidades con oferta de OFM
Andalucía	8	7	2
Aragón	3	0	0
Asturias	1	1	1
Islas Baleares	1	1	1
Islas Canarias	2	2	2
Cantabria	1	1	0
Castilla La Mancha	5	1	1
Castilla y León	9	6	1
Cataluña	4	5	1+1 ²⁰
Extremadura	2	1	1
Galicia	4	3	1
La Rioja	1	1	1
Madrid	1	5	3
Murcia	1	2	1
Navarra	1	1	1
Valencia	3	5	4
País Vasco	3	1	1

Fuente: Elaboración propia

Estos datos reflejan que el OFM está implantado en algo más de la mitad (52,27%) de los programas universitarios para personas mayores y, aun siendo deseable su crecimiento en el ámbito del ocio formativo cultural promovido desde las universidades, observamos que tampoco hay una ausencia alarmante. En el siguiente gráfico se refleja con mayor claridad esta aseveración.

Gráfico 4.4: Oferta universitaria en OFM



Fuente: Elaboración propia

Exponemos a continuación los resultados recogidos de la oferta universitaria, agrupándolos por acciones didácticas.

²⁰ La UNED ofrece programas de OFM en su sede de Canet de Mar, provincia de Barcelona.

Cursos monográficos

Entendemos como tales aquellos programas centrados en una temática concreta, con una duración y un número variable de sesiones académicas y con una clara intención formativa.

Están especialmente diseñados para quien tenga una inclinación muy clara hacia un tema muy concreto relacionado con la música, o bien para quien no quiere comprometerse a un programa más largo en el tiempo o con una estructura académica más compleja, que pudiera conllevar obligaciones académicas como pueden ser la elaboración de trabajos o algún tipo de evaluación por parte del docente.

Hemos encontrado 11 cursos monográficos vinculados al OFM, en 8 universidades. Los describimos a continuación.

La de Granada hace una oferta bajo el epígrafe “Seminario de música” y para este curso 2014-2015 lo concreta en el título “Grandes obras de la música clásica” y lo presenta con estas palabras, muy en la línea de la naturaleza que hemos asignado al OFM:

Estos cursos están basados en una metodología de audición activa, por lo que las explicaciones se completan con un amplio abanico de audiciones y recursos multimedia que completan los contenidos del seminario y lo convierten en una actividad interactiva que permite al alumnado disfrutar de la música al mismo tiempo que se forma sobre las circunstancias en que ésta se produce en el contexto del arte y la cultura como manifestaciones humanas de primer orden. (Universidad de Granada, 2015)

La Universidad de Oviedo oferta en esta ciudad un curso con el título “Música en el tiempo” y, además, en ese campus y también en el de Avilés, ofrece otro que denominan Taller²¹, titulado “El oído activo. Cómo apreciar y comprender el sentido de la música”.

La Universidad de Burgos, en su sede de Aranda de Duero, oferta el curso “De Beethoven a Chopin: Un viaje por el Romanticismo”, de 30 horas de duración y englobado dentro de su programa para mayores, Universidad Abierta.

²¹ En la web lo denominan Taller, pero presenta la estructura y contenido de lo que en este trabajo entendemos por Curso monográfico ya que se oferta en el primer semestre, en sesiones de hora y media, con frecuencia semanal y no conlleva ninguna actividad relacionada con la práctica instrumental o vocal, por ejemplo.

El caso de la Universidad de Lleida presenta una cierta originalidad, ya que el curso monográfico llamado “Aprender a escuchar la música”, está organizado en 4 sesiones de 2 horas de duración, que incorporan música en directo, al interpretar, los propios docentes, varias piezas al piano y a la flauta travesera.

En Cataluña encontramos otra oferta de OFM de la mano de la UNED, que propone en Canet de Mar (Barcelona) un curso monográfico de “Historia de la Música” en el primer cuatrimestre.

La Universidad Complutense, en su sede de Madrid, propone el monográfico “Claves para la audición de la música instrumental desde el barroco hasta el siglo XX”, curso impartido a lo largo de 40 horas, en sesiones de 90 minutos dos veces por semana. Es de destacar que el curso es impartido por dos profesoras.

También en Madrid, la Universidad San Pablo CEU propone a través de su Aula de Música²², el curso “Aula de Música Clásica: Vida y Obra de Beethoven” que se imparte en sesiones semanales de 2 horas de duración, entre el 13 de octubre de 2014 y el 26 de enero de 2015.

La Universidad de Deusto ofrece en el primer semestre dos cursos monográficos. En su sede en Galdakao, la propuesta lleva el título “Bach: Biografía y análisis de la obra de Johann Sebastian Bach” y la de su sede en Getxo se denomina “Los colores de la música: instrumentos, estilos y géneros”. Durante el segundo semestre oferta un curso en su sede de Bilbao bajo el título “Los grandes compositores. Europa en su música”. Todos los cursos tienen una duración de 15 horas y se imparten a lo largo de 10 semanas, en sesiones semanales de 90 minutos.

Queremos presentar, de forma esquemática, los cursos monográficos en el área del OFM que ofrecen las universidades de la AEPUM. Para ello utilizamos la siguiente tabla, en la que recogemos las universidades que los ofertan y los títulos de los cursos monográficos que ponen en marcha.

²² Este curso se oferta a través del Aula de Música a toda la comunidad universitaria y no solo a través del programa de mayores.

Tabla 4.15: Títulos de cursos monográficos por universidades

Universidad	Curso monográfico
U. de Granada	Grandes obras de la música clásica
U. de Oviedo	- Música en el tiempo - El oído activo. Cómo apreciar y comprender el sentido de la música
U. Burgos	De Beethoven a Chopin: Un viaje por el Romanticismo.
U. de Lleida	Aprender a escuchar la música
UNED en Canet de Mar	Historia de la Música
U. Complutense	Claves para la audición de la música instrumental desde el barroco hasta el siglo XX
U. San Pablo CEU	Aula de Música Clásica: Vida y Obra de Beethoven
U. de Deusto	- Los grandes compositores. Europa en su música - Bach: Biografía y análisis de la obra de Johann Sebastian Bach - Los colores de la música: instrumentos, estilos y géneros

Fuente: Elaboración propia

Cursos en colaboración con entidades musicales

Al realizar la búsqueda de este tipo de cursos, hemos considerado que, en principio, tienen un formato similar al de los cursos monográficos y lo que los diferencia de aquéllos es la participación que, en su diseño y/o puesta en práctica, pudieran tener las instituciones musicales que colaboren con las universidades. Hemos encontrado 4 cursos en colaboración, en tres universidades distintas.

La Universidad de Murcia ofrece en el 2º cuatrimestre del 1º curso de su programa Aula senior, la asignatura obligatoria “Al encuentro con la Música”, que tiene la particularidad de ser impartida por tres profesores del Conservatorio Superior de Música de Murcia.

La Universidad Politécnica de Valencia colabora con la Asociación Real Camerata Española en la impartición, en el campus de Valencia, del curso monográfico de 21 horas de duración, “Disfrutar un concierto: audiciones comentadas”.

La Universidad de Deusto colabora con la Orquesta Sinfónica de Bilbao, con la Sociedad Filarmónica de la misma ciudad y con la organización operística ABAO²³, en su programa de formación permanente Disfrutar las Artes²⁴, el cual busca fomentar una vivencia del arte grata, enriquecedora y vinculada a la actualidad cultural de la ciudad. En lo que se concreta en el acercamiento a la música clásica instrumental, contempla el módulo específico “Disfrutar la Música Sinfónica”.

En la tabla de abajo resumimos los datos de las 3 universidades de la AEPUM que realizan cursos de OFM en colaboración con entidades musicales:

Tabla 4.16: Cursos en colaboración y entidades musicales colaboradoras

Universidad	Cursos en colaboración con entidades musicales	Entidad colaboradora
U. de Murcia	Al encuentro con la Música	• Conservatorio Superior de Música de Murcia
U. Politécnica de Valencia	Disfrutar un concierto: audiciones comentadas	• Asociación Real Camerata Española
U. de Deusto	Disfrutar las artes. Música sinfónica	• Orquesta Sinfónica de Bilbao • Sociedad Filarmónica de Bilbao

Fuente: Elaboración propia

Asignaturas en programas académicos

En esta sección hemos recopilado las asignaturas relacionadas con la música que, en la línea de la didáctica del OFM, ofertan las universidades dentro de los planes de estudios con una estructura más reglamentada, es decir, que están secuenciados por cursos y, generalmente, se articulan en asignaturas obligatorias y otras que elige el estudiante²⁵. Hemos encontrado 27 iniciativas de este tipo en 19 universidades de la AEPUM.

²³ ABAO son las siglas de la Asociación Bilbaína de Amigos de la Ópera que, desde 1953, mantiene en la ciudad una temporada estable de ópera. En colaboración con esta asociación, la Universidad de Deusto pone en marcha el curso “Disfrutar la Ópera”, módulo que también forma parte del programa Disfrutar las Artes, pero que no es pertinente en nuestro estudio por estar dedicado a este género musical escénico.

²⁴ También colabora en el marco de este programa con otras entidades culturales de la ciudad como son el Museo de Bellas Artes, el Museo Guggenheim Bilbao, el Teatro Arriaga, Alhóndiga Bilbao y Bidebarrieta Kulturunea.

²⁵ Hemos comprobado en nuestro análisis, que la denominación de las asignaturas es variable: troncales, obligatorias, específicas, optativas, de libre elección... pero siempre se pueden adscribir a uno de los dos tipos que hemos mencionado.

La Universidad de Cádiz propone la asignatura de carácter obligatorio, “Introducción a los estilos musicales”, en el 2º semestre²⁶, de 20 horas de duración, repartidas en seis sesiones de 3 horas y una de 2 horas.

La Universidad de Oviedo oferta “La música en el tiempo”, asignatura obligatoria de 15 horas de duración en el plan académico, que se imparte a lo largo de 15 sesiones de una hora, en el segundo cuatrimestre.

Por su parte, la Universidad de Illes Balears propone, desde su Programa Senior de su sede en Mallorca, cursar a lo largo del 2º cuatrimestre del 2º curso la asignatura “Escuchar y comprender a los grandes compositores”. Esta asignatura es obligatoria. Además, una peculiaridad de esta oferta es que la asignatura la imparten dos profesores y los materiales para el alumnado están disponibles en la web de la universidad.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria también oferta, en sus sedes de Las Palmas y de Fuerteventura, una asignatura obligatoria relacionada con el OFM, llamada “La música en Europa”, que se imparte a lo largo del 2º cuatrimestre del 1º de los dos cursos de que consta su Diploma de Estudios Europeos²⁷ y en sesiones de 90 minutos.

También en las Islas Canarias, la Universidad de La Laguna programa la asignatura “Comprender la música clásica”, en el 1º cuatrimestre del 2º de los 3 cursos que configuran su programa Universidad para Mayores. La asignatura se presenta como obligatoria.

La Universidad de Castilla La Mancha oferta, en Toledo y en Talavera de la Reina, la asignatura obligatoria llamada “Música”, en el 2º cuatrimestre del 1º de los tres cursos que conforman el programa académico para mayores. Son clases de 90 minutos de duración cada una, con un cuarto de hora de descanso a la mitad de la sesión. En las sedes de Cuenca y Albacete, también ofertan una asignatura centrada en la música, pero bajo el epígrafe “Educación Artística I”, en el 1º cuatrimestre del 2º curso. En el caso del campus de Ciudad Real, se oferta “Educación Artística II”, con una duración de 11 horas, pero únicamente la mitad del programa se dedica a la música.

²⁶ Se observará en esta relación de cursos que en algunos casos se utiliza la palabra semestre y en otros, cuatrimestre. En nuestro análisis descriptivo hemos utilizado los términos, tal como los hemos recogido de la muestra.

²⁷ El Diploma de Estudios Europeos, DEU, es un programa de dos años de duración, que se oferta a quienes ya han cursado los programas *Peritia et doctrina* y, tras éste, el Diploma de Estudios Canarios.

En el plan de estudios del Programa Senior de la Universidad de Lleida, se oferta una asignatura optativa llamada “Escuchar y entender la música”, de 75 horas, repartidas entre 30 presenciales y 45 estimadas de trabajo del alumnado.

La Universidad de Extremadura, en varias de sus sedes, incluye en el programa la asignatura “Historia y evolución de la música”, que se imparte con carácter obligatorio y se distribuye de diferentes formas en cada sede. En Badajoz, durante el 2º cuatrimestre del 2º curso académico. En Plasencia, a lo largo del 1º cuatrimestre del 1º curso (aquí la denominan “Historia de la Música”). En Zafra durante el 1º cuatrimestre de los cursos 1º, 2º, 3º, 4º y 5º.

La Universidad de Vigo, en sus sedes de Vigo y Orense, oferta la asignatura “Iniciación a las formas musicales”, que puede ser cursada a lo largo del 2º cuatrimestre del 3º curso, aunque dentro de una doble optatividad, ya que el alumnado puede elegir entre dos opciones: una de Ciencias y tecnología y la otra de Humanidades y jurídico-social y, dentro de aquélla por la que opte, puede solicitar cursar la citada asignatura de música.

La Universidad de La Rioja, en su campus de Logroño, ofrece la asignatura optativa “Aprender a escuchar música: autores, obras y estilos musicales”, que se imparte durante el 1º cuatrimestre del 2º curso, a lo largo de 20 horas. Sin embargo, en su sede de Calahorra –como consecuencia de proponer para cada año académico una única programación con seis asignaturas, todas de carácter obligatorio y duración anual- oferta una asignatura con la misma denominación, pero con una duración de 30 horas.

En Madrid, la Universidad Pontificia de Comillas ofrece las asignaturas: “Historia de la Música I: de la Antigüedad al Barroco” para el 2º cuatrimestre de su 1º curso e “Historia de la Música II: del Barroco a la edad contemporánea”, para el 2º cuatrimestre de su 2º curso. Ambas tienen carácter obligatorio en el plan de estudios Universidad de Mayores.

También en Madrid, la Universidad San Pablo CEU oferta como optativa²⁸ para cualquiera de los 4 cursos y de duración anual, la asignatura “Música: humanismo, música y creatividad”

²⁸ Esta asignatura forma parte de las llamadas interdisciplinares, que abarcan variedad de disciplinas y han sido concebidas y diseñadas por el profesorado interrelacionando temas, de forma que los estudiantes tengan una visión amplia y diferente sobre temas clásicos y de actualidad. Pueden ser elegidas libremente por el alumnado, para completar las materias troncales o cursarse por separado y están sujetas a modificaciones según el número de personas matriculadas.

En la Universidad de Murcia, encontramos una asignatura optativa para el 2º curso, de 24 horas de duración en 12 sesiones de 2 horas que, con el significativo título “Incorporación activa a la Música: Audiciones”, se oferta en el 2º cuatrimestre. En el programa se indica que en las clases teórico-prácticas, además de la utilización de otros recursos, “se ejemplificará instrumentalmente por el profesor” (Universidad de Murcia, 2015), lo que le da un matiz de originalidad didáctica a la asignatura. También propone una asignatura de carácter obligatorio, “Al encuentro con la Música”, que hemos descrito en la sección anterior de Cursos en colaboración con entidades musicales.

La Universidad Pública de Navarra, en el campus de Pamplona ofrece con carácter obligatorio en el primer semestre y con 30 horas de duración cada una, sendas asignaturas: en 3º curso, la denominada “Música clásica” y en 4º curso, “Música del siglo XX”²⁹. En el Campus de Tudela, los 4 módulos que configuran el Diploma de Humanidades y Ciencias Sociales, no son simultáneos, sino que en cada curso académico se ofrece uno, de forma que los estudiantes pueden cursarlos todos en plazos de cuatro años y recibir la misma formación. En el año académico 2014-2015 se ofrece el 3º módulo o curso, en el que hay una asignatura obligatoria llamada “Música clásica”, que tiene 30 horas de duración y se imparte a lo largo del 1º cuatrimestre.

La Universidad de Alicante ofrece, como asignaturas optativas³⁰, dos que llevan por título “Comprende y disfruta la música clásica”; en dos niveles: I y II. Se presentan dentro del plan de estudios de la Universidad Permanente y el alumnado puede matricularse en ellas en cualquiera de los cursos académicos que contempla dicho plan.

Por su parte, la Universidad de Elche oferta la asignatura “Música”, siendo de carácter obligatorio y duración anual. Se imparte en las sedes de Elche, Altea, El Campello, Torrevieja y Orihuela, en 2º curso y en la localidad de Ibi está en la oferta global, ya que no hay oferta por cursos. En todas las sedes, la asignatura tiene el mismo título, aunque distinto profesorado.

La Universidad Politécnica de Valencia, dentro de la planificación de la Universidad Senior, oferta la asignatura “La música clásica: orígenes y evolución”, de carácter obligatorio y duración anual, que se imparte en el campus de Valencia. En el campus de Alcoy, se programa la asignatura de carácter obligatorio y duración anual, “100

²⁹ Al no poder encontrar la programación detallada de la asignatura, hemos optado por considerar que incluirán la “música clásica” del siglo XX, traten o no, además, otros estilos como el rock, pop y otros.

³⁰ En el programa de la asignatura la consignan como de libre elección, pero en nuestro estudio solo diferenciamos entre las que la universidad programa de manera obligatoria en su plan de estudios, o aquellas que el alumnado puede elegir de manera voluntaria.

composiciones de historia de la música occidental”. Al organizarse -en este campus- el plan de estudios Universidad Senior en dos cursos académicos y ofertar la asignatura en los dos, con los mismos objetivos y contenido, no nos queda claro si uno es continuación del otro o si la oferta es bianual y, por tanto, este año académico 2014-2015, se imparte en ambos cursos.

En la Universidad de Valencia, la asignatura “Historia de la Música” se imparte el 1º semestre del 3º curso de su programa académico *La Nau Gran*, en el campus de Valencia y es obligatoria.

La Universidad de Deusto ofrece el programa Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad, estructurado en tres cursos y, en él, propone dos asignaturas optativas del ámbito del OFM: “Guía para entender la música” y “Géneros y ciclos musicales”.

Recogemos en esta tabla los títulos de las asignaturas que se ofertan como parte de los programas académicos para mayores, así como su carácter obligatorio u optativo.

Tabla 4.17: Denominación y carácter de las asignaturas en programas académicos

Universidad	Asignatura	Carácter
U. Cádiz	▪ Introducción a los estilos musicales	Obligatorio
U. Oviedo	▪ La música en el tiempo	Obligatorio
U. de Illes Balears	▪ Escuchar y comprender a los grandes compositores	Obligatorio
U. de Las Palmas	▪ La música en Europa	Obligatorio
U. de La Laguna	▪ Comprender la música clásica	Obligatorio
U. de Castilla La Mancha	▪ Música ▪ Educación artística I	Obligatorio Obligatorio
U. de Lleida	▪ Escuchar y entender la música	Optativo
U. de Extremadura	▪ Historia y evolución de la música.	Obligatorio
U. de Vigo	▪ Iniciación a las formas musicales	Optativo
U. de La Rioja	▪ Aprender a escuchar música: autores, obras y estilos musicales	Op Logroño Obl Calahorra
U. Pontificia de Comillas	▪ Historia de la Música I: de la Antigüedad al Barroco ▪ Historia de la Música II: del Barroco a la edad contemporánea	Obligatorio Obligatorio
U. San Pablo CEU	▪ Música: humanismo, música y creatividad	Optativo
U. de Murcia	▪ Incorporación activa a la Música: Audiciones ▪ Al encuentro con la Música	Optativo Obligatorio
U. Pública de Navarra	▪ Música clásica ▪ Música del siglo XX	Obligatorio Obligatorio
U. de Alicante	▪ Comprende y disfruta la música clásica I ▪ Comprende y disfruta la música clásica II	Optativo Optativo
U. de Elche	▪ Música	Obligatorio
U. Politécnica de Valencia	▪ La música clásica: orígenes y evolución ▪ 100 composiciones de historia de la música occidental	Obligatorio Obligatorio
U. de Valencia	▪ Historia de la Música	Obligatorio
U. de Deusto	▪ Guía para entender la música ▪ Géneros y ciclos musicales	Optativo Optativo

Fuente: Elaboración propia

Conferencias

Bajo este epígrafe, hemos tenido en cuenta aquellas conferencias diseñadas e impartidas como introducción a lo que posteriormente va a ser escuchado, con la intención didáctica de facilitar su comprensión y, en consecuencia, su disfrute. Están ligadas, por lo general, a un concierto determinado y, desde esta perspectiva, el programa del concierto o recital se convierte en la temática que centra la conferencia. En algunos casos se propone un coloquio posterior. En muchas ocasiones, la iniciativa de ofrecer las conferencias o charlas-coloquios vinculadas a un concierto las organizan las entidades que programan dichos conciertos o las universidades que tienen con aquellas, algún convenio de colaboración. Hemos encontrado iniciativas de este tipo en 3 universidades.

La Universidad de Las Palmas, en colaboración con el Festival de Música de Canarias, propone conferencias para los estudiantes mayores de su programa *Peritia et Doctrina* y para toda la comunidad universitaria, teniendo como principal objetivo:

Difundir la actividad musical más importante que se celebra en Canarias entre los estudiantes de la ULPGC, de manera que no sólo asistan a los conciertos que se ofertan sino que puedan además participar en una serie de conferencias organizadas por el Festival y la ULPGC que les complementen la formación cultural que deben tener los estudiantes universitarios. (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2015)

Esta actividad adquiere mayor sentido, al completarse con la asistencia a 5 de los conciertos que se programan en el Festival.

La Universidad Pública de Navarra, propone una serie de diez conferencias: la primera, introductoria y el resto, vinculadas a la programación de la Orquesta Sinfónica de Navarra durante la temporada 2014-2015. La inscripción en el ciclo está abierta a los alumnos mayores y a toda la comunidad universitaria y supone la adquisición de ECTS. Además, la matrícula conlleva el acceso a los conciertos seleccionados. Las conferencias tienen una duración de 90 minutos cada una y se realizan, principalmente, en los días previos a los conciertos seleccionados.

La Universidad Miguel Hernández de Elche ofrece en el municipio de Aspe, una conferencia-concierto con el título “Vida y armonía” y la actuación, tras la conferencia, de la Joven Orquesta de la Universidad Miguel Hernández. Se cuenta para ello con la colaboración del propio ayuntamiento.

Encuentros con músicos

La intención didáctica de esta actividad, suele ser favorecer el acercamiento entre el público -real o potencial- de los conciertos clásicos y los intérpretes –instrumentistas y directores- o compositores. La universidad facilita un espacio para que los asistentes puedan dirigirse directamente a los músicos, preguntando sobre cuestiones diversas. En ocasiones, este encuentro se realiza al finalizar un concierto en el que la universidad haya participado de alguna manera: cediendo el espacio, diseñando u organizando la actividad... Otras veces el encuentro tiene lugar antes de la representación musical. Hemos observado esta práctica en 5 universidades de la AEPUM.

La Universidad de Las Palmas en colaboración con el Festival de Música de Canarias promueve el encuentro de los estudiantes mayores -*Peritia et Doctrina*- y de toda la comunidad universitaria, con algunos de los interpretes que actúan en el Festival. Esta actividad, al igual que hemos señalado al mencionar las conferencias que se programan en el mismo contexto de colaboración, adquiere mayor sentido al completarse con la asistencia a 5 de los conciertos que se programan en el Festival.

La Universidad de Murcia, como complemento a la asignatura “Al encuentro con la Música”, propone dos actividades: la asistencia a un ensayo de la Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia y posterior visita guiada al Auditorio y centro de Congresos Víctor Villegas de Murcia y, por otra parte, un concierto de Música de Cámara con la colaboración del departamento de música de cámara del Conservatorio Superior de Música de Murcia. A través de estas acciones, buscan que el alumnado contacte de cerca con personas que se dedican profesionalmente a la música y, además: “poner en práctica un bloque importante de materia” (Universidad de Murcia, 2015).

La Universidad Pública de Navarra contempla, dentro del ciclo de conferencias relacionadas con la programación de la Orquesta Sinfónica de Navarra, la presencia de algunos músicos que, de un modo u otro, tengan que ver con los conciertos programados.

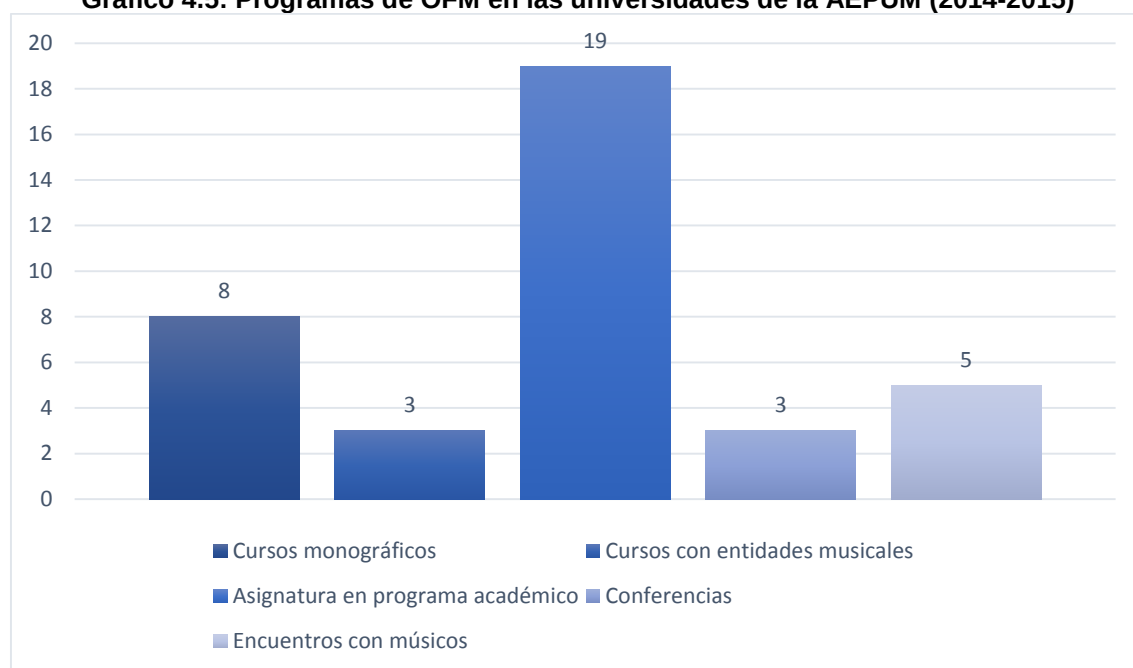
La Universidad Politécnica de Valencia, en el campus de Valencia, establece dos propuestas de encuentros con músicos dentro de su plan de estudios Programa Universidad Senior, es decir, con carácter obligatorio y anual. La primera propuesta, aun llamándose “Conciertos de piano”, tiene el formato de conferencia-concierto –tal como se detalla en la programación- y se divide temáticamente en tres bloques de contenidos que se vinculan a un repertorio pianístico -los dos primeros- y a un programa pianístico-

vocal -el tercero-; los tres son interpretados por la docente al piano, tras las explicaciones verbales. Para el tercer bloque se cuenta también con la participación de una cantante. La otra iniciativa se llama concierto de guitarra “Sueños” y consiste en la presentación explicativa del repertorio para guitarra de un compositor, que es el propio ponente, y la posterior interpretación guitarrística de las piezas.

La Universidad de Deusto, dentro de su convenio de colaboración con la Orquesta Sinfónica de Bilbao, facilita el encuentro con algunos intérpretes de la propia orquesta, que se acercan hasta las aulas del Instituto de Estudios de Ocio, donde se desarrollan los diversos programas de OFM que pone en marcha esta universidad. En este caso, los encuentros con músicos se enmarcan en el programa Música Sinfónica, dentro del planteamiento de ocio formativo mencionado anteriormente, Disfrutar las Artes.

En el gráfico de más abajo concretamos, en resumen, los programas de OFM que hemos encontrado en la oferta académica para el curso 2014-2015, en las universidades socias de la AEPUM.

Gráfico 4.5: Programas de OFM en las universidades de la AEPUM (2014-2015)



Fuente: Elaboración propia

4.3.1.3 Otras iniciativas vinculadas a la música clásica

Bajo los dos siguientes epígrafes, presentamos otras acciones didácticas relacionadas con la música clásica, aunque fuera del ámbito del OFM, que llevan a cabo las 23 universidades de nuestra selección. Pensamos que dichas iniciativas representan un valor añadido al interés que estas instituciones manifiestan por los programas de OFM.

En un tercer epígrafe recogeremos la oferta en relación a la música clásica, que hemos encontrado en varias universidades no incluidas en nuestra selección.

Talleres

Como tales, consideramos aquellas iniciativas didácticas que tienen que ver con la música clásica, pero que ponen el acento en facilitar a las personas interesadas una serie de estrategias para hacer música, es decir, para cantar o para adquirir recursos de lectura musical que les permitan posteriormente tocar algún instrumento. Conllevan acciones didácticas dirigidas a tomar contacto con la música de manera más procedimental y no se centran exclusivamente en facilitar recursos para lograr una audición activa y comprensiva que promueva el entendimiento y el disfrute de la música -en definitiva, uno de los principales objetivos del OFM.

La Universidad de Cádiz ofrece un curso-taller en el segundo semestre que relaciona la música con las nuevas tecnologías y que titula “Música y TICs en el siglo XXI”.

La Universidad de Granada ofrece un Taller de Canto Coral, con el objetivo de interpretar algunas obras de este género musical.

La Universidad de Oviedo propone un Taller de Lenguaje Musical, con el fin de que los asistentes adquieran unos conocimientos básicos que les permitan la lectura de partituras. Además, contemplan dentro de su plan de estudios, un conjunto de Actividades Complementarias por valor de diez horas, en las que, entre otras actividades, ofrecen la asistencia a conciertos de música clásica, “organizadas por instituciones públicas o privadas, siempre que dispongan de un reconocimiento de calidad cultural” (Universidad de Oviedo, 2015).

La Universidad de Las Palmas, durante el 1º y 2º cuatrimestres del primer curso, propone como optativo dentro del plan académico, un “Taller de Musicoterapia”.

La Universidad de Extremadura, mediante el convenio de colaboración que mantiene con los ayuntamientos de Don Benito y Villanueva de la Serena, ofrece en los respectivos Centros Cívicos Municipales de estas dos localidades, un “Taller de Música” al que pueden acceder los matriculados en cualquiera de los cursos del Programa Senior.

La Universidad de Vigo, en su sede de Pontevedra, ofrece un “Taller de Música y expresión corporal”, en el que pueden participar los estudiantes del 2º curso, durante el 1º cuatrimestre y en su sede de Vigo ofrece uno de “Iniciación a las audiciones musicales”, al que puede apuntarse el alumnado de 1º curso durante el 1º cuatrimestre. Dentro del plan de estudios de su Programa para mayores, a lo largo de los cursos 1º y 2º, el alumnado deberá escoger dos talleres ofertados por cuatrimestre.

La Universidad Politécnica de Valencia oferta un taller llamado “El canto coral” y, aunque se ofrece junto con una amplia oferta de cursos monográficos, nosotros lo incluimos en la sección de talleres, ya que en la presentación se indica que: “el alumno aprenderá cómo conseguir una correcta emisión de la voz, a controlar la respiración diafragmática y conocerá o ampliará un repertorio coral variado en sus estilos y obras” (Universidad Politécnica de Valencia, 2015). Se indica, además, que es una actividad formativa del Coro Senior del campus de Vera, de 110 horas de duración.

Otras propuestas relacionadas: cursos y conciertos

Bajo este epígrafe reunimos los cursos que, por su planteamiento didáctico podrían estar en el entorno del OFM, pero sus contenidos lo alejan de éste. También presentamos aquí los conciertos, recitales o actuaciones musicales que se ofrecen en el espacio universitario con un planteamiento desde el ocio.

La Universidad Complutense, en su sede de Madrid, propone un curso cuya esencia es la interrelación de la música con otras manifestaciones artísticas, titulado “Las primeras vanguardias europeas: arte, literatura y música”. También oferta otros dos centrados en los géneros musicales escénicos: “La ópera desde el Barroco hasta el siglo XIX. Una apreciación auditiva de sus formas y representación” (impartido por dos profesoras) y “Cómo escuchar la música: ópera y zarzuela” (impartido por dos profesores). Cada uno de ellos se desarrolla a lo largo de 40 horas, en sesiones de 90 minutos, dos veces por semana.

También en Madrid, la Universidad San Pablo CEU oferta, desde su Aula de Música, dos cursos relacionados con la ópera: uno de ellos llamado “Curso básico de ópera” - que se lleva a cabo en 4 sesiones- y otro centrado en la figura de Mozart -de diez sesiones de duración-; ambos se inscriben dentro de un programa denominado “Historia de la ópera”, que engloba también otros cursos de temática no estrictamente musical. Los días 12 y 13 de diciembre de 2014, tuvo lugar el congreso “La Ópera como teatro cantado”. Esta misma universidad ofrece una asignatura optativa de estética musical denominada “Música, humanismo y creatividad”. También indican en su página web que llevan a cabo algún concierto didáctico.

La Universidad Politécnica de Valencia oferta un curso monográfico centrado en la música para la escena y titulado “La música escénica: ópera, zarzuela, ballet y teatro musical”, de 20 horas de duración. Se imparte en el campus de Valencia.

La Universidad de Deusto, a través de un convenio entre Deusto Forum y la organización operística ABAO, diseña una serie de conferencias que, aún con cierta intencionalidad didáctica, tienen un carácter más divulgativo y se centran en obras o cuestiones concretas del mundo de la ópera. Desde hace unas cuantas temporadas-cursos y con un planteamiento de continuidad, ofrecen un ciclo de conferencias denominado *Tutto Verdi*.

En lo que se refiere a producción musical, la Universidad de Extremadura, en el marco del denominado Posgrado Badajoz, acoge algunas actuaciones musicales y, entre ellas, algunas de estudiantes del Conservatorio Superior de Música de Badajoz. No especifican si hay alguna presentación previa que pudiéramos conectar con estrategias didácticas propias del OFM pero, en cualquier caso, hemos querido recoger esta colaboración.

También la Universidad de Deusto, a través de Deusto Campus lleva a cabo una oferta de conciertos y recitales de música, entre los que hay algunos dedicados a la música clásica instrumental.

Oferta de universidades sin programas específicos de OFM

En último lugar, no queremos dejar de exponer la oferta educativa relacionada con la música, que hemos encontrado en aquellas universidades de la AEPUM que no hemos incluido en la selección anterior, por no ser acciones didácticas directamente vinculadas

al OFM. Sin embargo, creemos que estas propuestas suponen una sensibilización por parte de dichas universidades hacia la importancia de incluir la música en la formación de las personas. En ese sentido, tal vez las propuestas actuales acaben convirtiéndose en oferta de OFM.

La Universidad de Málaga oferta en el 1º trimestre del 2º ciclo, un curso de ópera dentro de lo que denomina Programas de ampliación de conocimientos.

La Universidad de Sevilla, como actividad complementaria, propone un Taller que "vincula la escucha de la música con la calidad de vida y el ensanchamiento de la mente" (Universidad de Sevilla, 2015). No lo hemos incluido en la oferta de OFM, porque tal como lo presentan en la web, inferimos que está diseñado más en la línea de la Musicoterapia.

La Universidad Rovira i Virgili tiene un convenio con el Teatro del Liceu de Barcelona a través del cual se desarrolla la iniciativa *Opera Oberta*. Además, a través de su programa para Mayores *Aula de la Gent Gran*, organiza conferencias puntuales en varias poblaciones –Reus, Tarragona, Cambrils- que tratan de la figura de algún compositor.

En algunas universidades, lo que se busca es establecer relaciones intergeneracionales y, para ello, ofertan a los adultos algunas asignaturas de los grados universitarios. En consecuencia, entre las universidades que no ofertan programas concretos vinculados al OFM hay, sin embargo, varias que posibilitan el acceso de los estudiantes mayores a alguna asignatura que ofrece la universidad en relación a la música.

Así, la Universidad de Valladolid ofrece, en lo que denominan Modalidad Abierta, la posibilidad de cursar varias de las asignaturas de su Grado en Historia y Ciencias de la Música.

En Cataluña encontramos a este respecto, dos ejemplos: la Universidad de Girona –una de las más antiguas, como hemos indicado, en la implantación de PUM- ofrece la posibilidad de acceder a asignaturas de varias facultades, que propone como optativas; entre ellas, hay una de Historia de la Música de la Facultad de Letras.

La oferta formativa de la Universidad Autónoma de Barcelona, tiene dos opciones para las personas mayores. En la denominada Aprendiendo en el Campus, ofrecen asignaturas que se pueden cursar junto a los estudiantes que persiguen una titulación y hay posibilidad de matricularse en asignaturas del Grado en Musicología.

Algunas universidades ofrecen otras actividades musicales formativas solo para las personas mayores, aunque de una índole distinta al OFM. Es el caso de la Universidad de Valladolid³¹, que oferta un curso de “Lenguaje Musical y formación Coral” durante 13 sesiones.

En la Universidad Jaume I de Castellón se oferta una asignatura en 3º curso llamada “Educación musical”. Hay también un “Taller de Educación Musical Activa”, en el que se trabaja en base a un repertorio de canciones. Sin embargo, no nos queda muy claro si durante el curso académico que estamos analizando en nuestro trabajo, se mantiene esta oferta, ya que toda la información que encontramos nos remite al curso 2013-2014.

Finalizamos esta sección, citando el caso de la UNED, cuya muestra de programa de OFM en su sede de Canet de Mar –Barcelona- ya hemos recogido. Aquí queremos indicar que en las sedes de La Rioja, se imparte una asignatura de ópera; en algunos centros de Madrid ofertan programas de musicoterapia; en Vila Real –Castellón-, proponen una asignatura de Lenguaje Musical y una de ópera; en Denia –Alicante- una llamada “Música instrumental y vocal”.

4.3.1.4 Agrupaciones de música clásica en las universidades de la AEPUM

A continuación, nos proponemos presentar la relación de agrupaciones, tanto corales como instrumentales, de pequeño y gran formato, que llevan a cabo sus programas musicales en los campus de las universidades asociadas a la AEPUM.

Nos parece que este interés manifiesto por albergar este tipo de conjuntos, es muestra de una sensibilidad hacia la música clásica –tanto en su manifestación vocal como instrumental- que puede resultar un excelente contexto para enriquecer los programas de OFM en aquellas universidades en las que ya existen y, también, para ponerlos en marcha en las que aún no lo han hecho.

En la Universidad de Valladolid hay Joven Orquesta, Coro Universitario y Grupo de Música Antigua.

³¹ Su programa se denomina Millán Santos y tiene dos modalidades: La Modalidad Estructurada está dirigida a los adultos mayores de 40 años, así como a los miembros de la Comunidad Universitaria sin límite de edad. La Modalidad Abierta puede cursarse a partir de los 25 años. Se ofrece una asignatura de Lenguaje Musical y canto coral en la Modalidad Estructurada y posibilidades de asignaturas de música propias de la facultad de Filosofía y Letras en la Modalidad Abierta, tal como ya habíamos indicado.

La Universidad Autónoma de Barcelona tiene tres agrupaciones musicales: orquesta, coro y coro de cámara –además de combo de música moderna.

También en Cataluña, la Universidad Rovira i Virgili cuenta con orquesta y orfeón.

La Universidad Autónoma de Madrid, en el folleto de presentación del programa para mayores, indica que las actividades docentes en el aula se completan, entre otras, con conciertos. Esta universidad, a través del CSIPM³² organiza también, desde hace cinco ediciones, el programa "Dale Créditos a tus oídos", que abarca un total de 5 conciertos y 6 conferencias. El curso está dirigido a todas las personas interesadas, tanto universitarias como no universitarias. En caso de realizar un trabajo final, se conceden 2 créditos ECTS en la modalidad de inscripción de curso completo y 1 crédito ECTS en la modalidad de medio curso.

La Universidad Carlos III de Madrid tiene orquesta y coro. La orquesta está formada por unos cincuenta músicos y ensayan durante todo el curso académico las mañanas de los sábados. Ofrecen algún concierto en alguna sala de Madrid y es susceptible de ser contratada. Para ello, preparan algún programa y lo muestran en su página web, promocionando su contratación. Está formada por estudiantes de la propia universidad y abierta a cualquier persona interesada que pase las pruebas de selección. Ofrece, además, formación pedagógica y musical para los miembros de la orquesta y créditos para los alumnos universitarios. También anuncia la "promoción de solistas en conciertos camerísticos o sinfónicos y la posibilidad de gira nacional o/e internacional." Y aseguran que "los miembros pertenecientes a la orquesta representarán a la Universidad en dos o tres actos académicos durante el curso" (Universidad Carlos III, 2015).

La Universidad Complutense promueve la orquesta OSUCM³³, que acoge a personas de entre 18 y 28 años de edad de las cuales, al menos el 60% han de ser estudiantes de titulaciones oficiales de la propia universidad. Su objetivo fundamental es:

Acercar la música como lenguaje universal, tanto a la propia comunidad universitaria Complutense como al resto de la sociedad, fomentando y difundiendo sus actividades musicales, sinfónicas, líricas o camerísticas, y asumiendo como reto el descubrimiento

³² Centro Superior de Investigación y Promoción de la Música.

³³ OSUCM: Orquesta Sinfónica de la Universidad Complutense de Madrid.

del talento musical y la formación de jóvenes instrumentistas. (Universidad Complutense, 2015)

La Universidad de Alicante disfruta de varias agrupaciones, como son: coro, orquesta y tres agrupaciones instrumentales de cámara.

La Universidad Miguel Hernández de Elche, destaca en esta categorización porque cuenta con varias agrupaciones, entre las que sobresale la Orquesta Sinfónica Ciudad de Elche, que es orquesta en residencia en la Universidad de Elche. Cuentan también con la Joven Orquesta de la Universidad Miguel Hernández, con un coro y una tuna.

La Universidad Politécnica de Valencia tiene una pequeña banda de música y una agrupación de cámara. Únicamente hemos encontrado referencias a audiciones fin de curso de estas dos agrupaciones, pero no sus objetivos, la forma en que se accede a ellas, calendario de ensayos, etc.

La Universidad de Valencia cuenta con un Patronato de actividades musicales creado en 1998 “con la voluntad de promover la difusión y creación musical dentro de la Universidad y, en su nombre, fuera de ella. Su finalidad primordial es la dar entrada a la música, tanto a nivel formativo como interpretativo, en el proceso educativo de nuestros universitarios” (Universidad de Valencia, 2015). Entre sus acciones, se encuentra la actividad de la Orquesta Filarmónica de la Universidad de Valencia -creada en el año 1995 y que cuenta con una plantilla de 80 jóvenes alumnos, mayoritariamente universitarios- y la del Orfeón Universitario, creado en 1947.

La Universidad de Deusto cuenta con coro y orquesta de cámara; esta última está formada por intérpretes profesionales y aficionados, que ensayan los sábados por la mañana a lo largo del año académico y ofrece cuatro conciertos anuales (dentro y fuera de la universidad).

En la siguiente tabla, recogemos las agrupaciones musicales que hemos encontrado en las universidades de la AEPUM.

Tabla 4.18: Agrupaciones instrumentales en las universidades de la AEPUM

Universidad	Agrupaciones instrumentales
U. de Valladolid	▪ Joven orquesta ▪ Coro Universitario ▪ Grupo de Música Antigua
U. Autónoma de Barcelona	▪ Orquesta ▪ Coro ▪ Coro de cámara
U. Rovira i Virgili	▪ Orquesta ▪ Orfeón
U. Autónoma	• Orquesta • Coro • Coro de cámara
U. Carlos III	▪ Orquesta ▪ Coro
U. Complutense	▪ Orquesta
U. de Alicante	▪ Coro ▪ Orquesta ▪ Tres agrupaciones de música de cámara
U. Miguel Hernández	▪ Joven orquesta ▪ Orquesta Sinfónica Ciudad de Elche ▪ Coro ▪ Tuna
U. Politécnica de Valencia	▪ Banda de música ▪ Agrupación de música de cámara
U. de Valencia	▪ Orquesta ▪ Orfeón
U. de Deusto	▪ Coro ▪ Orquesta de cámara

Fuente: Elaboración propia

4.3.2 Orquestas de la AEOS

Al igual que hemos hecho en el caso de las universidades de la AEPUM, procedemos en primer lugar a ordenar la información extraída a partir de la primera categoría “Variables de clasificación”, con la intención de tener una idea inicial sobre el panorama del OFM en España que propician las agrupaciones orquestales, su incidencia por comunidades autónomas y la posible relación entre la acción educativa de las orquestas y datos como la antigüedad, la manera y el lugar en que se diseña y lleva a cabo su actividad o la pertenencia a alguna organización vinculada con la educación.

4.3.2.1 Variables de clasificación

Como ya hemos señalado en el apartado 4.2.3, referido a la codificación, hemos organizado esta categoría en tres subcategorías. Al igual que en el caso de las universidades, en la primera subcategoría hemos recogido los datos de identificación que nos permitieran, en caso de necesitarlo, el contacto las orquestas. Además hemos

incluido en ella la información acerca de su localización por comunidades. En la tabla que aparece a continuación, como sucedía con las universidades de la AEPUM, recogemos la relación encontrada entre número de orquestas y población por comunidades autónomas.

Este dato que nos ilustra sobre la distribución de orquestas sinfónicas en España, nos resulta revelador en sí mismo y sobre todo relacionándolo con el número de provincias por comunidad autónoma y con la cantidad total de habitantes.

Tabla 4.19: Detalle de la distribución de orquestas de la AEOS³⁴ por comunidades

Comunidad autónoma	Nº de habitantes	Nº de provincias	Orquestas AEOS	Índice ³⁵ de orquestas por cada 1.000.000 habitantes (valor aprox)	Índice de orquestas por cada provincia
Andalucía	8.440.300	8	3	0,35	0,37
Aragón	1.347.150	3	0	0	0
Asturias	1.068.165	1	2	1,87	2
Islas Baleares	1.111.674	1	1	0,9	1
Islas Canarias	2.118.679	2	2	0,94	1
Cantabria	591.888	1	0	0	0
Castilla La Mancha	2.100.998	5	0	0	0
Castilla y León	2.519.875	9	1	0,4	0,11
Cataluña	7.553.650	4	4	0,53	1
Extremadura	1.104.004	2	1	0,9	0,5
Galicia	2.765.940	4	2	0,72	0,5
La Rioja	322.027	1	0	0	0
Madrid	6.495.551	1	4	0,61	4
Murcia	1.472.049	1	1	0,68	1
Navarra	644.477	1	1	1,55	1
Valencia	5.113.815	3	1	0,2	0,33
País Vasco	2.191.682	3	2	0,91	0,66

Fuente: Elaboración propia

Al igual que sucedía en el caso de los PUM, se observa que el número de habitantes o de provincias que abarcan las comunidades autónomas, no está en una relación directa con el número de orquestas sinfónicas, siendo Asturias y Navarra las comunidades

³⁴ Queremos recordar que no hemos tenido en cuenta las dos orquestas jóvenes que pertenecen a la AEOS.

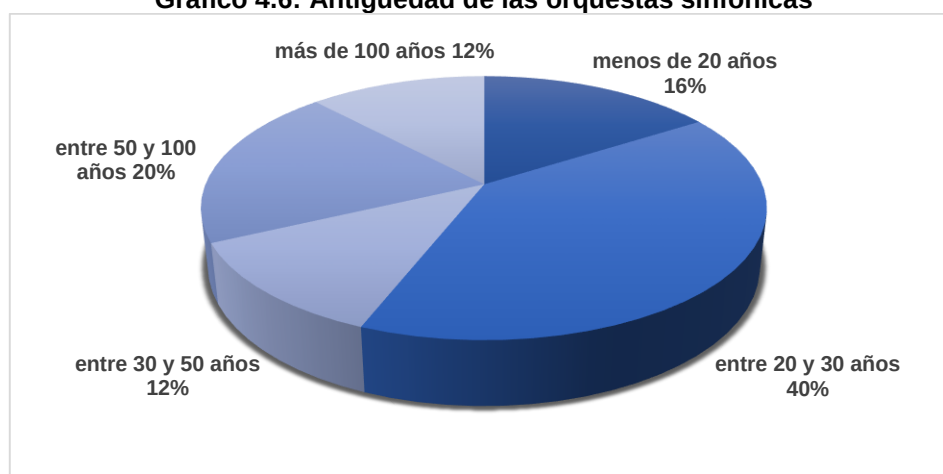
³⁵ En rojo señalamos los valores que consideramos "negativos".

autónomas con mayor índice de orquestas por número de habitantes. Sin embargo, en esta ocasión, el hecho de que los índices sean negativos en la mayor parte de los casos, no es en sí mismo un dato preocupante ya que, al contrario de lo que sucede con las universidades, las orquestas sinfónicas tienen movilidad y, de hecho, entre sus objetivos se encuentra el tener presencia en su entorno geográfico y programar conciertos de temporada o acciones musicales diversas en distintos lugares de sus respectivas comunidades autónomas. En cualquier caso, es de lamentar la total ausencia de orquestas sinfónicas en cuatro de las 17 comunidades autónomas españolas.

En cuanto a los datos generales de las orquestas de la AEOS, que forman parte de la siguiente subcategoría, el que se refiere a la antigüedad de estas instituciones musicales es importante en nuestro estudio, porque estas agrupaciones sinfónicas enriquecen la vida musical ciudadana de manera clara y singular. Es notable el hecho de que un gran número de orquestas (40 %) son de creación relativamente reciente: entre la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI. Entre las más antiguas se encuentran la del Gran Teatro del Liceu, la Orquesta Sinfónica de Madrid y la Orquesta Sinfónica de Navarra, con más de cien años de trayectoria –la Orquesta Sinfónica de Bilbao casi alcanza también esta cifra, ya que en 2022 cumplirá los cien años. Estas orquestas veteranas fueron creadas por iniciativa ciudadana y, excepto la del Liceu -ligada al Teatro de ópera del mismo nombre-, sus patronos son fundaciones, aunque en la actualidad cuentan con el patrocinio de las instituciones públicas como gobiernos autonómicos, diputaciones y ayuntamientos.

Los datos se recogen en este gráfico:

Gráfico 4.6: Antigüedad de las orquestas sinfónicas



Fuente: Elaboración propia

Entre las orquestas más veteranas, solo la Orquesta Sinfónica de Bilbao ha sido seleccionada para nuestro estudio, al ser la única que plantea programas de OFM musical para adultos. La del teatro del Liceu también proyecta iniciativas para adultos, pero ligadas a la ópera. La Sinfónica de Madrid y la Orquesta de Navarra se centran en acciones para público infantil y juvenil.

En lo que respecta a la titularidad, a excepción de la Orquesta de Cadaqués -de titularidad privada al haber nacido a partir del Festival de Música del mismo nombre³⁶- y de la Orquesta Sinfónica del Vallés -organizada como Sociedad Anónima Laboral-, la mayoría de las orquestas han surgido a iniciativa de los gobiernos autonómicos.

Este es un dato que revela que estas instituciones públicas consideran la música sinfónica como un producto de ocio cultural importante para las comunidades a las que representan. Sin embargo, como consecuencia de la crisis económica de los últimos años, muchas de ellas han sufrido un grave recorte en su presupuesto y, en algunos casos, se ha sentido el peligro de su desaparición (AEOS, 2015).

En cuanto al espacio físico de ubicación las orquestas, no todas poseen sede en propiedad, lo que puede perjudicar el desarrollo de acciones educativas de cualquier índole. Algunas orquestas llevan a cabo su actividad central en el auditorio principal de la ciudad que las acoge que, además es un palacio de congresos con gran abundancia de acciones que tienen o no que ver con la música. Esto supone que han de compartir espacio con otras entidades o eventos. Es el caso de orquestas como la de Castilla y León, la de Barcelona, la de Navarra o la de Bilbao.

El hecho de estar patrocinadas por gobiernos autonómicos hace que muchas orquestas actúen en más de una ciudad, lo que puede suponer también un perjuicio para la puesta en marcha de acciones de OFM con adultos, debido al encarecimiento derivado del alquiler de salas para su desarrollo.

Es el caso de la Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias, la Sinfónica de Galicia, la de Extremadura y la de Euskadi.

En cuanto a la programación, todas las orquestas de la AEOS, excepto la de Cadaqués, llevan a cabo una temporada estable de conciertos y alguna como la Sinfónica de Madrid, enlazan principalmente su temporada con las programaciones de ópera del

³⁶ Esta orquesta nació en el marco del Festival de Cadaqués y sus objetivos fueron: “trabajar de cerca con los compositores contemporáneos vivos, recuperar un legado de música española”. (Orquesta de Cadaqués 2015). Además organiza cada dos años un concurso internacional de dirección de orquesta.

Teatro Real, aunque también tienen un ciclo –más breve que la mayor parte de las orquestas de la AEOS- de música sinfónica.

En muchos casos, además de su propia temporada, las orquestas colaboran con asociaciones operísticas o festivales con cierta raigambre como son la Quincena Musical de San Sebastián, el Festival Internacional de Música y Danza de Granada, o el Festival Internacional Santander, que, en general, ofrecen su programación en los meses de verano.

En lo referente a los datos educativos, hemos encontrado que pocas orquestas de la AEOS cuentan con un departamento educativo específico que diseñe y produzca acciones didácticas con diferentes colectivos.

Sí existen en la Orquesta Ciudad de Granada, en la Filarmónica de Gran Canaria, en la de Cadaqués, en la del Liceu, en la Sinfónica de Galicia, en la de la Región de Murcia, en la Sinfónica de Euskadi, y en la Orquesta y Coro Nacionales de España.

En la Sinfónica de Castilla y León, la acción didáctica la diseña el departamento correspondiente del Auditorio Miguel Delibes, a la que está estrechamente ligada, compartiendo ambas incluso, página web. Algo similar ocurre con la Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Cataluña y L'Auditori de Barcelona.

Aun siendo evidente el interés de las orquestas sinfónicas hacia aspectos educativos, como potenciadores del desarrollo de nuevos públicos, hemos observado que no hay un asociacionismo palpable que procure el intercambio de proyectos didácticos o estrategias de formación de audiencias.

Las orquestas de la AEOS organizan cada dos años, unas jornadas para poner en común ideas y presentar su quehacer en cuanto a la comunicación de sus proyectos; en dichas jornadas comparten sus experiencias en este objetivo común de atraer y crear nuevos públicos (AEOS, 2015).

Por otro lado, tan solo 7 de las agrupaciones estudiadas pertenecen a ROCE³⁷, que es una asociación española que pretende, entre otros objetivos, ser “el centro de coordinación de las acciones educativas desarrolladas por sus entidades asociadas y estimular la cooperación entre ellas” (ROCE, 2015).

³⁷ ROCE es la Red de Organizadores de Conciertos Educativos. Se creó en 2010.

Estas orquestas asociadas a ROCE son: la Filarmónica de Gran Canaria, la Sinfónica de Tenerife, la Sinfónica del Vallés, la Sinfónica de Navarra, la Orquesta y Coro Nacionales de España, la Sinfónica de Bilbao y la Sinfónica de Euskadi.

Algunas otras orquestas, como la Filarmónica de Gran Canaria, la Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia y la Orquesta y Coro Nacionales de España colaboran, además, con alguna fundación con fines educativos o sociales.

4.3.2.2 Oferta de las orquestas sinfónicas en OFM

Datos clasificatorios

Nos proponemos ahora, al igual que hemos hecho en el caso de las universidades de la AEPUM, analizar el número y las características de las propuestas en OFM que hemos encontrado en las orquestas sinfónicas. Antes, sin embargo, creemos oportuno señalar que, a pesar de que todas las orquestas de la AEOS llevan a cabo acciones didácticas dirigidas a público infantil y joven, únicamente hemos encontrado oferta educativa para colectivos adultos, bajo la premisa de que fueran relativas al OFM, en 8 de las 25 orquestas sinfónicas estudiadas.

Queremos recordar que en nuestro análisis de este contenido en las páginas web de las orquestas, hemos tenido como marco contextual el constructo OFM que venimos manejando en esta tesis -y que hemos descrito en profundidad en el Capítulo 2-; además, como referente para el análisis, hemos tenido siempre presente la fundamentación didáctica recogida en el Capítulo 3.

Estas orquestas a que hacemos alusión son: la Orquesta Ciudad de Granada, la Real Orquesta Sinfónica de Sevilla, la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, la Orquesta de Barcelona y Nacional de Cataluña, la Orquesta Sinfónica del Vallés, la Orquesta de Extremadura, la Orquesta y Coro Nacionales de España y la Orquesta Sinfónica de Bilbao.

En la tabla siguiente, recogemos la distribución de la oferta de OFM por comunidad autónoma, indicando también el número de provincias de cada comunidad.

Tabla 4.20: Distribución de la oferta de OFM en las orquestas de la AEOS por comunidades autónomas

Comunidad autónoma	Nº de provincias	Orquestas AEOS	Orquestas con oferta de OFM
Andalucía	8	3	2
Aragón	3	0	0
Asturias	1	2	0
Islas Baleares	1	1	0
Islas Canarias	2	2	0
Cantabria	1	0	0
Castilla La Mancha	5	0	0
Castilla y León	9	1	1
Cataluña	4	4	2
Extremadura	2	1	1
Galicia	4	2	0
La Rioja	1	0	0
Madrid	1	4	1
Murcia	1	1	0
Navarra	1	1	0
Valencia	3	1	0
País Vasco	3	2	1

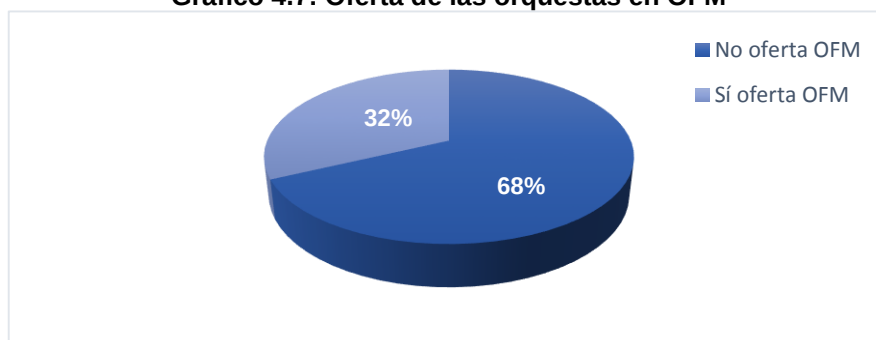
Fuente: Elaboración propia

Observamos que Andalucía destaca entre las comunidades autónomas, ya que dos de sus tres orquestas sinfónicas diseñan acciones de OFM para adultos. Asimismo, Cataluña tiene una oferta de importancia. No hay oferta en ninguna de las dos orquestas de Asturias, Canarias o Galicia y, sin embargo, sí la encontramos en la única formación sinfónica de Castilla y León y en la de Extremadura. Completan la lista dos orquestas: una de la Comunidad de Madrid³⁸ y otra del País Vasco.

Estos datos reflejan que el OFM está contemplado por el 32% de las orquestas sinfónicas de la AEOS, lo que indica una proporción considerablemente menor de lo que sucedía en el caso de las universidades de la AEPUM. Los datos se recogen en el gráfico de más abajo:

³⁸ La Orquesta y Coro Nacionales de España, aun teniendo como objetivo –y como nombre- una dimensión a nivel estatal, en la realidad lleva a cabo la práctica totalidad de su quehacer musical en la Comunidad de Madrid.

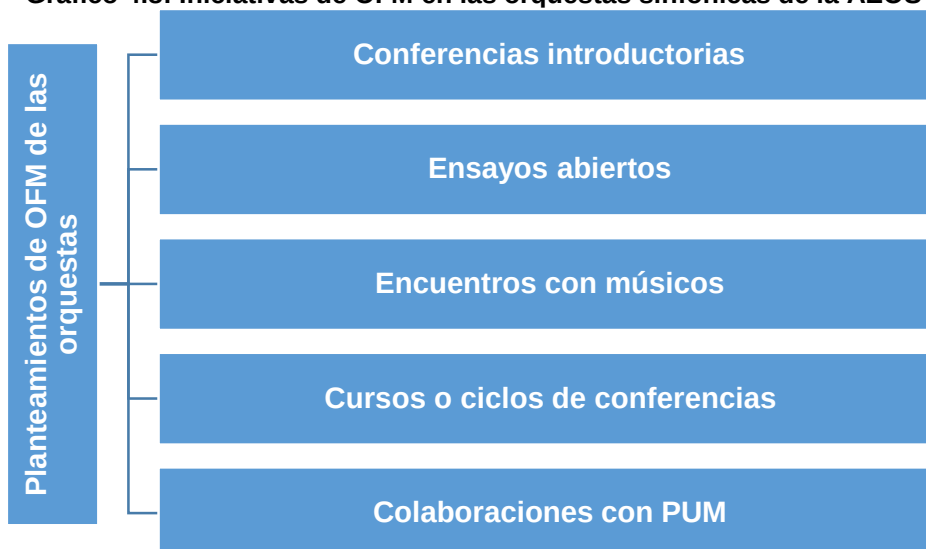
Gráfico 4.7: Oferta de las orquestas en OFM



Fuente: Elaboración propia

Concretamos a continuación las iniciativas de OFM encontradas en las orquestas de la AEOS, en las cinco que recoge el gráfico siguiente:

Gráfico 4.8: Iniciativas de OFM en las orquestas sinfónicas de la AEOS



Fuente: Elaboración propia

A continuación, procedemos a la descripción de la oferta que hemos analizado.

Conferencias introductorias

Reunimos bajo este epígrafe aquellas explicaciones que un experto da al público en forma de conferencia y también las que tienen la estructura de charla-coloquio con los asistentes. En la mayoría de los casos, tienen como objetivo principal transmitir a

quienes vayan a asistir a un concierto, información acerca del programa que será interpretado a continuación, o bien en los días siguientes. En estas conferencias o charlas-coloquio, se busca poner en conocimiento del público algunos detalles sobre el contexto en que surgieron las obras que se escucharán, la estética de quien las compuso o bien pautas de escucha que puedan orientar al oyente para que comprenda mejor el discurso y, en consecuencia, lo pueda disfrutar más. También se busca llamar la atención de los asistentes sobre el papel de quienes interpretan la música o cualquier otro asunto que pueda resultar relevante para estimular al auditorio.

Hemos encontrado conferencias introductorias en la oferta de 5 orquestas sinfónicas.

La Real Orquesta Sinfónica de Sevilla las ofrece previas a los 16 conciertos de su temporada de abono. En ellas se habla “sobre los autores y las obras a interpretar” (ROSS³⁹, 2015). Son de carácter gratuito y tienen lugar los días de concierto en la sala de prensa del Teatro de la Maestranza, en el que actúa la orquesta. En la web de la orquesta no se especifica, pero se deduce que duran menos de una hora, ya que se anuncian a las 19:30 hs. y los conciertos comienzan a las 20:30 hs. Creemos importante señalar que en 1993 se creó la Asociación de Amigos de la ROSS⁴⁰, que fue la que inició las “charlas pre-concierto”, actividad que en la actualidad forma parte de la programación de la ROSS.

La Orquesta Sinfónica de Castilla y León agrupa siete conciertos con charla previa bajo el epígrafe “Abono bienvenida”. Dichas charlas comienzan a las 19:00 hs. y el concierto correspondiente a las 20:00 hs, por lo que su duración ha de ser algo menor a los 60 minutos. Cada charla “se llevará a cabo por ponentes especializados de Castilla y León” y su cometido es facilitar al público “la comprensión de las obras que va a escuchar” (OSCYL⁴¹, 2015). Se celebran en la sala de cámara del propio Auditorio Miguel Delibes donde tienen lugar los conciertos.

En el caso de la Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Cataluña, hemos encontrado información sobre algunas conferencias introductorias, pero de forma casi fortuita y tras una búsqueda más exhaustiva que la que nos han provocado las webs de otras agrupaciones sinfónicas. Hemos completado esta búsqueda, además, con la indagación en la página oficial de *L’Auditori*, espacio cultural en estrecha relación con

³⁹ ROSS; Real orquesta sinfónica de Sevilla.

⁴⁰ Esta asociación también organizaba “cenas musicales” con algunos instrumentistas de la orquesta, que explicaban características y funcionamiento del instrumento, previamente a una cena.

⁴¹ OSCYL: Orquesta Sinfónica de Castilla y León.

la OBC⁴² y con una actividad muy extensa. La razón de este sobreesfuerzo y empeño ha sido que la información no es en absoluto fácil de encontrar, pero conocíamos la existencia de las conferencias. Las denominan *Xerradas*⁴³ a *L'Auditori* y esta temporada 2014-2015 se han programado tres. Tienen una duración de 30 minutos y son gratuitas con la entrada al concierto que preludian. Son impartidas por algún musicólogo y tienen lugar en la Sala 1 de *L'Auditori*, donde actúa la orquesta. Durante la temporada 2013-2014 y también desde *L'Auditori*, se ofrecía un abono llamado “Con texto”, en el que se ofrecían siete conciertos con siete conferencias previas, indicado “para aprender y disfrutar de la música sinfónica a un mismo tiempo” (*L'Auditori*, 2015).

La Orquesta y Coro Nacionales de España ofrecen bajo el lema “una nueva forma de acercarse a la música sinfónica” el programa “Descubre”, que contempla las siguientes acciones:

Breve presentación de la obra. • Interpretación de la obra por la Orquesta y Coro Nacionales de España. • Nuestro particular *companion*: imágenes, explicaciones y descubrimientos en la pantalla. • Encuentro con los músicos en la cafetería, tertulias e impresiones del director. (OCNE⁴⁴, 2015)

La charla introductoria es breve –aproximadamente 20 minutos- y, junto con el concierto, tienen una duración de una hora. Se lleva a cabo a las 12:00 del mediodía, en sábado.

Esta temporada agrupa cuatro conciertos y el programa lleva asociada la posibilidad de que quienes lo deseen, puedan inscribir a un niño de entre 3 y 8 años y de manera gratuita, en el taller infantil “*Pintasonic*”, dirigido por educadores, músicos y artistas plásticos; de 1 hora de duración, en el que los más pequeños desarrollarán su creatividad y sensibilidad mientras usted asiste a uno de los conciertos *Descubre...*” (OCNE, 2015).

Por su parte, la Orquesta Sinfónica de Bilbao ofrece al público la posibilidad de asistir a conferencias previas, correspondientes a seis de los conciertos de su temporada. A dichas conferencias se accede de manera gratuita con la entrada al concierto y tienen una duración de 60 minutos; son impartidas por una especialista en didáctica musical, en una de las salas del Palacio Euskalduna -en cuyo auditorio se interpreta el concierto

⁴² OBC: Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Cataluña.

⁴³ *Xerrada* es un vocablo catalán que significa “conversación” o “coloquio”. *Xerradas a L'Auditori* indicaría “Conversaciones en El Auditorio”.

⁴⁴ OCNE: Orquesta y Coro Nacionales de España.

media hora después de concluir la conferencia. Existe la posibilidad de abonarse a dichos conciertos con charla previa a través del llamado “Abono Iniciación”, que es presentado por la orquesta de la siguiente manera: “El abono de Iniciación continúa con su filosofía original de reunir seis conciertos que sirvan tanto para el disfrute de los aficionados como de los que deseen aficionarse. Seis conciertos variados con el objetivo común de procurar un disfrute inmediato” (BOS⁴⁵, 2015).

En la siguiente tabla presentamos de forma resumida las orquestas de la AEOS que ofrecen conferencias introductorias a sus conciertos.

Tabla 4.21: Títulos de conferencias introductorias por orquestas sinfónicas

Orquesta	Conferencias introductorias
Real Orquesta Sinfónica de Sevilla	Charlas pre-concierto
Orquesta Sinfónica de Castilla y León	Abono Bienvenida
Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Cataluña	Xerrades a L'Auditori
Orquesta y Coro Nacionales de España	Descubre...
Orquesta Sinfónica de Bilbao	Abono Iniciación

Fuente: Elaboración propia

Ensayos abiertos

Reciben este nombre aquellos ensayos de la orquesta en que se permite el acceso al público. Generalmente se ofrecen a universitarios o a personas adultas.

Muchas veces tienen lugar en la sala de ensayos en que habitualmente trabaja la agrupación sinfónica o en el propio auditorio.

En algunos casos tienen alguna breve presentación de las obras a interpretar, pero lo que realmente suele resultar atractivo al público y didácticamente interesante, es oír las pautas que el director da a los instrumentistas y las indicaciones de interpretación por secciones de la orquesta. Probablemente estas indicaciones no siempre son

⁴⁵ BOS, siglas de la Bilbao Orkestra Sinfonikoa-Orquesta Sinfónica de Bilbao.

comprensibles para los asistentes, pero no por ello deja de resultar motivador contemplar de cerca el funcionamiento de una orquesta sinfónica.

Tres orquestas de la AEOS ofrecen al público la posibilidad de asistir a algún ensayo.

La Orquesta Ciudad de Granada ofrece esta temporada 2014-2015 la posibilidad de acceder a 8 ensayos abiertos de su programación. Su presentación es la siguiente:

Con los ensayos abiertos, la OCG quiere acercar las claves de la preparación del concierto de una forma más personal y distendida a su público joven y adulto. Para ello, el director musical o el solista del programa hacen una breve introducción exponiendo su visión sobre la orquesta y las obras interpretadas, tras la cual se procede al Ensayo General del concierto. Disfrutar con la música sinfónica en vivo, ayudar a conocer el funcionamiento de los instrumentos y de la Orquesta, y observar la labor de los músicos y del director son los objetivos principales. (OCG⁴⁶, 2015)

Para acceder a un ensayo abierto se debe realizar una inscripción previa y adquirir una entrada “a un precio muy especial” y el acceso “solamente está sujeto a una posible limitación del aforo” (OCG, 2015). También se ofrece la posibilidad de acceder en grupos, concertados con antelación.

La Orquesta Sinfónica del Vallés, en su colaboración con la Universidad Autónoma de Barcelona -en su sede en Sabadell- y en el marco de los PUM, ofrece la posibilidad de “Compartir la música con los *Centres de la Gent Gran* de Sabadell, convidándoles a asistir a los ensayos de los conciertos de temporada de la OSV” (OSV⁴⁷, 2015). En la web no especifica a cuántos ni de qué manera; sin embargo, de la lectura del texto se deduce, en principio, que la posibilidad es para todos los conciertos de la temporada.

Por su parte, la Orquesta Sinfónica de Bilbao ofrece la posibilidad de asistir a un ensayo general, a aquellas personas inscritas en el ciclo de conferencias “La música de cerca”, que expondremos en detalle más adelante. En este caso, se selecciona un concierto que se celebre en la misma época en que tienen lugar las conferencias y que, a poder ser, sea de género sinfónico-coral.

⁴⁶ OCG: Orquesta Ciudad de Granada.

⁴⁷ OSV: Orquesta Sinfónica del Vallés.

Encuentros con músicos

Se trata de una actividad que, generalmente, va asociada a alguna otra de índole didáctica o divulgativa. En ella, se pretende crear un espacio de encuentro en el que las personas interesadas en conocer detalles acerca de la profesión del músico -como intérprete o compositor-, puedan contactar en directo con los protagonistas, recibiendo sus explicaciones en vivo; también pueden plantearles cuestiones que susciten su curiosidad de profano. Se facilita la oportunidad de conocer de cerca a los artífices de las sesiones sinfónicas y, por tanto, de humanizar al artista.

En las dos orquestas en que hemos encontrado esta actividad, se ofrece vinculada a otra acción formativa, en un planteamiento que, como ya hemos indicado, suele ser el habitual.

Así, la Orquesta y Coro Nacionales de España ofrece la posibilidad de encontrarse con los intérpretes, tras la audición de un concierto programado en la serie “Descubre...”, descrita más arriba. A este encuentro le dan un carácter un tanto informal, ya que tiene lugar en la cafetería del Auditorio Nacional de Música de Madrid, tras el concierto. Lo llaman “*Meet and greet*” pero, sin embargo, no deja de tener una intención educativa y divulgativa, ya que es ofrecido de esta manera: “Encuentro con los músicos en la cafetería, tertulias e impresiones del director” (OCNE, 2015), enlazando de esta forma el aprendizaje y el disfrute. Su duración no está especificada en la página web, aunque la hora de inicio está marcada a las 13:00 hs. La temporada 2014-2015 ha tenido lugar en cuatro ocasiones, las mismas que el mencionado programa “Descubre...”.

En el caso de la Orquesta Sinfónica de Bilbao, el encuentro con músicos también forma parte de un programa más amplio, ya que es ofrecido en el marco de colaboración que esta orquesta tiene con la Universidad de Deusto concretado en el programa “Disfrutar las Artes”, que ya ha sido descrito en el apartado dedicado a las universidades. En el módulo Música sinfónica del citado programa, se sigue desde la universidad la programación de la orquesta para preparar su audición y, como actividad asociada, a lo largo de la temporada de conciertos -que coincide con el curso académico-, algunos instrumentistas de la orquesta o el director –y también personal técnico de la formación sinfónica-, acuden al aula universitaria a compartir sus experiencias musicales o desvelar los fundamentos y entresijos de su profesión. En la temporada 2014-2015, estos encuentros tienen lugar en cuatro ocasiones.

Cursos o ciclos de conferencias

Nos referimos aquí a las iniciativas diseñadas y puestas en marcha por las formaciones sinfónicas, que presentan una clara intención formativa. Pensamos en programas que se articulen en sesiones educativas, de número variable, diseñadas en torno a una temática concreta y que tengan como finalidad que quienes asisten a ellos adquieran unos conocimientos básicos, que contribuyan a reforzar su vínculo con el consumo de música sinfónica en directo.

Solo hemos encontrado una iniciativa de estas características en la Orquesta Sinfónica de Bilbao que, en colaboración con el Museo de Bellas Artes de dicha ciudad, pone en marcha un ciclo de conferencias bajo la denominación “La música de cerca”, que se desarrolla a lo largo de seis conferencias durante el primer trimestre de la temporada en sesiones de 75 minutos de duración, con frecuencia semanal. Las conferencias se vertebran bajo una temática y esta temporada se han agrupado bajo el título “La música en su evolución. Los grandes periodos musicales”. El ciclo se viene llevando a cabo desde la temporada 2008-2009.

Colaboraciones con PUM

Mostramos a continuación, las tres iniciativas que ponen en marcha las orquestas de la AEOS, en colaboración con los programas universitarios para personas mayores.

En Cataluña, la Orquesta Sinfónica del Vallés participa, en colaboración con el Aula de *Gent Gran* de Sabadell -dependiente de la Universidad Autónoma de Barcelona-, en el programa “*Apropa Cultura*”⁴⁸. En su página web, la orquesta la anuncia como una “sesión de formación musical con Aula *Gent Gran* de Sabadell” bajo el lema “La música ayuda a crear bienestar” (OSV, 2015). La colaboración, en la presente temporada 2014-2015, se concreta en la posibilidad que se ofrece a los inscritos en el Aula *Gent Gran*, de asistir a los ensayos de la orquesta y también en la oferta de descuentos en los conciertos que la orquesta realiza tanto en Sabadell, como en el Palau de la Música de Barcelona. En otras temporadas, se han ofrecido algunas charlas a través de músicos vinculados a la orquesta, en las aulas universitarias y también se ha llevado a cabo algún concierto de música de cámara, relacionado con algún programa de la agrupación sinfónica. Para la presente temporada, sin embargo, no hemos encontrado ninguna

⁴⁸ *Apropa Cultura* es un proyecto socioeducativo de los equipamientos culturales de Cataluña, dirigido al sector social.

iniciativa de estas características. Queremos añadir que la Orquesta Sinfónica del Vallés colabora también con otras instituciones vinculadas a las personas mayores, pero de carácter más social y, por ejemplo, la presente temporada ha programado un concierto con el fin de ayudar a recaudar fondos para la investigación contra el Alzheimer.

Por su parte, la Orquesta de Extremadura materializa su colaboración con la Universidad de Extremadura -que es uno de los patronos de la Fundación Orquesta de Extremadura⁴⁹- en la puesta en marcha de lo que denominan un “concierto-guía” y que lo resumen de esta manera:

Esta propuesta plantea un doble objetivo: por un lado, la OEX les ofrece un menú variado y apto para todos los públicos compuesto por fragmentos de algunas de las más bellas páginas del repertorio sinfónico. Por otro lado, muchos de estos pasajes serán empleados para explicar distintos aspectos sobre la música y los músicos. ¿Qué es un trémolo? ¿Qué significa que una obra esté en modo mayor? ¿Cómo la música describe un suspiro o a un personaje literario? Éstas y otras muchas cuestiones serán respondidas durante la velada musical. Todo ello, eso sí, de forma amena y sin perder el humor, pues, como decía el bueno de Sancho Panza, «siempre la música es indicio de regocijos y de fiestas». (OEX⁵⁰, 2015)

Aunque en esta ocasión, la oferta estuvo abierta a un público distinto al que acude a la universidad de mayores –además de a éste-, la iniciativa partió de una conferencia-concierto, realizada la temporada pasada en el salón de actos de la Universidad Popular de Badajoz, bajo el título “Cómo escuchar música clásica”. Durante la conferencia, un cuarteto de cuerda ofrecía diferentes interpretaciones musicales de carácter didáctico.

La Orquesta Sinfónica de Bilbao colabora con el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, a través del módulo “Música Sinfónica” del programa “Disfrutar las Artes”. La formación orquestal proporciona la presencia de instrumentistas o bien de personal técnico de la orquesta en las aulas de la universidad, con el fin de que explique los entresijos de la música sinfónica desde aspectos relacionados con la intendencia de una agrupación sinfónica, programación, archivo... hasta aspectos más netamente

⁴⁹ En la web de la orquesta, encontramos esta presentación “La Fundación Orquesta de Extremadura, integrada por el Gobierno de Extremadura, la Excma. Diputación Provincial de Badajoz, la Excma. Diputación Provincial de Cáceres y la Universidad de Extremadura, apoya de forma estable el fomento de la música como actividad cultural en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura” (OEX, 2015).

⁵⁰ OEX: Orquesta de Extremadura.

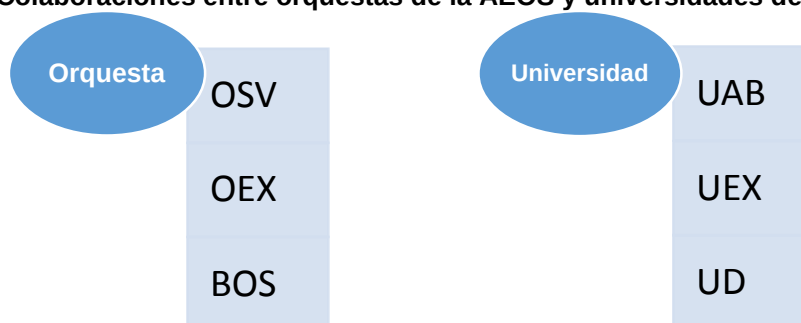
musicales. La orquesta facilita a la universidad la visita de cuatro personas de su organización.

La Orquesta Sinfónica de Navarra ofrece en su página web y bajo el epígrafe “En clave musical”, una sección en la que “se publican aspectos musicales sobre obras de la programación del Ciclo de Abono” (OSN, 2015). Hay referencias a las obras y a los compositores, ejemplos musicales en forma de audio y en partituras y también, en algunos casos, explicaciones en video. El acceso a dichos contenidos es posible gracias a una colaboración con la Universidad Pública de Navarra. Queremos manifestar que, aun considerando que los contenidos que se ofertan son completos y variados en cuanto a su formato, no los hemos tenido en cuenta dentro del ámbito del OFM por dos motivos: el primero de ellos es que no van específicamente dirigidos a una ciudadanía adulta, con inquietud por acercarse a la escucha de la música clásica instrumental, con el objetivo de entenderla y disfrutarla, sino a cualquier persona interesada en el tema que, a la vista de la dificultad que algunos de los contenidos presentados plantean al usuario, nos llevan al segundo motivo de no inclusión en la órbita del OFM: dicho usuario debe tener, además de interés, algo de formación musical. Pensamos asimismo, que esos contenidos manejados de manera didáctica y presencial, podrían contribuir como instrumentos didácticos a enriquecer algún programa de OFM.

Para terminar, queremos mencionar una pequeña colaboración, casi tangencial, de la Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia con la Universidad de Murcia, que ya hemos descrito en la sección correspondiente al análisis de las universidades y que consiste en una invitación a los asistentes a uno de los programas para mayores de la universidad, a un ensayo de la orquesta y posterior visita al auditorio.

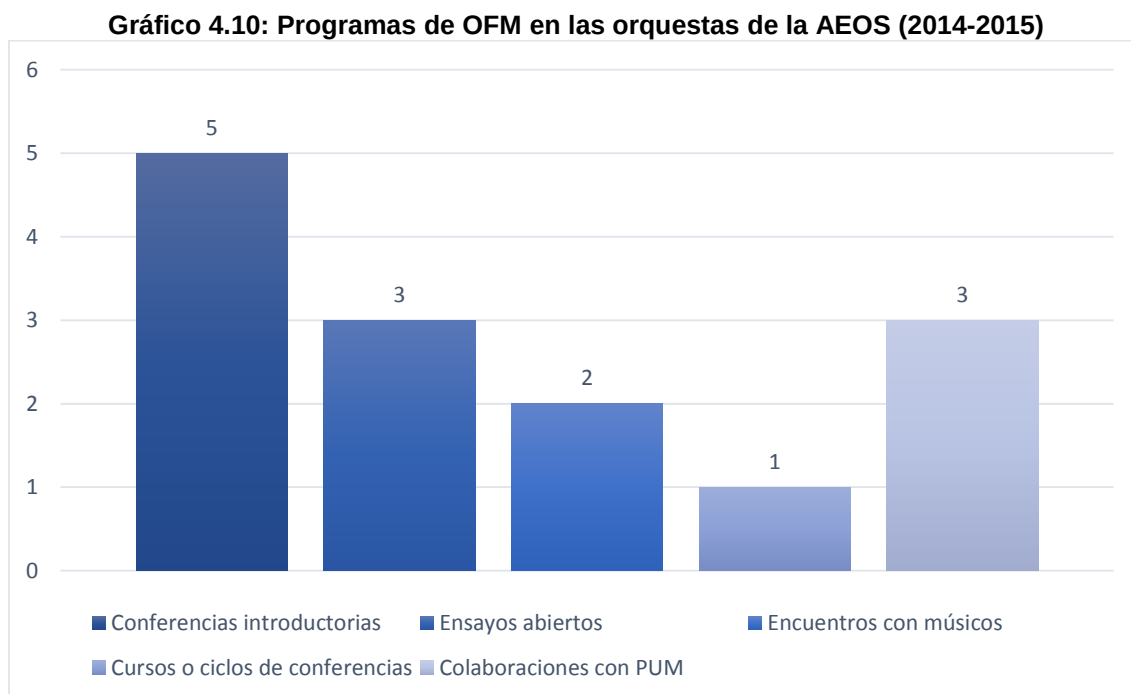
En la siguiente tabla recogemos las principales colaboraciones descritas:

Gráfico 4.9: Colaboraciones entre orquestas de la AEOS y universidades de la AEPUM



Fuente: Elaboración propia

Recogemos en el siguiente gráfico las cinco acciones que, en el ámbito del OFM, llevan a cabo las orquestas de la AEOS.



Fuente: Elaboración propia

4.4 Interpretación de los resultados

A continuación, y teniendo como referente la fundamentación teórica recogida en los tres primeros capítulos de la tesis, procedemos a la interpretación general de los resultados, obtenidos a partir del análisis de contenidos llevado a cabo.

Al igual que hemos hecho en los apartados anteriores, dividiremos nuestra interpretación de los resultados, en dos grandes secciones que corresponden a los dos tipos de entidades analizadas: universidades de la AEPUM y orquestas sinfónicas de la AEOS.

4.4.1 Universidades de la AEPUM

En esta primera sección, haremos de nuevo una segmentación para interpretar los resultados de manera más clarificadora, siguiendo la pauta marcada en el análisis de

contenidos. Así, nos referiremos en primer lugar a las variables de clasificación; después, a las diferentes modalidades de OFM encontradas en la oferta universitaria y finalizaremos con una sección menor referente a las otras iniciativas educativas en torno a la música y con una alusión a las agrupaciones de música clásica encontradas en las universidades españolas.

4.4.1.1 Variables de clasificación

En la interpretación que hacemos de los datos generales sobre la antigüedad de los PUM y su alcance geográfico, deducimos que están correlacionados, ya que las universidades con mayor experiencia en este tipo de programas, están en disposición de abordar su difusión de manera más amplia y situarse en la tendencia que, en las últimas décadas, ha marcado el interés de las instituciones públicas del ámbito educativo hacia el colectivo de adultos, tal como queda reflejado en la legislación europea, estatal y local a la que hemos hecho mención en el Capítulo 3.

En lo que se refiere a la titularidad de las universidades, no hemos encontrado diferencias entre las públicas y las privadas, lo que confirma ese interés manifiesto y generalizado por los programas formativos para mayores al que aludíamos arriba.

Tampoco nos resulta relevante la tendencia a asociarse o a establecer intercambios, que hemos hallado escasa fuera de la propia AEPUM, en la que hemos centrado nuestro análisis.

4.4.1.2 Oferta universitaria en OFM

El interés que manifiestan las universidades por el OFM es un indicador de la naturaleza humanista de este constructo -medular en nuestra tesis-, tal como la describíamos en el Capítulo 2. La oferta que proponen a la ciudadanía está estructurada en una serie de programas que buscan la obtención de experiencias satisfactorias en el sentido que apunta Cuenca Amigo (2012) y Csikszentmihalyi (2008). Además, la mayor parte de estos programas parten de las premisas de libertad percibida, que manejan autores como Stebbins (1992) o Cuenca (2009).

Las universidades buscan, también a través de su oferta en OFM, el desarrollo personal que, como afirma Kleiber (2002:71), “adquiere mayor importancia gracias a la

educación”.

Por otra parte, la cantidad y variedad de planteamientos relativos al OFM que hemos encontrado en algunas universidades, muestran el intento por parte de éstas de abrir espacios de desarrollo en los que las personas sean capaces de explorar y ampliar sus competencias (Elkington, 2006). Esto corrobora también la esencia educativa del OFM, que hemos manejado como segundo perfil del constructo y descrito igualmente en el Capítulo 2 de esta tesis. La universidad, como institución experta en formación, contribuye a través de estos programas de OFM a fortalecer el vínculo de las personas con el objeto de su disfrute, en este caso la música clásica instrumental (Cuenca, 2009; Faché, 2002; Kleiber, 2002). Las propuestas de OFM que hemos analizado requieren de las personas participantes, una equilibrada proporción de esfuerzo y recompensa que, en principio, enlazan fácilmente con las teorías de nivel óptimo de activación de Iso-Ahola (1997). En esta variedad hemos encontrado programas con diferentes niveles de dificultad, lo que hace posible que personas de diversos perfiles puedan acceder a uno o varios de ellos y, también, a algunos de mayor complejidad -tras haber tomado contacto con los más básicos. De esta forma, se puede mantener el grado de motivación o flujo, en el sentido que le da Csikszentmihalyi (1998).

De las propuestas encontradas, hay algunas con un diseño más marcadamente académico como, por otra parte, es consustancial al contexto universitario. Los “Cursos monográficos”, los “Cursos en colaboración con entidades musicales” y las “Asignaturas en programa académico”, aun siendo presentadas bajo las consignas del OFM, no dejan de estar sujetas a ciertas claves formalistas -propias, como decimos, de la institución que las promueve. En general, en nuestro análisis de estos tres formatos de iniciativas de OFM, hemos constatado que los planteamientos didácticos tienen bien presente que van dirigidos a un colectivo de personas mayores -cada vez más numeroso en las universidades- y tienen en cuenta el modelo andragógico de Knowles (Knowles, Holton y Swanson, 2005).

Los otros dos modelos de iniciativas referentes al OFM que ponen en marcha las universidades analizadas, se centran más en la práctica reflexiva que muchos autores asocian a la vida adulta, tal como hemos visto con detalle en el Capítulo 3. Por ello, las “Conferencias” y los “Encuentros con músicos” buscan favorecer y, al mismo tiempo, servirse de esta capacidad de reflexión sobre el proceso y el resultado de la escucha (Hays y Minichello, 2010).

En cualquier caso, en todas las propuestas encontradas en el análisis de las universidades, se tiene en cuenta uno de los principios metodológicos del OFM que hemos descrito en el tercer capítulo de la tesis: las iniciativas se plantean en un marco de educación no formal.

En lo que se refiere a las estrategias didácticas puestas en marcha, hemos encontrado que se tienen en cuenta las aportaciones que provienen de la psicología cognitiva y que buscan favorecer un aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento referido a la música. Los “Cursos monográficos” y los “Cursos en colaboración con entidades musicales” persiguen la creación de esquemas cognitivo-musicales, con los que dar sentido a lo que pueda ser escuchado posteriormente (Lacárcel, 1995). Tanto en estas dos propuestas como en la que se refiere a “Asignaturas en programa académico”, la presentación de los contenidos y el diseño de programas, combinan estrategias de índole inductiva con otras más deductivas. Además, en todas las propuestas, la motivación juega un papel esencial, ya que se tiene muy presente que los asistentes a cualquiera de los programas, solo escucharán aquello para lo que encuentren motivo de escucha (Delalande, 1995).

En cuanto a las técnicas didácticas utilizadas en las iniciativas universitarias de OFM, podemos inferir a partir de nuestro análisis, que el entrenamiento auditivo, las audiciones comentadas, la contextualización histórica y la vinculación de las obras con sus autores, están presentes en los “Cursos monográficos” y en las “Asignaturas en programa académico”. Esta aseveración parte de los diversos títulos de las iniciativas que hemos ido recogiendo en la investigación empírica. En cualquier caso, presuponemos también que la variedad de técnicas será considerable y es difícil conocerlas, ya que forman parte de la naturaleza propia del acto didáctico, al que solo es posible tener acceso de manera presencial. Lo mismo podemos decir de varios de los recursos didácticos a los que hemos hecho referencia en el Capítulo 3. En lo que respecta a las actividades didácticas fuera del aula, estas se proponen como trabajo complementario a las “Asignaturas en programa académico”.

4.4.1.3 Otras iniciativas universitarias relacionadas con la música clásica

Hemos encontrado varias iniciativas de índole musical que no se ajustan a los tres perfiles con que hemos definido el OFM, pero que ponen de manifiesto que la

universidad en España va tomando contacto con la enseñanza y la divulgación de la música.

Entre estas propuestas, hay varias denominadas “Talleres” que están centradas en facilitar a los asistentes estrategias para hacer música, bien a través del canto coral, o de la lectura de partituras. Algunas hacen referencia al lenguaje musical y las TICs o a la expresión corporal.

Hemos encontrado también varias ofertas en torno a la ópera y a otros géneros escénico-musicales, como la zarzuela, el ballet o el teatro musical y algunas más en la línea de la musicoterapia. Estos hallazgos los hemos hecho tanto en las universidades seleccionadas de la muestra primigenia, como en aquellas que no lo habían sido. Algunos de los programas encontrados, tienen un planteamiento similar al del OFM, sin embargo, no los hemos tenido en cuenta porque, como hemos recalcado desde el principio de este trabajo, nuestra investigación se focaliza en la música de índole instrumental.

Nos parece importante destacar que en varias universidades se permite a las personas mayores cursar alguna asignatura de música, propia de algún grado universitario, como por ejemplo Musicología (Universidad Autónoma de Barcelona) o Historia y Ciencias de la Música (Universidad de Valladolid), sin estar matriculados en el grado completo. Una opción contraria y, en cierta manera, complementaria a ésta, es la de permitir a los estudiantes de alguno de los grados universitarios que imparte la institución, acceder a varios programas de OFM. Un ejemplo de esta última opción lo encontramos en la Universidad de Deusto, que ofrece a los estudiantes de grado la posibilidad de cursar alguna asignatura de su programa Disfrutar las Artes, y entre los diversos módulos de dicho programa, acceder al de Música Sinfónica. De ambas maneras, se favorece el contacto intergeneracional tan alabado en los últimos tiempos (Lehmberg y Fung, 2010).

4.4.1.4 Agrupaciones de música clásica en la universidad

La presencia de agrupaciones de música clásica en las universidades españolas no va mucho más allá de lo testimonial, sin embargo es esperanzadora en lo que se refiere al interés que su existencia denota hacia la música clásica, por parte de este tipo de instituciones educativas.

Hemos encontrado tanto formaciones de tipo coral, como instrumental y, en lo que se refiere al tamaño, hay conjuntos de cámara –más reducidas en número de componentes- y también agrupaciones mayores.

Como ya hemos señalado en repetidas ocasiones, tan solo es pertinente para nuestro estudio la música clásica instrumental, por lo que únicamente las agrupaciones instrumentales, como orquestas de cámara o, incluso, ensembles más pequeños, han suscitado nuestra atención, ya que representan una posibilidad de establecer en las universidades que los acogen, algún tipo de programa de OFM que los tenga en consideración o los utilice como recurso didáctico. En cualquier caso, todas las agrupaciones musicales, no hacen sino enriquecer la vida universitaria y, sin duda, pueden estimular un panorama más cercano al OFM, ya que no debemos olvidar que la práctica musical y, concretamente, la instrumental, fue determinante en la aparición de la vida musical en muchas ciudades europeas (Raynor, 2007).

4.4.2 Orquestas sinfónicas de la AEOS

Proseguimos ahora con la interpretación de los resultados obtenidos del análisis de la segunda gran sección de la muestra: las orquestas sinfónicas de la AEOS. Procederemos de la misma manera que hemos hecho con las universidades, es decir, siguiendo el orden marcado en el análisis de contenidos y nos referiremos en primer lugar a las variables de clasificación, para seguir con las diferentes modalidades de OFM encontradas entre la oferta de las orquestas.

4.4.2.1 Variables de clasificación

Comenzando por los datos referidos a la ubicación geográfica de las orquestas, nos damos cuenta de que el panorama no tiene una uniformidad en todo el estado y de que no en todos los casos hay una correlación directa entre el número de habitantes y la presencia de orquestas sinfónicas ya que, como mencionábamos en el apartado 4.3.2, comunidades como Navarra y Asturias, sin ser las más pobladas (Navarra, de hecho, es la tercera comunidad autónoma española con menor número de habitantes), son las que presentan un índice de orquestas mayor. Este hecho, algo paradójico, ilustra una de las características del panorama musical español que, sin estar demasiado volcado

hacia la música clásica instrumental si lo comparamos con otros países europeos (y sobre todo centroeuropeos), presenta dignísimas excepciones (Gallego, 1988).

En lo que respecta a la antigüedad de las formaciones orquestales, una gran parte de las orquestas españolas (40%) ha visto la luz en el cambio de siglo, lo que demuestra la clara tendencia de los últimos tiempos, de pretender llegar a muchos (Ross, 2009). Por otra parte se observa que dos de las orquestas más antiguas surgieron de la iniciativa popular, en el contexto de dos ciudades con una clase burguesa de peso notable: la del Gran Teatro del Liceu de Barcelona y la Orquesta Sinfónica de Bilbao. Las otras dos –Orquesta Sinfónica de Madrid y Orquesta Sinfónica de Navarra-, nacieron gracias al empuje de dos músicos –Francisco Asenjo Barbieri en el caso de la madrileña y Pablo Sarasate en el de la navarra-, pero sustentadas por la afición de la ciudadanía. Comprobamos que el impulso en la creación de las orquestas que aparecieron entre la segunda mitad del siglo XIX principios del siglo XX, es debido a una ciudadanía interesada; al contrario de lo que sucede prácticamente cien años después, cuando son las instituciones públicas las que impulsan la música clásica instrumental. Hay pues una evolución socio histórica del oyente (Blanning, 2011; Ross, 2009; Weber, 2011).

Otra de las cuestiones que hemos analizado en las páginas web de las orquestas sinfónicas, ha sido la titularidad y la interpretación que hacemos del resultado de este análisis enlaza con la anterior, ya que la práctica totalidad de las formaciones es de titularidad pública o tiene la figura de algún consorcio o de alguna fundación como titular, en cuyo patronato figura a la cabeza alguna institución pública. Esto sucede, como decimos, incluso en aquellas orquestas que surgieron en su momento de la iniciativa ciudadana, lo que corrobora las tesis de Downs (1998), cuando afirma que la vida musical ciudadana ha tenido una evolución paralela a la de las sociedades.

Los resultados obtenidos de otra variable de clasificación como es la posesión o no de sede en propiedad, indican que parte del total de las orquestas la tienen, aunque no todas y muchas se ven obligadas a alquilar las salas para tocar y, en ocasiones, deben hacerlo en distintas ciudades y también en lugares como centros culturales, auditorios, etc., que albergan otro tipo de actividades no vinculadas necesariamente a la música clásica instrumental. Esta ausencia de sede en propiedad, a su vez, no facilita la existencia de un posible departamento educativo -de hecho muy pocas orquestas cuentan con él en España-, que diseñe y produzca acciones de OFM partiendo de un

planteamiento didáctico y desde el conocimiento profundo de la música (Swanwick, 2006).

Otra variable que analizábamos, estaba referida a la programación de las orquestas y, concretamente, a la presencia de temporada estable y de otros conciertos o intervenciones musicales fuera de ella. Hemos encontrado que todas menos una –la Orquesta de Cadaqués– programan una temporada de conciertos estable; además, la mayor parte del conjunto realiza, también, colaboraciones con organizaciones de ópera y ballet de su entorno, o con festivales musicales. Este hecho que, sin duda, enriquece la órbita musical de las orquestas, tiene otra lectura desde el punto de vista de la labor educativa que éstas puedan llevar a cabo, ya que su centro de interés y de actuación principal es, en toda lógica, el que tiene que ver con la interpretación musical y no tanto con la formación. En cualquier caso, hemos encontrado una tendencia a llevar a cabo acciones de índole educativa –además de otras de carácter social–, similar al que se observa desde hace varias décadas en orquestas de Estados Unidos o de otros países europeos (Rodríguez Suso, 2002).

Respecto a la variable referida al asociacionismo o establecimiento de intercambios entre orquestas, hemos visto que éstos apenas existen. Las orquestas centran su foco de atención en su entorno más cercano y, como ya veíamos en el Capítulo 1, la demanda de la población más próxima es, a la postre, quien tiene la última palabra; es decir, el papel de los oyentes es determinante en la configuración y mantenimiento del panorama musical que les circunda (Bonds, 2014).

Estos cuatro resultados referidos a las variables de clasificación que hemos mencionado en último lugar –sede en propiedad, departamento educativo, programación musical y asociacionismo– nos permiten establecer una correlación negativa con la oferta de programas de OFM.

A continuación, nos disponemos a interpretar los resultados acerca de las iniciativas de OFM que hemos encontrado.

4.4.2.2 Oferta de las orquestas sinfónicas en OFM

Como hemos podido comprobar, las orquestas sinfónicas españolas diseñan y ponen en marcha programas de OFM para adultos con relativa escasez –hemos analizado iniciativas al respecto en 8 de las 25 orquestas de la AEOS. Sin embargo, hemos

encontrado reflexiones por parte de la propia asociación -en la línea que defendía Scholes (1984)-, sobre el valor añadido que supone la oferta de programas vinculados a la apreciación musical (AEOS, 2015). Esta valoración propicia la puesta en marcha de acciones de todo tipo –educativas, pero también sociales- alrededor de la música, que podemos interpretar como señal de un deseo por democratizar la música clásica instrumental (Ross, 2009).

Hemos de decir que el reparto de programas de OFM es irregular en las orquestas de la AEOS y parece que hay una sensibilidad especial en las de la comunidad andaluza, ya que los hemos encontrado en dos de las tres orquestas analizadas. Le sigue en importancia Cataluña, con programas en dos de sus cuatro orquestas y es de destacar su presencia en Castilla y León y Extremadura, comunidades ambas con una única orquesta sinfónica.

Aun siendo escasa su presencia, interpretamos con cierta esperanza estos resultados, ya que parecen responder a una creencia por parte de las orquestas sinfónicas de que, además de ofrecer al público programaciones musicales y llevar a cabo una tarea educativa –con vistas a la creación de nuevos públicos- con colectivos infantiles y juveniles, tienen una labor que hacer en el campo del OFM con adultos y atendiendo a los centros de interés y estilos de aprendizaje de este colectivo, van diseñando programas formativos para ellos (Longworth, 2003; Natale, 2003).

De entre todas las iniciativas encontradas, destacan las “Conferencias introductorias”. Interpretamos este resultado en el sentido de que en las orquestas se tiene en cuenta que, en ocasiones, las programaciones que se ofertan al público pueden resultar menos accesibles para quien conoce menos el lenguaje de la música, sobre todo cuando no se quiere programar constantemente un repertorio tradicional y lo que se pretende es, precisamente, ir ampliando el catálogo de composiciones musicales que se interpretan cada temporada de conciertos. Para ello, la motivación juega un papel primordial y en las conferencias previas se busca precisamente, hacer nacer el deseo de escuchar (Delalande, 1995). Además, se pretende incrementar el significado que el público da a lo que escucha, sobre todo en aquellas composiciones en que el discurso sea menos previsible y el lenguaje de la música algo más complejo para un profano (Scholes, 1984). En estas conferencias, se utilizan principalmente técnicas didácticas basadas en la creación de expectativas hacia lo que se va a escuchar, aunque también están presentes otras como la contextualización histórica de las obras, la focalización de la

atención o la vinculación de las obras con sus creadores (Bernstein, 2004; Copland, 2008; Swanwick, 2006).

En cierta manera, estas conferencias introductorias tienen un relativo parentesco con otra iniciativa que hemos encontrado únicamente en la Orquesta Sinfónica de Bilbao, que pone en marcha un “Ciclo de conferencias” con una clara intención formativa que, a medio plazo, pueda contribuir a la creación de nuevos públicos, ya que sigue la premisa de que el conocimiento aumenta la valoración (Swanwick, 2006).

Y en la línea formativa de los dos tipos de iniciativas de OFM mencionados más arriba, estarían aquellas propuestas que surgen de las “Colaboraciones con PUM”, que algunas orquestas sinfónicas llevan a cabo. Afirmamos esto porque, como es evidente, la tradición formativa de las universidades representa un valor añadido para las orquestas, a la hora de diseñar y poner en práctica programas de este tipo para adultos. En el marco de estas colaboraciones, hemos encontrado acciones como conferencias, conciertos, encuentros con músicos o ensayos abiertos –además de otros de carácter no didáctico como pueden ser descuentos, reservas de plazas, etc., que no son pertinentes en nuestra investigación.

Por último, las otras dos iniciativas que ponen en marcha las orquestas sinfónicas seleccionadas son, por su naturaleza, más propias de la idiosincrasia de las agrupaciones de música clásica instrumental, ya que emanan de la acción que caracteriza a las orquestas. La primera de ellas es denominada “Ensayos abiertos” y, aun en el caso de que no conlleven ninguna explicación para el público, las encuadramos en el ámbito del OFM porque, a partir de la visualización y escucha de lo que sucede en el proceso de interpretación de la música, con las pautas que el director da a los instrumentistas, se promueve en el oyente una reflexión sobre lo que se escucha y la manera en que se produce (Hays y Minichiello, 2010).

El último tipo de propuesta que hemos recogido se denomina “Encuentros con músicos” y, como ya hemos indicado en la descripción y análisis de los resultados, va casi siempre ligada a alguna otra actividad, que permite a los asistentes tomar contacto directo con la realidad musical de la mano de sus artífices que –en ocasiones de manera más eficaz que un didacta– elegirán conceptos musicalmente relevantes, acercando a las personas la esencia misma de la música (Bernstein, 2004).

4.5 Conclusiones

En este capítulo hemos analizado la presencia y naturaleza de los programas de OFM en las entidades que, a nuestro entender, pueden contribuir de manera más rigurosa, sistemática y eficaz al enriquecimiento de la vida musical ciudadana en el contexto español, desde una perspectiva de ocio humanista. Por ello nos hemos sumergido en los contenidos que las universidades de la AEPUM y las orquestas sinfónicas de la AEOS, exponen en sus páginas web en referencia a los programas para adultos mayores.

Para una presentación más clara de nuestro análisis, hemos empezado por describir la metodología elegida y los pasos seguidos para ponerla en marcha. Tras esto, hemos mostrado una descripción exhaustiva de los resultados obtenidos, agrupados por tipos de entidades primero y por secciones temáticas, después, de tal manera que su consulta pueda ser más fácil y didáctica. Hemos terminado por hacer una interpretación de todos los datos obtenidos del análisis, teniendo como referente el marco teórico de la tesis. También en este caso, hemos organizado la exposición por tipos de entidades y, dentro de ellas, por contenidos temáticos. A continuación, buscamos cerrar el capítulo con nuestras conclusiones, de tal modo que sirvan, a un tiempo, de síntesis y de reflexión. Para ello, expondremos dichas conclusiones interrelacionando los resultados obtenidos del análisis del panorama común -de universidades y orquestas- del OFM en el contexto español.

Queremos comenzar por hacer nuestras consideraciones a partir de las variables de clasificación y es que una de las conclusiones más reveladoras, la extraemos de los datos que recogen la presencia de iniciativas de OFM por comunidades autónomas, puestas en marcha tanto por universidades de la AEPUM como por orquestas de la AEOS. En el mapa autonómico siguiente podemos observar, como ya habíamos referenciado en los apartados 4.3 y 4.4, que ni la extensión geográfica y ni siquiera la densidad de población, son indicadores que correlacionen con la presencia del OFM en las autonomías españolas y vemos, por ejemplo, cómo en la comunidad de Aragón o en Cantabria, hay nula presencia de este tipo de iniciativas. Observamos también cómo en comunidades como Castilla La Mancha, Región de Murcia y Comunidad de Valencia, las universidades están sensibilizadas hacia el fenómeno del OFM, pero no así las orquestas y, en nuestra opinión, la gran tradición musical de esta zona geográfica, en la que las bandas de música salpican toda la geografía y la pertenencia a las sociedades

que las sustentan está tan valorada por la población⁵¹, hace que las orquestas no sientan esa necesidad social de acercar la música a las personas adultas que, probablemente, ya la sienten muy cercana.

Observamos también que, en todo el panorama español, las universidades llevan a cabo más acciones de OFM que las orquestas. Lo vemos en la siguiente imagen:

Imagen 4.1: Mapa autonómico del OFM. Presencia en universidades y orquestas por comunidades autónomas⁵²



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, no parece que la antigüedad sea determinante a la hora de plantear iniciativas de OFM, ya que entre las entidades analizadas –universidades y orquestas– únicamente hemos encontrado correlación entre ambos datos en el caso de la Universidad de Deusto y la Orquesta Sinfónica de Bilbao. Esto que, sin duda, no es un hecho relevante para nuestro trabajo, sí nos parece un feliz hallazgo, en el sentido de que el último capítulo de la tesis se centra en la vida musical de esta ciudad y su área de influencia, por eso, este dato representa un buen punto de partida para abrir paso al Capítulo 5.

⁵¹En gran parte de los núcleos familiares de esta zona geográfica se practica, si bien de forma amateur, algún instrumento –fundamentalmente de viento.

⁵²El primer número que aparece en el área geográfica de cada comunidad autónoma, corresponde a la cantidad de universidades de la AEPUM que ponen en marcha programas de OFM. El segundo número, indica la cantidad de orquestas de la AEOS que desarrollan este tipo de iniciativas.

Para terminar con las conclusiones centradas en las variables de clasificación, solo queremos añadir, como ya quedaba mencionado en el apartado 4.3, que el tipo de gestión –pública o privada- o la tendencia al asociacionismo, no son aspectos influyentes en la sensibilidad que las instituciones manifiestan hacia el OFM ya que ésta, a nuestro parecer, procede en gran número de ocasiones de iniciativas personales o del buen trabajo de un determinado equipo dentro de la propia organización –universitaria u orquestal. En este sentido, nos llama la atención el caso de la Universidad Autónoma de Madrid que, aun ofertando un Grado en Historia y Ciencias de la Música desde la Facultad de Filosofía y Letras, no diseñe ninguna propuesta de OFM en el programa “Universidad para los Mayores”. Es similar el caso de la Universidad Carlos III de Madrid, que cuenta con orquesta y coro con actividad pública, en el marco de lo que denominan Escuela de las Artes; en esta universidad, además, en el 2º cuatrimestre del 4º curso del Grado en Humanidades, ofertan la asignatura Hª de la Música.

En lo que se refiere a las iniciativas concretas de OFM existentes en el panorama español, nos alegran los datos que hemos encontrado acerca de la cantidad y variedad de la oferta en OFM para personas mayores por parte de algunas universidades de la AEPUM, ya que reflejan un interés hacia la música y su difusión que, en nuestra opinión, es prometedor, teniendo en cuenta que la universidad, al menos en España, tradicionalmente no ha centrado su atención en esta área del conocimiento.

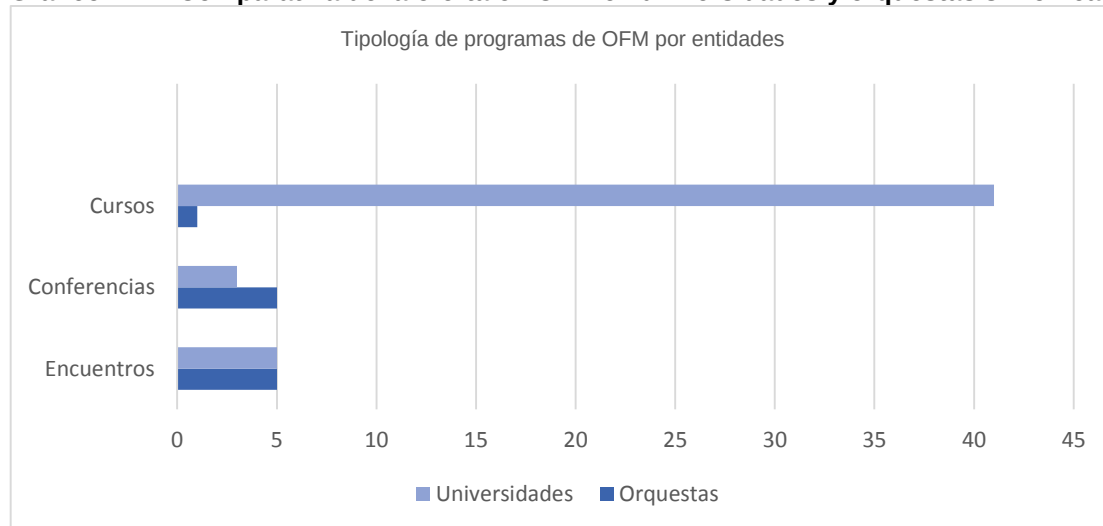
Fruto de nuestro análisis, hemos observado en el contexto español, la citada prevalencia universitaria en el mapa del OFM. En nuestra opinión, este resultado es debido a la tradición formativa de las universidades, ya que la mayor parte de la oferta que hemos encontrado, tiene un formato de cursos, en el sentido de que hay alguien con preparación didáctica y musical que conduce (educa) la escucha de un grupo de personas, interesadas en aprender determinados contenidos relacionados con la música clásica instrumental, con el fin de disfrutar más de su audición. Esta realidad es, pues, perfectamente coherente con la propia naturaleza del constructo OFM, en el que el aprendizaje, facilitador del disfrute de la audición musical y del desarrollo personal, resulta medular.

Sin embargo, el hecho de que hayamos encontrado varios programas en las agrupaciones orquestales, es indicativo de la importancia que éstas van dando a la educación, como valor añadido para la creación de públicos. Observamos, pues, cómo muchas orquestas están poniendo en marcha iniciativas para ampliar y actualizar su actividad, tanto en la sala de conciertos como en su entorno próximo. También

constatamos la presencia de nuevos formatos, que muchas orquestas están aplicando a sus conciertos para hacerlos accesibles a un público más amplio, en el contexto de la constante evolución de los hábitos de consumo de cultura y ocio. Ya en las Jornadas de la AEOS celebradas en el año 2010, se dieron a conocer experiencias sociales y educativas llevadas a cabo por las orquestas en sus propias comunidades, con el propósito de fortalecer su presencia local y diversificar su ámbito de actividad (AEOS, 2015).

En el gráfico de más abajo, recogemos la comparación en la oferta, entre los dos tipos de entidades que hemos analizado. En lo que se refiere a cursos, hemos recogido los monográficos, las asignaturas que se imparten en las universidades dentro de un programa académico y los que se enmarcan en las colaboraciones entre entidades. En cuanto a los encuentros, en el dato asignado a las orquestas, hemos tenido en cuenta tanto los ensayos abiertos, como los que habíamos denominado encuentros con músicos, ya que consideramos que ambas iniciativas propician espacios de reunión entre las personas interesadas y los profesionales de la música, que permiten compartir experiencias y favorecen el aprendizaje.

Gráfico 4.11: Comparativa de la oferta en OFM en universidades y orquestas sinfónicas



Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a los títulos de los programas concretos, en general, hemos observado que la mayor parte de la oferta se anuncia con títulos muy genéricos como “Historia de la Música”, “Música”, “Grandes obras de la música clásica” “Cómo apreciar la música”, “Comprender la música”... Esto, en nuestra opinión, podría servir en un

principio, para atraer a un público más amplio; sin embargo, creemos que, a medio plazo y a medida que el OFM vaya teniendo más presencia en los PUM y en la oferta de las orquestas para el público adulto, debería ir perfilándose y buscando títulos más atractivos, sugerentes o impactantes. De hecho, hemos visto que sucede así en dos de las entidades con mayor tradición y oferta en este tipo de programas: la Universidad de Deusto y la Orquesta Sinfónica de Bilbao.

También queremos reiterar que nos parecen enriquecedoras todas las acciones que llevan a cabo varias universidades de la AEPUM que, aun no encuadrándose en el marco referencial del OFM, sirven para acercar la música a las personas, así como para incorporarla al panorama universitario. Es posible y deseable que además, este tipo de actividades se convierta en embrión de futuras iniciativas de OFM que, a nuestro parecer, son más válidas en el fomento de un ocio satisfactorio y, por tanto, más eficaces como potenciadoras de la vida musical en las ciudades.

Por último, queremos añadir que consideramos muy deseable crear sinergias entre las universidades -a través de los PUM- y las orquestas sinfónicas, sin embargo entendemos que no siempre es viable. En nuestra opinión, es más fácil establecer estos vínculos cuando la distancia no es un impedimento para ello. Creemos que en ciudades no muy grandes, en las que la ciudadanía pueda acceder con relativa facilidad de un aula universitaria a una sala de conciertos, sin emplear en ello mucho tiempo, la probabilidad de que los proyectos comunes entre universidades y orquestas florezcan y prosperen, será mayor. En relación a esta última reflexión, queremos concluir diciendo que en el caso de Bilbao, los enlaces entre la Universidad de Deusto y la Orquesta Sinfónica de Bilbao –y también con la Sociedad Filarmónica⁵³- representan un entramado de iniciativas favorables de cara a enriquecer la vida musical de la ciudad. Para indagar sobre este hecho y, sobre todo, profundizar en el caso de una ciudad con una vida musical rica en su realidad actual y en su tradición, en el siguiente capítulo recogemos el estudio realizado a partir de una serie de entrevistas en profundidad a personas de referencia en el ámbito del OFM en Bilbao.

⁵³ Como ya hemos mencionado en la descripción de los resultados obtenidos, la Universidad de Deusto colabora con varias entidades culturales de Bilbao. Ahora mencionamos tan solo a la Sociedad Filarmónica por ser ésta, de entre todas ellas, la que programa junto con la orquesta, música clásica instrumental.

4.6 Bibliografía

- AEOS (2015). <http://www.aeos.es/> (última consulta: 23 de abril de 2015).
- AEPUM (2015). <http://www.aepumayores.org/es> (última consulta: 16 de mayo de 2015).
- ANDRÉU ABELA, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, L. (2004). *The joy of music*. Nueva Jersey: Amadeus Press.
- BLANNING, T. (2011). *El triunfo de la música*. Barcelona: Acantilado.
- BONDS, M.E. (2014). *La música como pensamiento*. Barcelona: Acantilado.
- COPLAND, A. (2008). *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y CSIKSZENTMIHALYI, I. S. (1998a). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- CUENCA AMIGO, J. (2012). *El valor de la experiencia de ocio en la modernidad tardía Génesis y condiciones de posibilidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (2009). *Ocio humanista*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- DOWNS, PH.G. (1998). *La música clásica. La era de Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Akal.
- ELKINGTON, S. (2006). Exploring the nature of pre and post flow in serious leisure. En L. LAWRENCE y S. ELKINGTON, *Serious leisure: extensions and applications* (pp. 145-158). Eastbourne: Leisure Studies Association.
- FACHÉ, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio. En C. DE LA CRUZ AYUSO (Ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (pp. 85-02). Bilbao: Universidad de Deusto.

FERNÁNDEZ, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 96 (2), 35-53.

GALLEGO, A. (1988). *La música en tiempos de Carlos III*. Madrid: Alianza Música.

HAYS, T. y MINICHIELLO, V. (2010). Exploring the meaning and Function of Music in the lives of Older People. En V. MINICHIELLO y J.A. KOTTLER (Eds.), *Qualitative Journeys. Student and mentor experiences with research* (pp. 437-451). California: SAGE Publications Inc.

ISO-AHOLA, S.E. (1997). A psychological analyses of leisure and health. En J.T. HAWORTH (Ed.), *Work, leisure and well-being* (pp. 131-144). London/New York: Routledge.

KLEIBER, D.A. (2002). La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: Una perspectiva/visión a lo largo de la vida. En C. DE LA CRUZ AYUSO (Ed.), *Educación del Ocio. Propuestas internacionales* (pp. 69-83). Bilbao: Universidad de Deusto.

KNOWLES, M., HOLTON, E.F. y SWANSON, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Elsevier.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

L´AUDITORI (2015) <https://www.auditori.cat/es/> (última consulta: 14 de abril de 2015).

LACÁRCEL, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.

LEHMBERG, L.J. y FUNG, C.V. (2010). Benefits of Music Participation for Senior Citizens: A Review of the Literature. *Music Education Research International*, Vol 4, 19-30.

LEPHERD, L. (1993). Investigación comparativa. En A.E. KEMP (Comp.), *Aproximaciones a la investigación en educación musical* (pp. 33-55). Buenos Aires: Collegium Musicum.

LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ-ARANGUREN, E. (2000). El análisis de contenido. En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 554-572). Madrid: Alianza Editorial.

NATALE, M. L. (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.

ORQUESTA CIUDAD DE GRANADA (2015) <http://www.orquestaciudadgranada.es/> (última consulta: 12 de abril de 2015).

ORQUESTA DE CADAQUÉS (2015) <http://www.orquestradecadaques.com/> (última consulta: 6 de marzo de 2015).

ORQUESTA DE EXTREMADURA (2015) <http://www.orquestadeextremadura.com/> (última consulta: 3 de mayo de 2015).

ORQUESTA SINFÓNICA DE BILBAO (2015) <http://www.bilbaorquestra.com/> (última consulta: 8 de febrero de 2015).

ORQUESTA SINFÓNICA DE CASTILLA Y LEÓN (2015) <http://www.orquestacastillayleon.com/> (última consulta: 16 de mayo de 2015).

ORQUESTA SINFÓNICA DE NAVARRA (2015) <http://www.orquestadenavarra.es/> (última consulta: 23 de marzo de 2015).

ORQUESTA SINFÓNICA DEL VALLÉS (2015) <http://www.osvalles.com/> (última consulta: 4 de abril de 2015).

ORQUESTA Y CORO NACIONALES DE ESPAÑA (2015) <http://ocne.mcu.es/> (última consulta: 17 de abril de 2015).

PIÑUEL, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), 1-42.

RAYNOR, H. (2007). *Una historia social de la música*. Madrid: Siglo XXI de España.

REAL ORQUESTA SINFÓNICA DE SEVILLA (2015) <http://www.rossevilla.es/> (última consulta: 25 de marzo de 2015).

RED DE ORGANIZADORES DE CONCIERTOS EDUCATIVOS (2015) <http://www.rocemusica.org/> (última consulta: 19 de marzo de 2015).

RODRIGUEZ SUSO, C. (Ed.) (2002). *Ochenta años de música urbana*. BOS-OSB. Bilbao: Fundación BBK Fundazioa.

ROSS, A. (2009). *El ruido eterno*. Barcelona: Seix Barral.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SCHOLES, P.A. (1984). *Diccionario Oxford de la Música* (Vol I y II). Barcelona: Edhasa.

STEBBINS, R. A. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

SWANWICK, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

UNIVERSIDAD CARLOS III (2015)
<https://auladelasartes.uc3m.es/contenido.php?id=144&id2=269> (última consulta: 25 de enero de 2015).

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2015)
<https://www.ucm.es/orquestasinfonicaucm> (última consulta: 25 de enero de 2015).

UNED (2015). <http://www.uned.es/senior> (última consulta: 8 de febrero de 2015).

UNIVERSIDAD DE GIRONA (2015)
<http://www.udg.edu/iestudis/FormaciódelGentGran/Presentació/tabid/12410/language/ca-ES/Default.aspx> (última consulta 8 de enero de 2015).

UNIVERSIDAD DE GRANADA (2015) <http://www.ugr.es/~aulaperm/> (última consulta 8 de febrero de 2015).

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (2015)
http://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=peritia_et_doctrina&ver=inicio (última consulta: 24 de abril de 2015).

UNIVERSIDAD DE MURCIA (2015) <http://www.um.es/aulasenor> (última consulta: 16 de abril de 2015).

UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2015) <http://www.uniovi.es/estudios/pumuo> (última consulta: 3 de abril de 2015).

UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2015)
<http://institucional.us.es/aulaexp/index.php/actividades-complementarias> (última consulta: 16 de marzo de 2015).

UNIVERSIDAD DE VALENCIA (2015) <http://www.uv.es/uvweb/cultura/ca/aules-cultura/musica/aula-musica/presentacio-1285865909962.html> (última consulta: 2 de abril de 2015).

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA (2015)
<http://www.upv.es/entidades/AUS/> (última consulta: 17 de marzo de 2015).

WEBER, W. (2011). *La gran transformación en el gusto musical*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

II. DESARROLLO

CAPÍTULO 5. ESTUDIO CUALITATIVO. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A LOS RESPONSABLES DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y DE INSTITUCIONES PROGRAMADORAS DE MÚSICA CLÁSICA INSTRUMENTAL, EN EL ÁREA DEL GRAN BILBAO

CONTENIDO:

5.1 Introducción

5.2 Metodología

5.3 Resultados: descripción y análisis

5.4 Interpretación de la información recogida

5.5 Conclusiones

5.6 Bibliografía

5.1 Introducción

Tras la panorámica global acerca de la presencia de iniciativas de OFM en el contexto español, recogida en el Capítulo 4 a través de los programas ofertados por universidades y orquestas sinfónicas, en el presente capítulo procedemos al análisis de la realidad de la vida musical¹ en la ciudad de Bilbao y su área de influencia². También nos interesa conocer el papel que juegan en su desarrollo los programas de OFM, así como las estrategias didácticas más comunes utilizadas por las universidades que llevan a cabo una labor con el colectivo adulto y por algunas instituciones musicales que desarrollan iniciativas vinculadas al OFM -además de la programación musical que les es propia.

Para ello recurrimos a la recogida de opiniones de los responsables de cinco organismos emblemáticos de esta área geográfica, que tienen que ver con el OFM en dos de sus principales dimensiones: la musical y la educativa. En todos los casos, las entidades abordan aspectos de ambos ejes. Dos de ellas son universidades -Universidad de Deusto³ y Universidad del País Vasco⁴-, que ofertan PUM, en los que abordan planes específicos de apreciación musical; las otras tres entidades tienen como función esencial programar música -Orquesta Sinfónica de Bilbao⁵, Orquesta de Euskadi⁶ y Sociedad Filarmónica de Bilbao⁷- y, de manera creciente, van incorporando a su actividad acciones formativas dirigidas al público adulto.

De estos cinco organismos, cuatro han formado también parte del análisis de contenido realizado en el Capítulo 4: UD y UPV/EHU, como universidades con programas para personas mayores y BOS y EO, en calidad de orquestas sinfónicas. La Filarmónica, no ha sido tratada en dicho capítulo por no pertenecer a ninguna de esas dos categorías; sin embargo, dado su carácter emblemático en el desarrollo de la vida musical de Bilbao

¹ Recordamos que, por vida musical, nos estamos refiriendo en todo momento en esta tesis a los conciertos de música clásica instrumental, que se programan en el ámbito ciudadano.

² Queremos recordar aquí que hacemos referencia al Gran Bilbao, como el área geográfica alrededor de la ciudad, desde la que se desplaza el público para asistir a conciertos o recitales de música clásica. Pensamos en una serie de poblaciones relativamente cercanas a la capital, a donde llega la influencia de las programaciones musicales. En la redacción utilizaremos, sin embargo y con mayor frecuencia, únicamente “Bilbao”.

³ Universidad de Deusto-Deustuko Unibertsitatea, en adelante UD.

⁴ Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, en adelante UPV/EHU.

⁵ Orquesta Sinfónica de Bilbao-Bilbao Orkestra Sinfonikoa, en adelante BOS.

⁶ Orquesta de Euskadi-Euskadiko Orkestra, en adelante EO.

⁷ Sociedad Filarmónica de Bilbao, en adelante Filarmónica.

a lo largo del tiempo y su importancia en el momento actual, nos ha parecido pertinente incorporar, en el presente capítulo, las opiniones de su presidente.

Las entrevistas en profundidad suponen una técnica directa de recogida de información de esta realidad musical ciudadana, porque las realizamos a algunas de las personas que contribuyen a su desarrollo. De esta forma, complementamos la técnica indirecta de análisis de contenido que habíamos usado en el capítulo anterior. Las aportaciones de estas cinco personas, algunas con una larga experiencia en sus cometidos, nos han permitido acceder a una información que no es posible recoger de las páginas web de las entidades y ha enriquecido de manera notable nuestra visión de conjunto, ya que les hemos pedido sus valoraciones del panorama a nivel estatal y, al mismo tiempo, hemos podido ahondar en la realidad del Gran Bilbao que, a la postre, es nuestro centro de interés último.

El capítulo, como los precedentes, se organiza en tres apartados esenciales, el primero de los cuales recoge la metodología que fundamenta el contenido de este estudio cualitativo, el segundo aborda la descripción y el análisis de los resultados de las entrevistas y el tercero muestra la interpretación de dichos resultados. Se cierra con una sección de conclusiones y la bibliografía pertinente.

5.2 Metodología

En este apartado nos proponemos presentar la entrevista como instrumento apropiado y eficaz en la investigación cualitativa.

Posteriormente describiremos nuestra muestra, es decir, las personas que hemos seleccionado para las entrevistas, en función de dos criterios: las entidades a las que representan y su perfil en relación a la labor que desempeñan en dichas instituciones. Después, realizaremos una breve semblanza profesional de los entrevistados.

Finalizaremos este apartado detallando la manera en que hemos elaborado el guión para la entrevista, así como la forma en que hemos recogido los datos y efectuado su transcripción última.

5.2.1 La entrevista en profundidad como herramienta de investigación

La entrevista, con fines investigadores, puede definirse como una conversación intencionada, de corte o estructura formal, cuyo recurso específico más importante es la pregunta, aunque los elementos de comunicación no verbal por parte del entrevistador: tono y modulación de la voz, gestos corporales, distancia al entrevistado, etc. contribuyen a crear un ambiente que puede influir en el resultado de la entrevista. (Kvale, 1996; Scribano, 2007; Taylor y Bogdan, 1987)

Para Ruiz Olabuénaga (2012:165) es uno de los grandes procedimientos de investigación cualitativa y la denomina “entrevista en profundidad” en tanto que “técnica de obtener información mediante, una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales”.

En nuestro estudio, la utilizamos como herramienta para enriquecer el diagnóstico acerca de la vida musical en Bilbao y de la incidencia que en ella puede tener el OFM porque, como señalan López Cano y San Cristóbal (2014:47):

Las fuentes de información que sustentan la investigación artística son las mismas de otro tipo de investigaciones: la obtenida desde documentos o a partir de metodologías cuantitativas y cualitativas. No obstante, en esta modalidad artística tienen la misma validez y autoridad aspectos como: opiniones de músicos destacados expresados en conferencias o entrevistas, ya sean éstas preexistentes o realizadas expreso para la investigación.

Nosotros hemos recabado información, a partir de entrevistas, no sólo a profesionales del mundo de la música –en este caso de la gestión y programación musicales-, sino también del mundo universitario, en particular de la organización de programas universitarios para personas mayores, porque consideramos que la entrevista, como otros métodos de investigación cualitativa, pone su énfasis no en descubrir grandes normas o tendencias cuantificables, sino en estudiar a fondo y comprender las motivaciones, objetivos y significados de las acciones de promotores particulares. A través de la técnica de la entrevista, no pretendemos obtener cantidades, sino el sentido de experiencias humanas. Preferimos, en esta ocasión, una descripción interpretativa dentro del marco de referencia del grupo o cultura investigados. No en vano, es considerada una de las estrategias metodológicas más usadas en investigación artística (Knowles y Cole 2008; López Cano y San Cristóbal, 2014; Madsen y Madsen, 1988).

Por otro lado, es verdad que el hecho de realizar este tipo de entrevistas en profundidad -frente a las encuestas, por ejemplo, que podría haber sido otra fuente de recogida de información a expertos-, limita el número de encuestados a quienes se accede. En contrapartida, se obtiene la ventaja de propiciar la interacción entre experto y entrevistador y, de este modo, es posible rectificar eventuales objeciones o resistencias y aclarar dudas que pudieran surgir (Madsen y Madsen, 1988). Otra ventaja es que la estrategia de captación de información, aun siendo menos sistemática que las utilizadas por los métodos cuantitativos, es más flexible (Flick, 2004; López Cano y San Cristóbal, 2014; Taylor y Bogdan, 1987).

La entrevista, como método cualitativo pretende “comprender significados, cualidades de experiencia, mundos de sentido subjetivo e intersubjetivo” (López Cano y San Cristóbal, 2014:85) y, por ello, permite la recopilación de información detallada sobre aquello concerniente a un tema específico, que la persona entrevistada comparte oralmente con el investigador (Fontana y Frey, 2000; Taylor y Bogdan, 1987).

Nos interesa conocer las experiencias de las personas entrevistadas, en relación a aspectos relativos a la vida musical y el valor que otorgan a los aspectos formativos en el disfrute de la música clásica instrumental; en definitiva, sus sensaciones subjetivas y personales (López Cano y San Cristóbal, 2014; Scribano, 2007).

En lo que se refiere a los tipos de entrevista, según Ruiz Olabuénaga (2012), hay innumerables, pero la que nosotros utilizamos en nuestra investigación manifiesta algunas de las características que este autor utiliza para catalogar los tipos de entrevista pertinentes en investigación y que pueden ser: individual o grupal; de amplio espectro o monotemáticas; dirigidas –estructuradas- o flexibles –no estructuradas.

En base a estas tres categorías clasificatorias, la entrevista en profundidad que nosotros utilizamos es individual, focalizada en un tema y flexible, aun siguiendo un esquema general. Para abordarla hemos tenido en cuenta, siguiendo a Fontana y Frey (2000), cómo acceder a cada informante teniendo en consideración su propio escenario –en este caso, la entidad a la que representa- y su idiosincrasia y, en base a ello, hemos decidido cómo llevar a cabo la presentación con el fin de establecer un clima de confianza que favorezca la relación puntual y permita la obtención de información.

En cuanto a la elaboración de las preguntas para la entrevista, es fundamental su contenido, pero también el modo en que se estructuran (Ruiz Olabuénaga, 2012; Taylor

y Bogdan, 1987). Entre sus características, han de estar la adecuación al contenido de la investigación, la claridad, la pertinencia y la precisión en la formulación.

Además, dentro de la flexibilidad que perseguimos en el marco estructurado de nuestra entrevista, nos parece efectivo “combinar preguntas abiertas (que toleran al entrevistado la máxima libertad de autoexpresión) con preguntas cerradas (que comprueben y verifiquen la verdad de determinadas afirmaciones y datos aportados)” (Ruiz Olabuénaga, 2012:173).

5.2.2 Las personas entrevistadas

En este apartado queremos justificar la selección de entidades con las que hemos contactado para llevar a cabo las entrevistas y, dentro de ellas, el perfil que hemos creído que debían tener las personas entrevistadas. Posteriormente, haremos mención a los entrevistados, a través de algunos datos relevantes de sus trayectorias profesionales, en relación a nuestro requerimiento.

Selección de entidades

La elección de las entidades en las que buscar a los profesionales con quienes llevar a cabo nuestro encuentro para la recogida de datos y opiniones, viene determinada por dos criterios:

- el tipo de entidades que hemos seleccionado para el análisis de contenidos del Capítulo 4: universidades de la AEPUM y orquestas sinfónicas de la AEOS
- el hecho de que lleven a cabo su labor en la ciudad de Bilbao.

De este modo, hemos elegido las dos universidades –UD y UPV/EHU- que tienen PUM en el campus de Bilbao, porque cumplen el requisito de ofertar algún programa de música; si bien es cierto que esta área de conocimiento concretada en programas de apreciación musical, tiene una oferta mucho más amplia en la UD.

En cuanto a las entidades programadoras de música, hemos seleccionado a las dos orquestas sinfónicas –BOS y EO- que llevan a cabo una temporada estable en la ciudad y ofertan acciones didácticas para personas mayores. En esta ocasión, de nuevo hay

una gran diferencia en la presencia de programas educativos para adultos en las dos orquestas, ya que la EO apenas los ha contemplado a lo largo de su trayectoria, como veremos más adelante.

Por otra parte, hemos considerado que la Filarmónica es una sociedad musical de gran arraigo en Bilbao y que, desde sus inicios, ha contribuido a enriquecer sobremedida la vida musical de la ciudad, programando una temporada de conciertos y recitales a la altura de las mejores salas de Europa. En los últimos tiempos, además, está empezando a dar una importancia creciente al aspecto educativo. Por ambas razones, y aun no estando incluida en ninguna de las dos categorías tenidas en cuenta en el análisis de contenidos, hemos decidido incorporar las opiniones de su presidente en este capítulo.

Perfil de los seleccionados

Una vez seleccionadas las entidades, nos planteamos el perfil adecuado de las personas entrevistadas.

En el caso de las universidades, hemos buscado a los responsables de programas de ocio formativo para adultos, vinculados con el arte y la cultura. En la UD, habiendo varios programas dentro de la amplia oferta del Instituto de Estudios de Ocio, en los que la apreciación musical tiene presencia, hemos decidido contactar con el responsable de uno de ellos, en el que el arte y su disfrute –y la música como una de las manifestaciones artísticas- configuran el eje central. En cuanto a la UPV/EHU, al haber muy poca presencia de programas de apreciación musical, hemos seleccionado al Director Académico de las Aulas de la Experiencia en el campus de Bizkaia.

En lo que respecta a las dos orquestas sinfónicas, decidimos que en el caso de la BOS, fuera su director técnico y en el de la EO, su director general. Quienes ocupan estos cargos, necesariamente tienen una visión global de los objetivos, planes y estrategias divulgativas de la entidad y en gran parte de las ocasiones son, de hecho, quienes las diseñan. Además, en ambos casos estas personas tienen una formación musical que les permite un entendimiento de la vida musical más rico y fundamentado.

En lo que respecta a la Filarmónica, hemos decidido entrevistar a su presidente debido a que, por su larga trayectoria al frente de dicha institución, es conocedor tanto de la evolución de la vida musical en Bilbao, como del desarrollo de planteamientos educativos en la citada Sociedad.

Concreción de personas elegidas

Derivada de los criterios señalados más arriba, la muestra para esta parte de nuestro estudio queda concretada en las personas que se citan a continuación y de quienes se hace una breve semblanza profesional:

- Jaime Cuenca, Coordinador del programa Disfrutar las Artes del Instituto de Estudios de Ocio de la UD, es Doctor en Ocio y Desarrollo Humano y Profesor en el Instituto de Estudios de Ocio de la UD. Sus principales líneas de investigación tienen que ver con el ocio, la innovación social y la creatividad. Conoce muy de cerca el trabajo en ocio formativo cultural con personas mayores y por ello pensamos que sus opiniones enriquecerán nuestra visión del OFM.
- Alfonso Unceta, Director Académico de las Aulas de la Experiencia de Bizkaia de la UPV/EHU, es Doctor en Ciencias Políticas y Sociología y Profesor Titular en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Sus trabajos de investigación se centran sobre todo en la innovación social, pero también ha desarrollado proyectos sobre los espacios sociales de aprendizaje y la revitalización del área metropolitana de Bilbao. Pensamos que su opinión puede aportar a nuestro estudio una visión no tan centrada en el mundo de la música, pero sí en el valor de los aspectos socioeducativos para la innovación y el desarrollo de las ciudades.
- Borja Pujol, Director Técnico de la BOS desde 2003. Como tal, realiza labores de asistencia a la dirección artística y de gestión y planificación de todas las actividades de la orquesta, es Master en Gestión Cultural por la Universidad Complutense de Madrid y antes de su desempeño en la BOS, ha trabajado para otras orquestas españolas, por lo que su visión del panorama estatal, es muy interesante para nuestro estudio.
- Iñigo Alberdi, Director General de la EO desde 2006 es, además de Licenciado en Derecho, Titulado Superior en Pedagogía Musical. También ha tomado parte en algunos conciertos como pianista, junto al Coro Easo y al Orfeón Bergarés y, en ocasiones, ha ejercido la crítica musical; por todo ello su visión de la vida musical actual es enriquecedora para nosotros, en tanto que poliédrica.
- Asís Aznar, Presidente de la Filarmónica desde 1980 es, de entre los entrevistados y con diferencia, el que tiene una trayectoria más prolongada en el

tiempo. Teniendo en cuenta que una constante de la Filarmónica ha sido, desde sus inicios, estar conectada con los movimientos que había en Europa, ésta y la razón antes expuesta, hacen que su visión del panorama musical en la actualidad, esté fundamentada en su propio conocimiento de la evolución de los conciertos y su público y en su mirada más allá de nuestras fronteras.

5.2.3 Guión y realización de la entrevista

Elaboración del guión

En la fase preparatoria de la entrevista, y siguiendo a los expertos, abordamos el diseño y elaboración de un guión que recogiera los objetos de estudio que son fundamentales en nuestra investigación (Fontana y Frey, 2000; Kvale, 1996; López Cano y San Cristóbal, 2014; Scribano, 2007; Taylor y Bogdan, 1987). Con esa premisa, realizamos un primer boceto en el que, de manera esquemática, aparecieran los tres grandes ejes de esta tesis: la vida musical ciudadana, el OFM y la didáctica del OFM. Los tres coinciden con las tres áreas temáticas en que hemos dividido la primera parte de nuestro estudio, es decir, los tres capítulos de fundamentación teórica.

Tras ese primer esbozo, hemos querido afinar más y enfocar el guión de la entrevista hacia la ciudad de Bilbao y su área de influencia y esto por dos motivos. De una parte, las personas a quienes íbamos a entrevistar están al frente de instituciones que llevan a cabo su actividad fundamentalmente en dicha ciudad y, siendo muy conocedores de la realidad de otras ciudades europeas, su saber es más profundo en lo que se refiere a Bilbao. El segundo motivo viene dado por el hecho de que este trabajo persigue una indagación más honda de Bilbao/Bizkaia ya que es en esta área donde desarrollamos primordialmente nuestra tarea profesional y es el lugar donde antes nos interesa hacer, en la medida de lo posible, algunas aportaciones. Por otra parte, nuestras conclusiones y las posibles contribuciones, bien podrían ser extrapolables y, en su caso, aplicables a otras ciudades con algunos rasgos comunes con ésta.

El guión queda, pues, estructurado en tres secciones temáticas, precedidas de una breve introducción explicativa para las personas entrevistadas. En ésta se les expone el objetivo de la entrevista y se matiza que lo fundamental es la recogida, a través de ella, de sus opiniones basadas en su visión de la realidad. Además, se detallan las otras

personas y entidades a quienes nos dirigimos y los criterios con que han sido seleccionadas.

Tras esta presentación, el primer bloque de preguntas gira en torno a la vida musical. Dentro de esta sección, hemos establecido tres categorías de preguntas: las que se formulan alrededor de las características de la ciudad como determinantes de su vida musical; las que se centran en los rasgos de la ciudadanía como partícipe de los conciertos de música clásica instrumental y, por último, las que enlazan con la posible existencia de unos atributos en la propia música clásica, que determinen el interés que ésta pueda suscitar en las personas. En estos tres apartados de preguntas, nos interesan las opiniones de los entrevistados respecto al panorama general y también la focalización en la ciudad de Bilbao.

El segundo bloque se centra en el papel y la incidencia del OFM en la vida musical ciudadana. En esta ocasión las preguntas se agrupan en dos apartados. El primero hace hincapié en el valor del OFM como posible herramienta de acercamiento y fidelización de públicos a la música clásica instrumental. En el segundo apartado, volvemos a la concreción de Bilbao para indagar sobre los beneficios y eficacia del OFM y su presencia en la interrelación entre entidades programadoras de música y universidades con oferta de PUM.

Ya en el tercer bloque de preguntas, nos circunscribimos a las estrategias didácticas para adultos que las entidades ponen en marcha en el marco del OFM. Nos interesa saber, principalmente, la manera en que se diseñan y evalúan y el valor que se les otorga.

Estos tres primeros bloques temáticos de preguntas enlazan pues, uno por uno, con los tres primeros capítulos de la tesis. Además, los bloques segundo y tercero se vinculan con el análisis de contenidos que recoge el Capítulo 4, centrado en la presencia y tipología de los programas de OFM para adultos en la oferta de las universidades de la AEPUM y de las orquestas sinfónicas de la AEOS.

Aún hay un cuarto bloque con tres preguntas conclusivas que buscan aportar algo de luz sobre expectativas, sinergias entre entidades y propuestas de mejora.

El guión concluye con palabras de agradecimiento y el compromiso de enviar una copia de los resultados, una vez concluida la investigación.

Recogida y transcripción de datos

Según Ruiz Olabuénaga (2012), en la fase de recogida de la información, hay que tener en cuenta que son tres los procesos en la entrevista que:

(...) se interrelacionan e influyen mutuamente:

- El proceso *social* de interacción interpersonal,
- el proceso *técnico* de recogida de información y
- el proceso *instrumental* de conservar la información, grabando la conversación.

Una entrevista en profundidad se puede considerar adecuada en su fase de Recogida de Información, cuando desarrolla acertadamente estos tres procesos básicos de los que consta. (Ruiz Olabuénaga, 2012:174)

En lo que se refiere al primero de estos tres procesos, hay que cuidar mucho la aproximación a las personas informantes (Scribano, 2007; Taylor y Bogdan, 1987). Por ello, la actitud del entrevistador ha de ser tal que sirva para propiciar el diálogo y evitar las propias valoraciones acerca de lo que se pregunta. De hecho, lo que se busca son las opiniones y juicios de valor de las personas entrevistadas, desde su subjetividad; de ahí que el entrevistador deba facilitar que estos puntos de vista personales afloren con fluidez y, en algunos casos, es posible que sea necesario que “el propio entrevistador renuncia a una pose de objetividad neutral en favor de una actitud de empatía para contactar con el mundo subjetivo del entrevistado” (Ruiz Olabuénaga, 2012:173).

En cuanto al proceso técnico de recogida de los datos, se debe mantener una flexibilidad en las preguntas, que admita el surgimiento de cuestiones espontáneas (Flick, 2004; Scribano, 2007; Schwartz y Jacobs, 1984). Para Fontana y Frey (2000), la persona que entrevista debe mantener la objetividad, la empatía y una buena escucha, al tiempo que se muestra flexible y persuasiva. No podemos perder de vista que “la entrevista en profundidad implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 165).

Por otro lado, decidimos que los encuentros tuvieran lugar en las sedes de las entidades, para facilitar la comodidad de las personas entrevistadas y para tomar contacto con el ambiente propio que emana de cada una de ellas. En todos los casos, se contactó previamente por teléfono y, tras ello y antes de cada cita, se envió a cada persona por

correo electrónico, el guión de la entrevista, con el fin de que los entrevistados pudieran reflexionar mejor sobre los contenidos, en caso de que lo consideraran oportuno.

Y con el objetivo de conservar la información, decidimos utilizar una grabadora digital para la recogida de las conversaciones, ya que este método aporta mayor rigor, frente a la toma de notas. Además, permite al entrevistador mantener una mayor concentración y le da libertad para aclarar dudas o profundizar en algún aspecto facilitando, de esta manera, la naturalidad en la conversación (Ruiz Olabuénaga, 2012; Schwartz y Jacobs, 1984). En todos los casos, solicitamos el permiso de los entrevistados, que no mostraron ninguna reticencia.

En la siguiente tabla se resumen los datos de celebración de todas las entrevistas, presentados por orden cronológico:

Tabla 5.1: Personas, entidades, fechas y horas de las entrevistas

Persona	Entidad	Fecha	Hora
Jaime Cuenca	UD	6-V-2014	16:00 hs
Iñigo Alberdi	EO	21-V-2014	10:00 hs.
Borja Pujol	BOS	28-V-2014	11:00 hs.
Alfonso Unceta	UPV/EHU	6-VI-2014	11:00 hs.
Asís Aznar	Filarmónica	24-VII-2014	11:00 hs.

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, para otorgar valor científico a nuestras entrevistas, hemos seguido los siete pasos que indica Kvale (1996:88):

Acotar el tema de la investigación; diseñar el plan de estudio; conducir la entrevista basándonos en un guión; hacer la transcripción de lo recogido en la entrevista; analizar los textos desde la perspectiva del tema de la investigación; determinar la confiabilidad y posibilidad de generalizar los resultados y, por último, comunicar los resultados.

5.3 Resultados: descripción y análisis

En este apartado nos disponemos a describir los resultados más relevantes de las entrevistas realizadas, tras el análisis de las transcripciones.

Para organizar mejor esta tarea, expondremos los contenidos de la misma manera en que los recogimos, esto es, por secciones temáticas. El procedimiento que seguiremos será el de escribir cada pregunta numerada y listada de la misma forma en que aparecía en el guión que enviamos a los entrevistados. Las preguntas irán agrupadas en torno a una cuestión que las relacione y que aparecerá en cursiva. Para las respuestas seguiremos el mismo orden que aparece en la tabla 5.2.

La transcripción de las respuestas no será literal, sino que procederemos a sintetizar las ideas de todos los entrevistados, exponiendo de forma textual sus opiniones o juicios, solo cuando nos parezca pertinente o necesario para la claridad de los datos.

En la siguiente tabla presentamos los bloques temáticos y las cuestiones principales que expondremos a continuación.

Tabla 5.2: Contenidos de la entrevista

Bloques temáticos	Cuestiones
Vida musical ciudadana	– Características condicionantes de la ciudad – Características de la ciudadanía – Características condicionantes de la música clásica instrumental
El papel del OFM y su incidencia en la vida musical ciudadana	– OFM y vida musical ciudadana – OFM en Bilbao
Estrategias didácticas para adultos en el OFM	– Acciones didácticas de la entidad – Valorización de las acciones educativas con adultos
Preguntas conclusivas	– Perspectiva de futuro – Interacción universidad-entidades musicales – Propuestas de mejora

Fuente: Elaboración propia

5.3.1 Vida musical ciudadana

Esta batería de preguntas se centra en las características que, en opinión de nuestros entrevistados, condicionan la vida musical en las ciudades en relación a tres criterios: la propia ciudad, la ciudadanía y la naturaleza de la música clásica instrumental. Nos interesa, de manera especial, su visión concreta de la ciudad de Bilbao.

Características condicionantes de la ciudad

a) ¿Qué características concretas de la ciudad de Bilbao cree usted que influyen en su vida musical, en el interés de su ciudadanía hacia la escucha de la música clásica?

Cuenca concreta sus opiniones en dos ideas fundamentales. La primera se centra en ciertas características de Bilbao que probablemente tienen que ver con su historia: el importante periodo de expansión industrial y comercial que culmina en el XIX, generó una etapa burguesa muy ilustrada y cultivada, que desempeñó un papel muy importante en promover las artes en general y la música en particular. Más tarde esto derivó en una ampliación de las capas de la población que cultivan ese gusto por la música.

La segunda característica que, en opinión de Cuenca, diferencia hoy día a Bilbao de otras ciudades, es la cantidad de gente que estudia un instrumento o que tiene conocimientos de solfeo, de música o instrumentales y, aun sin tenerlo del todo claro, intuye que enriquece la vida musical de la ciudad:

Otra cosa es si ese interés por tocar un instrumento, por conocer los rudimentos, la base del lenguaje musical de niños, (que yo creo que si es una cuestión de las últimas décadas y que está muy extendido) si eso luego se lleva suficientemente a un público asiduo y fiel de la música clásica instrumental.

Como idea complementaria, señala que Bilbao se ha transformado de ciudad industrial en ciudad de servicios y que esa reinversión, tal vez incida en la vida musical. Con dudas, comenta:

El descubrimiento de Bilbao como destino turístico, quizá más de interior que de exterior, no sé hasta qué punto contribuye o es un impulso también para la escena de la música clásica instrumental. Quizá habría que mencionar el ejemplo del Festival Musika-Música⁸

⁸ El Festival Musika-Música es una especie de maratón musical que se viene celebrando en Bilbao desde 2002, el primer fin de semana de Marzo y reúne un gran número de conciertos sinfónicos y de cámara con

que sí que tiene un arraigo muy fuerte y ha sido una buena operación, se ha conseguido poner en el mapa.

Unceta hace una larga reflexión sobre este punto, pero que pivota fundamentalmente en dos ejes que buscan una convergencia en lo que es, en la actualidad, el Bilbao de la música clásica instrumental y su comparación con otras ciudades cercanas. El primero de esos ejes gira en torno a lo que, en su opinión, fue el nacimiento de la vida musical bilbaína:

(...) de altísimo componente elitista en sus orígenes, como no puede ser de otra manera. Con una burguesía consolidada y una oligarquía en Neguri y en ese entorno que tiene contactos exteriores, que tiene un gusto, que tiene una forma de ver la vida.

Pero partiendo de ese origen de alto componente histórico, ha habido una extensión a otro tipo de ciudadanos y para él:

La potencia, el gusto y la determinación de unas clases sociales crean unas estructuras que han pervivido a lo largo del tiempo y en torno a esas estructuras, se ha ido produciendo una renovación de las élites.

Para Unceta, el otro gran eje que ha permitido esta ampliación de la vida musical a otros grupos ciudadanos, ha sido la extraordinaria penetración de la música en general en la vida cotidiana en el País Vasco. La existencia en todos los pueblos de escuelas musicales, de coros, festivales, etc. Para él, pues, ambas cosas hacen que la vida musical de Bilbao goce de buena salud y con buenas previsiones:

Va a haber un acercamiento paulatino... de personas -en la medida en que haya una popularización o socialización de todo esto-, de personas que están vinculadas a la música, que no se han acercado a esos mundos porque les parecían ajenos, distantes, elitistas, etc. Pero que ahora, pues... de una manera más natural porque se ha comprendido que eso tiene un valor, porque se estudia en los colegios, porque se dan todos estos aspectos periféricos, tanto a la música como a la pintura, como a cosas que antes, digamos, eran privativas de quienes las podían entender, ahora hay mecanismos para entenderlas.

el denominador común de uno o varios autores y con el objetivo de “acercar la música clásica a todos los sectores de la población y atraer nuevos públicos”. En la última edición celebrada en el momento de esta entrevista (2014), se cerró con una ocupación de más de 35.422 localidades. Alrededor de un 20 % de las entradas fueron adquiridas en Francia. También se vendieron muchas entradas fuera de la Comunidad Autónoma Vasca (Fundación Bilbao700, 2014).

Finaliza también con el ejemplo del Festival Musika-Música que, cada año, “está lleno durante tres días” y en el que hay un público muy diverso. Concluye con una reflexión integradora y una comparación con la cercana ciudad de San Sebastián, en la que la vida musical es menos continua y está más ligada al concepto de festival y pone como ejemplo la Quincena Musical. La reflexión es ésta:

Bueno, lo que quiero decir es que sobre la base de una ciudad que se identificó con unas razones concretas, existen las condiciones de posibilidad para que... bueno se desarrolle una integración más colectiva, en los dos sentidos, ¿no?: en el sentido de que haya una externalización de esos lugares hacia la ciudadanía en general y que la ciudadanía se acerque, transforme.

Pujol también alude a la tradición, pero lo enfoca más desde el orgullo o la autosuficiencia, es decir, partiendo del hecho de que en Bilbao, la vida musical se fue construyendo para satisfacer los propios gustos y apetencias de cultura, sin depender de otras ciudades. Esto contribuyó al nacimiento de la vida musical ciudadana –como describimos en el Capítulo 1-, pero también permite su mantenimiento:

Bilbao construyó en su momento sus propias instituciones sociales, culturales y demás para poder atender con ellas su propia demanda. También hay un arraigo, como un interés en consolidar esas instituciones; es decir, no es tanto una ciudad a lo mejor de hacer algo durante unos pocos años y luego dejarlo caer, sino que una vez que algo está consolidado se mantiene en el tiempo y hay un respeto por ello.

Pujol alude también a la estabilidad de la vida musical bilbaína, al insistir en que no es puntual, sino “de temporada”:

Bilbao tiene temporada de ópera, tiene dos temporadas sinfónicas, la temporada de la Filarmónica y además otros festivales, como Musika-Música y BAS⁹, que están ligados también a momentos que no son verano.

Para concluir, defiende que una característica distintiva de la vida musical bilbaína es, y ha sido, el fuerte impulso civil:

Nace al final de un foco amateur, pero que se desarrolla en un conservatorio, en una orquesta sinfónica, en una Sociedad Coral que ya existía desde antes, en una Sociedad

⁹ BAS: *Bilbao Ars Sacrum* es un festival de música sacra que organiza, desde 2004, el Ayuntamiento de Bilbao en las fechas previas a la Semana Santa y cuyo objetivo es primordialmente enriquecer la vida musical de la ciudad. De hecho, en su propaganda, el Ayuntamiento de la Villa anuncia: “La Fundación Bilbao 700 invita al público bilbaíno a disfrutar de una nueva cita cultural centrada en la música” (Fundación Bilbao700, 2014).

Filarmónica que también... pero bueno también hay una fuerte sociedad civil que desarrolla esos impulsos. No viene tanto como ha sucedido en otras comunidades que... pues por ejemplo, no sé, en el caso de las orquestas han fundado orquestas más recientemente que han sido por un impulso político.

La respuesta de Alberdi es más breve, pero llena de claves: el tamaño, la tradición, la diversidad y estabilidad de sus programaciones y la buena recepción:

Bueno yo creo que Bilbao tiene... son varias cosas. Yo creo que Bilbao es una ciudad grande, es una gran ciudad, en una palabra. Por otra parte, tiene una tradición histórica importante, una actividad musical muy diversa, con dos orquestas, una temporada de ópera y la Filarmónica sobre todo y luego hay un caldo, un pulso musical muy importante y eso hace que las manifestaciones musicales se reciban y se perciban bien.

Para Aznar, lo determinante fue la creación de las sociedades filarmónicas, de la que la de Bilbao fue pionera en España. Fundamentalmente por dos motivos:

Fueron las que crearon la afición que luego, evidentemente, fueron la base de todo lo que se ha hecho en España y nos da entrada a la relación con Europa. La Filarmónica de Bilbao como otras Filarmónicas, no se entienden si no es en el contexto europeo, porque nosotros vamos a hacer lo que hacen otras sociedades en Europa.

Aznar también señala que todo comenzó con la burguesía media y alta bilbaína y que las instituciones que se crearon, continúan su actividad en la actualidad.

b) ¿Se asemeja la vida musical bilbaína a la de alguna otra ciudad que usted conozca?

Cuenca nos dice que no tiene muchas referencias, pero hace alusión a Alemania, en general, indicando que allí hay más variedad de música clásica “de base”:

Se tiene una oferta musical mucho más amplia, sobre todo en cuanto a los niveles, es decir, no es solo que haya una gran orquesta, sino que hay mucha música clásica instrumental por ejemplo en las parroquias, en los clubs, de barrio... muy desde la base y quizá eso es una diferencia con Bilbao y con España en general.

Opina que esto puede deberse a la mayor presencia de la música en las enseñanzas generales, en relación a lo que sucede en España.

Unceta también alude primero a las diferencias con ciudades como Viena o Praga:

Allí hay mucha, mucha, mucha música, pero es muchísimo más popular, en el sentido de quién asiste, cómo se plantea: iglesias, calles, grupos, etc.

Y, según él, en Bilbao es más sobrio y se concentra en torno a determinados lugares. Opina que Barcelona puede ser, en cierta manera, semejante a Bilbao, aunque con una burguesía “muchísimo más potente”.

Pujol menciona Oviedo y Las Palmas, como dos ciudades españolas que mantienen temporadas estables sinfónicas, de ópera y, en el caso de Las Palmas, al igual que Bilbao, una sociedad filarmónica que goza de excelente salud, frente al decaimiento de otras similares en España. Respecto a ciudades europeas, menciona Manchester según dice, porque su orquesta nació el mismo año que la de Bilbao y porque ambas tienen tamaños y tradiciones industriales parecidas.

Alberdi, alude primero a las diferencias insistiendo en que Bilbao está muy por encima del resto de capitales vascas y de las capitales del entorno y que, debido a que tiene una actividad musical muy importante para su tamaño, no se le ocurre una ciudad parecida, de esas mismas proporciones. En España, quizá Madrid en diversidad se podría asemejar, aunque no por dimensión, indudablemente.

En cuanto al resto de Europa, dice que:

Puede tener similitudes con ciertas capitales alemanas; no las grandes ni Berlín, pero Dusseldorf, de esa zona... O quizá también las francesas: Burdeos, Toulouse, Lyon, Lille... porque Bilbao, como esas ciudades, tiene actividad de orquesta, tiene una sociedad filarmónica con muchísima tradición y tiene una temporada de ópera estable.

Aznar se refiere a San Sebastián para señalar que:

Tiene menos importancia que Bilbao y mucha menos población; Bilbao es la ciudad industrial, fíjate todo el desarrollo industrial de Bilbao de la primera mitad del siglo XX, pues es impresionante y San Sebastián se queda como una pequeña ciudad que crece con el veraneo.

A continuación indica que a Santander le sucede lo mismo que a San Sebastián y que Bilbao, quizá sería comparable con Barcelona.

Características de la ciudadanía

a) ¿Cree usted que se puede hablar de uno o varios perfiles de público asociados a este tipo de música?

Cuenca opina que no hay un perfil tan claro como en otras manifestaciones artísticas. Además piensa que no lo hay en la actualidad, como podía haber sido históricamente, uno propio de una clase social más alta, con determinados ingresos y demás: “Yo creo que no es tanto el caso en los últimos años”.

Para Unceta hay dos tipos de perfiles en Bilbao. El primero lo presentan los que se acercan a la música simplemente como signo externo. Lo aclara de esta manera:

Hay estrategias de penetración y ser alguien en Bilbao pues pasa por ir a la Filarmónica, ir a los conciertos porque es donde te encuentras con las personas ricas, posicionadas, tal. Entonces yo creo que ese es un público muy, muy, muy permanente, que varía en función de cómo se muevan las élites...

Y el segundo corresponde a los que lo hacen por verdadero interés:

Luego hay un público medio... que.... los de verdad, o sea los que les interesa, los que saben, hacen un esfuerzo, los que... es decir, tienen... pues eso lo conocerás tú mejor, que han estado en... casi todos los que yo conozco han tenido estudios musicales, han estado en conservatorios, o tienen una tradición familiar..... ahí hay algo que les ha acercado y tal... esa es la parte más gris, pero más permanente.

Sin embargo, cree que hay una evolución y que se está empezando a romper un poco la barrera del que “eso es solo elitista” y que ahora hay más mixtura y, en su opinión, en eso tiene mucho que ver el trabajo que se hace en la educación, en las escuelas.

Unceta, además, aclara que la importancia y el valor de la música en distintas zonas de Europa, tiene que ver con historicidad del fenómeno:

Me da la impresión por la geopolítica de la música en Europa, ¿no? que tiene bastante que ver con el calvinismo y con... esa escisión, yo lo que noto es que en las ciudades más luteranas, más calvinistas hay una penetración mayor de la música como fenómeno colectivo. Sin embargo en las zonas más católicas, cuanto más al oeste te vienes, más... tiene... ese fenómeno ha estado más asociado a las élites.

Más adelante insiste en que hay unos clichés asociados a cada género dentro de la música clásica:

A la ópera no se va... se va... se guardan unas formas, eso ya crea unos estándares y unas diferenciaciones y a la gente simplemente eso le aleja de... forman parte de unas determinadas... Ese componente me parece que sigue muy presente, o sea que la vinculación entre lugar social... que imprime carácter, estatus... y la música... clásica, de cámara... yo creo que es una constante.

Pujol nos da su parecer desde la concreción del público que acude habitualmente a los conciertos de la BOS y también desde el análisis de las encuestas de satisfacción que hace la orquesta, en las que quienes responden, tienen que poner un perfil. Además, percibe una diferencia clara si el programa que ofrecen presenta algún concierto con solista, sobre todo si éste es mediático:

El espectador medio, digamos, está por encima de cincuenta años y hay una ligera predominancia de las mujeres, aunque es un perfil bastante mixto y con estudios universitarios o estudios medios. Y luego, sí notamos que hay otros públicos que acuden a determinadas ofertas: por ejemplo cuando hay un solista mediático, un solista a veces joven o con imagen y demás, sí solemos ver que eso atrae más a público joven y sobre todo también al público de conservatorio, que estudia ese instrumento... Ahí sueles ver de repente pues una bolsa de público que no viene tan habitualmente, pero que viene a ver ese concierto ¿no? Más o menos así, o sea, profesionales, con estudios medios o universitarios y por encima de los cincuenta sería la media.

Más adelante aclara que éste también sería el perfil del público europeo, aunque en esa coyuntura, a las características de madurez y posesión de estudios, se les suma en muchos casos, el hecho de contar con estudios musicales.

Alberdi, por el contrario, opina que no hay un perfil único, sino una gran diversidad de público que se acerca a la música con multiplicidad de intereses, aunque sí alude a que el público nuevo que se va incorporando a la actividad musical, es de edad adulta y aclara esto de la siguiente manera, dando de paso gran valor a los programas de OFM dirigidos a adultos:

Hay cada vez más público que, de alguna manera para ser asistente regular a las actividades de cualquiera de estas instituciones que estamos comentando, tiene que tener tiempo. Normalmente tiempo tiene la gente adulta. Con treinta, treinta y cinco, cuarenta años o con veintiséis años, normalmente no tenemos tiempo por circunstancias familiares, laborales, las que sean. En los últimos años está claro que con los cambios del mercado laboral y los cambios sociológicos, cada vez hay más gente en edad muy activa que no es activa laboralmente, con lo cual esa actividad, esas ganas de... esa energía se canaliza en otras actividades y ahí desde luego está un nicho muy importante

para la música clásica, indudablemente, porque es un..., bueno, un terreno, el producto que ofrecemos es un producto muy agradable, edificante, interesante, no es caro... con lo cual yo creo que ahí hay un nicho de crecimiento que desde luego está creciendo, aunque yo no tengo datos estadísticos claros sobre eso, pero es evidente. Incluso estos últimos ocho años que son los que yo llevo en la orquesta, eso se ve claramente. Que hay una incorporación, hay un incremento en el número de abonados con gente de esas edades. O sea, no con gente de setenta y seis, sino con gente de sesenta, cincuenta y ocho... Ahí hay un flujo muy interesante. Y yo creo que eso encaja muy bien también con la labor que hacéis vosotros; en este caso desde la Universidad de Deusto, desde todo el aparataje de la educación para adultos, en el sentido más amplio, no solamente en el universitario, también yo creo que se está creando un poso muy interesante.

En opinión de Aznar la edad media del público es alta y habría que rejuvenecer el perfil. Para lograrlo alude a dos estrategias: la educación y los medios de comunicación. Dice que en ambos ámbitos la presencia e importancia que se da a la música es casi inexistente.

b) ¿Sería esto así en lo que se refiere a la ciudad de Bilbao y su área de influencia?

Cuenca dice que aquí si hay que diferenciar entre instituciones ya que para él, en la Filarmónica el público tiene un cierto estatus socioeconómico y con cierta base formativa específicamente musical, pero en el caso de las dos orquestas -y ve ahí en parte un esfuerzo en la programación- hay un público muy amplio.

Unceta opina que hay una cierta élite pero que esto está cambiando y, en parte, es debido a la educación musical que las familias proporcionan a sus hijos, de manera que esto a la larga, propicia que estos padres se interesen por acudir a los conciertos:

Yo pensaría mucho en este tema ¿no? O sea, cómo ha funcionado por simpatía el hecho de que los hijos hayan ido a conservatorios... qué efecto ha producido eso en las familias... cómo ha acercado a las familias a la música de una manera más distendida... [...] Esto crea una naturalización del fenómeno.

Pujol ya ha contestado antes a esta pregunta porque al responder a la anterior indicaba que lo hacía a partir de las encuestas de quien acude a los conciertos de la BOS.

Alberdi responde señalando dos peculiaridades relativas a Bilbao. La primera, se refiere a una ciudad con un nivel de curiosidad importante y la segunda –ésta muy vinculada a

la manera en que nació la vida musical en Bilbao, tal como describimos en el Capítulo 1-, atañe al valor que se da a lo que se siente como propio. Lo explica así:

También es verdad que es una ciudad, como muchas, pero quizá en Bilbao es más destacable, con un sentimiento de pertenencia muy importante y todas aquellas manifestaciones culturales que se sienten como propias, es decir, creadas y generadas en la propia ciudad, pues bueno, se contemplan o se observan con mucho cariño.

Para Aznar, el público bilbaíno es similar al de otras ciudades españolas.

c) ¿Opina que el perfil del público aficionado a la escucha de la música clásica, permanece estable a lo largo de los años en los que usted ha desarrollado su tarea profesional o ha notado cambios?

Cuenca piensa que, al igual que sucede en otras instituciones culturales, el público de las orquestas va envejeciendo y que se está perdiendo al segmento joven en los últimos años. Opina, además, que esto es fuente de preocupación para todas las instituciones.

Unceta no observa cambios sustanciales.

Tampoco Pujol los ha notado en los años que lleva en la profesión: ni un envejecimiento ni tampoco un rejuvenecimiento del público. Tan solo indica que, como respuesta a alguna iniciativa desde la orquesta, hay una respuesta distinta por parte del público. Por un lado alude a que se han hecho más campañas para público joven y hay algún concierto puntual donde se ve más público joven, pero también comprende que las personas a partir de cierta edad disponen de más tiempo y que la madurez acompaña a este tipo de música, por lo que no le preocupa que no acuda tanto público joven de la misma manera que el público maduro no acude a otros tipos de conciertos.

Apunta luego otra iniciativa de los últimos años, por parte de la BOS, que consiste en fragmentar los abonos y que ha dado muy buenos resultados:

Al fragmentar la oferta, sí hemos notado por ejemplo que la gente coge los abonos más cortos. O sea la que viene... la que no se compromete a una temporada completa, sí suele ser de un perfil más joven. Entonces bueno, es gente que dispone de no tanto tiempo, pero que bueno, pues quiere tener un contacto más o menos estable: cuatro, seis veces al año, conciertos ¿no? Yo creo que... sobre todo la edad en la que se está criando hijos... eso afecta muchísimo y... conozco gente muy aficionada a la música que

realmente no puede organizarse para venir y... vienen esporádicamente ¿no? y... Ahora, con estos abonos cortos, si consigues...

Para Alberdi, sin embargo, sí hay una evolución: cuantitativa –aunque algo ralentizada en los últimos tiempos por la crisis económica- y cualitativa y, en esto se refiere a la incorporación de un nuevo perfil de público: el adulto que, según él, “son los que tienen tiempo e intensidad”.

Aznar tampoco percibe grandes cambios, aunque sí un cierto envejecimiento.

d) En cuanto a las personas que no participan en la vida musical de la ciudad de Bilbao, ¿qué motivos cree usted que pueden conducirles a ello?

Cuenca afirma que hay ideas preconcebidas, bastante arraigadas, sobre todo en el caso de los jóvenes, acerca de que la música clásica instrumental sea aburrida o, incluso, algo clasista. Para él, la base de esto está en el desconocimiento. Lo explica así:

Son prejuicios e ideas preconcebidas que luego tienen realmente poca base, cuando realmente se tiene experiencia. Es más bien una cuestión de desconocimiento yo creo; no algo, ni mucho menos, sobre la falta o no de vigencia o no de cierto repertorio, sino una cuestión de desconocimiento. Al final la gente no se acerca *motu proprio* a algo que no conoce, aunque sea por ciertos atisbos.

Para Unceta, hay principalmente tres motivos: el primero tiene que ver con la creencia de que son necesarias unas claves o un conocimiento o, incluso, unas capacidades para acceder a la música clásica. El segundo alude a los códigos que muchas personas perciben en torno a este tipo de música. Ambos factores contribuyen a crear o no una sensación de pertenencia, “de ser externo o interno a ese mundo”.

El tercer motivo de alejamiento sería la edad. Para Unceta, hay una gran diferencia entre lo que sucede en nuestro entorno y lo que pasa en ciudades como Praga o Viena, donde hay grandes cantidades de jóvenes vinculadas a la música clásica. Para él, esto puede deberse a la ausencia de renovación en la presentación de este tipo de música. Lo explica así:

La música clásica no se está adaptando a algo más inteligible, asociable a un código más fácil para la gente, ¿no? Y no se hace, no, no, no... digamos que no hay una transformación de la música clásica; la música clásica se reitera, se repite, pero no hay

mucha evolución para acercarla a otras formas más contemporáneas de entender la música. A mí me llama la atención ¿eh? O sea que es... es como muy de carril ¿no?

Pujol, por su parte, alude a dos razones: una de carácter “genético”, que puede provocar que algunas personas tiendan más a un arte visual o que la música no les proporcione ningún placer y el otro de raíz sociológica y, en este sentido, alude a la importancia de “crear la necesidad” de escuchar música clásica instrumental en las personas, a partir de un contacto con ella desde la infancia, en el entorno familiar, incluso aunque no se manifieste en la juventud, es decir, que la gente más joven no acuda habitualmente a los conciertos; para él:

Si, a través de la familia o el entorno, han tenido contacto con la música clásica, eso deja un poso, una semilla que luego, con el tiempo, yo sí pienso que hay mucha gente que después empieza a asistir a conciertos y ha tenido antes una educación musical, una formación.

Alberdi también vincula la falta de participación en la vida musical con el desconocimiento y, en ese sentido, se muestra optimista porque cree “que si conociesen, les gustaría”. También opina que no hay un perfil de negación, sino que la mayoría no se interesan porque no conocen.

Aznar es de la misma opinión: no cree que no les guste o que estén en contra, sino que hay desconocimiento. Además añade que hay un sentimiento, por parte de algunas personas, de que la música clásica es elitista y no se sienten capacitados para escuchar, o bien la perciben inaccesible porque consideran que no tienen suficientes conocimientos. Él defiende que:

No hacen falta muchos conocimientos para apreciar la música clásica, es un lenguaje emocional que puede llegar a todos y de hecho, personas profanas en la música clásica me han demostrado que saben distinguir la calidad por categorías y que saben distinguir muchos elementos de la música, ¿no?

Características condicionantes de la música clásica instrumental

a) ¿Qué particularidades de la música clásica instrumental son las que, en su opinión, la hacen tan atractiva para algunos ciudadanos?

Para Cuenca, un aspecto propio de la música clásica, y fundamental en el contexto contemporáneo cargado de imágenes, es la abstracción. Lo explica de esta manera:

Vivimos en una sociedad que está constantemente volcada en la imagen y además en la imagen en movimiento cada vez más... estamos rodeados de fotografías, de videos, constantemente ¿no? Hay algunos estudios que cifran en más de mil impactos publicitarios al día los que sufrimos que son o bien logos, o iconos, o fotos directamente, pero imágenes en cualquier caso... y me parece que dentro de ese caos de imágenes del que estamos rodeados, la música que precisamente prescinde de eso y que apela a otro sentido, nos permite encontrar una especie de oasis en un mundo cargado de imágenes y por eso creo que hoy nos puede hablar, la música clásica instrumental, de una manera diferente a como podía hablar a otras generaciones, precisamente porque somos capaces de hallar una especie de otra esfera abstracta que nos libera de esta constante sobreexcitación visual que padecemos.

A Unceta le parece que aporta placidez a las personas, aun teniendo en cuenta la variedad existente en la música clásica instrumental, le parece que la mayor parte del repertorio aporta a las personas tranquilidad y calma.

Pujol da varios argumentos. En primer lugar, el hecho de que sea un arte con un alto grado de elaboración y no puramente intuitivo, hace que cuando se conocen sus códigos, se disfrute más que un arte más espontáneo. Por otro lado, el componente mixto entre novedad y tradición, en un repertorio tan amplio, hace que la gente que se aficiona a la música clásica tenga un largo camino por recorrer, que no se agota rápidamente y que permite durante muchos años ir descubriendo y centrarse en diferentes estilos o géneros musicales. También alude al carácter artesanal que tiene, al carácter acústico puro, al hecho de que no haya ningún elemento intermedio entre el sonido y el oyente, lo que, en su opinión, le da un sentido como de autenticidad. Por último, señala la identificación del público con los intérpretes y el orgullo que sienten por las instituciones de su ciudad. Lo explica gráficamente:

Es decir, al final es gente que va a escuchar una serie de conciertos y que, más o menos, van todos los años, independientemente de que ellos no eligen los intérpretes que van a venir, pero se identifican con una programación... o se identifican también con unos intérpretes, en el caso de la Orquesta, Coro, porque los conocen a lo largo de los años, les ven evolucionar, crecer, conocen al director, en fin creo que hay un cierto orgullo ¿no? de que es la institución de tu ciudad ¿no? Ellos por ejemplo... una de las cosas que hemos visto que el público valora muy bien en las encuestas curiosamente, es el... el desempeño de "su" orquesta en el escenario. O sea, son más generosos casi con la

orquesta -sabemos que hay intérpretes que vienen que tienen un nivel muy alto y tal y probablemente igual, un violinista que como violinista tiene un nivel más alto que nosotros como orquesta en el panorama internacional-, pero ellos valoran muy bien eso, ¿no? Como su orquesta, entonces la puntúan muy bien en esos rangos, en esos rankings...

Alberdi alude en primer lugar a la universalidad del lenguaje musical, al hecho de que no haya que tener conocimiento para disfrutarla, aun reconociendo que si se conoce, se puede disfrutar más. Añade que la inmediatez de la música como fenómeno físico, la experiencia directa, es lo que la hace atractiva.

Para Aznar, es fundamental la transmisión de padres a hijos del gusto por la música clásica, lo que él denomina “la tradición”.

b) ¿Cuáles son, desde su punto de vista, las características de la música clásica instrumental que contribuyen a que algunos ciudadanos no manifiesten ningún interés por participar en los conciertos que se programan en su entorno?

Cuenca opina que puede ser debido a que, al igual que de imágenes, vivimos rodeados de música y, sin embargo, ésta que nos rodea, plantea muy pocas exigencias a la escucha, al contrario que la música clásica instrumental. Lo explica así:

La música de la gran tradición sinfónica o de la gran tradición de cámara, yo creo que a nuestros oídos se nos hace como... tenemos que vencer ciertas dificultades ¿no?... es como pasar de un plato de pasta con tomate ¿no? a un plato más elaborado y sofisticado que exige matices del gusto y una escucha paciente también muchas veces, ¿no? Porque a veces quizá en la música... hombre dependiendo muchísimo evidentemente del autor y la época y todo, pero, en fin, a veces sí son piezas que exigen paciencia para por ejemplo vislumbrar las estructuras, comprender la armonía, etc. y, en fin, pues si algo nos falta muchas veces hoy en día es paciencia precisamente.

Para Unceta, la música clásica sugiere más pasividad que actividad y esto lo asocia a que, a su parecer, “no tiene ritmo ni intensidad”.

Pujol alude a dos factores fundamentales que tienen que ver con la exigencia de este tipo de música respecto al que la consume. Por un lado, de concentración y desconexión de otras cosas: hay que guardar silencio, no se debe hablar con la otra persona que

esté al lado. Y por otra parte, al desarrollarse en el tiempo, exige dedicarle los minutos que dura. Así lo expresa:

Se desarrolla en el tiempo, o sea que para degustar una obra en la música clásica necesitas quince o veinte o cuarenta minutos, ¿no? y no puedes ser tú quien controlas el tiempo, así como el arte contemporáneo o el arte... bueno cualquier arte, pero por ejemplo el arte contemporáneo creo que es más... fácilmente asimilable también porque cada espectador decide el tiempo que está ante una obra, entonces “bueno, esto me resulta curioso, me tomo un rato más” pero “esto es una tomadura de pelo, pues paso la galería andando”, ¿no? Sin embargo, cuando una obra de música a alguien le parece una tomadura de pelo, una música contemporánea, tiene que estar los quince minutos escuchándola ¿no? y eso al final crea casi hasta una irritación ¿no? una... Entonces eso creo que es exigente, que te exige estar... es un arte que se desenvuelve en el tiempo y te exige estar presente... aguantando ahí. En el otro, tú eres el dueño del tiempo que le dedicas. No es más...

Alberdi dice que las etiquetas que se le asocian son una gran barrera para el acercamiento, para la inmediatez a la que se había referido en la respuesta anterior, como uno de los grandes valores de la música clásica. Uno de esos tópicos es que sólo es para entendidos y el otro, toda la “liturgia” asociada al concierto y que hemos heredado de épocas pasadas. Él indica, con la vehemencia del melómano, que la música clásica:

Por supuesto que es para iniciados y para expertos, pero es para todos. Son niveles de profundidad y un nivel de profundidad no es más legítimo ni mejor que otro, es diferente.

Aznar comienza matizando que, dentro de la música clásica, hay géneros y estilos que requieren mayor esfuerzo por parte de quien escucha y, por tanto, necesitan de un aprendizaje y una experiencia. Pero matiza que, en el caso de los jóvenes, salvo que en el círculo familiar hayan tenido contacto con la música clásica, lo que tienen más cerca son otros estilos como el pop o el rock y, por tanto “no viven la clásica porque no la han conocido”. Opina que, en el caso de los adultos, la ven como algo como muy inaccesible, algo difícil y ante lo desconocido, no quieren involucrarse.

5.3.2 El papel del OFM y su incidencia en la vida musical ciudadana

En este bloque de preguntas nos interesa conocer la importancia que estos expertos vinculados a los PUM y a la programación y producción de música clásica instrumental,

otorgan a los planteamientos didácticos a la hora de acercar la música clásica a la ciudadanía. También queremos saber el valor que, en su opinión, añaden los programas de OFM a la significación de la música clásica para las personas y si, con el tiempo, pueden asimismo contribuir a la fidelización de públicos. Nuevamente nos interesa, además, la concreción en la realidad de Bilbao.

OFM y vida musical ciudadana

a) ¿Qué papel atribuye usted a los programas universitarios/didácticos¹⁰ para mayores? ¿Opina que pueden contribuir a estimular el acercamiento a la música clásica instrumental?

Cuenca les otorga un papel fundamental y cree que los PUM son adecuados para reivindicar que no toda la educación debe estar ligada a la obtención de resultados utilitarios, pero sí al aprendizaje. Lo explica de esta manera:

Me refiero con utilitarios a vendibles en el mercado. Estamos precisamente ante un público que viene a la universidad exclusivamente porque quiere y le da la gana en su tiempo libre y que no espera un título, no espera un resultado utilitario en ese sentido y que por lo tanto desde aquí podemos reivindicar un tipo de formación que lo que busca es... bueno, pues otros valores que no son la obtención de un beneficio práctico, ¿no? Y en este caso en concreto pues creo que es por eso mismo, es un lugar privilegiado, más que las enseñanzas de Grado o incluso me atrevería a decir que, en cierto sentido, más que los conservatorios o más que otras instituciones educativas para reivindicar una formación para el gusto y el placer musical. Y en ese sentido creo que sí que es un lugar muy adecuado para este tipo de programas que buscan despertar el placer en la escucha, ¿no? Pero claro, ese placer no surge inmediatamente y de forma espontánea sino que hay que educarlo, claramente... hay que educar el oído.

Unceta reconoce que, aunque en las aulas de la experiencia de la UPV/EHU hay muy poca presencia de la música, él cree que cuantas más “capacidades comprensivas” se den a las personas respecto a un fenómeno, más se les acerca a él, porque se influye en su capacidad de disfrute y en su capacidad de entendimiento. Sin embargo, no se manifiesta seguro de que eso acerca a la gente a la oferta musical de Bilbao y opina

¹⁰ En la formulación de esta pregunta y de otras que vienen a continuación, se tendrá en cuenta si el entrevistado desempeña su labor profesional en el ámbito universitario o en una orquesta sinfónica.

que es la oferta la que debería “cambiar y popularizarse y abrirse” para que las personas no la identifiquen con unas ciertas instituciones o unos núcleos de gente.

Pujol sostiene que son muy importantes, tanto los que desarrollan las orquestas como los que hacen las universidades de mayores -de los que se pueden beneficiar también los programadores- y que tienen más tradición. Reconoce también que había una especie de miedo por parte de algunos programadores, que explica así:

Había una especie como de... de miedo a... a que el oyente, a que el usuario de tu programación, el público, se tomara a mal que tu intentaras dar formación, porque se suponía que era un público..., sobre todo el abonado ¿no?, un público que ya asiste de siempre a conciertos y que viene “sabido”, ¿no?

En su opinión, este temor es infundado porque la gente responde muy bien a las ofertas que ellos hacen para los adultos y reconoce que quienes acuden no son personas desconocedoras de la música, sino incluso gente que ha estudiado en conservatorios y que luego recuerda las nociones que le dieron, o las amplía.

Alberdi les asigna un papel “determinante, muy importante, muy interesante y necesario”.

Aznar se muestra convencido de que son un estímulo y suponen un acercamiento, siempre que faciliten unas bases fácilmente comprensibles y se alejen de las enseñanzas más específicas que se dan en un conservatorio.

b) Partiendo de la naturaleza formativa del OFM, ¿considera usted que los programas diseñados en este contexto pueden promover en las personas la atribución de un significado nuevo a la vida musical, más allá del acto social o de la costumbre de asistir a los conciertos?

Cuenca no lo duda y dice que a través de estos programas se facilitan al oyente herramientas con las que atribuir significados a lo que escucha. Lo concreta así:

Se trata de dar al alumno herramientas de escucha de una obra en concreto y herramientas de reflexión, si hablamos más en general. Y esas herramientas en el fondo, el alumno lo que hace con ellas precisamente es esto, es atribuir significados nuevos a unos repertorios que, si no, estarían mudos o muertos o fosilizados... si cada generación no les fuese atribuyendo significados nuevos. Entonces yo creo que sí, que esa

atribución es necesario hacerla y solo puede hacerse cuando se tienen los recursos adecuados y eso, claramente, para ello es imprescindible la formación...

Para Unceta es indudable, porque se enseña a las personas a fijarse en determinadas cosas cuando escuchan la música y, por tanto, la situación en sí es ya perceptivamente distinta.

Pujol opina que la música se disfruta de una manera intuitiva, pero que el conocimiento aumenta el disfrute. Y, además, como los conciertos compiten con otras ofertas de ocio, estos programas son un valor añadido que contribuye al desarrollo personal, más allá de la música. Estas son sus palabras:

Al final es dar un pasito más en que el que... disfruta no solo de la música, sino también la comprende, pues se desarrolla como persona, ¿no?; aumenta sus conocimientos. Desde luego, sin duda. Además que es algo... que son escalones que subes y que no vuelves a bajar, es decir, ya tienes otros conocimientos, has desarrollado una comprensión más profunda de la música y eso ya lo mantienes, es algo que no vas a perder, es algo que memorizas y... acumulativo.

Alberdi tampoco duda en que los recursos que brinda a las personas el OFM, contribuyen a que una composición musical aporte cada vez más a quien la escucha. Lo explica así:

El valor percibido de la música cambia según el nivel de formación o los recursos que tú tienes para al final disfrutar más de ese fenómeno, ¿no? Disfrutar para juzgarlo, para encasillarlo, para... pero desde luego es el camino necesario, es el de la formación y el tener las herramientas necesarias para disfrutar y, por qué no, para juzgar ese fenómeno, esa realidad. El ser consciente de la época en la que... de la que se trata la composición, el estilo, el intérprete, la forma musical, lo que sea, ¿no? la sonata, sinfonía... todo eso, o el análisis de la escritura mismo... son a más a más, elementos que hacen que se aprecie mejor y que se sea más consciente y que esa mayor formación haga que, a su vez, lo que te aporta la obra sea más.

Aznar comienza su reflexión defendiendo que el decir que ir a la Filarmónica o a un concierto de la orquesta es un acto social, es un “sambenito” de otros tiempos y que ahora no sucede así. Y dicho esto, afirma que la música transmite y genera sentimientos, porque es un lenguaje que nos puede conmover y emocionar y que se debería hacer hincapié en dar unas pautas que eviten en las personas la prevención o el asustarse ante la música clásica, porque no hay que tener conocimientos profundos, sino disfrutar, con esas pautas, de un “lenguaje de comunicación”.

c) En lo que se refiere al valor añadido que pueden representar los programas de OFM a la acción de disfrutar de la vida musical, ¿cree usted que dichos programas podrían suponer el establecimiento de algún vínculo entre la ciudadanía y las programaciones de música clásica que se ofertan en sus ciudades? ¿Cree que el OFM puede contribuir así a la fidelización de públicos?

Cuenca responde que, a medida que las personas van cultivando el oído y adquiriendo ciertos recursos con los que interpretar y atribuir significados nuevos a la música, probablemente valoren la ejecución en vivo. Sin embargo, no cree que esto sea la varita mágica para fidelizar al público y atribuye esa responsabilidad a las propias entidades musicales que, en su opinión, deben volcarse más hacia el público –con quien deben establecer una interlocución- y no solo hacia la programación.

Para Unceta, estos programas pueden ser un factor acelerador, pero no determinante porque, generalmente, la gente no hace las cosas por una sola razón y hay muchas maneras de vincularse a las cosas. Por eso duda de que para fidelizar públicos haya solo una pauta.

Pujol opina que sí, que contribuye a crear “una cierta adicción”. Según él, esto es así porque cuando las personas han desarrollado ya un conocimiento un poco mayor, a través de un programa de ocio formativo, se presentan al concierto con una expectativa de comprobar si eso que teóricamente le han dado, aumenta su disfrute o lo ve refrendado en la interpretación. Cree, además, que en la música y en las artes escénicas, el rendimiento es positivo y creciente, en el sentido de que “como el consumo de las artes escénicas aumenta el conocimiento, cada nueva unidad que se consume mejora ese disfrute”.

Alberdi también cree que el OFM puede servir para establecer vínculos. Lo explica de esta manera:

Sí, yo creo que al final todo ronda alrededor de la experiencia ¿no? y la experiencia es mejor y tu vínculo personal es subjetivo hacia esa experiencia o hacia esa institución que te ofrece esa experiencia, y va a ser mayor cuanto más formación tengas. Cuanto más conocedor seas de lo que te ofrece y de la propia naturaleza de esa agrupación o institución. El futuro además es experiencia. Tendemos a la experiencia.

Aznar también se refiere a la experiencia, cuando defiende que el OFM contribuye a fidelizar públicos porque, a través de él, van mejorando no sólo los conocimientos, sino probablemente también la capacidad de encontrar los sentimientos en la música.

OFM en Bilbao

a) ¿Cuáles son, en su opinión, los beneficios más destacables que han aportado los programas de OFM a la vida musical de Bilbao?

Cuenca dice no tener datos, pero sí la convicción de que la labor que hace la UD a través de los programas de OFM, es más a medio-largo plazo. Y basa esta afirmación en dos ideas. La primera alude a que este tipo de iniciativas contribuyen a ir generando, poco a poco, núcleos o redes de aficionados de buen nivel, o de “buenos aficionados”. La otra idea se basa en hacer comunidad alrededor de las instituciones. Lo ejemplifica así:

Por uno de nuestros alumnos que venga a uno de nuestros cursos y tenga una buena experiencia a través de la formación y, como decíamos, eduque el oído y... en fin, tenga mayores satisfacciones en la sala de conciertos gracias a venir aquí... por uno solo que pase esto, a su alrededor, inmediatamente, empieza a generarse otro ambiente hacia la música en general y hacia las instituciones en particular y sí, por ejemplo, ... nosotros conocemos casos personales pues de alumnas ya de cierta edad, con nietos, por ejemplo, que acaban llevando a sus nietos precisamente ellas, ¿no?, y ejercen de vínculo o de eslabón entre generaciones.

Para Unceta, estos programas han aportado dos beneficios principales: la desmitificación de la relación entre música clásica y élites y la idea de que está al alcance, en el sentido cognitivo, de cualquiera. Opina que estas estrategias de desmitificación, de popularización y de facilitación del entendimiento son beneficiosas, porque logran que la música clásica acabe siendo patrimonio de todo el mundo.

Pujol, además de reconocer los beneficios para el público -que a partir del conocimiento incrementa su capacidad de disfrute-, habla del provecho para las instituciones que, a través de estos programas, han establecido lazos y pone el ejemplo de dos instituciones emblemáticas en Bilbao: la BOS y la UD. Además añade que rompen algunas barreras. Lo explica gráficamente:

Cuando han participado los propios intérpretes de la orquesta o personal de la orquesta que también ha ido a veces a las charlas allí y demás, pues ha roto también esa barrera un poco; sobre todo en el caso de los intérpretes, esa cuarta pared, esa barrera entre el escenario y el público y ha sido en eso muy beneficioso, tanto yo creo para los que han asistido, que han tenido esa oportunidad de verlo y también para nuestros intérpretes que de repente han tenido ese contacto directo, se han sentido igual admirados, como

de... “caramba qué bonito es lo que haces”; el que ellos lo puedan contar les ha causado satisfacción también, no sé... Muchos de los que lo han hecho nos piden repetir, ¿no?, ir otros años. Creo que ahí ha establecido lazos con las instituciones, pero también con el público, ha roto muchas barreras.

Alberdi observa que los programas de OFM hacen que se potencie y se cualifique el relevo de público -al que aludía anteriormente-, que está teniendo lugar de forma natural, debido principalmente a los cambios laborales o sociológicos.

Para Aznar son también importantes y, a causa de esa percepción, la Filarmónica los tiene cada vez más en cuenta.

b) ¿Cuáles son los programas de OFM que ha diseñado hasta ahora la institución/departamento que usted dirige y que han resultado más eficaces en el incremento de la asistencia a conciertos de la ciudadanía adulta? ¿Por qué los considera de esta manera?

Cuenca señala que es muy difícil de medir pero sí subraya que en la UD se da una oferta variada en dos sentidos: en cuanto a temática y en cuanto al nivel de compromiso que exige al alumnado. Pone el ejemplo del módulo *Música sinfónica* del programa *Disfrutar las artes*, en el que se opta por seguir la programación, concierto a concierto, de la BOS. En su opinión, parece que para un cultivo del público a medio plazo es muy eficaz, pero también opina que tienen mucho valor otros cursos más monográficos, ya que “las puertas de entrada pueden ser muy variadas”.

Unceta no tiene datos sobre esto porque, como ha señalado antes, la UPV/EHU no ha desarrollado muchos programas de esta naturaleza, sin embargo opina que, como pauta general de eficacia, habría que pensar en espacios intergeneracionales. Lo concreta así:

Si la hipótesis que hemos barajado es que hay una asociación entre edad y acercamiento a la música clásica... una de las cosas que hay que romper es eso y entonces yo creo que ahí la mixtura es muy importante, o sea que una manera de acercar a los jóvenes es meterlos, pero meterlos no solos, sino con otros.

Pujol recuerda una iniciativa que llevaron a cabo con la UPV/EHU, que fue satisfactoria, pero cesó tras tres o cuatro años de andadura, por razones económicas -de falta de financiación de la universidad. Alude al éxito de las colaboraciones con instituciones

como la UD o el Museo de Bellas Artes de Bilbao y también a las charlas preconcierto que tienen un público fiel y otro que se va añadiendo. También habla de una iniciativa, *boslaris*¹¹, que pusieron en marcha la temporada 2013-2014 y que consistía en juntar a instrumentistas de la orquesta con otros *amateurs* con el propósito, entre otros, de ofrecer un concierto final al que acudió, según sus palabras, “mucho público que no veías normalmente: eran familiares casi todos”.

Alberdi alude al fracaso que la EO sufrió con las charlas preconcierto debido, en su opinión, a la falta de recursos personales, es decir, al hecho de no haber dado con especialistas en acercar la música a los adultos, en la manera que contempla el OFM. Lo aclara así:

Hacíamos charlas... lo que pasa es que dejamos de hacerlas porque venía muy poca gente, muy poca gente. Era muy mala imagen para la orquesta. Hay que pensar con quién se hacen.

Aznar habla de varias iniciativas -que en realidad están dirigidas a los socios con los que ya cuentan-, como tertulias, viajes y el boletín que editan tres veces cada temporada. Entre ellas destaca una, por su éxito y originalidad en el panorama bilbaíno: los encuentros con los intérpretes, una vez acabado el concierto. Lo explica con estas palabras:

Lo que hemos intentado hacer es aproximar el artista al público, ¿no? Entonces pues claro, la verdad es que el concierto acaba..., por eso lo de los encuentros es una experiencia que es pionera aquí y ha tenido un resultado magnifico, cada vez se queda más gente, la gente quiere oír a los artistas y eso a mí me parece que también de alguna manera se transmite un conocimiento que el público no tiene, al conocer al artista... y me parece que es muy positivo.

c) ¿Cree que la interrelación entre universidades de mayores y entidades programadoras de música puede ser relevante en el desarrollo de la vida musical en las ciudades? ¿Y en el caso concreto de la ciudad de Bilbao?

¹¹ *Boslaris* es un “programa formativo de iniciación, práctica y mejora en música de cámara, para instrumentistas aficionados. Dicho programa busca estimular la práctica de la música en ámbitos de la sociedad diferentes al de la música profesional, así como establecer conexiones entre los instrumentistas de la BOS y las personas aficionadas, rompiendo la separación entre escenario y público” (BOS, 2015).

Cuenca no tiene ninguna duda al respecto y alude al avance de los últimos años, en que la UD se ha vinculado con las entidades programadoras de música emblemáticas de Bilbao, como son la BOS, la Filarmónica o la ABAO¹² –además de con otras entidades señeras en otras manifestaciones artísticas.

Unceta cree que sí es relevante, pero no el único nicho ni el fundamental porque, según su opinión, todo se mueve mucho y se transforma “por círculos pequeños”.

Pujol no duda de que la interrelación institucional favorezca la vida musical de las ciudades, pero no cree que sea decisivo. Sin embargo, en el caso de Bilbao, por cuestiones de tamaño y de relación, es todo muy fácilmente localizable y puede ser una ciudad especialmente idónea para eso.

Alberdi está totalmente convencido de que todo lo que sean alianzas, coordinación y trabajo conjunto es necesario. Además, en el caso concreto de Bilbao, destaca el papel de la UD:

Yo creo que en el caso de Bilbao, en este tema, yo creo que el peso de Deusto es importante, ¿no? quizás por la raigambre que tiene en la ciudad, ese carácter local y universal a la vez, importante... Yo creo que ahí hay probablemente en este tema..., creo que el tractor de todo sí, es Deusto.

Aznar se manifiesta totalmente de acuerdo y encantado de la propia relación de la Filarmónica con la UD, en su segundo año consecutivo y le gustaría no solo mantenerla, sino ampliarla.

5.3.3 Estrategias didácticas para adultos en el OFM

En este tercer bloque de preguntas hemos indagado acerca de las estrategias didácticas para adultos que ponen en marcha las entidades con las que contactamos para las entrevistas. Nos interesa conocer cómo las diseñan y qué valor les otorgan.

¹² La ABAO -Asociación Bilbaína de Amigos de la Ópera-, programa en Bilbao, desde 1953, una temporada estable de ópera, con cuatro o cinco representaciones por título, además de otras actividades, como recitales y óperas para niños (*Abao Txiki*).

Acciones didácticas de la entidad

a) ¿Qué tipo de iniciativas didácticas lleva a cabo la universidad/orquesta para incrementar el interés de los adultos por la escucha de la música clásica?

Cuenca nos menciona la gran cantidad y variedad de programas que pone en marcha el “Instituto de Ocio” de la UD, entre los que hay cursos monográficos, bajo el epígrafe *Ocio Cultural Universitario*. Este programa lo componen cursos de 15 horas de duración, que se imparten tanto en la propia Universidad como en diferentes municipios de la CAPV -principalmente de Bizkaia. Los cursos constituyen una oportunidad de ocio en sí mismos y favorecen el acercamiento a temas musicales de actualidad o de referencia, teniendo una temática variada y distinta en cada edición.

Por otro lado, hay módulos vinculados a las temporadas de la BOS y la ABAO y a algunos conciertos de la Filarmónica, dentro del programa *Disfrutar las Artes*, orientado a favorecer el conocimiento y el disfrute de las creaciones artísticas que forman parte de la programación cultural de Bilbao, en colaboración con las entidades programadoras. El módulo *Música sinfónica* sigue la programación de la BOS y para su desarrollo, se cuenta con la colaboración de instrumentistas de la orquesta y de directores y solistas invitados. El programa didáctico del módulo se desarrolla a lo largo de 28 sesiones, que se celebran en la UD.

También hay dos asignaturas relacionadas con la apreciación musical, dentro de un plan de estudios de tres cursos de duración, denominado *Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad*.

Unceta menciona que en la actualidad solo hay dos asignaturas en el currículo de las aulas de la experiencia y reconoce que donde se identifica la actividad musical de “las aulas” es en el coro, que ensaya tres veces por semana. Hace unos años, se llevaba a cabo un ciclo de conferencias, que no se organizaba desde las aulas de la experiencia sino desde una iniciativa llamada “aula de música”. Era denominado “taller” y titulado *En torno a la música* y giraba alrededor del programa de ocho conciertos de la temporada de la BOS. Estaba abierto a toda la comunidad universitaria y a asistentes externos a la UPV/EHU. Los conferenciantes fueron profesorado del ámbito universitario y de conservatorio, compositores y músicos profesionales independientes. Se llevó a cabo a lo largo de cuatro años y a las personas inscritas se les ofrecía una entrada gratuita para cada uno de los conciertos seleccionados de la temporada de la BOS y al alumnado universitario de la UPV/EHU se les computaban créditos de libre elección por la

realización del taller. Pese a la buena acogida, dejó de organizarse tras efectuarse una reestructuración de las aulas Culturales del Campus de Bizkaia en el curso 2010-2011.

Pujol habla del llamado *Abono Iniciación*, que reúne seis conciertos seleccionados por la propia orquesta, con la finalidad de que sirvan tanto para disfrute del público general como del que busque aficionarse; por ello, con antelación a los mismos, se realiza una conferencia sobre las obras que se van a interpretar en la velada. A dicha conferencia, pueden asistir todos los abonados o portadores de una entrada para cualquiera de los días en los que se ofrece el concierto correspondiente. Sobre la connotación didáctica de dichas charlas, comenta:

Cuando este abono se puso en marcha en la temporada 2005-2006, los conferenciantes eran directores, intérpretes o compositores que tenían una relación directa con el concierto programado. A partir de la temporada 2006-2007, pensamos que era mejor que las presentaciones de los conciertos las llevara a cabo una especialista en didáctica musical.

A partir de la temporada 2008-2009, y vista la buena acogida que tenía la oferta didáctica para público adulto, pusieron en marcha otro proyecto llamado *La música de cerca* que consiste en un breve ciclo de conferencias en torno a un tema y que se completa con la asistencia a algún ensayo general de la orquesta.

También nos habla Pujol del proyecto en común con la UD, en el programa de la Universidad llamado *Disfrutar las artes-Música Sinfónica*, en el que algún intérprete o personal de la BOS acude a la universidad para explicar los entresijos de la orquesta o mostrar de cerca determinado instrumento musical.

Además, menciona el proyecto *boslaris* –detallado anteriormente–, programado con una intención didáctica pero de índole instrumental, más que con el fin de educar la escucha.

Por otra parte, la orquesta lleva a cabo otros proyectos educativo-sociales, en los que el componente social es, en su opinión, de mayor calado. Para ello, trabajan con asociaciones que realizan una tarea social con presos, inmigrantes y personas discapacitadas.

Alberdi reconoce que las acciones didácticas de la EO están más centradas en el público infantil. En lo que se refiere al público adulto, han llevado a cabo -de manera puntual- algunas visitas guiadas a la sede de la orquesta; también ofrecen la posibilidad de asistir a algunos ensayos y en las matinés que tienen lugar en la sede de la orquesta –no en

los auditorios-, los músicos presentan el concierto. Sin embargo, estas últimas actividades las realizan, sobre todo, con el fin de que acuda un público juvenil y estudiantes de educación secundaria.

Durante un tiempo ofrecieron conferencias previas a varios de sus conciertos de temporada, pero reconoce que probablemente, el perfil de las personas que las impartían no era el adecuado y no conseguían atraer la atención del público, de manera que, tras un descenso continuado de la asistencia, en la temporada 2010-2011 tomaron la decisión de prescindir de esta actividad.

Aznar ya nos había contestado a esta pregunta en el bloque anterior. Recordamos, nuevamente, las iniciativas que mencionaba: encuentros con los intérpretes, tertulias, viajes y el boletín de la Filarmónica.

b) ¿Cuál es el criterio que siguen para su diseño?

Cuenca menciona dos criterios fundamentales. El primero tiene que ver con los docentes y los explicita así:

Un criterio al que nosotros le damos importancia y que el tiempo nos va dando la razón -en términos de alumnado y de fidelidad de público- es la excelencia en los docentes, que realmente sea gente con una valía contrastada, que tengan conocimientos muy notables sobre el tema y que sepan transmitirlos de manera apasionada. Yo creo que eso es un sello de los cursos del Instituto y siempre se oye hablar muy bien de eso.

El otro criterio al que alude, y que ha mencionado en otras respuestas, es la variedad. Con el objetivo de llegar a un público muy diverso, los programas de la UD contemplan una gran variedad en los horarios, en el compromiso que requieren, en la temática...

Unceta admite que acaba de coger la dirección académica de las aulas de la experiencia de la UPV/EHU y que él no ha diseñado los programas, ni ha establecido los criterios para ello pero que, en su opinión, un criterio es que el currículo de las aulas de la experiencia está muy pensado para que desarrolle fundamentalmente formación en lo humanístico "y, entonces, se ha considerado que la música ahí tenía un espacio". Los otros dos criterios que aporta, más bien sustentan el hecho de que la música tenga tan poca presencia en el las aulas de mayores de la UPV/EHU. Son estos:

La cantidad de personas que pueden dar con un cierto criterio desde la UPV música, no es tanta, con lo cual eso ya, si lo piensas pues marca una restricción de oferta ¿eh? Y yo creo que en estas disciplinas, o sea quiero decir, no hay desarrollos... curriculares tan... bueno tan obvios, tan evidentes, o sea que... que es algo que hay que trabajar, que hay que crear, ¿no? tiene que ver con las capacidades de la propia institución de tener gente que la pueda dar. Quién la imparta es radicalmente importante, o sea... eso es crucial. Además, yo creo que lo que yo veo en las aulas es un poco el resultado de esos factores ¿no? o sea, que la presencia que tiene la música en el curriculum de las aulas tiene mucho que ver con la presencia que tiene en la sociedad... que no es... es más importante el arte o la literatura ...

Pujol especifica los criterios para una de las acciones didácticas con adultos que desarrolla la BOS: en el caso de las charlas preconcierto, la pauta que siguieron fue la de tratar de dar más utilidad al ciclo de iniciación, porque creían que era muy coherente que si hacían el ciclo, había que dar unas explicaciones previas a cada concierto. En el caso de los *boslaris*, admite que fue más espontáneo y buscaban desarrollar la práctica *amateur*, como se hizo hace cien años en Bilbao y como algo que ahora “está muy dormido”, pero que creían latente y reconoce que les surgió la idea al hilo de la acción de los “pianos en la calle”¹³.

Pujol asegura que para el resto de acciones lo fundamental es encontrar un buen socio, en instituciones que se dedican a la formación o especializadas en un tipo de público.

Alberdi asegura que parten de los recursos que tienen para diseñar proyectos: de los recursos personales, la sede, los recursos públicos. Admite que no se diseñan estrategias para adultos en base a criterios didácticos y se lamenta de ello con estas palabras:

En nuestro caso, te mentiría si dijera que pensamos desde qué vamos a hacer con adultos. También es verdad que con el tema de adultos, nosotros tenemos mucha suerte, tenemos muchísimos abonados. Somos la orquesta de España que más abonados tiene¹⁴, entonces esos abonados son adultos. Quizá por eso no nos hemos visto en la obligación –y eso no es bueno- de decir qué vamos a hacer para ellos. Tristemente

¹³ Con motivo de uno de los conciertos de temporada de la BOS, en el que toma parte quien ha ganado en la edición anterior el Concurso *María Canals*, la Fundación Jesús Serra -que patrocina dicho concurso- organiza una acción muy sonora llamada “Pianos en la calle”, que consiste en situar 7 pianos de cola en lugares públicos para que, entre las once de la mañana y las nueve de la noche, cualquier persona que lo desee, toque. Se lleva a cabo en distintas ciudades y en Bilbao se ha hecho durante dos años consecutivos, desde 2013.

¹⁴ La EO lleva a cabo temporadas de abono en las tres capitales de la CAPV y en Pamplona.

tenemos mucho número y muy poco tiempo para decir: vamos a diseñar algo para mejorar quizás la calidad de esa audición o para este público.

Aznar dice que no hay criterio preconcebido y que las ideas van saliendo, fundamentalmente con el objetivo de ayudar a los que ya son sus socios a comprender y a disfrutar de esa temporada musical.

c) ¿Es habitual el análisis de la eficacia de dichas acciones? ¿Se diseñan instrumentos de evaluación y mejora de la calidad de las estrategias didácticas?

Cuenca afirma que ellos evalúan todos los cursos y los resultados se tienen en cuenta para el diseño de otros años.

También Unceta indica que evalúan todas las acciones docentes.

Pujol nos dice que ellos evalúan la satisfacción de los usuarios a través de encuestas. Además, reconoce que en algunas ocasiones hay sensaciones más intuitivas, que provienen de los comentarios que algunas personas “me hacen cuando me las encuentro en el patio de butacas”.

Alberdi especifica que en el caso de las charlas preconcierto, hicieron un análisis de la asistencia y, al ver que era escasa, decidieron quitarlas. En las visitas guiadas hacen encuestas y en el caso de las matinales, hicieron la última encuesta hace un año. Reconoce que hacen, sobre todo, análisis de los abonos, no de la actividad didáctica.

Aznar admite que en la Filarmónica no las hacen. Únicamente van viendo “cómo va respondiendo la gente”. Por otra parte, y citando a Pablo Bilbao Arístegui¹⁵ que, a su vez, citaba a Jesús Guridi¹⁶, se muestra algo escéptico respecto a los resultados de los análisis:

¹⁵ Pablo Bilbao Arístegui (1915-2002) fue académico correspondiente de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, miembro de la Comisión de la Sociedad Filarmónica de Bilbao -primero como vocal desde 1966 y desde 1988 como vicepresidente- y también vocal de la BOS. Colaboró en la revista de música Mínima y realizó algunas publicaciones de música. Mantuvo a lo largo de su vida una estrecha amistad con personalidades del mundo de la cultura tan relevantes como los compositores Jesús Guridi, Jesús Arambarri y Andrés Isasi y los escritores Juan Ramón Jiménez y Blas de Otero.

¹⁶ Jesús Guridi (1886-1961) fue compositor, organista, director de orquesta y docente y tuvo mucha importancia en el desarrollo de la vida musical en Bilbao, fundamentalmente desde su cargo de director de la Sociedad Coral de Bilbao entre 1918 y 1930.

Te diré que, aunque hiciéramos unos muestreos como muy profesionales y muy sociológicos y tal... a lo mejor nos daban unos resultados que a lo mejor no serían muy determinantes porque me acuerdo de una frase de Pablo Bilbao Aristegui, que tú le conocías, ¿no?, vicepresidente de la Sociedad y un aficionado tremendo a la música... siempre cuando hacíamos comentarios sobre que esto sería positivo, decía: "Mira Asís, desengáñate, el público es imprevisible" y es verdad, esa es una frase que me repetía mucho Pablo, que se la decía Jesús Guridi y es verdad, es verdad...

Valorización de las acciones educativas con adultos

a) ¿Piensa usted que son consideradas de menor valor por parte de las orquestas que las dirigidas a público infantil y juvenil? ¿A qué cree que es debido esto?

Cuenca es rotundo al afirmar que, no solo las orquestas, sino cualquier institución cultural, manifiestan muy poco interés por iniciativas educativas destinadas a adultos. Opina que esto es así porque, para las instituciones, parece que el único público diferente es el público infantil y el juvenil y que el resto es un público homogéneo y estático, cuando él considera que, incluso en una ciudad como Bilbao, hay una gran diversidad: en términos de inmigración, en términos formativos, lingüísticos y, sobre todo, en términos de intereses. Lo concreta con estas palabras:

Yo creo que el hecho de pensar que en el fondo sólo el público infantil y ahora, ya más recientemente el público juvenil, pero menos... digamos que se merece políticas desde la institución específicas y que todo lo demás es una especie de público homogéneo, igual a sí mismo, al que le basta con acciones de comunicación y que lo que desea el resto del público, sencillamente es... o que todo lo que necesita para acercarse a tu institución el resto del público es conocer los precios, los horarios, la programación y poco más, ¿no? Yo creo que eso es un error enorme en el enfoque.

Unceta, por el contrario, se manifiesta completamente desconocedor de esta valoración.

Para Pujol, son un valor en alza pero también considera que estas acciones con adultos han llegado más tarde, porque se pensaba que era un campo en el que no hacía falta actuar y ahora se valoran bien, igual que la parte social. Insiste en que es un campo poco explorado, pero valorado cada vez más en España, como lo demuestra el interés

que ha suscitado, en alguna ocasión, la presentación de las actividades con adultos de la BOS, que él mismo ha llevado a cabo en las jornadas que organiza ROCE¹⁷.

Alberdi reconoce que cuando se habla de la actividad educativa de las orquestas, a todos se les viene a la cabeza “los niños” y que todos se dedican más al tema de los niños, que al mundo de los adultos. Pero no cree que sea debido al menosprecio, sino a que es un concepto más nuevo.

Para Aznar, las orquestas no dan mucha importancia a las acciones educativas con adultos “porque el público lo tienen, el público es adulto”.

b) ¿Cuál es su opinión personal respecto al valor de las actividades didácticas dirigidas al público adulto?

Cuenca le da un valor muy alto y lo justifica diciendo que no hay que presuponer que todos tienen formación por el hecho de ser adultos. Estas son sus palabras:

A veces se presupone que una persona adulta ya está formada y ya tiene que venir con el interés incorporado por las artes o la música en este caso y que si no lo tiene, pues digamos que es su problema... Pues no, porque se ha podido cruzar en su camino una experiencia de contacto con la música o ha podido no cruzársele y habrá que darle las herramientas necesarias para desarrollar primero el interés y luego quizá una afición.

Unceta también ve clarísimo su valor y asegura, además, que es determinante:

A mí me parece que simplemente que alguien, un pianista o un... que hable tres minutos de lo que va a hacer y cómo lo va a hacer, primero le acerca y le humaniza, no sé... habla, o sea no es un señor que sólo toca... Eso es fundamental, pero eso es fundamental en todo, en cualquier actividad. Te explican lo que se hace en una orquesta... Yo creo que tenemos una sociedad formada para eso, además.

También Pujol le otorga gran valor al afirmar que están en alza, de manera merecida.

Alberdi, asimismo, les asigna una enorme importancia y lo especifica diciendo que representan un valor diferencial, porque en España no se hacen mucho. Asegura,

¹⁷ ROCE: Red de Organizadores de Conciertos Educativos. Creada en 2010 “con la voluntad de constituirse como red de coordinación de las acciones educativas desarrolladas por sus entidades asociadas, además de estimular la cooperación entre ellas y dar a conocer a la sociedad el valor de las acciones educativas que desarrollan.” (ROCE, 2015).

además, que suponen un “punto de crecimiento importante” y, en este sentido, “un punto de futuro importante”.

Aznar, sin embargo, aun concediéndoles importancia, opina que está bien enfocado que las orquestas se ocupen más del público infantil y juvenil porque según dice, con claro malestar:

Como hay tantas limitaciones en los colegios que no hacen absolutamente nada, por no decir... limitaciones no, es más que limitaciones: no hacen nada, pues entonces, a mí me parece que no está mal enfocado, porque tenemos en la enseñanza primaria y secundaria... es que no tenemos nada, no tenemos nada.

5.3.4 Preguntas conclusivas

Para cerrar la entrevista, nos planteamos recoger las opiniones de estos expertos acerca de dos cuestiones que, desde nuestro punto de vista, son fundamentales en el contexto del OFM: por un lado, cuál es su perspectiva respecto al futuro y, en segundo lugar, si creen que se tiende a establecer espacios comunes de actuación entre universidades de mayores y programadores de música.

Finalmente, nos interesamos por sus propuestas de mejora para enriquecer la vida musical ciudadana a corto plazo.

Perspectiva de futuro

¿Cuál es su expectativa en lo que se refiere a la vida musical en Bilbao a medio plazo?

Para Cuenca la tendencia no es muy halagüeña, salvo en el caso de que las instituciones cambien su manera de dirigirse al público. Lo matiza así:

Si no se reinventan las instituciones que lo ofertan... y si no dan un cambio fuerte en su manera de dirigirse al público, pues va a ir perdiendo... va a ir convirtiéndose en algo cada vez más minoritario y que lamentablemente con los tiempos que vivimos de recorte del gasto público y demás... puede llegar hasta a peligrar la existencia de alguna orquesta, en fin, ya se vería, ¿no?... con el consiguiente empobrecimiento de la oferta.

Unceta no cree que el modelo tradicional esté en riesgo en el sentido de que, en su opinión, las grandes instituciones que han conducido a la ciudad van a permanecer. Sin embargo también va en la línea de la renovación, al afirmar lo siguiente:

Si Bilbao quiere dar un salto, tiene que programar más, programar con otros, programar desde otros... y entonces yo creo que hay que romper ese círculo ¿no?, o sea, que beneficiaría en la diversificación de la oferta... y en... en introducir una profilaxis en la demanda ¿no?, o sea que... más gente y más diversa va a distintos sitios, a los parques, al Arriaga, a... a otros sitios a oír música, ¿no? E insisto, a oírla de otra manera, menos formalizada, más laxa ¿no? No solo es más programación, sino una programación distinta; creo yo.

Pujol, aun admitiendo que son un tema y una situación actual muy complicados, cree que habrá estabilidad, que las instituciones se van a mantener y que no habrá ningún susto a corto plazo. Sin embargo también es de la opinión de que, aun siendo las perspectivas estables e incluso buenas a medio plazo, “tendremos que hacer acciones para que la gente nos sienta más cercanos”.

Tampoco Alberdi ve peligro de extinción, aun admitiendo que la situación es muy compleja. Cree que las orquestas seguirán manteniendo su público -con ligeras subidas y bajadas- y que ahí hay mucho que hacer en el terreno de la ópera, donde quizá se tenga que trabajar un poco más lo que es la experiencia de la ópera. Pero lo que sí contempla con preocupación, es uno de los símbolos distintivos de la ciudad de Bilbao: la Filarmónica. Lo expresa así:

Y otro terreno que me parece muy distintivo de Bilbao y a cuidar como oro en paño es la Filarmónica, con una programación absolutamente increíble, increíble, pero que necesita una renovación de personal urgentísima. Y quizás me atrevo a decir que el signo más distintivo de Bilbao, comparando con todas las capitales españolas, quizás sea la Filarmónica, o sea, lo más específico de Bilbao y lo que menos parangón tiene en otras ciudades, quizás sea el ciclo de la Filarmónica.

Aznar se muestra algo pesimista, en el sentido de captar nuevo público de edades jóvenes e insiste en lo que ha venido manifestando a lo largo de la entrevista: la falta de formación musical que en la actualidad se ofrece a este sector de la población. Esta es su opinión:

El público juvenil no sé cómo lo vamos a captar porque no tiene el menor conocimiento de este mundo; o lo poco que se hace..., lo que estamos diciendo de las orquestas y tal,

pero tiene muy pocos conocimientos y entonces luego el ocio está muy diversificado y entonces va por otro camino; en la universidad se hace poquísimo también.

En este sentido, manifiesta que ahora están centrados en “fidelizar al público que tenemos, fidelizar como sea”.

Interacción universidades-entidades musicales

¿Cree que existe una tendencia a interactuar entre las universidades de mayores y las entidades programadoras de música?

Cuenca afirma con convencimiento, que en la UD son cada vez más conscientes de ello y que en el caso de la música es muy importante colaborar con quienes diseñan la oferta. Reconoce también en otras instituciones una consciencia -creciente en los últimos años-, de que todos necesitan unir fuerzas. A este respecto, se muestra más optimista que en la respuesta anterior y matiza:

Creo que se están empezando a dar los pasos y que las instituciones cada vez son más conscientes de que solas no pueden... y de que tenemos que hacer una red, realmente y apoyarnos unos en las fortalezas de los otros. Y si eso va en aumento, que yo creo que sí, que hay cada vez mayor conciencia de eso, pues entonces sí que pueden cambiar las cosas, ¿no? y bueno, que sea un panorama más positivo.

Unceta reconoce que desde las aulas de la experiencia de la UPV/EHU, no se está haciendo y justifica esta realidad por la falta de “estructura”. También asegura que no habría ningún problema para ello:

Si a mí me vienen, yo canalizo, pero yo no puedo embarcarme en... tener una actitud propositiva permanente por... no tengo fuerzas.

Pujol cree que en España hay pocos enlaces y opina que en las grandes ciudades, debe ser muy complicado. En cuanto a Bilbao, cree que esta situación de interacción es reciente y que ahora parece que las ideas van surgiendo y las colaboraciones son más fáciles, pero atribuye gran parte del mérito al “Instituto de Ocio” de la UD. Lo explica así:

Bueno, aquí porque existe el Instituto también, supongo... Yo creo que si nosotros nos enfrentáramos, si no existiera el Instituto de Ocio, si fuéramos directamente a la Universidad, sería mucho más complicado, porque la universidad sigue teniendo unos esquemas... yo creo que en eso se parece un poco a las orquestas en el escenario,

¿no?: es muy jerarquizado y forman una especie como de micromundo, ¿no?, de ecosistema.

Alberdi asegura que la universidad es el motor de esto y que, en el caso de Bilbao, el camino está más hecho gracias al “Instituto de Ocio” de la UD. Pero también apunta a que, pese a estar convencido de que “el trabajo en red es necesario y es el futuro”, en muchas ocasiones todo depende de personas más que de instituciones. Estas son sus palabras:

Como siempre, depende mucho de personas, del vínculo de personas. No conozco el panorama universitario español pero, creo que al no existir estos departamentos como más específicos, depende más del vínculo entre personas pero que se da. Al final todo se resume mucho en la química.; vamos es así: si tal y tal funcionan, eso funcionará, si no se llevan, pues no se llevan; ya está.

Aznar se muestra encantado con lo que él denomina “la interactividad con la UD”. Afirma que la experiencia ha sido muy buena y que quieren continuar. Reconoce que las personas que acuden al “Instituto de Ocio”, son “un público potencial enorme para nosotros, porque están interesados por la cultura, están interesados ya”.

Propuestas de mejora

¿Qué propuestas de mejora haría para Bilbao en los próximos cinco años, de cara a incrementar la participación ciudadana en la oferta de música clásica?

Cuenca plantea dos propuestas fundamentales: establecer una política de alianzas en la que, en su opinión, las universidades y otros centros formativos tienen un papel principal y, en segundo lugar, cambiar la relación que los programadores tienen con el público. Piensa que las instituciones deben abrir su mentalidad y no estar tan obsesionadas con conseguir abonados. Lo explica así:

Todos están un poco obsesionados con eso de conseguir socios, o amigos, o abonados y se preocupan sobre todo una vez al año, en el momento del abono, por hacerles llegar la programación, o sea, es una relación muy unidireccional y yo creo que el público actual cada vez va a buscar menos compromisos tan a largo plazo como de toda una programación de todo un año, etc.; el sistema de abonos creo que cada vez va a ir a menos y tiene que poder responder de una manera mucho más fluida y mucho más cercana, por ejemplo buscando alianzas con grupos de interés, con círculos diferentes...

tener una relación diferente con los públicos y llevar a cabo acciones que les acerquen al público y... en esa dirección, ya digo que los programas de formación de adultos, podemos ir abriendo un poco camino, pero haría falta que las instituciones también acepten esa nueva mentalidad y se abran más.

Unceta dice no sentirse capacitado para hacer ninguna propuesta en este sentido.

Pujol hace también dos propuestas de muy diferente índole, incluso aunque en ambos casos plantea también las dificultades para llevarlas a cabo. La primera, está basada en el fomento de la práctica de la música. Señala, incluso, que la BOS podría contribuir a la formación de una orquesta amateur, aunque contempla el problema de las instalaciones, la ausencia de recursos: director y alguien que se ocupe de la organización... Cree que también las universidades deberían promocionar este tipo de agrupaciones. Su segunda idea tiene que ver con hacer formatos de conciertos diferentes para tipos de público diferentes. Lo concreta así:

Para que haya más participación ciudadana, sería bueno ampliar el rango de conciertos diferentes o de oferta musical que se da desde el mundo instrumental. O sea, seguimos con nuestro repertorio clásico, pero cada vez hacer más cosas que puedan interesar a otro tipo de públicos: más conciertos vinculados con el jazz, o más conciertos vinculados con el mundo del pop, o del... o relacionado con otras artes escénicas, es decir, la música como acompañamiento en el teatro, o hacer ballet con orquesta aunque eso igual no iría tanto en la participación ciudadana..., música de cine acompañando la proyección de una película. Son temas que requieren inversión porque estas cosas son caras también, lo de los nuevos formatos porque hay derechos... por ejemplo en el caso del cine, derechos; la parte técnica, la amplificación de la película... Pero esos formatos, sí que creo que hay que seguir avanzando hacia ellos y sobre todo quitarle el miedo a la temporada de abono e ir introduciéndolos ahí dentro.

Para Alberdi es fundamental aportar una “mejor” comunicación de lo que hacen, incidiendo en la experiencia que ofrecen. Por otro lado, apunta algo que también observan los demás entrevistados: “no tenemos que conformarnos con el nicho de los fieles”.

Aznar, defiende que sería primordial la educación musical en la universidad y en la enseñanza secundaria, con el fin de romper el tabú que, en su opinión, hay hacia la música clásica. Después, insiste con vehemencia en el papel que podrían tener los medios de comunicación -fundamentalmente los audiovisuales-, que es muy escaso en la actualidad y “sin continuidad”. Para él:

Habría que hablar de la música clásica muchísimo más. ¿Cómo habría que hablar de la música clásica? Mira es que hoy en día está todo en los medios. Los medios tienen una fuerza impresionante, es que es así, estamos en la sociedad de los medios, no tanto en papel como en audiovisual, pero de todas maneras, todos los medios son importantes, entonces... es que no hacen nada por la música, no hacen nada, los periódicos no hacen nada: ya no hay crítica, ya no hay información... a veces sale una cosa... no sé cómo decir, puntual y, sin guiones y sin una consistencia...

5.4 Interpretación de la información recogida

A continuación nos disponemos a interpretar los resultados recogidos de las entrevistas, teniendo como marco referencial los tres capítulos teóricos de la tesis. Para un enlace más significativo, procedemos a llevar a cabo la tarea de interpretación organizándola por bloques temáticos -tal como hemos hecho en las propias entrevistas-, de manera que se establezca una correlación intencionada con los tres capítulos del marco teórico.

De esa forma, interpretaremos primero la vida musical y su concreción en el Gran Bilbao; después, la incidencia del OFM en la vida musical ciudadana; en tercer lugar, las estrategias didácticas relativas al OFM que las instituciones ponen en marcha y, para terminar, las cuestiones conclusivas.

5.4.1 Vida musical ciudadana

Con el fin de conocer las opiniones de nuestros entrevistados acerca de las claves que contribuyen a configurar la vida musical en las ciudades y con el objetivo final de perfilar la vida musical en Bilbao y su área de influencia, preguntábamos a estas personas, en primer lugar, acerca de las circunstancias condicionantes que provienen de la ciudad; después les pedíamos su opinión sobre aquellas características que podrían encontrarse en la misma ciudadanía, para concluir con las que eran consustanciales a la música clásica instrumental.

En lo que se refiere al primer grupo de preguntas en torno a los condicionantes emanados de la ciudad, todos coincidían en afirmar que, en sus orígenes, en Bilbao fue determinante el papel que jugaron dos características de la burguesía de aquel

momento: su afición a la música y su poder económico. Ambas consideraciones coinciden con las de los expertos (Arana, 1987; Rodríguez Suso, 2002).

Matizando más en lo que concierne al mantenimiento de esa vida musical surgida de un impulso burgués, Cuenca asignaba una especial importancia al hecho de que muchas personas estudien en la actualidad algún instrumento. También Unceta daba importancia a la educación gracias a la cual, afirmaba, se ha conseguido una gran penetración de la música en la vida cotidiana. Ambas opiniones conectan con los estudios que recogíamos en el primer capítulo de la tesis y que indicaban que en Bilbao, las sociedades musicales pronto buscaron generar academias o lugares en los que se pudieran realizar estudios musicales, con vistas a nutrir de instrumentistas las distintas agrupaciones que iban surgiendo en la ciudad (Rodamilans, 2006; Rodríguez Suso, 2002).

Pujol aportaba otra reflexión interesante para el surgimiento y posterior mantenimiento de la vida musical ciudadana de Bilbao y era el hecho de que todo se fue y se continúa tejiendo, desde la autosuficiencia y para el propio disfrute de una ciudad melómana desde sus orígenes, como señalan varios musicólogos al hablar, incluso, de las aficiones musicales en la época de la fundación de la ciudad (Arana, 1987; Bagüés, 1990; Rodríguez Suso, 2002).

Otra característica condicionante de la vida musical bilbaína que apuntaba Aznar, era su dimensión europea y Bilbao fue en cierto sentido pionera en su relación musical con Europa (Rodamilans, 2006, Rodríguez Suso, 2002; Zubikarai, 2000).

En cuanto a la posible comparación de la vida musical bilbaína con la de otras ciudades, nuestros entrevistados opinaban que puede haber similitudes con ciudades no demasiado grandes, en las que haya temporadas estables de música sinfónica, música de cámara y ópera. En España, decían, puede haber semejanzas con Oviedo, Las Palmas, Madrid o Barcelona –estas últimas, desde luego, con mucha más población-. En cuanto a Europa, mencionaban ciudades como Dusseldorf, Burdeos, Toulouse, Lyon o Manchester, que poseen características parecidas en cuanto a programación de música, tamaño e interés ciudadano.

Alberdi y Aznar establecían una comparación entre Bilbao y las ciudades de su entorno como San Sebastián o Santander, reforzando la diferencia existente debido a una mayor homogeneidad en la vida musical de la primera respecto a las programaciones musicales más vinculadas al veraneo y al turismo de las dos ciudades costeras. Como

podemos apreciar, la vida musical ciudadana –pudiendo presentar similitudes- tiene características propias en muchas ciudades (Blanning, 2011; Raynor, 2007).

En lo que se refiere a las características de la ciudadanía que pueden influir en la vida musical de su entorno, había diversidad de opiniones entre nuestros entrevistados, pero ninguno de ellos hablaba de un perfil perfectamente definido, lo que correlaciona con las tesis de dispersión en el público de Valls (1997).

Por ejemplo, Cuenca opinaba que no hay un perfil tan claramente marcado como el que se puede encontrar en otras manifestaciones artísticas. Unceta hablaba de dos perfiles principales: el del público verdaderamente interesado y el de quien va a los conciertos en tanto que actos sociales o medios para buscar relaciones fructíferas; añadía, además, que en Europa el perfil tiene que ver con la historicidad del fenómeno -y su vinculación con distintas corrientes religiosas- y, también, con el género musical que se vaya a disfrutar. Pujol hablaba de un espectador medio de alrededor de cincuenta años, predominantemente femenino y con estudios medios y opinaba que, al igual que en nuestro entorno más cercano, también en Europa el perfil es similar aunque se enriquece, en muchos casos, con estudios musicales. Alberdi era el más tajante al hablar de diversidad de perfiles y multiplicidad de inclinaciones en el público, aunque también reconocía que, en los últimos años, percibía un mayor interés por parte de las personas de alrededor de sesenta años, sin cargas laborales o familiares que se van incorporando a la escucha de la música sinfónica. Para Aznar resultaba preocupante que el perfil predominante fuera de edad avanzada y proponía dos estrategias para rejuvenecerlo -educación y medios de comunicación- que están en la línea de lo que proclaman los expertos (Ross, 2012; Valls, 1997).

Cuando les pedimos que concretasen su visión del público bilbaíno, Cuenca y Unceta opinaron que hay cierta diferencia entre el público de la Filarmónica y el de las dos orquestas que tienen temporada estable en la ciudad, siendo más elitista el que acude a la primera y más amplio el de las dos formaciones sinfónicas. Alberdi aludía a dos peculiaridades del público bilbaíno como son: la curiosidad y el sentido de lo propio -ese que también habían mencionado antes y volverían a mencionar en otras respuestas, otros entrevistados- y a que ambos sustentan el valor que tiene la música entre la ciudadanía bilbaína y vizcaína y la manera en que nació, tal como apuntaban los estudiosos del fenómeno (Rodríguez Suso, 2002; Zubikarai, 2000). Por el contrario, para Aznar no había diferencias con el de otras ciudades españolas.

En cuanto a la estabilidad de perfil del público bilbaíno todos, excepto Alberdi, coincidían en afirmar que no observaban cambios sustanciales y Pujol matizaba que únicamente en algún concierto puntual veía más público joven, como respuesta a alguna iniciativa concreta de la propia orquesta que podía resultar más atrayente para gente de esa edad. El director de la EO, por el contrario, sí creía que hay una evolución al incorporarse un público con tiempo y ganas.

Cuando les preguntábamos acerca del no público, todos destacaban que juega un factor determinante el desconocimiento y, en esta línea, insistían en la importancia de la educación, algo que valoran Scholes (1984) o Swanwick (2006).

Unceta añadía, además, que las personas perciben algunos códigos en torno a la música clásica que les crea una sensación de no pertenencia a ese mundo. Pujol también apuntaba que puede haber razones simplemente de gusto que tengan incluso una raíz genética.

En cuanto a las características condicionantes de la propia música clásica instrumental, preguntábamos a nuestros entrevistados por aquellas que, en su opinión, la hacen atractiva a las personas y las respuestas fueron variadas, ya que Cuenca aludía a la abstracción de la música y la liberación que ello supone en un contexto, como el actual, tan cargado de imágenes. Unceta, por su parte, decía que la música aporta placidez. Pujol apuntaba a su carácter artesanal-acústico y al hecho de que no hay ningún elemento intermedio entre el sonido y el oyente lo que, en su opinión, le da un sentido de autenticidad. Para Alberdi, su inmediatez en cuanto fenómeno físico, procura a las personas una experiencia directa que es lo que la hace tan atractiva. En cualquier caso, las respuestas de los tres conectaban bien con la recompensa inmediata de la que habla Stebbins (2008).

Pujol además, y también Aznar, vinculaban el fenómeno en cierta manera con la tradición transmitida de padres a hijos o la que se vive en el contexto ciudadano y, aquí de nuevo, el director técnico de la BOS insistía en el orgullo que sienten los bilbaínos por las instituciones de su ciudad, aunque también añadía que hay una característica determinante en la propia música clásica, que es la mixtura entre novedad y tradición, lo que ofrece al oyente un repertorio prácticamente inabarcable para el disfrute.

Cuando les pedíamos su parecer sobre las características de la música clásica instrumental que pueden, precisamente, alejarlas de las personas, Cuenca opinaba que tal vez fuera debido a que requiere una cierta paciencia en la escucha para la

comprensión del discurso. En cierta medida vinculada a esta respuesta, estaba la de Pujol cuando aludía a la desconexión y el tiempo que requiere la escucha en un concierto, por ejemplo, ya que hay que guardar silencio y, además, uno no puede irse sin que termine el programa. Esta especie de liturgia era mencionada también por Alberdi, para quien era la causante de que a veces se asocie este tipo de música con determinados tópicos que, precisamente, le restan la inmediatez tan atractiva a la que había aludido en la respuesta anterior. Además, entre los tópicos afirmaba que también se encuentra el que etiqueta a este tipo de música, como sólo para expertos y aun reconociendo que esto es así a veces, defendía que puede haber distintos niveles de escucha, tal como corroboran las tesis de Willems (2001). Aznar también opinaba que los tópicos de inaccesibilidad, sobre todo, alejan a las personas de la música clásica.

En otro sentido, para Unceta este alejamiento era debido a la pasividad que, en su opinión, sugiere la música clásica.

5.4.2 El papel del OFM y su incidencia en la vida musical ciudadana

Para conocer el valor que nuestros entrevistados dan al OFM como dinamizador de la vida musical en las ciudades, les preguntábamos en primer lugar sobre su opinión en torno a los programas de OFM que se diseñan desde los PUM o desde las orquestas sinfónicas y su contribución a la atribución de significados a la vida musical, más allá de la costumbre o el acto social que ésta supone. Además, les preguntábamos sobre su opinión en cuanto a la posibilidad de que dichos programas favorecieran la fidelización del público. Tras estas preguntas más generales, hicimos otras con la intención de que centraran sus reflexiones en el caso de Bilbao.

Todos los entrevistados coincidieron en otorgar una gran importancia a los programas de OFM que, promovidos tanto desde la universidad como desde las orquestas sinfónicas, facilitan a los oyentes claves para la comprensión y el disfrute de la música. En este sentido sus comentarios iban en la línea de lo que los expertos fueron perfilando como fundamentos para la apreciación musical (Bernstein, 2004; Copland, 2008) y Cuenca y Aznar insistían en la importancia de que dichas iniciativas estuvieran enmarcadas en un ámbito de educación no formal.

También encontramos unanimidad en las opiniones sobre la cuestión relativa a la atribución de significados que, más allá de las formulas externas de acto social o

mantenimiento de las costumbres, promueve en el oyente la naturaleza formativa de OFM. Para Cuenca estos significados contribuían, además, a revitalizar el propio repertorio que programan las orquestas.

Pujol y Alberdi afirmaban que esta adquisición de significados es acumulativa y el director técnico de la BOS defendía, además, que estos programas aportan un valor añadido al disfrute de la música -que puede ser, también, perfectamente intuitivo- y lo concretaba en el hecho de que contribuyen a que quienes se acercan a ellos, se desarrollen como personas. Esta reflexión conecta perfectamente con la elaboración del constructo OFM, que hemos llevado a cabo ampliamente en el Capítulo 2.

En la pregunta concerniente a la posibilidad de que los programas de OFM favorezcan la fidelización del público, es significativo que los entrevistados que representan a los PUM no encontraban una relación directa entre programas y fidelidad; al contrario sucedía con los programadores musicales, que no dudaban en afirmar que sí había una relación de causa efecto entre programas de OFM y establecimiento de vínculos con el consumo en directo de música clásica.

En lo que respecta a las preguntas centradas en la presencia de iniciativas de OFM en la ciudad de Bilbao, todos nuestros entrevistados encontraban beneficios. Cuenca argumentaba que la bondad de estos programas tiene una doble dimensión: individual, en el sentido de que da lugar a buenos aficionados o aficionados de buen nivel y colectiva, por su contribución a crear comunidad en torno a las instituciones. También Unceta aludía a este beneficio patrimonial comunitario al indicarnos que, en su opinión, los programas de OFM desmitificaban y, por tanto, popularizaban el acceso a la música clásica. Estos beneficios de índole social eran corroborados por Pujol, pero en el sentido de admitir que las iniciativas de OFM puestas en marcha por distintas instituciones, contribuyen al establecimiento de lazos entre ellas y también entre las personas participantes en los programas. Citaba el ejemplo de instrumentistas y público que, gracias a los programas que ponen en marcha al alimón la UD y la BOS, podían entrar en contacto y tener experiencias gratificantes de conocimiento mutuo, rompiendo lo que él llamaba la cuarta pared o barrera imaginaria, que se crea entre el escenario y el público en los momentos de las representaciones. Todos estos beneficios de índole social o comunitaria mencionados por estos entrevistados, están en la línea de los encontrados por Gembris (2012) y Hays y Minichiello (2005).

Alberdi opinaba que contribuyen a potenciar y cualificar el relevo de público y también Aznar asumía su importancia al declarar que la Filarmónica los tiene cada vez más en cuenta.

Al pedirles que concretasen los programas que desde su institución habían puesto en marcha y que habían resultado más eficaces como captadores de público, las respuestas fueron muy variadas, ya que también es muy diversa la realidad respecto a este tipo de programas de cada institución. Tanto los representantes de las organizaciones que llevan a cabo un mayor número de programas -como son la UD y la BOS-, como los que lo hacen menos como la UPV/EHU o la EO –que de hecho dejó de hacerlos, según Alberdi, por no haber dado con las personas adecuadas para lograr el éxito- y también la Filarmónica -que ha sido la última de entre las instituciones tenidas en cuenta, en incorporarlos-, opinaban que tienen mucho valor para incrementar el interés del público por asistir a conciertos.

Por último, dentro de este bloque de preguntas, buscábamos la opinión de los entrevistados acerca de la interrelación entre universidades de mayores y programadores de música, tanto en sentido general, como en la concreción de Bilbao. Los más entusiastas defensores de estas sinergias fueron Cuenca, Alberdi y Aznar. Pujol opinaba que, sin ser determinante, era muy positivo y muy factible en el caso de Bilbao, debido a su tamaño y a la cercanía real entre las diversas entidades, universitarias y musicales. Unceta opinaba que era relevante pero no fundamental ya que, a su parecer, las transformaciones tienen lugar por círculos pequeños. En cualquier caso, este acuerdo manifestado por todos ellos acerca de la bondad del establecimiento de relaciones y sinergias, está en la línea de las tendencias actuales en todo el mundo occidental: establecer alianzas y llevar a cabo proyectos conjuntos entre los programadores culturales (Ross, 2012; Valls, 1997).

5.4.3 Estrategias didácticas para adultos en el OFM

Nuestro tercer bloque de preguntas giró en torno a la manera en que las entidades contactadas diseñan, ponen en marcha y valoran, desde el punto de vista didáctico, iniciativas vinculadas al OFM.

En lo que se refiere al tipo de programas y por parte de los representantes universitarios, fueron sin duda las respuestas de Cuenca, las que arrojaron un mayor número de datos

en lo que se refiere a variedad y cantidad de iniciativas y también de programas vinculados a entidades musicales de la ciudad. En el lado contrario, las respuestas de Unceta dejaban constancia de que la UPV/EHU apenas pone en marcha iniciativas cercanas al OFM y que la única relación que mantenía con un organismo musical de Bilbao –la BOS-, desapareció hace unos años.

En cuanto a los programadores de música, Pujol –director técnico de la BOS- es el que más iniciativas mencionó, en cantidad y variedad y Alberdi el que menos, sin dejar de lamentarse por el hecho de que la EO puso en marcha, en su momento, una serie de charlas previas a los conciertos, con escasísimo éxito y se mostraba disgustado por no haber acertado con el perfil adecuado de ponentes para llevarlas a cabo. Aznar, de la Filarmónica –última de las cinco entidades en incorporarse a esta tendencia- manifestaba ilusión e interés en mantener las iniciativas puestas en marcha, tanto las que llevan a cabo de manera individual, como las que realizan en colaboración con la UD.

En cuanto a los criterios seguidos para el diseño de las acciones de OFM, Cuenca hablaba de la importancia de la calidad de los docentes, tanto en cuanto a conocimientos, como a capacidad de comunicación. Sus respuestas iban en la línea del perfil de docente que sugería Bernstein (2004) o Delalande (1995). Unceta -que admitía no haber diseñado la oferta de la UPV/EHU en este ámbito, por haberse incorporado a su tarea recientemente-, reconocía también el valor de quien imparte los programas y sospechaba que, probablemente por no contar con personas con un perfil adecuado para este cometido, era por lo que en esa universidad el OFM tenía escasa presencia. Pujol también defendía el valor medular de quien pone en marcha los programas porque es fundamental estar especializado en un tipo de público pero, además, aseguraba que uno de los criterios para los programas de la BOS, era encontrar buenos socios para diseñar proyectos y por ello se mostraba encantado de tener un enlace con la UD ya que, en su opinión, las instituciones que se dedican a la formación son socios inmejorables.

Alberdi se lamentaba de la ausencia de criterios didácticos para el diseño de programas y aseguraba que el punto de partida principal que se planteaba la EO para idear proyectos, eran los recursos económicos y humanos de que disponía la orquesta.

Aznar reconocía que no tenían criterios preestablecidos y que las ideas iban surgiendo.

Respecto a la evaluación de la eficacia, por parte de las universidades, sus representantes afirmaban que se evalúan la docencia y los programas, pero no tanto el

resultado comunitario de los mismos. Pujol nos explicaba que hacen encuestas de satisfacción y Alberdi, que analizaban la asistencia y no tanto la actividad didáctica; por eso, en el caso de las charlas, al ver que la asistencia era tan escasa, decidieron suprimirlas.

Aznar se mostraba escéptico ante los resultados de los análisis y admitía que en la Filarmónica van viendo, de manera más intuitiva, la respuesta de los socios.

Cuando preguntábamos a los entrevistados acerca del valor percibido de las acciones educativas para adultos por parte de las orquestas, Cuenca se mostraba rotundo al afirmar que las orquestas consideran que solo el público infantil es diferente y que no se atiende a la real heterogeneidad del público adulto y ésta era la causa de que hubiera muy poco interés por diseñar acciones educativas o de acercamiento a este tipo de oyentes. También Alberdi reconocía que no hay apenas actividad educativa con adultos en las orquestas, pero opinaba que no es por falta de reconocimiento de su valor, sino por ser algo nuevo aún.

Para Aznar esta falta de acciones para adultos se debe a que las orquestas ya tienen público adulto y no se sienten en la necesidad de crearlo. Unceta afirmaba desconocer completamente el valor que se da a estas acciones.

Cuando les cuestionábamos por su valoración personal acerca de las actividades didácticas dirigidas a los adultos, todos reconocían con firmeza su enorme importancia y su crecimiento en los últimos años, así como su valor en el sentido de conseguir que el público fuera capaz de adquirir recursos para implicarse de manera más activa en la escucha de la música. Constatamos que estas respuestas van en la línea de lo que defienden los expertos (Delalande, 1995; Schafer, 2013; Swanwick, 2006). Para Pujol y Alberdi era, además, un valor en alza y con muy buena perspectiva de futuro.

5.4.4 Preguntas conclusivas

En las preguntas conclusivas buscábamos, en primer lugar, las opiniones de los entrevistados acerca de las perspectivas que vislumbraban para la vida musical en Bilbao, a corto plazo.

Cuenca y Aznar eran los más pesimistas. El primero porque, en su opinión, las instituciones habían de reinventarse y cambiar su manera de dirigirse al público. El

presidente de la Filarmónica, sin embargo, ponía el acento –como prácticamente en toda la entrevista- en la falta de educación musical de los jóvenes.

Unceta, Pujol y Alberdi, no se mostraron temerosos de que las instituciones que contribuyen a la vida musical de Bilbao estuvieran en peligro, pero todos coincidían en afirmar que necesitan reinventarse, acercarse al público, programar de forma distinta y renovada y también buscar colaboraciones con otros.

En cuanto a la tendencia a interactuar y establecer sinergias entre universidades de mayores y programadores de música, Cuenca, Pujol, Alberdi y Aznar reconocían el papel que ha jugado y juega el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, en el caso de Bilbao.

Muchos de los entrevistados ponían el acento en la importancia de tener infraestructura. Por ejemplo, Unceta opinaba que en la UPV/EHU no tenían capacidad de tomar iniciativas y Pujol reconocía que en España no es tan habitual proponer y llevar a cabo este tipo de programas, pero argumentaba que en Bilbao era fácil, debido al tamaño de la ciudad y la relativa cercanía física entre las instituciones. Para Alberdi, por encima de la infraestructura estaba la iniciativa de las personas y afirmaba con convencimiento, que muchos proyectos funcionan por las personas que los llevan a cabo.

Finalmente, pedíamos a los entrevistados algunas propuestas de mejora para Bilbao y, a excepción de Unceta, que no se sentía facultado para darlas, todos coincidían en que no había que conformarse con lo que ya tienen, aunque cada uno ponía el énfasis en un tipo de acción.

Así para Cuenca, lo fundamental eran las alianzas en las que los centros formativos podían jugar un papel crucial pero, además, señalaba que los programadores deberían cambiar su relación con el público. Pujol también iba en esa línea al reconocer que para públicos diferentes había que programar formatos distintos.

Alberdi, sin embargo, incidía en mejorar la comunicación de la experiencia que ofrece una orquesta. Por su parte, también Aznar tenía la opinión que los medios de comunicación, fundamentalmente los audiovisuales, debían apoyar más y contribuir a la divulgación -con consistencia- de la música clásica, eso sin olvidarse de la educación de los jóvenes, en la que insistió a lo largo de toda la entrevista.

5.5 Conclusiones

A la hora de pergeñar este quinto capítulo, nos planteábamos un doble objetivo. Por un lado, queríamos completar la visión global que nos había dado el análisis de contenidos de las páginas web de universidades de la AEPUM y de orquestas de la AEOS. En segundo lugar, nos interesaba profundizar en la realidad del OFM en la ciudad de Bilbao y su área de influencia, teniendo como ejes referenciales los tres que nos habían servido para articular el marco teórico de la tesis: la vida musical ciudadana, el OFM y la didáctica del OFM.

Pensamos que ambos objetivos podían verse satisfechos a través de la información que pudiéramos obtener de expertos que trabajaran en este área geográfica. Para ello, llevamos a cabo cinco entrevistas en profundidad a las siguientes personas: Jaime Cuenca de la UD y Alfonso Unceta de la UPV/EHU -ambos responsables de programas universitarios para mayores puestos en marcha en el Gran Bilbao-; Borja Pujol, de la BOS, Iñigo Alberdi, de la EO y Asís Aznar de la Sociedad Filarmónica –responsables todos de estas tres instituciones programadoras de música clásica instrumental.

Tenemos que reconocer que nuestra finalidad se ha visto satisfecha, al haber ahondado sobre los aspectos recogidos a través del análisis de contenidos, pero también al ampliar nuestra mirada mediante la visión de la realidad de estos expertos. Sus opiniones acerca del panorama musical actual -y del bilbaíno en particular-, del valor asignado al OFM como potenciador de la vida musical y de las iniciativas que en el momento presente se llevan a cabo en este sentido, enriquecen de manera notable nuestra percepción del conjunto. Además, sus expectativas y propuestas de mejora, nos han permitido ampliar nuestras líneas de reflexión.

En lo que se refiere al primer bloque temático, en el que nos interesábamos por la vida musical ciudadana y su concreción en el Gran Bilbao, nuestros entrevistados eran conocedores de la manera en que ésta nació y conscientes de que algunas características originales, se mantienen en la realidad actual: por ejemplo el hecho de que la vida musical en bilbaína sea motivo de orgullo y objeto de disfrute de su ciudadanía que fue, a la postre, quien contribuyó a su creación a través de agrupaciones instrumentales y centros de enseñanza. Otra característica que se mantiene desde los inicios, es la estabilidad: a través de temporadas a lo largo de todo el año, tanto en ciclos sinfónicos, como de cámara u operísticos. Es decir, la tradición y el sentimiento de que es algo propio, fortalecen la vida musical bilbaína y la mantienen estable y con variedad.

Nos resultó gratificante observar cómo las bases históricas del nacimiento de la vida musical en Bilbao, tal como las relatábamos exhaustivamente en el Capítulo 1, son conocidas por los responsables de los PUM y los programadores de música en la ciudad.

En cuanto a la ciudadanía, pese a que nuestros entrevistados no ven perfiles definidos, sí reconocen que el haber recibido cierta educación musical, puede contribuir a la dinamización de la vida musical en las ciudades. Esto nos reafirma en la convicción del valor que tiene el OFM como potenciador de la riqueza musical ciudadana. Aunque, por otra parte y al hilo de esta reflexión, queremos señalar que nos resultó llamativo comprobar cómo, aun habiendo unanimidad en valorizar la educación musical, no la había respecto a su presencia real en la ciudadanía ya que, por ejemplo Unceta afirmaba que gracias a la educación musical –tanto a través de las escuelas de música como de las enseñanzas generales-, el perfil del consumidor de música había cambiado. Por el contrario, Aznar se lamentaba de que la falta de educación musical en la actualidad, era un enorme obstáculo para el acercamiento del público joven a las programaciones de música clásica. En cualquier caso, también encontrábamos cierto acuerdo en que la disponibilidad de tiempo condiciona enormemente la posibilidad de acercamiento a la oferta musical de las ciudades y, en este sentido, es la ciudadanía de cierta edad, libre de cargas familiares y compromisos laborales, la que dispone de más tiempo para su disfrute.

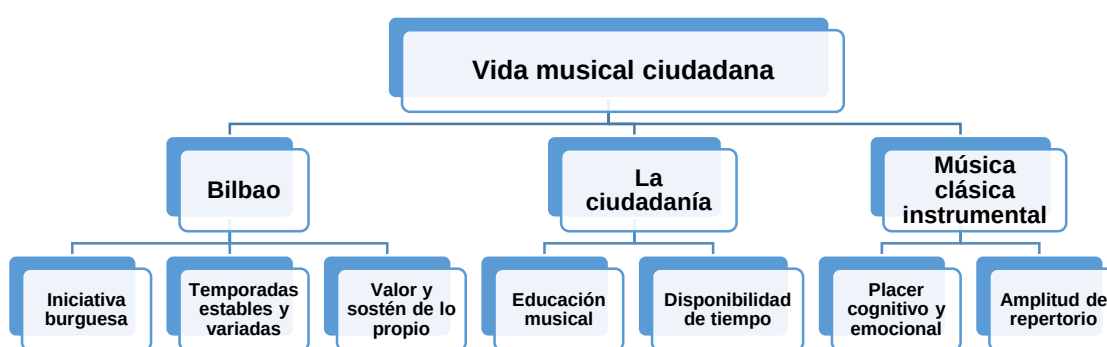
En las respuestas acerca de la propia naturaleza de la música clásica, encontramos mucha diversidad y, en nuestra opinión, no podía ser de otra manera. Pero nos resultaron interesantes las visiones de Cuenca, al hablar de la abstracción de la música como un verdadero “oasis” en un mundo sobrecargado de imágenes; la de Pujol, al referirse a su carácter “artesanal” y la de Alberdi, poniendo el énfasis en la naturaleza física de la música. Estos últimos aludían al valor de esa inmediatez, inherente a sus propiedades acústicas. Estas opiniones enlazan fácilmente con algunos de los beneficios que, a nivel individual, representa la música para las personas que la disfrutan, tal como recogíamos en el Capítulo 2. También nuestros entrevistados mencionaron la enorme riqueza en la cantidad y variedad del repertorio, lo que confiere a la música clásica instrumental la facultad de abarcar una gran diversidad de gustos.

Como rasgos disuasorios, mencionaban el ritual que muchas veces acompaña a los conciertos y el sentimiento que tienen algunas personas de incapacidad de entendimiento. Ambas características pueden contribuir a crear en torno a la música

clásica una etiqueta de elitismo. En nuestra opinión, el primero de estos clichés –el referido al ritual- tiende a ser minimizado en la actualidad y muchas organizaciones buscan fórmulas al respecto. En cuanto al segundo –la incapacidad- es una absoluta falacia –y hemos dedicado gran parte de los capítulos 2 y 3 a demostrarlo- ya que cuando los compositores escriben música, lo hacen –en general- con la ilusión de que sea recibida por todos. Además de esto, los niveles de escucha son variados y cada persona accede a aquél para el que esté preparado y/o predispuesto, con independencia de que se pueda acceder a varios de ellos a partir de una misma composición. Por otra parte, uno de los postulados medulares en nuestra tesis es que el conocimiento intensifica el goce por lo que, a través de programas de OFM, la ciudadanía puede acceder a la vida musical que le ofrece su entorno, con más posibilidades de entender y, por tanto, disfrutar, lo que se pone a su alcance.

En el siguiente gráfico mostramos los rasgos principales que, a nuestro parecer, configuran en las ciudades una vida musical rica en cantidad y diversidad, concretándose esta visión en la ciudad de Bilbao. En muchos casos, estas claves coinciden también con las opiniones que nuestros entrevistados nos han transmitido.

Gráfico 5.1: Componentes medulares de la vida musical ciudadana y el caso de Bilbao



Fuente: Elaboración propia

En el segundo bloque de respuestas, recogíamos con satisfacción las impresiones de los entrevistados en relación al importante papel que puede jugar el OFM en el enriquecimiento musical de las ciudades.

En este sentido, reconocían que a través de las iniciativas ligadas al OFM, se puede contribuir al acercamiento de las personas a la música clásica, proporcionándoles herramientas de escucha con las que captar nuevos significados en la música. Las opiniones que recogíamos, hacían referencia al cultivo de aficionados de buen nivel y también a la necesidad de que la música clásica sea patrimonio de todos, de forma que se contribuya a su desmitificación, tanto a nivel social –no es propiedad de las élites– como cognitivo –no es privativo de quienes hayan recibido una formación musical reglada. Los programas de OFM pueden hacer su contribución a la vida musical de las ciudades facilitando, a medio plazo, la creación de redes sólidas de personas interesadas que, a su vez, mantengan un panorama musical rico en cantidad y variedad.

Nos resultó revelador, el valor que los entrevistados daban a las sinergias que pueden derivar de los enlaces entre instituciones. Además, aquellos representantes de las organizaciones que ya ponen en marcha programas basados en algún vínculo con otra institución, se manifestaban encantados e interesados en darles continuidad e, incluso, ampliarlos.

Sin duda, las relaciones entre instituciones que tienen un objetivo común, como puede ser el enriquecimiento de la vida cultural –musical– del entorno a través de la formación, fortalecen el desarrollo comunitario de ese entorno y el de las personas que lo integran. Además, dado que cada institución cuenta con herramientas distintas para alcanzar ese objetivo, las probabilidades de lograr el éxito, sumando energías y recursos, se verán multiplicadas.

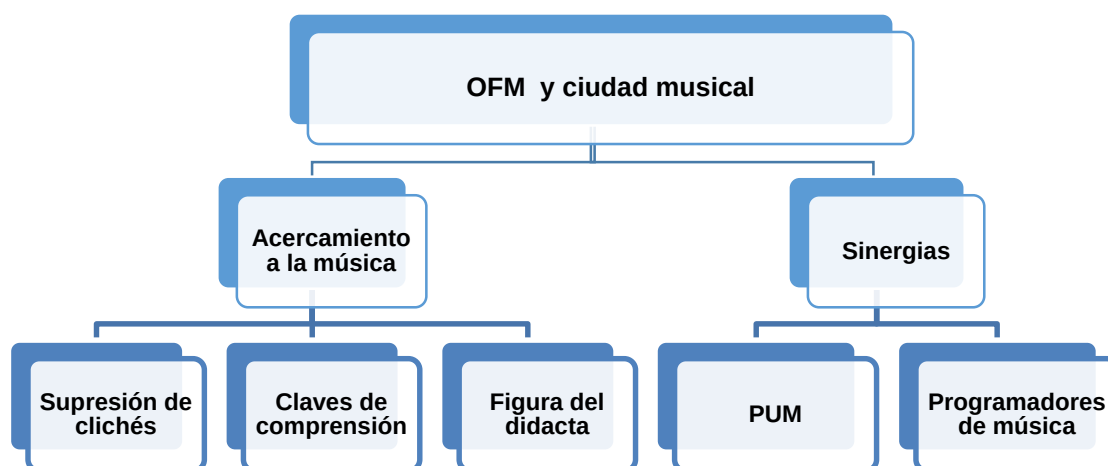
Nos resultó ilustrativa la opinión de Pujol a este respecto, al mostrarse convencido de que estos vínculos contribuyen, además, a romper barreras –lo que él denominaba “la cuarta pared”–, entre intérpretes y público. Creemos, desde luego, que acercar a las personas con el denominador común de la música –desde la composición, la interpretación o la escucha– contribuye a humanizar a los músicos y también el proceso. Además, destruyen los tópicos perjudiciales, en tanto que distanciadores.

Al hilo de la anterior reflexión, nos resulta muy interesante la importancia que nuestros entrevistados daban a los didactas dedicados a poner en marcha los programas de OFM. Para ellos, era absolutamente imprescindible contar con alguien especializado en

este tipo de tarea ya que, de no ser así, el efecto podría ser contrario, es decir, podría alejar aún más a las personas de la escucha de la música, al reafirmarles en sus prejuicios contra ella o en las falsas creencias sobre su dificultad. Esta visión va en la línea de la figura del mediador *-happy medium* para Bernstein (2004)- que perfilábamos en el Capítulo 3.

En el siguiente gráfico, reunimos nuestras coincidencias con los entrevistados, en cuanto a la visión del papel que representa el OFM en la vida musical ciudadana:

Gráfico 5.2: Papel del OFM en la vida musical ciudadana



Fuente: Elaboración propia

Las respuestas que encontramos en el tercer bloque de cuestiones, nos permiten constatar que, en el panorama del Gran Bilbao, las acciones de OFM tienen una cierta variedad en su formato didáctico y que, al estar tan bien valoradas, es más que probable su mantenimiento y, acaso, su futura expansión.

Pero esto no nos hace olvidar que no todas las entidades representadas a través de los entrevistados, llevan a cabo en Bilbao acciones vinculadas al OFM. De hecho, la UPV/EHU tan solo oferta dos asignaturas de música dentro del currículo de las aulas de la experiencia, no clasificadas en el ámbito del OFM. Tampoco el panorama que ofrece

la EO es halagüeño, ya que no pone en marcha, en la actualidad, ningún programa de OFM. En ambos casos, sus responsables argumentan que la causa de esta situación es la ausencia de personas en sus organizaciones, con un perfil adecuado para diseñar y poner en funcionamiento alguna iniciativa en la órbita del OFM. Aun partiendo de la realidad actual de la EO, Alberdi afirma que este tipo de iniciativas suponen un punto de crecimiento para las organizaciones que las ponen en marcha y, también, una expectativa de futuro.

En cuanto al diseño de los programas, tenemos que lamentar que no se siguen, en general, criterios educativos. Probablemente ello sea debido a que el OFM requiere una didáctica específica, de la que aún no existe una perspectiva histórica que permita establecer directrices de actuación. También por ser relativamente reciente, no hay una visión panorámica que pueda recoger estudios llevados a cabo en diferentes comunidades y con distintos colectivos. Por esa juventud del OFM, su realidad didáctica está, de alguna manera, en vías de construcción y aunque los responsables institucionales valoran sus potencialidades en el enriquecimiento de la vida musical ciudadana, no parecen tener recursos con los que darle una sistematización didáctica.

De alguna manera relacionada con la argumentación anterior, está la siguiente: nuestros entrevistados reconocen que la evaluación es aún una asignatura pendiente en el marco del OFM y, en el mejor de los casos, solo se evalúa –a veces de manera intuitiva o informal- la satisfacción de las personas y no los programas.

Sin embargo, y por no parecer excesivamente pesimistas, queremos añadir que nos resulta muy esperanzador observar cómo, en la ciudad de Bilbao, los responsables de programas universitarios para personas mayores y los programadores de música clásica instrumental, reconocen abiertamente el valor de las iniciativas de OFM.

Esto se manifiesta claramente en sus respuestas a las preguntas conclusivas. En ellas, les cuestionábamos sobre las expectativas de futuro y sus propuestas de mejora, así como si creían que había una tendencia a la interacción entre programas universitarios para mayores y entidades programadoras de música. En sus contestaciones, lo más recurrente era que no había temor y que la vida musical se mantendría con buena salud, aunque reconocían la necesidad de reinventar la oferta y de ofrecer diversidad en las programaciones, para un público cada vez más diverso.

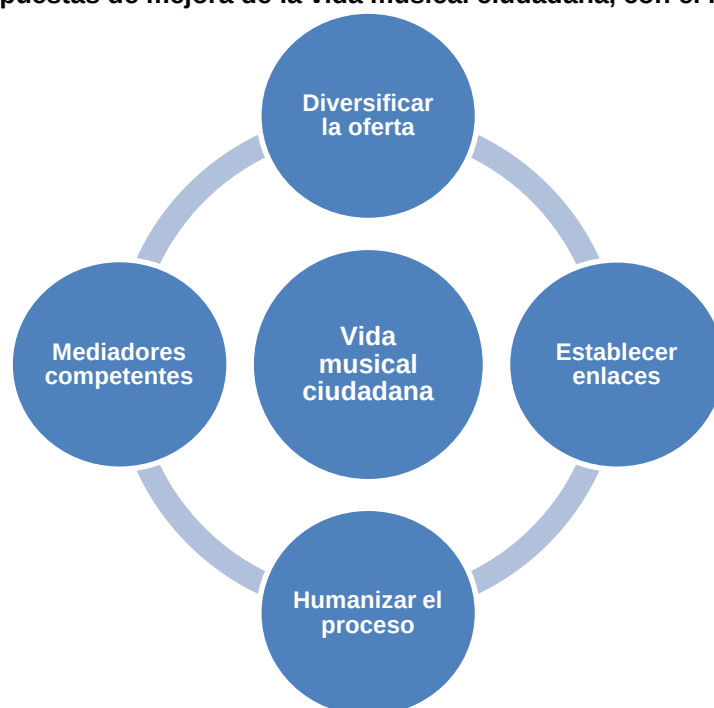
Todos eran unánimes también al reconocer la necesidad de establecer las urdimbres pertinentes para crear los vínculos entre instituciones y no dejar todo en manos de

iniciativas personales o en lo que Alberdi denominaba la “química” entre personas. Para Cuenca, la iniciativa con la que establecer una red de alianzas, debería partir de las universidades, que son las que disponen de más tradición y recursos en este tipo de programas y Aznar insistía también en la necesidad de contar con los medios de comunicación, sobre todo los audiovisuales, como altavoces de toda la programación y de la oferta musical que tiene lugar en la ciudad. Por último, muchos estaban de acuerdo en que los enlaces entre instituciones y los encuentros entre músicos y escuchantes, puede humanizar todo el proceso y tener como resultado su enriquecimiento y consolidación.

Nosotros creemos, también, que las relaciones humanizan la realidad de la música, que es creada, interpretada y recibida por personas.

En el siguiente gráfico resumimos, con palabras clave, las propuestas de mejora para el futuro que nos han parecido más destacables entre las que hemos recogido. Con ellas estamos plenamente de acuerdo.

Gráfico 5.3: Propuestas de mejora de la vida musical ciudadana, con el referente del OFM



Fuente: Elaboración propia

5.6 Bibliografía

- ARANA, J.A. (1987). *Música vasca*. Bilbao: Caja de Ahorros Vizcaína.
- BAGÜÉS, J. (1990). *La música en la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*. Donostia-San Sebastián: RSBAP.
- BERNSTEIN, L. (2004). *The joy of music*. Nueva Jersey: Amadeus Press.
- BLANNING, T. (2011). *El triunfo de la música*. Barcelona: Acantilado.
- COPLAND, A. (2008). *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONTANA, A. y FREY, J. H. (2000). The Interview. From structured questions to negotiated text. En N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Thousand Oaks, California: Sage.
- FUNDACIÓN BILBAO700 (2014). Obtenido de <http://www.bilbao700.com/> (última consulta: 26 de marzo de 2014).
- GEMBRIS, H. (2012). Music-making as a lifelong development and resource for health. En R. MacDonald, G. Kreutz y L. Mitchell Music (Eds.), *Music, health and wellbeing* (pp. 367-382). Oxford: Oxford University Press.
- HAYS, T. y MINICHELLO, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. *Psychology of Music*, 33 (4), 437-451.
- KNOWLES, J. G. y COLE, A.L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Los Angeles: Sage Publications.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- LÓPEZ CANO, R. y SAN CRISTOBAL, U. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes y ESMUC.

MADSEN, C.K. y MADSEN, CH.H. (1988). *Investigación experimental en Música*. Buenos Aires: Marymar.

ORQUESTA SINFÓNICA DE BILBAO (2015) <http://www.bilbaorkestra.com/> (última consulta: 8 de febrero de 2015).

RAYNOR, H. (2007). *Una historia social de la música*. Madrid: Siglo XXI de España.

RED DE ORGANIZADORES DE CONCIERTOS EDUCATIVOS (2015) <http://www.rocemusica.org/> (última consulta: 19 de marzo de 2015).

RODAMILANS R. (2006). *En busca de Arriaga*. Bilbao: Mínima.

RODRIGUEZ SUSO, C. (Ed.) (2002). *Ochenta años de música urbana*. BOS-OSB. Bilbao: Fundación BBK Fundazioa.

ROSS, A. (2012). *Escucha esto*. Barcelona: Seix Barral.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SCHAFER, R.M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona: Intermedio.

SCHOLES, P.A. (1984). *Diccionario Oxford de la Música* (Vol I y II). Barcelona: Edhasa.

SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

SCRIBANO, A.O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

STEBBINS, R. A. (2008). *Serious leisure: a perspective for our time*. New Brunswick: Transaction.

SWANWICK, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

VALLS GORINA, M. (1997). *Para entender la música*. Madrid: Alianza Editorial.

WILLEMS, E. (2001). *El oído musical*. Barcelona: Paidós.

ZUBIKARAI, J.A. (2000). *Bilbao. Música y músicos*. Bilbao: Fundación Bilbao 700-III Fundazioa.

III. CONCLUSIONES

CONTENIDO:

III.1 Introducción

III.2 Conclusiones generales

III.3 Principales contribuciones de la tesis

III.4 Limitaciones de la investigación

III.5 Líneas de futuro

III.6 Bibliografía

III.1 Introducción

Abordamos a continuación, las conclusiones a las que hemos llegado tras el trabajo de investigación que recoge esta tesis.

Presentamos, en primer lugar, las principales aportaciones al conocimiento del fenómeno OFM y su potencial enriquecedor de la vida musical ciudadana. Entendemos que, tras el estudio en profundidad del marco teórico en torno al OFM -en el que recogíamos la historicidad de la vida musical como manifestación ciudadana, la definición del constructo OFM y su didáctica- y el posterior análisis de la realidad de las iniciativas en este sentido, tanto en el contexto español como en la concreción de Bilbao, las conclusiones a las que hemos llegado sirven para aportar un conocimiento exhaustivo y fundamentado de este fenómeno tan importante para el desarrollo humano, en sus dimensiones individual y comunitaria.

Tras exponer las conclusiones de nuestro trabajo de investigación, señalaremos las que, a nuestro parecer, son sus principales contribuciones, así como las dificultades con que nos hemos encontrado durante su puesta en marcha y las limitaciones que le reconocemos.

Para cerrar este capítulo de conclusiones, indicaremos las posibles líneas de aplicación de los resultados así como algunas pautas para futuras investigaciones que, en nuestra opinión, pueden derivarse de este estudio y enriquecer sus aportaciones.

Al final, recogemos las escasas referencias bibliográficas a las que hemos hecho alusión en el presente capítulo.

III.2 Conclusiones generales

Par dar mayor sentido a nuestras conclusiones, recordamos antes los objetivos que nos habíamos propuesto con este trabajo de investigación. El principal era aportar un conocimiento exhaustivo y fundamentado del fenómeno OFM y analizar su presencia en España.

De él se derivaban cinco objetivos específicos, que resultaron determinantes para estructurar nuestra tesis en cinco capítulos. Para lograr nuestros propósitos, dedicábamos tres capítulos a la construcción del marco teórico, a través del cual estudiar la vida musical ciudadana, así como el fenómeno el OFM y su didáctica. En los

dos capítulos del desarrollo empírico, recogíamos tanto el análisis de la realidad de las iniciativas de OFM en el panorama español, como las opiniones y reflexiones en torno a la vida musical ciudadana, al OFM y a la concreción de ambos fenómenos en Bilbao, de cinco responsables de PUM y programaciones de música clásica en dicha ciudad. Pretendíamos así, alcanzar un conocimiento académico y otro cercano a la praxis.

Los cinco objetivos específicos que derivaban del objetivo general, se articulaban en unas concreciones. Tanto aquéllos como éstas son los que organizan la presentación de las conclusiones a las que hemos llegado. Recogemos dicha organización en la tabla siguiente:

Tabla III.1: Objetivos específicos y concreciones que ordenan las aportaciones de la tesis

Objetivos específicos	Conclusiones en torno a las concreciones
1. Delimitar el concepto de vida musical, como experiencia de ocio alrededor de los conciertos públicos de música clásica instrumental.	– Claves para la aparición del concierto público – Características de ciudades emblemáticas – Las nuevas formas de escuchar y la vida musical actual
2. Profundizar en la significación del OFM y en su valor para el desarrollo personal y comunitario.	– Definición del constructo OFM – Dimensión re-creativa de la escucha musical – Beneficios del OFM
3. Proponer una didáctica que vertebre las iniciativas de OFM, con el fin de favorecer el interés de las personas hacia la escucha de la música clásica y el vínculo con la oferta de su entorno.	– Didáctica diferencial y OFM – Didáctica específica y OFM – Didáctica del OFM
4. Estudiar la presencia real de iniciativas didácticas de OFM en el panorama español.	– Iniciativas de OFM en los PUM y orquestas españolas, en el curso- temporada 2014-2015
5. Conocer en profundidad la vida musical de Bilbao y su realidad actual en torno al OFM.	– Características de la vida musical y del OFM en Bilbao

Fuente: Elaboración propia

Mostramos, pues, las conclusiones agrupándolas en cinco subapartados y bajo los epígrafes que corresponden a los cinco capítulos en que hemos dividido la sección de Desarrollo de la tesis. En los dos primeros subapartados, se presentan aquellas

conclusiones que provienen del estudio recogido en los capítulos 1¹ y 2, respectivamente, así como las aportaciones de los expertos entrevistados. En el tercer subapartado, mostramos las conclusiones a las que hemos llegado a través de tres vías: el estudio recogido en el Capítulo 3; las aportaciones que provienen del análisis de contenidos de los PUM y de las orquestas sinfónicas españolas y las que nos han llegado de las entrevistas en profundidad. En el cuarto, reunimos las conclusiones extraídas del análisis de contenidos y de las observaciones y opiniones recogidas a nuestros entrevistados. El quinto epígrafe, por último, y dado que se centra en la ciudad de Bilbao, reúne conclusiones extraídas del estudio correspondiente al Capítulo 1 -las relativas a dicha ciudad- y del que concierne al Capítulo 5.

A continuación, exponemos todas ellas.

III.2.1 Conclusiones relativas a la vida musical ciudadana

Ofrecemos bajo este epígrafe, las conclusiones de nuestro estudio en relación a la vida musical ciudadana, entendida ésta desde la perspectiva que le hemos dado en nuestra investigación, es decir, como experiencia de ocio a partir de la escucha de música clásica instrumental.

En primer lugar, queremos destacar nuestras aportaciones al entendimiento de las claves para la aparición del concierto público. En segundo lugar, presentamos nuestras conclusiones en referencia a la historicidad del fenómeno en Europa, a través de algunas ciudades emblemáticas. Éstas podrían aportar varias ideas para tener en cuenta también en otros lugares y aprovechar algunos aciertos, aun sin perder de vista que no todo es siempre extrapolable. Terminamos este primer subapartado de conclusiones, con aquellas que guardan relación con las nuevas formas de escuchar y que condicionan, en cierta medida, la vida musical actual.

Claves para la aparición del concierto público

El cambio en el contexto sociopolítico que se produjo en Europa hacia mediados del siglo XVIII, resultó fundamental para la transformación en la consideración social del

¹ No recogemos en este primer subapartado las conclusiones relativas a la aparición de la vida musical en Bilbao, cuyo estudio habíamos abordado en el Capítulo 1, ya que las hemos reunido con el resto de conclusiones en referencia a dicha ciudad, en el subapartado III.2.5.

músico, que pasó de ser prácticamente un lacayo, a tener un estatus profesional de reconocimiento creciente. A medida que la estimación que le daba la sociedad iba en aumento, todo el ritual que rodeaba a la escucha fue haciéndose más complejo y la audición musical entró en un proceso de sacralización que, en cierta medida, ha llegado hasta nosotros.

También la transformación del panorama político y económico -y la consecuente aparición de nuevas clases sociales-, contribuyeron a crear otros públicos que requerían renovados espacios donde escuchar la música. Ésta, había dejado de ser mera acompañante de otro tipo de actividades lúdicas o sociales, para adquirir una autonomía que exigía ubicaciones propias. Estos lugares -las salas de concierto y los auditorios-, creados a raíz de la desprivatización de la música clásica y de su independización, siguen siendo los emplazamientos públicos principales, en los que se escucha la música clásica.

Los nuevos aficionados que, sin ser aristócratas, podían acceder al disfrute de la música clásica instrumental, se fueron agrupando en organizaciones en las que interpretaban música, encargaban composiciones y, en ocasiones, contrataban intérpretes. De esta manera fueron surgiendo las sociedades musicales que, en muchos casos, constituyeron la matriz generadora de las orquestas.

Las sociedades musicales, como promotoras de la música, enseguida se atribuyeron también funciones educativas, bien para que los propios aficionados pudieran adquirir competencias instrumentales o de composición o bien para formar instrumentistas que pudieran nutrir a las mismas sociedades y cumplir con el cometido para el que habían sido creadas: disfrutar de la música instrumental.

La aparición de los géneros instrumentales que forman parte del repertorio de escucha, como experiencia de ocio musical ciudadano, también fue el resultado del cúmulo de factores que hicieron que la música se independizara de otros modos de percepción, como la vista -la música meramente instrumental se emancipó de la ópera o la danza- y de otras manifestaciones humanas -como la religión y su liturgia. Todo ello dio lugar al nacimiento de géneros como el concierto o la sinfonía que no han dejado de interesar, aún hoy día, al público y en consecuencia, tampoco a los compositores. Este fue un motivo más de alejamiento de la producción musical, de la exclusividad de la corte.

En última instancia, es el oyente quien determina la evolución del lenguaje de la música a lo largo de la historia. Por ello, en diferentes lugares de Europa, la vida musical nace y se consolida de distintas maneras.

Características de ciudades emblemáticas

Londres es la primera ciudad de la que hay documentación sobre conciertos instrumentales públicos. El caldo de cultivo para que se diera esta anticipación a otras ciudades europeas, lo hemos encontrado en su tamaño y en su intensa vida comercial, que dio lugar a una gran actividad en la ciudad.

Otro motivo de esta precocidad fue el liberalismo. El hecho de que la vida musical no estuviera controlada por los poderes de la corte o de la iglesia, tuvo dos consecuencias directas: la necesidad por parte de los músicos de buscarse fuentes de financiación y el hecho de que pudieran obtener beneficios directos de sus interpretaciones, sin apenas mediadores. Por ello, los propios instrumentistas eran, en muchos casos, promotores de los conciertos.

Siguiendo la cadena de causa-efecto, el próspero negocio de la organización de conciertos derivó en la búsqueda de espacios cada vez mayores, en los que dar cabida a un público atraído por el fenómeno. Se crearon diversas salas de conciertos y, debido a una creciente demanda y al interés por llegar a todas las clases sociales, se empezaron a organizar conciertos al aire libre en jardines y parques populares.

El propósito divulgativo sigue hoy día marcando la vida musical de Londres, que cuenta con una intensa actividad musical y una gran afición de la ciudadanía por disfrutar su variada y numerosa oferta de programación clásica instrumental.

En lo que se refiere a la ciudad de París, su vida musical estuvo marcada por la enorme afición a la música y la megalomanía de un monarca, Luis XIV, que quería demostrar su poder también a través de las artes. Por ello, su corte fue foco de atracción de muchos instrumentistas de calidad que buscaban formar parte de las numerosas formaciones que albergaba la corte del rey.

El monopolio que, con el beneplácito real, disfrutaba el compositor oficial de la corte, Jean Baptiste Lully, en la organización de la vida musical -fundamentalmente operística o vinculada a la danza-, derivó en la producción de conciertos de música instrumental en determinadas épocas del año, en una sala abierta al público por el propio monarca. En ella se fue fraguando la vida musical no teatral de París.

El hecho de que estos conciertos –llamados *Concert Spirituel*- se llevaran a cabo desde el principio con un criterio de calidad -emulando a los de la corte-, se convirtió en foco

de atracción de buenos intérpretes, para quienes actuar en ellos representaba un índice de cotización de gran valor.

Con la Revolución Francesa y sus ideas de igualdad, la divulgación de la música se convirtió en una prioridad, al tiempo que se vinculó esta intención de programar música instrumental de gran alcance, a la educación. Los conciertos en una institución educativa, como era el Conservatorio de París, fueron una iniciativa original y muy enriquecedora para los estudiantes y el público.

En lo que respecta a muchas ciudades de la Alemania luterana, de las que Leipzig fue paradigma, la vida musical comunitaria estaba perfectamente articulada en torno a las estructuras básicas de organización social: la familia, la iglesia y la ciudad -con papel destacado, en el caso concreto de Leipzig, de la universidad.

El vínculo que, de manera secular, unió en Leipzig a la burguesía con la práctica instrumental para su propio disfrute, dio lugar a que los mismos intérpretes aficionados contrataran a profesionales con los que nutrir sus agrupaciones musicales.

Varias circunstancias contribuyeron al liderazgo cultural de Leipzig y a diversificar y fortalecer el negocio de la música en esa ciudad: contaba con una universidad de prestigio que promovía las agrupaciones de música, tenía una actividad comercial importante y albergaba numerosas imprentas en las que se editaban muchas partituras -tanto para profesionales, como para aficionados.

Esta misma burguesía inclinada a la escucha y a la interpretación, fue la promotora de los conciertos públicos, que no estaban organizados con una finalidad económica directa -aunque sí indirecta, en tanto que favorecedores del negocio editorial-, sino con la intención de enriquecer musicalmente sus tiempos de ocio.

En cuanto a Viena, también la organización de la vida musical en torno a los núcleos familiares fue de vital importancia, ya que entre todas las familias melómanas, la que dirigía el imperio sentía un profundo amor por la música, de tal manera que la propia emperatriz diseñaba el plan de estudios musicales de sus hijos y de sus cortesanos, en el sentido de que impuso la formación musical en la educación primaria. Esto era imprescindible para nutrir las agrupaciones de todas las casas aristocráticas, en las que tenían lugar conciertos prácticamente todos los días de la semana.

La afición a la música de los vieneses, estimulada en el mismo hogar desde la infancia, se ponía de manifiesto también en la propia ciudad, promoviéndose serenatas callejeras

y conciertos en cervecerías y espacios públicos, para disfrute de la ciudadanía en sus momentos de ocio. Esto derivó en una gran afluencia de músicos a la ciudad, en la que encontraban siempre trabajo y situó a Viena en la vanguardia de la composición, ya que el panorama era propicio para la experimentación con nuevos géneros musicales.

Por la gran cantidad y calidad de muchos de los intérpretes y por su contribución a la evolución del lenguaje de la música, Viena se convirtió en un lugar de enorme relevancia musical, prolongada hasta la actualidad.

Por el contrario, en Madrid la música instrumental ocupaba un segundo plano respecto a los géneros escénicos, principalmente por estas causas: la llegada al trono de los Borbones y su inclinación hacia la música italiana y francesa; la afición ciudadana a piezas de estilo popular y a las que llegaban de las colonias americanas y, por último, las tradicionalmente ventajosas condiciones para los músicos que se dedicaban a los géneros religiosos.

La influencia de los movimientos ilustrados europeos, fundamentalmente franceses, estuvo en el origen de la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País que promovían, entre otras, las tertulias musicales. Sin embargo, en ellas la música era el centro de las conversaciones y no tanto motivo de interpretación.

La música instrumental estaba anclada en la corte de Madrid y no se popularizó de la forma en que lo hizo en otras ciudades europeas. Era patrimonio del salón y no del espacio público. La aparición de la vida musical ciudadana fue más tardía y más débil que en la mayor parte de Europa.

Las nuevas formas de escuchar y la vida musical actual

La escucha de la música clásica pasó de formar parte de una actividad de índole social en el siglo XVIII, a ser sacralizada a causa de la generación de los conceptos de “genialidad” y “artista” lo que, a su vez, le fue adhiriendo una serie de liturgias y pasiones. Algunos compositores e ideólogos pretendieron, a principios del siglo XX, liberarse de estas últimas, a través de cierto proceso de intelectualización. En la actualidad, sucede que el compositor vivo está más alejado del oyente que nunca –por supuesto, nos

referimos a lo que en el ámbito de la música clásica, se denomina “música contemporánea”².

Este proceso de evolución en la manera de escuchar, ha ido paralelo al crecimiento, primero, y a la posterior pérdida de audiencias. Es casi seguro que todas las personas están preparadas para disfrutar la música en la esfera de la diversión. También es muy probable que bastantes de ellas puedan vivenciar gran cantidad de composiciones desde el sentimiento, pero ya es mucho más dudoso que la gran mayoría conciba la música como algo para pensar.

Hay una causa relevante para la pérdida de público, que muchos programadores de música han padecido en el periodo más reciente y es la percepción que muchas personas tienen acerca del componente elitista de la música clásica. Esta impresión deriva, en cierta manera, de una serie de rituales que rodean a los conciertos.

Otra causa que aleja al oyente de la música en vivo y que, a su vez, está en progreso continuo, es la accesibilidad a la escucha de la música. En la mayoría de los casos, las personas pueden llegar de manera mucho más fácil y económica –si no única-, al gran repertorio interpretado por excelentes formaciones y solistas, a través de múltiples medios de reproducción.

Las organizaciones que programan música clásica, han de reinventarse para dar significado, de cara a la ciudadanía, a algo que nunca ha perdido su valor real: la escucha de la música en vivo, interpretada de manera directa para un oyente presente en el momento de la realización del concierto o recital, con lo que eso supone en cuanto a presencias sonoras, relaciones humanas –entre público e intérpretes, de la propia audiencia entre sí-, además de otros muchos beneficios importantes.

La diversidad en lo que se refiere a las audiencias, define el momento actual y las organizaciones programadoras de música se han dado cuenta de la necesidad de diseñar estrategias, de índole social y educativa -que, en muchos casos, conllevan el establecimiento de enlaces con otro tipo de entidades-, con las que atraer a nuevos públicos y fidelizar a los que ya tienen.

Los responsables de programas universitarios para mayores y de entidades productoras de música clásica, consideran que recibir cierta educación musical puede contribuir a la

² En propiedad, música contemporánea sería toda la que es compuesta hoy día, es decir, por compositores que viven y desarrollan su carrera profesional en la misma época que nosotros, pero aquí nos referimos al estilo -dentro de la denominada música culta- derivado de todas las corrientes posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

dinamización de la vida musical en las ciudades, pero también resulta determinante la disponibilidad de tiempo que principalmente existe en determinadas edades maduras.

Los productores de música persiguen, cada vez más, una mayor variedad de programaciones, que pueda abarcar los gustos e intereses de la gran diversidad de públicos existentes hoy día.

La reflexión de los responsables de entidades, acerca de lograr una apertura mayor para atraer a nuevos públicos es, prácticamente, unánime. También muchos de ellos piensan que sería positivo renovar el ritual en torno a los conciertos de música clásica, aunque son conscientes de la dificultad que esto entraña.

También en la actualidad, gran parte de las potenciales audiencias demandan una cierta formación o, al menos, comprensión del fenómeno del que van a disfrutar. En nuestra opinión, el papel del OFM cobra en esta situación todo su sentido.

III.2.2 Conclusiones relativas al OFM

En esta sección exponemos nuestras conclusiones acerca del fenómeno del ocio humanista, en su concreción desde la vivencia satisfactoria de la escucha de la música clásica instrumental, a partir de unas referencias adquiridas mediante un proceso formativo. Es decir, lo que hemos dado en llamar OFM. Empezamos por enunciar nuestras aportaciones en la definición del constructo. En segundo lugar, lo haremos con las relativas a la dimensión re-creativa de la escucha musical, para finalizar con las conclusiones en torno a los beneficios del OFM.

Definición del constructo OFM

La noción de OFM se construye a partir de tres perfiles que se ponen de manifiesto, de manera indisoluble, en su constitución y que son éstos: es humanista, es educativo y es cultural-estético en su concreción musical. No existe el OFM sin uno cualquiera de estos tres aspectos que lo conforman.

En tanto que humanista, el OFM crea en las personas oportunidades de tener experiencias satisfactorias, ejercidas en libertad y con un fin en sí mismas, en torno a la escucha de la música, con la consecuencia de contribuir a su desarrollo personal.

En tanto que educativo, el OFM conduce a las personas hacia la adquisición de significados alrededor de la audición musical, ya que les aporta recursos con los que desarrollar sus competencias en la escucha. Esta formación requiere un esfuerzo, que se transforma en satisfacción cuando las personas superan los desafíos del aprendizaje, llegando así a lo que Csikszentmihalyi (2008) denomina experiencia de flujo.

En cuanto que es cultural-estético, el OFM posibilita el acceso de las personas a la oferta musical de su entorno, favoreciendo el disfrute y el aumento de su bagaje cultural. Esto, tiene como consecuencia el incremento de la demanda que, a su vez, enriquece el contexto ciudadano.

El OFM constituye un eficaz medio para que la escucha de música clásica se transforme en vivencia de ocio satisfactorio ya que, como señala Cuenca (2014:135), en las variantes del ocio cultural, por encima de los aspectos económicos, “tiene un mayor peso el nivel de educación”.

Dimensión re-creativa de la escucha musical

La escucha musical tal como la entendemos desde el OFM, tiene como eje medular la re-creación de lo escuchado, ya que el oyente se convierte en escuchante, al mantenerse activo en la percepción y en la interpretación de lo sonoro, en base a las pautas que dirigen su atención auditiva y a unas claves que tiene adquiridas.

Ante una misma composición escuchada por varias personas, los resultados a nivel emocional o intelectual, son diversos. También puede suceder así en el caso de un mismo escuchante en momentos distintos. Esto es debido, en ambos casos, a la aplicación de modelos cognitivos distintos cada vez, que están mediatizados por factores culturales, educacionales o, incluso, anímicos.

Los usos y finalidades que la música tiene en distintos contextos socioculturales, condiciona lo que se escucha y, en ocasiones, cómo se escucha. Los grupos de referencia en cada colectivo social mediatizan, de manera notable, las tendencias hacia lo que será lo más escuchado.

Cada oyente puede re-crear la música en base a tres niveles: sensorial, afectivo y analítico que, pese a su diferencia en cuanto a naturaleza y al grado de profundidad que requieren, pueden convivir en la escucha de una misma composición.

El OFM puede contribuir a estimular el nivel sensorial, facilitando a quien quiere escuchar, pautas para ello. De esta manera se enriquece la percepción que las personas pueden llegar a tener de la realidad sonora.

El OFM puede, asimismo, aportar puntos de referencia con los que poner al escuchante en contacto con un repertorio musical variado en cuanto a compositores, estilos, géneros e incluso interpretaciones, que puedan llegar a conmoverle o, al menos, puedan procurarle una escucha estimulante a nivel afectivo.

El OFM aporta al oyente recursos para poder analizar una pieza musical, de tal manera que configure, alrededor de la escucha, una serie de significados de mayor o menor calado y de cariz más o menos afectivo o intelectual. Estamos de acuerdo con Kleiber (2002) en que las pautas que conducen a educar -la escucha, en este caso-, facilitan la atribución de significados y, con ellos, las vivencias de ocio satisfactorias.

Estos tres niveles de escucha que son susceptibles de ser alcanzados en la re-creación de la música, enlazan con el componente estético de ésta, correspondiéndose cada nivel con uno de estos tres ámbitos estéticos: perceptual, del deleite y del significado.

El ámbito perceptual supone que las personas se pongan en situación de contemplación estética, es decir, tienen que ser objeto de lo que Amigo (2014) llama impacto sensorial, que suscita en nosotros asombro y apela a nuestra creatividad, implicando voluntariedad y consciencia por parte del oyente, ambas tan importantes en el contexto del OFM.

Superando la percepción, nos situamos en el ámbito estético del deleite que, en connivencia con el nivel afectivo de escucha, implica algo -en ocasiones tan inexplicable- como el gusto. Gusto, afectos, inclinaciones estéticas y deleite pueden verse estimulados o alcanzar una cierta variabilidad, cuando se pone a las personas en contacto con la música a través del OFM.

El conocimiento intensifica el goce y el ámbito estético del significado se vincula al nivel analítico de escucha, ya que cuando aumenta nuestra capacidad de dar significado a estímulos sonoros y parámetros musicales, aumenta nuestra competencia para obtener de ellos un placer.

Beneficios del OFM

Los beneficios del OFM son múltiples y atañen a diversas dimensiones humanas, algunas personales -fisiológica, afectiva-emocional y cognitiva- y también a la dimensión social del individuo.

En la dimensión fisiológica, destacamos la fuerte vinculación entre beneficio fisiológico y sensación de bienestar que, a su vez, deriva en una percepción por parte de la persona beneficiada, de mejora a nivel afectivo-emocional.

Las respuestas emocionales que son capaces de provocar algunas audiciones en las personas –si bien de manera idiosincrásica-, pueden favorecer el alivio de ciertas tensiones psíquicas a través de catarsis emocionales y facilitar, en consecuencia, un bienestar a nivel afectivo y una satisfacción espiritual.

Los beneficios de la escucha musical activa que se proponen desde los planteamientos del OFM, presentan una clara dimensión cognitiva, ya que estimulan y fortalecen una serie de operaciones y procesos que activan funciones como la memoria, la atención, la identificación, la anticipación cognitiva, la asociación o la comprensión de lo escuchado.

En la medida en que las experiencias vividas a través del OFM son percibidas por los individuos como beneficiosas, contribuyen a su desarrollo personal.

En su dimensión social, el OFM proporciona a las personas oportunidades de conectar con otros y de participar en su realidad ciudadana, con una sensación de aprovechamiento mayor de la oferta musical del entorno y de reforzamiento de su *self* social.

El OFM aporta, además, beneficios en una dimensión socio-comunitaria, ya que contribuye al enriquecimiento de la vida musical en las ciudades, al funcionar como factor de innovación y empoderamiento cultural y, en consecuencia, de desarrollo social y económico.

Los PUM y las orquestas sinfónicas españolas, valoran de manera creciente estas contribuciones del OFM y, en consecuencia, lo van incorporando a su oferta.

Los responsables de programas universitarios para mayores y de las programaciones de música clásica que tienen lugar en Bilbao, reconocen que el OFM puede aportar grandes beneficios a nivel comunitario, fomentando el interés de la ciudadanía hacia los conciertos sinfónicos o de agrupaciones de cámara.

III.2.3 Conclusiones relativas a la Didáctica del OFM

A continuación exponemos las conclusiones relativas a la didáctica del OFM. Hemos llegado a ellas principalmente a través de la literatura especializada expuesta en el Capítulo 3, pero también mostramos en este subapartado las contribuciones recogidas del análisis de contenidos de universidades y orquestas; las que nos han aportado los expertos entrevistados y las que provienen de nuestra propia experiencia en este ámbito educativo.

Como en los subapartados anteriores, organizamos las conclusiones en base a las concreciones de los objetivos específicos. En este caso, son tres: las relativas a la didáctica diferencial, teniendo en cuenta que el OFM está dirigido al colectivo adulto; las que guardan relación con la didáctica específica de la apreciación musical y, por último, las que derivan de una didáctica propia del OFM.

Didáctica diferencial y OFM

Cada vez más instituciones locales, estatales e internacionales, tanto públicas como privadas, están sensibilizadas hacia el valor que supone el aprendizaje a lo largo de toda vida. A raíz de esto, se diseñan y ponen en marcha una amplia y variada serie de iniciativas en relación a múltiples áreas de interés humano y, entre ellas, al ocio cultural y -como una concreción de éste- musical.

Hay cada vez más investigaciones destinadas a comprender y potenciar los mecanismos de aprendizaje de las personas adultas y, en consecuencia, diseñar para ellas una didáctica diferencial que emana, en la mayoría de los casos, de un contexto educativo no formal y que tiene como propósito favorecer el disfrute en esta etapa de la vida.

El sujeto adulto cuando aprende, pone en funcionamiento todo el bagaje de experiencias y conocimientos, que ha ido adquiriendo a lo largo de su vida. En lo que se refiere a la escucha de la música, aparece como telón de fondo la biografía musical de cada persona, en relación a conocimientos, recuerdos, emociones y significados.

Las personas adultas no solo tienen más experiencias en relación al objeto de aprendizaje, sino que además, éstas son más variadas y responden a una organización distinta a la de aquéllas que tuvieron lugar en la infancia o en la juventud.

Partiendo de la andragogía -como ciencia que se ocupa de la orientación de los adultos en su aprendizaje-, se pueden diseñar estrategias didácticas para conducir a las personas mayores hacia una escucha comprensiva y satisfactoria de la música clásica, teniendo en cuenta que este colectivo educativo es capaz de dirigir y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Las personas mayores se sienten motivadas hacia nuevos aprendizajes, fundamentalmente si éstos hallan eco en la aplicación práctica, de ahí que las iniciativas de OFM han de contemplar siempre el aprendizaje procedimental, antes que el meramente conceptual.

El aprendizaje en la edad adulta se basa en gran medida en la reflexión sobre el propio proceso. Por ello, el OFM ha de facilitar puntos de reflexión sobre los mecanismos que cada persona pone en funcionamiento cuando escucha.

Didáctica específica y OFM

La educación musical ha estado ligada durante mucho tiempo a la adquisición de técnicas y procedimientos para hacer música -desde la interpretación o desde la composición- y sería un error intentar encuadrar la didáctica del OFM, en las didácticas específicas -de todas las especialidades musicales- que de lo anterior se derivan.

La especificidad didáctica del OFM se puede nutrir, con más sentido, desde las aportaciones de la apreciación musical que –al margen de algunos antecedentes más bien anecdóticos- hizo su digna aparición en la segunda mitad del siglo XX, de la mano de grandes músicos y comunicadores, como lo fue Leonard Bernstein.

El conocimiento profundo del lenguaje de la música y la capacidad de acercar de manera gozosa el discurso sonoro a los oyentes –requisitos ambos con los que partió la apreciación musical a mediados del siglo pasado, de forma más sistematizada que sus intentos precedentes-, constituyen el modelo a seguir en cuanto a la especificidad didáctica del OFM.

No hay apenas estudios acerca del OFM y menos de su didáctica, por lo que hemos elaborado nuestra concepción de la misma, partiendo de la didáctica diferencial con el colectivo adulto y de la didáctica específica de la apreciación musical, buscando la convergencia de ambas en la didáctica del OFM.

Didáctica del OFM

Entre los principios metodológicos del OFM, se han de tener en cuenta los siguientes: el contexto educativo principal de referencia, es la educación no formal; la figura del docente se perfila más bien como mediador o, en palabras de Bernstein (2004), *happy medium*; el discente es una persona adulta que se acerca a un objeto de aprendizaje, la música clásica instrumental, con la intención de comprender -al menos en parte- su discurso y, en consecuencia, disfrutarlo más.

Los responsables de programas universitarios para mayores y de la vida musical en torno al repertorio clásico, en el entorno de Bilbao, consideran que el diseño didáctico de las acciones de OFM y la figura de quien los ponga en marcha, son fundamentales para que alcancen el éxito.

El marco estratégico en el que se desenvuelve la didáctica del OFM, supone la planificación y desarrollo de acciones de manera secuenciada. Esto es así porque el aprendizaje dirigido a la apreciación de la música, conlleva un proceso constructivo en el que las personas adultas han de tener conciencia de sí mismas como escuchantes, de manera que puedan utilizar los conocimientos y habilidades para la escucha adquiridos gradualmente, en la incorporación de otros nuevos.

El marco estratégico del OFM también ha de tener presente que la experiencia musical directa y la consecución reconocible de logros por parte de las personas, son altamente estimulantes. Para favorecer la motivación, el docente ha de tener además, pasión por la música y por su labor educadora.

A la hora de presentar los contenidos, es conveniente combinar estrategias didácticas de tipo inductivo, con otras más deductivas y con una tercera categoría de estrategias basadas en analogías y comparaciones entre piezas musicales.

Para el diseño de programas de OFM, es eficaz vincularlos a una temática y concretar la secuenciación de sus contenidos, así como las técnicas y recursos didácticos que se vayan a emplear.

Las técnicas didácticas más pertinentes en el ámbito del OFM son: el entrenamiento auditivo sustentado en la focalización de la atención; la creación de expectativas en el oyente a partir de puntos de referencia; los comentarios a las audiciones; la repetición; la contextualización histórica de las composiciones que se vayan a escuchar; la vinculación de las obras con sus creadores; las comparaciones, metáforas y relaciones

de las piezas musicales con otras manifestaciones artísticas y el diseño de las sesiones adaptado al programa del que proceden.

Se consigue una mayor eficacia en la apreciación de la música, bien simultaneando o bien alternando varias de las técnicas expuestas en el párrafo anterior.

Los recursos elegidos para lograr una acción didáctica eficaz, pueden ser múltiples y dependen, en gran medida, de la institución que promueva la iniciativa de OFM. Pueden ir desde aquéllos que utilizan la palabra escrita, a los que se basan en la comunicación audiovisual, los que utilizan la música grabada, o los que se enlazan con audiciones en directo.

Entre los recursos didácticos más específicos del OFM están los musicogramas o representaciones gráficas del hecho musical que, pudiendo ser elaborados de muy distintas maneras, son susceptibles de responder a muy variadas intenciones didácticas.

Las notas a los programas, aun sin serlo siempre, pueden convertirse en un eficaz recurso de aprendizaje, en los casos en que estén elaboradas con una clara intención y eficacia didácticas.

III.2.4 Conclusiones relativas a la presencia de OFM en el panorama español

En este subapartado recogemos las conclusiones que derivan de dos fuentes. Por un lado, de la serie de iniciativas para la temporada-curso 2014-2015, que hemos encontrado como resultado de nuestra búsqueda en la oferta de OFM que llevan a cabo las universidades y orquestas españolas. En segundo lugar, de las opiniones y reflexiones recogidas en las entrevistas realizadas a cinco expertos, acerca del panorama musical español y del valor que en él se da a las propuestas de OFM. Partiendo de todo ello, concluimos que:

En todas las comunidades autónomas hay universidades que diseñan programas para personas mayores, pero solo en el 52 % hay iniciativas de OFM.

La mayor parte de las iniciativas educativas que ponen en marcha las orquestas sinfónicas en España, van dirigidas al público infantil y juvenil. Tan solo el 32 % tiene oferta en el ámbito del OFM.

En dos de las 17 comunidades autónomas no hay ninguna presencia de programas de OFM: ni por parte de las universidades de la AEPUM, ni de las orquestas de la AEOS.

Ni la antigüedad, ni el tipo de gestión, están correlacionados con la presencia o no de iniciativas de OFM en las entidades analizadas.

La mayor parte de los programas de OFM presentan formato de “Curso” y todos los cursos menos uno, han sido encontrados en universidades.

A mucha distancia de los cursos, están los “Encuentros con músicos”. Nos parece importante destacar que hemos encontrado el mismo número de estas iniciativas en universidades que en orquestas, lo que implica el establecimiento de enlaces entre ambos tipos de entidades.

Un buen número de universidades tienen sus puertas abiertas a la música lo que, a diferencia de lo que sucede en otros países europeos y norteamericanos, es relativamente novedoso en España.

Los profesionales consideran que el valor que se otorga en las orquestas sinfónicas al OFM para adultos, es aún pequeño en relación al que tienen las acciones educativas dirigidas al público infantil y joven.

Las orquestas sinfónicas están sensibilizadas hacia las implicaciones que las acciones educativas tienen en la atracción de nuevos públicos y en la consolidación de los ya existentes.

III.2.5 Conclusiones relativas a la ciudad de Bilbao y su área de influencia

Nuestras aportaciones al conocimiento de Bilbao y su área de influencia, en lo que se refiere a su vida musical y a las iniciativas de OFM que se ponen en marcha, se nutren de tres fuentes: las conclusiones extraídas del repaso en profundidad de los estudios de especialistas, en referencia a la aparición del concierto público -presentados en el Capítulo 1-; el análisis de contenidos realizado en los PUM y en las orquestas que tienen actividad en la ciudad y, por último, las opiniones de los responsables de este tipo de programas y de la producción de buena parte de la música clásica instrumental de la Villa. Son las siguientes:

En Bilbao, la vida musical alrededor de la música instrumental, dio comienzo con las iniciativas de un grupo de ilustrados vinculados a la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, que contaron con la colaboración de músicos de la Capilla Musical.

En un contexto de ciudad industrial y aficionada a la música y con relaciones comerciales con algunos puntos de Europa, la burguesía bilbaína fue el tractor de una vida musical floreciente y sólida.

Las iniciativas centradas en la producción musical, se prolongaron en proyectos de creación de academias musicales, con el fin de generar una sólida cantera con la que alimentar las agrupaciones musicales de la Villa. Ambos tipos de entidades: las asociaciones musicales y los centros educativos, fueron adquiriendo la solidez necesaria para perdurar hasta la actualidad.

Dos características marcaron el ayer y el hoy de la vida musical en Bilbao: las inclinaciones melómanas de su ciudadanía y el orgullo por lo que se siente como propio, que deviene en responsabilidad hacia su mantenimiento.

La vida musical en Bilbao es relativamente rica y variada en relación al tamaño de su población.

La presencia de iniciativas de OFM en Bilbao y su entorno geográfico, es variada y relativamente amplia. Esto se debe, principalmente, al papel que juegan la Universidad de Deusto y la Orquesta Sinfónica de Bilbao, entidades que, por otra parte, destacan también en el panorama español.

Pese a esta situación relativamente rica, a la que contribuyen³ las entidades consultadas –dos universidades, dos orquestas sinfónicas y una sociedad de conciertos–, los criterios de carácter didáctico no son, en todos los casos, los que definen las iniciativas de OFM, incluso cuando todos sus responsables reconocen el valor de dichos criterios.

Estos mismos responsables se manifiestan dispuestos a establecer enlaces con el fin de sumar fuerzas a la hora de impulsar la vida musical en Bilbao. Además, opinan que cada tipo de entidad puede aportar al posible marco de colaboración, aquello en lo que es experta, favoreciendo de esta manera las sinergias y, por tanto, la eficacia.

³ De entre todas estas entidades, la Orquesta Sinfónica de Euskadi es la única que, en la actualidad, no presenta iniciativas cercanas al OFM.

III.3 Principales contribuciones de la tesis

Como se deduce del título de la tesis, *Ocio Formativo Musical. Análisis de iniciativas en los Programas Universitarios para Mayores y en las Orquestas Sinfónicas de España*, consideramos que el OFM y una buena didáctica en torno a él, pueden enriquecer a las personas y a las ciudades, en lo que se refiere al panorama musical y, en consecuencia, cultural y socioeconómico. En este sentido, la delimitación del constructo a partir de sus tres perfiles: humanista, educativo y cultural-estético, contribuye a llenar un vacío en este área educativa y cultural.

La facilidad de acceso a la música en la actualidad y la diversificación del público, hacen que los programadores de música estén tomándose muy en serio la necesidad de reinventar su oferta y su manera de dirigirse a las audiencias. Por ello, las iniciativas de índole educativa y social, van teniendo cada vez más presencia en las programaciones de las entidades musicales. Por otra parte, las universidades están abriendo sus puertas a las personas mayores y, en menor medida, a la música. Las orquestas sinfónicas tienen poca tradición en acciones educativas con adultos –no así con niños y jóvenes– y las universidades, en general, tampoco la tienen con la educación musical. En esta realidad, pues, la principal contribución de esta tesis es la formulación de un constructo, el OFM, prácticamente inexistente como tal en el panorama español y que, sin embargo, empieza a asomar de manera práctica, entre las iniciativas de los PUM y de las orquestas.

El haber puesto nuestra mirada en los dos agentes –universidades y orquestas sinfónicas– que, de manera sistemática y con medios específicos a su disposición, pueden articular mejor que nadie los mecanismos necesarios para que el OFM sea una realidad habitual en el panorama de la música clásica instrumental en España, ha resultado un esfuerzo que creíamos imprescindible y que ha merecido la pena, por la panorámica global que hemos obtenido a través de él. Estos agentes, hoy día están concienciados de la importancia que el colectivo de personas mayores tiene para ellos y esto es así por varios motivos: los adultos que alcanzan la madurez, son personas que cada vez se sienten más atraídas por las iniciativas que contemplan el aprendizaje para y por el ocio; además, en muchas ocasiones, tienen tiempo y gran parte de su vida cotidiana, resuelta; pero sobre todo, tienen motivación y esto es imprescindible para alcanzar el éxito en cualquier acción que se ponga en marcha.

Sin embargo, y pese al interés que manifiestan las entidades, la falta de literatura específica acerca del OFM y la ausencia de una perspectiva en el tiempo, debida a la

relativa juventud de este tipo de programas, origina un contexto en el que esta tesis puede hacer su particular contribución. En gran medida, por sus aportaciones en el terreno educativo-cultural.

Creemos que el esfuerzo de aunar la esencia del OFM y su didáctica en un solo documento, puede facilitar la labor de consulta para otros educadores y profesionales de la divulgación de la música clásica, como fenómeno cultural y también formativo. El valor de la educación en la experiencia de un ocio satisfactorio, contribuye a aportar nuevos significados a la vivencia de la música. Además, el acercamiento que suponen las iniciativas de OFM, contribuye a abolir el cliché de elitismo que muchas personas asocian a la música clásica. La didáctica del OFM aporta estrategias, técnicas y recursos variados para un público diverso, propio de la sociedad actual y establece los principios metodológicos con los que mediar entre compositores, intérpretes y escuchantes.

Por último, el haber focalizado nuestra atención en la ciudad de Bilbao y su área de influencia, enriqueciendo nuestra visión de su vida musical con algunos de sus principales promotores y con la de los responsables de los programas universitarios para mayores de los que se beneficia la ciudadanía adulta, es primordial para tener una idea realista de lo que representa en la ciudad el OFM y de qué manera su papel puede ser mayor.

En definitiva, este trabajo contribuye al avance del conocimiento de este fenómeno y a fundamentarlo de forma clara, sólida y veraz.

III.4 Limitaciones de la investigación

La ausencia de estudios e investigaciones de índole académica, específicas en torno al OFM, nos ha llevado a acercarnos a él a partir de los estudios significativos relativos a los elementos que lo configuran. De esta manera, el reto ha sido estimulante aunque, en ocasiones, se dejaba sentir la soledad. Como consecuencia de la falta de este tipo de investigaciones, tampoco se pueden encontrar documentos o estudios acerca de la didáctica del OFM como tal por lo que, nuevamente, el trabajo que hemos tenido que realizar ha sido arduo aunque, a la fuerza, creativo.

En lo que respecta al estudio empírico de la investigación, lo primero que hemos de indicar es que, aun siendo conscientes de la gran labor que hacen otro tipo de instituciones y asociaciones culturales alrededor del OFM, hemos querido centrar

nuestro análisis en las universidades con programas para personas mayores y en las orquestas sinfónicas. Esto ha sido así, por la gran tradición formativa de las universidades y por la profesional dedicación de las orquestas a la vida musical ciudadana. Además, la proyección social de ambos tipos de instituciones, hacen muy atractivo su perfil y contribuyen a universalizar los resultados del estudio.

Por otra parte, hemos limitado el análisis a las universidades de la AEPUM y a las orquestas sinfónicas de la AEOS, aun a sabiendas de que otras universidades y orquestas no asociadas a ellas, también realizan acciones en el ámbito del OFM. Sin embargo, el tamaño de la muestra emanada de nuestra decisión, nos parecía suficientemente representativo de lo que sucede en el panorama español respecto al fenómeno del OFM y, por ello, no hemos buscado una ampliación.

Una tercera limitación viene dada por el hecho de haber centrado el estudio en la información ofrecida por las instituciones a través de sus páginas web. En algunos casos, hemos realizado consultas a través del correo electrónico o vía telefónica, pero no siempre con resultados satisfactorios. Por ello, en relación a la mayoría de entidades, aquello que no quedara reflejado en sus páginas web, no ha sido recogido en el análisis.

Además, la diferencia en el diseño de estas páginas digitales, ha representado una dificultad muchas veces engorrosa y otras, desconcertante, debido a que no todas las entidades denominan de la misma manera las acciones que, desde nuestro punto de vista, tienen un mismo cariz didáctico. A veces, incluso, aparecían con un mismo nombre iniciativas por completo distintas desde el punto de vista educativo. En estos casos, más que nunca, la inferencia ha sido fundamental.

También reconocemos que el análisis de contenidos, pese a su laboriosidad, probablemente no nos ha aportado todos los datos que podrían haber sido interesantes en nuestro estudio.

III.5 Líneas de futuro

Nos gustaría plantear aquí dos categorías de opciones para seguir caminando en el futuro: una, referida a las posibles aplicaciones de este estudio y la otra, como estímulo para seguir avanzando en el conocimiento.

Líneas de aplicación

Pensamos que el resultado de nuestro estudio puede ser de utilidad en los dos ámbitos que han sido objeto del análisis empírico: los PUM y las orquestas sinfónicas.

- En lo que concierne a las universidades, al abrir éstas sus puertas a la música, no han de hacerlo con el propósito de alfabetizar musicalmente a las personas – para eso están los conservatorios y las escuelas de música-, sino con el fin de transmitirles unos conocimientos y proporcionarles unas habilidades de escucha, que les permitan ampliar su bagaje cultural y desarrollarse como personas.
- En cuanto a las orquestas sinfónicas, las iniciativas de OFM pueden contribuir a que las personas entiendan la experiencia de ir a un concierto, no solo como fuente de escucha pasiva –que puede ser gratificante y lo es muchas veces-, sino como una experiencia realmente satisfactoria –con la carga de significación que esta palabra conlleva. Puede ser ésta, la manera de activar el cambio que demanda el público y hacia el que se van sensibilizando estos programadores de música clásica. Las orquestas pueden servirse del OFM para atraer y/o fidelizar audiencias, siguiendo la secuencia: acercar-medar-construir audiencias.
- La aplicación de programas de OFM planteados desde la interacción entre los PUM y las orquestas sinfónicas, nos parece altamente satisfactoria para el escuchante y beneficioso para todos a nivel comunitario, ya que es de esperar que su contribución al panorama musical ciudadano, sea efectiva.
- La aplicación de políticas de alianzas -no solo entre universidades y orquestas sinfónicas, sino también entre universidades y conservatorios de música, o entre estos y programadores-, es enriquecedora para todos: los melómanos, los profesionales de la música, los estudiantes que están en vías de serlo y los que se acercan a la práctica instrumental, por ejemplo, de forma amateur.
- Por otra parte, las escuelas de música, que se enmarcan en el ámbito de las enseñanzas no regladas y que nacieron en España a partir de la LOGSE⁴, con la intención de abrirse a la sociedad y crear una oferta variada con la que contribuir a la educación musical de su entorno más próximo, pueden ofrecer programas de OFM para la ciudadanía adulta. Es decir, educar musicalmente,

⁴ LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Fue promulgada en 1990 y dividió las enseñanzas especializadas de música en regladas y no regladas.

aún sin la necesidad de introducir al alumnado en la lectura de partituras o en la práctica de un instrumento.

- La didáctica del OFM, puede ser perfectamente aplicada también a los géneros musicales escénicos, como la ópera, la zarzuela o el ballet. Al ser en ellos enormemente relevante el papel de la música –aunque no exclusivo, como sucede en la música instrumental o coral no escénica-, las estrategias, técnicas y recursos didácticos propios del OFM, pueden aportar su valor a la comprensión y disfrute de esas otras manifestaciones artísticas.

Líneas de investigación

Nos resultaría interesante poder plantear futuras investigaciones, que guardan relación con esta tesis y que podrían estar centradas en aspectos como los que indicamos a continuación:

- Detectar la influencia que la participación de las personas adultas en programas de OFM, tiene en los más pequeños. En este caso la re-creación a través de la escucha atenta, supone una actitud hacia la música por parte de los adultos que, en nuestra opinión, puede influir de manera notable en la inclinación, interés o motivación de sus pequeños (hijos, nietos). El componente de tradición que los expertos consultados atribuían al éxito de la vida musical ciudadana, puede nutrirse de esta manera. Los adultos que se sientan gratificados por las experiencias de ocio en torno a la escucha de la música, probablemente deseen que sus personas queridas tengan la posibilidad de acceder a este tipo de vivencias.
- Realizar un estudio cualitativo similar al que hemos hecho a partir de las entrevistas en profundidad, en otras ciudades como por ejemplo, Madrid –sede de varias orquestas sinfónicas-, Barcelona –con un pasado burgués impulsor de una vida musical rica y con cierta inclinación a la vanguardia- o Valencia –con una gran tradición musical, aunque bastante específica en el ámbito de las bandas.
- Realizar análisis comparativos sobre la eficacia de diversos programas de OFM. Por ejemplo, entre aquellos que conlleven audiciones de música en vivo y otros que solo contemplen la escucha a través de grabaciones.

- Llevar a cabo análisis comparativos, en base a unos criterios didácticos, sobre los programas concretos de OFM que ponen en marcha las universidades de la AEPUM y las orquestas de la AEOS.
- Investigar las iniciativas de OFM de las entidades que se han quedado fuera de nuestra muestra primera. Es decir, las universidades y orquestas no asociadas y otras entidades vinculadas a la música o a la formación de adultos.
- Establecer diseños de investigación, en colaboración con otros profesionales que estén llevando a cabo programas relacionados con el OFM, tanto en universidades como en orquestas sinfónicas u otro tipo de organizaciones promotoras de la música.
- Analizar la incidencia de los programas de OFM, en la participación activa de las personas en las propuestas de música clásica de su entorno. Para ello se podría utilizar una muestra con un grupo de control que realice algún programa de OFM y otro grupo que no lo haga.

III.6 Bibliografía

- AMIGO, M.L. (2014). *Ocio estético valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BERNSTEIN, L. (2004). *The joy of music*. Nueva Jersey: Amadeus Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- CUENCA CABEZA, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- KLEIBER, D. (2002). La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: Una perspectiva/visión a lo largo de la vida. En C. DE LA CRUZ AYUSO (Ed.). *Educación del Ocio. Propuestas internacionales* (pp. 69-83). Bilbao: Universidad de Deusto.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

ACHILLES, E. (1992). Finding meaning in music for all ages. *Music Educators Journal*, 79(4), 21-22.

ADORNO, T. (1970). *Reacción y progreso y otros ensayos musicales*. Barcelona: Tusquets.

ADORNO, T. W. (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Akal.

ADORNO, T.W. y HORKHEIMER, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid. Trotta.

AEOS (2015). <http://www.aeos.es/> (última consulta: 8 de abril de 2015).

AEPUM (2015). <http://www.aepumayores.org/es> (última consulta: 16 de mayo de 2015).

AGUILAR, M.C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: Antonio Machado libros.

AGUILAR, E. y LÁZARO, Y. (2011). Las experiencias de ocio formativas. Un espacio de innovación universitaria, desarrollo personal y cambio social. En R. AHEDO y F. BAYÓN. *Ocio e innovación social. Hacia un ocio comprometido con el desarrollo humano. OcioGune 2011* (pp. 17-30). Bilbao: Universidad de Deusto.

ALBAINA, M. (2008). La didáctica no es (solo) cosa de niños. *Ahaire* 4, 18-19.

ALBAINA, M. (2012). Universidad - Entidades musicales, una interacción necesaria en el desarrollo del Ocio Formativo Musical. En J. CUENCA y J. DOISTUA (Eds.), *El ocio transformado[r]. Resignificaciones y tendencias del ocio en tiempos de crisis* (pp. 3-15). Bilbao: Universidad de Deusto.

ALBAINA, M. y CÁMARA, A. (2010). *Training New Listeners for Music*. Obtenido de http://depts.washington.edu/icmpc11/ICMPC11_ABSTRACTS.pdf (última consulta: 26 de marzo de 2012).

ALTENMÜLLER, E. (2001). How many music centers are in the brain? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 273-280.

- ALVIN, J. (1997). *Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2000). *El arte como vivencia de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2006). Estética del ocio. En M. CUENCA CABEZA (Coord.), *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp. 41-58). Bilbao: Universidad de Deusto.
- AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2008). La experiencia de ocio estético. En M. J. MONTEAGUDO SÁNCHEZ (Ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio* (pp. 111-135). Bilbao: Universidad de Deusto.
- AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2009). Beneficios de la experiencia de ocio estético. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, vol IX, nº 2, 397-432.
- AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2011). Valores de la experiencia creativa y recreadora de ocio estético. En A. MADARIAGA y J. CUENCA (Eds.), *Los valores del ocio. Cambio, choque e innovación* (pp. 49-70). Bilbao: Universidad de Deusto.
- AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M.L. (2014). *Ocio estético valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ANDRÉU ABELA, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- ARANA, J.A. (1987). *Música vasca*. Bilbao: Caja de Ahorros Vizcaína.
- ARISTÓTELES (2000). *Política*, trad. de M. García Valdés. Madrid: Gredos.
- ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- ARRUTI, M. A. (2010). *La educación del ocio en los parques naturales protegidos: una propuesta de modelo y de herramienta de evaluación*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BAGÜÉS, J. (1990). *La música en la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*. Donostia-San Sebastián: RSBAP.

- BALL, PH. (2010). *El instinto musical: escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner.
- BALTES, P.B. y BALTES, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. En P.B. BALTES, P.B. y M.M. BALTES (Eds.), *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- BARBACCI, R. (2007). *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BASSO, A. (1986). *La época de Bach y Haendel*. Madrid: Turner Música.
- BATT-RAWDEN, K.B y DE NORA, T. (2005). Music and Informal Learning in Everyday Life. *Music Education Research*, v7 (l. 3), 289-304.
- BAUMAN, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BECKER, J. (2001). Anthropological perspectives on music and emotion. En JUSLIN, P y SLOBODA, J.A. (Eds), *Music and emotion. Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- BELINCHE, D. y LARREGLE, M.E. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. Buenos Aires: Edulp.
- BENCIVELLI, S. (2011). *Por qué nos gusta la música*. Barcelona: Roca.
- BENZON, R.O. (1985). *Manual de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- BENTON, A.L. (1977). The amusias. En M. CRITCHLEY y R. A. HENSON (Eds.), *Music and the Brain* (pp. 378-397). London: Heinemann.
- BERNSTEIN, L. (2003). *El maestro invita a un concierto*. Madrid: Siruela.
- BERNSTEIN, L. (2004). *The joy of music*. Nueva Jersey: Amadeus Press.
- BIGAND, E. (1993). Contributions of music to research on human auditory cognition. En S. MCADAMS y E. BIGAND (Eds). *Thinking in sound* (pp. 231-277). NY: Oxford University Press.

- BLACKING, J. (1995) Expressing Human Experience through Music. En R. BYRON (Ed.), *Music, Culture, and Experience: Selected Papers of John Blacking*, (pp. 223–242). Chicago: University of Chicago Press.
- BLACKING, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.
- BLANNING, T. (2011). *El triunfo de la música*. Barcelona: Acanalado.
- BLAUKOPF, K. (1988). *Sociología de la Música*. Madrid: Real Musical.
- BLOOD, A.J. y ZATORRE, R.J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *PNAS* 98 (20), 11818-11823.
- BONDS, M.E. (2014). *La música como pensamiento*. Barcelona: Acanalado.
- BOSWELL, J. (1992). Human potential and lifelong learning. *Music Educators Journal*, 79(4), 38-40.
- BOULEZ, P. (2001). *Puntos de referencia*. Barcelona: Gedisa.
- BOWLES, C. L. (1991). Self-expressed adult music education interests and music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 39 (3), 191-205.
- BOZAL, V. (1999). *El gusto*. Madrid: La bolsa de la Medusa.
- BRESLER, L. y STAKE, R. E. (1992). Qualitative research methodology in music education. En R. COLWELL (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 75-90). New York: Schirmer Books.
- BROWN, A.L. y PALINCSAR, A.S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: a natural history of one program for enhancing learning. En J.D. DAY y J.G. BORKOWSKY (Eds.), *Intelligence and exceptionality* (pp. 81-132). Norwood: Ablex.
- BRU RONDA, C. (Coord.) (2011). Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores (vol. I y II). *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM-2011)*. Alicante: AEPUM.
- BRUHN, H. (2002). Musical development of elderly people. *Psychomusicology*, vol 18, Spring-Fall, 59-75.

- BRUNER, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUNT, L. (1994). *Music Therapy. And art beyond words*. London: Routledge.
- BURNEY, Ch. (1959). *The present state of music in France and Italy*. Londres: Oxford University Press.
- BURNS, D.S. (2001). The effect of the Bonny method of guided imagery and music in clinical practice. *Music Therapy perspectives* vol. 6, 7-10.
- BURÓN, J. (2002). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- BYGREN, L.O., KONLAAN, B.B. y JOHANSSON, S. (1996). Attendance at cultural events, reading books or periodicals, and making music or singing in a choir as determinant for survival. *British Medical Journal*, vol. 313 (7072), 1577-1580.
- CABALLO, B., CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social*, 47, 11-24.
- CABALLO, B. y GRADAÍLLE, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 45-55.
- CÁMARA, A., CAÑADA, M., ALBAINA, M. y LARRINAGA, I. (2012). *Programas educativos musicales en la CAPV: Miradas desde la diversidad de públicos*. Obtenido de <http://www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/colecciones/monografias/eusko/publicacion.php?o=22320> (última consulta: 23 de abril de 2014).
- CARIDE, J.A. (1998). Educación el Ocio y Tiempo Libre. En M. BEAS, J. GARCÍA y otros (Coords.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. VIII Jornadas LOGSE (pp. 17-31).Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CARIDE, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor* Vol. 188, nº 754, 301-313.

CARR, M. (1990). The role of context and development from life-span perspective. En W. SCHNEIDER y F.E. WEINERT (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, knowledge and cognitive processes* (pp. 222-231). New York: Springer-Verlag.

CASINI, C. (2006). *El arte de escuchar la música*. Barcelona: Paidós.

CATEURA, M., SABATE, M. y SOLER, M. (1991). *Danza y audición*. Barcelona: Ibis.

CAVA, M.J. (2005) *Historias de Bilbao, 1875-1914*. Bilbao: BBK Colección Temas Vizcaínos.

CAVA, M.J. (2008). *Un paseo por la Historia de Bilbao*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CHAILLEY, J. (1991). *Compendio de musicología*. Madrid: Alianza Editorial.

CHION, M. (1993). *La audiovisión: introducción al análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.

CLAIR, A.A. (1996). *Therapeutic uses of music with older adults*. Baltimore: Health Profession Press.

CLIFTON, T. (1983). *Music as Heard. A study in applied phenomenology*. New Haven: Yale University Press.

COFFMAN, D.D. (2002). Music and Quality of live in older adults. *Psychomusicology*, vol 18, Spring-Fall, 76-88.

COFFMAN, D. D., y ADAMEK, M. (1999). The contributions of wind band participation to quality of life of senior adults. *Music Therapy Perspectives*, 17(1), 27-31.

COHEN, G. D. (2006a). Research on creativity and aging: The positive impact of the arts on health and illness. *Generations*, vol. 30 (1), 7-15.

COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (Eds.) (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.

CONWAY, C. y HODGMAN, T.M. (2008). College and Community Choir Member Experiences in a Collaborative Intergenerational Performance Project. *Journal of Research in Music Education*, vol 56 (3), 220-237.

COPLAND, A. (2008). *Cómo escuchar la Música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

COROMINES, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

CROZIER, W. (1997) Music and Social Influence. En D. HARGREAVES y A. NORTH (Eds.) *The Social Psychology of Music*, (pp. 67–83). Oxford: Oxford University Press.

CSIKSZENTMIHALYI, M. y CSIKSZENTMIHALYI, I. S. (1998a). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998b). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2001). Ocio y creatividad en el desarrollo humano. En M. CSIKSZENTMIHALYI, M. CUENCA CABEZA, C. BUARQUE y V. TRIGO (Eds.), *Ocio y desarrollo: potencialidades del ocio para el desarrollo humano* (pp. 17-32). Bilbao: Universidad de Deusto.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

CUENCA AMIGO, J. (2012). *El valor de la experiencia de ocio en la modernidad tardía Génesis y condiciones de posibilidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA AMIGO, M. (2012). *La creación y desarrollo de públicos de la ópera en Europa. Análisis y propuesta de mejora desde los Estudios de Ocio*. Tesis doctoral inédita. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (1999). *Ocio y formación: Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2006). Pedagogía del ocio: una aproximación global. En M. CUENCA CABEZA (Ed.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio* (pp. 83-101). Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2009). *Ocio humanista*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2010). La fuerza transformadora del ocio. En M. CUENCA, E. AGUILAR y C. ORTEGA (Eds.), *Ocio para innovar* (pp. 17-82). Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M (2011). Aproximaciones a las experiencias culturales desde los planteamientos del Ocio Humanista: pautas para una profundización cualitativa. En C. ORTEGA (Ed.), *Nuevos desafíos de los observatorios culturales* (pp. 19-48). Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA CABEZA, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA, M., LÁZARO, Y., AMIGO, M.L. y CUENCA, J. (2012). Ocio experiencial en la universidad: el programa multigeneracional cultura y solidaridad. *Memorialidades*, nº 17, 475- 510.

DABBACK, W.M. (2008). Identity formation through participation in the Rochester New Horizons Band Programme. *International Journal of Community Music*, 1(2), 267-286.

DAHLHAUS, C. y EGGBRECHT, H.H. (2012). *¿Qué es la música?* Barcelona: Acantilado.

DARROW, A., JOHNSON, C. M. y OLLENBERGER, T. (1996). The effect of participation in an intergenerational choir on teens' and older persons' cross-age attitudes. *Journal of Music Therapy*, 31(2), 119-134.

DATTILO, J. y MURPHY, W.D. (1991). *Leisure Education Program Planning. A Systematic Approach*. State College, PA: Venture Publishing.

DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

DELIS, D., FLEER, J.Y y KERR, NH. (1978). Memory for music. *Perception and Psychophysics*, 23 (3), 215-18.

DELORS, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

DEL POZO, A. (1977). *Didáctica general*. Burgos: Santiago Rodríguez.

DESCARTES, R. (1992 [1650]). *Compendium Musicae*. Madrid: Tecnos.

DESPINS, J.P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.

DEUTSCH, D. (Ed.) (1982). *The Psychology of Music*. Nueva York: Academic Press.

DEUTSCH, D. (1982). Grouping mechanisms in music. En D. DEUTSCH (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 299-348). San Diego, CA: Academic Press.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

DIRKX, J. M. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (nº 74), 79-88.

DOMINICÉ, P.F. (1990). Composing education biographies: group reflection through life histories. En J. MEZIROW (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 194-212). San Francisco: Jossey-Bass.

DONOSTIA, J.A. (1951). *Música y músicos en el País Vasco*. Donostia-San Sebastián: RSBAP.

DOWLING, W. J. (1998): Conocimiento procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición musical. *Orpheotron*, 4, 23-40.

DOWLING, W.J., y HARWOOD, D.L. (1986). *Music Cognition*. New York: Academic Press.

DOWNS, PH.G. (1998). *La música clásica. La era de Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Akal.

DRIVER, B.L., BROWN, P.J. y PETERSON, G.L. (1991). *Benefits of leisure*. State College, PA, Venture Publishing.

DRIVER, B.L. y BRUNS, D.H. (1999). Concepts and uses of the benefits approach to leisure. EN JACKSON, E.L. Y BURTON, T.L. (Eds.), *Leisure studies. Prospects for the twenty-first century* (pp. 349-369). State College, PA: Venture Publishing Inc.

DUMAZEDIER, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Editorial Estela.

ECO, U. (1984). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

ELIAS, N. (1991). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.

ELKINGTON, S. (2006). Exploring the nature of pre and post flow in serious leisure. En L. LAWRENCE y S. ELKINGTON, *Serious leisure: extensions and applications* (pp. 145-158). Eastbourne: Leisure Studies Association.

ELLIOTT, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

ERESALDE, J. (2006 [1934]). *Los esclavos felices*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

ERNST, R.E. y EMMONS, S. (1992). New horizons for senior adults. *Music Educators Journal*. Vol 79 (4), 30-34.

EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO. *Proyecto de ley de aprendizaje a lo largo de la vida*. Obtenido de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/plan_programa_proyecto/py_ley_10/es_py_ley/py_ley_10.html (última consulta: 30 de setiembre de 2014).

EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO. Observatorio vasco de la cultura (2011). *Informe estadístico sobre Artes e Industrias Culturales 2011*. Obtenido de http://www.kultura.ejgv.euskadi.eus/r46-19803/es/contenidos/informacion/keb_publicaciones_art_industri/es_art_indu/arte_industria.html (última consulta: 22 de noviembre de 2014).

EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO. *Decreto 368/2013*. Obtenido de <https://www.euskadi.eus/r47-bopvapps/es/bopv2/datos/2013/07/1303437a.shtml> (última consulta 19 de marzo de 2014).

FACHÉ, W., (1995). Leisure education in community systems. En RUSKIN, H. y SIVAN, A. (Eds.), *Leisure education towards the 21st century* (pp. 51-78). Utah: Bregham Young University. Department of Recreation Management and Youth Leadership.

FACHÉ, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio. En Cristina de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio: propuestas internacionales* (pp. 85-102). Bilbao: Universidad de Deusto.

FAVRE, G. (1980). *Histoire de l'éducation musicale*. Paris: La Pensée Universelle.

FERMOSO, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

FERNÁNDEZ, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 96 (2), 35-53.

FÉTIS, F.J. (1995 [1873]). *La música puesta al alcance de todos*. Valencia: Librerías París-Valencia.

- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONTANA, A. y FREY, J. H. (2000). The Interview. From structured questions to negotiated text. En N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Thousand Oaks, California: Sage.
- FORNEY, K. y MACHLIS, J. (2011). *The enjoyment of music*. Nueva York: Norton, W. W. & Company, Inc.
- FRAISSE, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- FUBINI, E. (1990). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el Siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- FUNDACIÓN AUTOR. (2014). *Anuario SGAE de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales 2014*. Obtenido de <http://www.anuariosgae.com/home.html> (última consulta: 22 de noviembre de 2014).
- FUNDACIÓN BILBAO700 (2014). Obtenido de <http://www.bilbao700.com/> (última consulta: 26 de marzo de 2014).
- GABRIELSSON, A. (2001). Emotions in strong experience with music. En JUSLIN, P. y SLOBODA, J.A. (Eds), *Music and emotion. Theory and research* (pp. 431-449). Oxford: Oxford University Press.
- GABRIELSSON, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: same or different? *Musicae Scientiae, Special Issue 2001-2002*, 123-147.
- GABRIELSSON, A. (2011). *Strong experiences with music*. Nueva York: Oxford University Press.
- GABRIELSSON, A. y LINDSTRÖM WIK S. (2003). Strong experiences related to music: a descriptive system. *Musicae Scientiae*, 7, 157-217.
- GAGO, L.C. (1997). El amigo americano. *Quodlibet nº 8*, 98-105.
- GALLEGO, A. (1988). *La música en tiempos de Carlos III*. Madrid: Alianza Música.
- GAÑÁN, A. y PALMERO, M.C. (2008). Los programas de formación universitaria de personas mayores. Propuestas y perfiles de innovación. El caso de la Universidad de Burgos. En M.C. PALMERO. *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones: X*

Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. (pp. 333-344). Burgos: Universidad de Burgos.

GARCÍA ACEVEDO, M. (1984). *Didáctica musical*. Buenos Aires: Ricordi.

GARCÍA BACCA, J.D. (1990). *Filosofía de la música*. Barcelona: Anthropos.

GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.

GEMBRIS, H. (2012). Music-making as a lifelong development and resource for health. En R. MacDonald, G. Kreutz y L. Mitchell Music (Eds.), *Music, health and wellbeing* (pp. 367-382). Oxford: Oxford University Press.

GIBBONS, A. C. (1985). Stop babying the elderly. *Music Educators Journal*, 71(7), 48-51.

GÓMEZ AMAT, C. (2004). *Historia de la música española, 5. Siglo XIX*. Madrid: Alianza Música.

GORDON, C. (2010). Great expectations - the European Union and cultural policy: fact or fiction? *International Journal of Cultural Policy*, vol 16 (2), 101-120.

GORDON, E. (1977). *Learning sequence and patterns in music*. Chicago: G.I.A. Publications.

GREWE, O., NAGEL, F., KOPIEZ, R. y ALTENMÜLLER, E. (2007). Listening to music as a re-creative process: physiological, psychological and psychoacoustical correlates of chills and strong emotions. *Music Perception*, vol. 24 (3), 297-314.

HALPERN, A.R. y BARTLETT, J.C. (2002). Aging and memory for music: A review. *Psychomusicology*, 18, 10-27.

HANSLICK, E. (1977). *De lo bello en la música*. Buenos Aires: Ricordi.

HARGREAVES, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

HARGREAVES, D. J., y COLMAN, A. M. (1981). The dimensions of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, 9 (1), 15-20.

HARGREAVES, D. J., MESSERSCHMIDT, P., & RUBERT, C. (1980). Musical preference and evaluation. *Psychology of Music*, 8 (1), 13-18.

HARGREAVES, D.J. y NORTH, A.C. (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

HARRISON, S. (1984). *Cómo apreciar la música*. Madrid: EDAF.

HAWKES, J. (2001): *The Fourth pillar of Sustainability: Culture's Essential Role in Public Planning*. Obtenido de [www.culturaldevelopment.net.au/.../HawkesJon\(200...](http://www.culturaldevelopment.net.au/.../HawkesJon(200...) (última consulta: 26 de junio de 2014).

HAYS, T. y MINICHELLO, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. *Psychology of Music*, 33 (4), 437-451.

HAYS, T. y MINICHIELLO, V. (2010). Exploring the meaning and Function of Music in the lives of Older People. En V. MINICHIELLO y J.A. KOTTLER (Eds.), *Qualitative Journeys. Student and mentor experiences with research* (pp. 437-451). California: SAGE Publications Inc.

HEINTZMAN, P. (2000). Leisure and spiritual well-being. A qualitative study. *Loisir et Société*, vol 3, nº 1, 41-69.

HELMHOLTZ, H. (1990 [1868]). *Théorie physiologique de la musique*. Paris: Jacques Gabay.

HENNION, A. (2002). *La pasión musical*. Barcelona: Paidós.

HENNION, A. (2010) Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar*, 34, v. XVII, 25-33.

HERSCH, J. (2013). *Tiempo y música*. Barcelona: Acantilado.

HODGES, D. (Ed.) (1996): *Handbook of music psychology*. San Antonio, TX: IMR Press.

HOSPERS, J. (1980). *Significado y verdad en el arte*. Valencia: Fernando Torres.

HUIZINGA, (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

HUNTER, P.G., SCHELLENBERG, E.G. y SCHIMMACK, U. (2010). Feelings and perceptions of happiness and sadness induced by music: similarities, differences and mixed emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. Vol 4 nº 1, 47-56.

HUXLEY, A (1988). *Contrapunto*. Barcelona: Edhasa.

ISO-AHOLA, S.E. (1980). *The Social Psychology of Leisure and Recreation*. Dubuque, Iowa: W. C. Brown Company Publishers.

ISO-AHOLA, S.E. (1997). A psychological analyses of leisure and health. En J.T. HAWORTH (Ed.), *Work, leisure and well-being* (pp. 131-144). London/New York: Routledge.

ISO-AHOLA, S.E., JACKSON, E. y DUNN, E. (1994). Starting, ceasing and replacing leisure activities over the life-span. *Journal of Leisure Research*, vol 26, n. 3, 227-249.

JACOBSON, W. (1996). Learning, Culture, and Learning Culture. *Adult Education Quarterly*. Vol. 47 nº 1, 15-28.

JAUSS, H.R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.

JELLISON, J. A. (2000). How can all people continue to be involved in meaningful music participation? En C. K. MADSEN (Ed.), *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education* (pp. 109-138). Reston, VA: Music Educators National Conference.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, J.A., PALMERO CÁMARA, M.C. y LUIS RICO, M.I. (2013). Gestión de la calidad en los programas universitarios de personas mayores: Implicaciones para el alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, Vol. 2, Nº. 1, 347-354. Obtenido de <http://infad.eu/RevistaINFAD/index.php/publicaciones/revista-infad-2013/no1-volumen-2-indice/> (última consulta 8 de octubre de 2014).

JOHANSSON, B.B. (2002). Music, age, performance and excellence: a neuroscientific approach. *Psychomusicology*, 18, 46-58.

JOHNSON, J.H. (1995). *Listening in Paris: A Cultural History*. Berkeley: University of California Press.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Anaya.

KALLINEN, K. y RAVAJA, N. (2006). Emotion perceived and emotion felt: same and different. *Musicae Scientiae*, vol 10, 191-213.

KANDINSKY, V (1983). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Labor.

- KAPLAN, M. (1975). *Leisure: Theory and policy*. Nueva York: John Wiley.
- KELLY, J.R. (1996). *Leisure*. Boston: Allyn y Bacon.
- KERMAN, J. y TYSON, A. (1985). *Beethoven*. Colección New Grove. Barcelona: Muchnik Editores.
- KIVY, P. (2005). *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona: Paidós.
- KLEIBER, D. A. (1999). *Leisure experience and human development: a dialectical interpretation*. New York: Basic Books.
- KLEIBER, D. (2002). La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: una perspectiva/visión a lo largo de la vida. En C. DE LA CRUZ (Ed.), *Educación del ocio: propuestas internacionales* (pp. 69-83). Bilbao: Universidad de Deusto.
- KLEIBER, D.A. (2012). Optimizing leisure experience after 40. *Arbor Vol. 188, nº 754*, 341-349.
- KNOWLES, J. G. y COLE, A.L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Los Angeles: Sage Publications.
- KNOWLES, M. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf.
- KNOWLES, M. (Ed.) (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- KNOWLES, M., HOLTON, E.F. y SWANSON, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Elsevier.
- KONECNI, V.J. (1982). Social interaction and musical preference. En D. DEUTSCH (Ed.), *The psychology of music*. Nueva York: Academic Press.
- KRIEKEMANS, A. (1973). La educación del empleo de los Ocios. En A. KRIEKEMANS *Pedagogía General*. (pp. 516-547). Barcelona: Herder.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- KRUMHANSL, C. L. (1992). Internal representations for music perception and performance. En M.R. JONES, y S. HOLLERAN (Eds.), *Cognitive bases of musical communication* (pp. 197-211). Washington: American Psychological Association.

- KÜHN, C. (1988). *La formación musical del oído*. Barcelona: Labor.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- L'AUDITORI (2015) <https://www.auditori.cat/es/> (última consulta: 14 de abril de 2015).
- LACÁRCEL, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- LATHAM, A. (Coord.) (2009). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LAUKKA, P. (2007). Uses of music and psychological well-being elderly. *Journal of Happiness Studies*, 8, 215-241.
- LÁZARO, T. (2006). Derecho al ocio. En M. CUENCA (Coord.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio* (pp. 143-156). Bilbao: Universidad de Deusto.
- LÁZARO, Y. (2008). La experiencia de ocio a través de los programas universitarios de adultos/mayores En M.J. MONTEAGUDO (Ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio* (pp. 317-335). Bilbao: Universidad de Deusto.
- LÁZARO FERNÁNDEZ, Y., AGUILAR GUTIÉRREZ, E. y MADARIAGA ORTUZAR, A. (2012). Beneficios del ocio. Una realidad en las experiencias de ocio formativas. *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria = Revista vasca de sociología y ciencia política*, Nº 57-58, 2361-2368. Obtenido de <http://www.avsp.es/> (última consulta 8 de noviembre de 2014).
- LEE, V. (2008). *Music and Its Lovers: An Empirical Study of Emotional and Imaginative Responses to Music*. Londres: Thomas Press.
- LEHMBERG, L.J. y FUNG, C.V. (2010). Benefits of Music Participation for Senior Citizens: A Review of the Literature. *Music Education Research International*, Vol 4, 19-30.
- LEPHERD, L. (1993). Investigación comparativa. En A.E. KEMP (Comp.), *Aproximaciones a la investigación en educación musical* (pp. 33-55). Buenos Aires: Collegium Musicum.
- LEVITIN D. (2011). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.

LIMÓN MENDIZÁBAL, R. (1997) La Educación de las personas mayores. En A. PETRUS (Coord.), *Pedagogía Social* (pp. 292-329). Barcelona: Ariel Educación.

LIMÓN MENDIZÁBAL, R. (2008). Ocio y mayores: algunos valores para vivir una vida plena en la vejez como un objetivo del desarrollo cívico. En J.M. TOURIÑÁN (Coord.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. (pp. 204-219). A Coruña: Netbiblo.

LIMÓN MENDIZÁBAL, M.R. y CRESPO CABORNERO, J.A. (2002). *Grupos de debate para mayores*. Madrid: Narcea.

LIMÓN MENDIZÁBAL, R. y ORTEGA NAVAS, M.C. (2013). Envejecimiento activo y saludable. En G. PÉREZ SERRANO y A. DE JUANAS (Coord), *Calidad de vida en personas adultas y mayores* (pp. 197-246). Madrid: UNED.

LISTON, D. y ZEICHNER, K.M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ-ARANGUREN, E. (2000). El análisis de contenido. En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 554-572). Madrid: Alianza Editorial.

LÓPEZ CANO, R. y SAN CRISTOBAL, U. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes y ESMUC.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2005). *Estética musical*. Valencia: Rivera Editores.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

LOUVIER, A. (1996). Audición, memoria, imágenes. *Eufonía nº 2*, 21-26.

LUDOJOSKI, R. L. (1986). *Andragogía. Educación del Adulto*. Buenos Aires: Guadalupe.

MACONIE, R. (2007). *La música como concepto*. Barcelona: Acantilado.

MADSEN, C.K. y MADSEN, CH.H. (1988). *Investigación experimental en Música*. Buenos Aires: Marymar.

MANEVEAU, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.

MANNELL, R.C. y KLEIBER, D.A. (1997). *A social psychology of leisure*. State College: Venture.

MARCO, T. (2009). *Historia cultural de la música*. Madrid: Ediciones autor.

MARK, M.L. (2002). *Music education, source Readings from Ancient Greece to Today*. London: Routledge.

MARK, M.L. y GARY, C.L. (1999). *A History of American Music Education*. Reston: National Association for Music Education.

MARKUSEN A., GADWA, A. (2010): Arts and Culture in Urban or Regional Planning: A Review and Research Agenda. *Journal of Planning Education and Research* vol. 29 (3), 379-391.

MARTIN MORENO, A. (1989). Los ideales de la ilustración en la música española. *Scherzo*, 36, 76-77.

MARTIN MORENO, A. (2007). *Historia de la música española, 4. Siglo XVIII*. Madrid: Alianza Música.

MARTÍNEZ, S. (2002). *Ocio y formación en la edad adulta. Desarrollo de actitudes y motivaciones hacia el ocio a través de un programa educativo*. Tesis doctoral inédita. Bilbao: Universidad de Deusto.

MASLOW, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

MASLOW, A. (2003). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.

MCADAMS, S. y BIGAND, E. (Eds.) (1993): *Thinking in sound. The cognitive psychology of human audition*. Oxford: Oxford University Press.

MCVEIGH. S. (1993). *London Concert Life from Mozart to Haydn*. Cambridge: Cambridge University Press.

MENON, V. y LEVITIN, D.J. (2005). The rewards of music listening: Response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage*, vol. 28, 175-184.

MERLEAU-PONTY, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Altaya.

MEYER, L.B. (2009). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza.

MEZIROW J. (Ed.) (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2006). *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, num. 106 (pp. 17158-17207)*. Obtenido de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> (última consulta: 19 de marzo de 2014).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2010). *Real Decreto 631/2010*. Obtenido de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-8955 (última consulta: 19 de marzo de 2014).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (2011). *El aprendizaje permanente en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Obtenido de AEPUM, <http://www.aepumayores.org/es/contenido/documentos-0> (última consulta: 26 de junio de 2014).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *Programa de aprendizaje permanente Grundtvig*. Obtenido de <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig/presentacion.html> (última consulta: 30 de setiembre de 2014).

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. Secretaría General de Política Social y Consumo. (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

MONCLÚS, A. (1990). *Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica*. Madrid: F.C.E.

MONELLE, R. (2000). *The sense of music. Essays of semiotic*. New Jersey: Princeton University Press.

- MONJEAU, F. (2004). *La invención musical*. Buenos Aires: Paidós.
- MONTEAGUDO, M.J. (2004). Los beneficios del ocio ¿qué son y para qué sirven? *ADOZ* nº 28, 63-72.
- MONTEAGUDO, M. J. (2008). Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo. En M. J. MONTEAGUDO SÁNCHEZ (Ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio* (pp. 81-110). Bilbao: Universidad de Deusto.
- MUNDY, J. y ODUM, L. (1979). *Leisure Education Theory and practice*. Nueva York: Wiley.
- MYERS, D.E. (2001). Enseñando a alumnos de todas las edades. *Eufonía*, Nº 21, 67-75.
- NAGEL, F., KOPIEZ, R., GREWE, O. y ALTENMÜLLER, E. (2008). Psychoacoustical correlates of musically induced chills. *Musicae Scientiae*, vol. XII (1), 101-113.
- NAGORE, M. (1995). Sociedades filarmónicas y de conciertos en el Bilbao del siglo XIX. *Cuadernos de Arte*, 25, 195-206. Granada: Universidad de Granada.
- NATALE, M. L. (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- NATTIEZ, J.J. (1990). *Music and discourse. Towards a semiology of music*. New Jersey: Princeton University Press.
- NEULINGER, J. (1981). *The Psychology of Leisure*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- ORQUESTA CIUDAD DE GRANADA (2015) <http://www.questaciudadgranada.es/> (última consulta: 12 de abril de 2015).
- ORQUESTA DE CADAQUÉS (2015) <http://www.questradecadaques.com/> (última consulta: 6 de marzo de 2015).
- ORQUESTA DE EXTREMADURA (2015) <http://www.questadeextremadura.com/> (última consulta: 3 de mayo de 2015).
- ORQUESTA SINFÓNICA DE BILBAO (2015) <http://www.bilbaorquestra.com/> (última consulta: 8 de febrero de 2015).

ORQUESTA SINFÓNICA DE CASTILLA Y LEÓN (2015) <http://www.orquestacastillayleon.com/> (última consulta: 16 de mayo de 2015).

ORQUESTA SINFÓNICA DE NAVARRA (2015) <http://www.orquestadenavarra.es/> (última consulta: 23 de marzo de 2015).

ORQUESTA SINFÓNICA DEL VALLÉS (2015) <http://www.osvalles.com/> (última consulta: 4 de abril de 2015).

ORQUESTA Y CORO NACIONALES DE ESPAÑA (2015) <http://ocne.mcu.es/> (última consulta: 17 de abril de 2015).

PALACIOS, F. (1997). *Escuchar*. Las Palmas de Gran Canaria: C Ediciones.

PALMERO M.C. (2008). Repercusiones de la formación universitaria de las personas mayores en el ámbito familiar. En M. FERNÁNDEZ y M.I. GARCÍA (Coords.), *Orientación familiar: las personas mayores* (pp. 123-136). Burgos: Universidad de Burgos.

PALMERO, C. y LUIS, I. (2012). Calidad y formación universitaria para personas mayores. *Memorialidades*, nº 17, 317- 343.

PANOFSKY, E. (1991). *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

PANTEV, C., ENGELIEN, A., CANDIA, V. y ELBERT, T. (2001). Representational cortex in musicians: plastic alterations in response to musical practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 930, 300-314.

PAULY, R.G. (1980). *La música en el periodo clásico*. Buenos Aires: Víctor Lerú.

PAYNE, E. (1967). Musical taste and personality. *British Journal of Psychology*, 58, 1-2.

PAYNE, E. (1980). Towards an understanding of music appreciation. *Psychology of Music*, 133-138.

PAYNE, J.H. (1991). Understanding adult education and leisure. *Leisure Studies*, vol. 10, nº 2, 149-162.

PERETZ, I. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6 (7), 688-691.

- PÉREZ, M. (1998). *Comprende y ama la música*. Madrid: Musicalis.
- PERSIA DE, J. (2003). *En torno a lo español en la música del siglo XX*. Granada: Diputación de Granada.
- PESTELLI, G. (1986). *La época de Mozart y Beethoven*. Madrid: Turner Música.
- PETERSON, C.A. y GUNN, S.L. (1984). *Therapeutic recreation program design. Principles and procedures*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- PETERSON, C.A., y STUMBO, N.J. (2000). *Therapeutic recreation program design: Principles and procedures*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- PHELPS, R. P., FERRARA, L. y GOOLSBY, T. W. (1993). *A guide to research in music education*. Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press.
- PIEPER, J. (1998). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp.
- PIERCE, J.R. (1990). *Los sonidos de la música*. Barcelona: Prensa Científica.
- PINAZO, S., LORENTE, X., LIMÓN, R., FERNÁNDEZ, S. y BERMEJO, L. (2010). En L. BERMEJO (Coord), *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas* (pp. 3-10). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- PINE, B. J. y GILMORE, J. H. (2000). *La economía de la experiencia: el trabajo es teatro y cada empresa es un escenario*. Barcelona: Granica.
- PIÑUEL, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), 1-42.
- PLATÓN (1986). *Diálogos IV, República*. Madrid: Gredos.
- POUSSEUR, H. (1984). *Música, semántica y sociedad*. Madrid: Alianza.
- PUIG, J.M. y TRILLA, J. (2000). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- RAGOT, R., FERRANDEZ A.M. y POUTHAS, V. (2002). Time, music and aging *Psychomusicology*, 18, 28-45.
- RAINBOW, B. (2007). *Music in Educational Thought and Practice*. Suffolk: Boydell Press.

RAUSELL, P., ABELEDO, R., CARRASCO, S y MARTINEZ, J. (2007). *Cultura: estrategia para el desarrollo local*. Obtenido de www.cce.co.cu/pdf/04-CulturaEstrategia (última consulta 26 de junio de 2014).

RAYNOR, H. (2007). *Una historia social de la música*. Madrid: Siglo XXI de España.

REAL ORQUESTA SINFÓNICA DE SEVILLA (2015) <http://www.rossevilla.es/> (última consulta: 25 de marzo de 2015).

RED DE ORGANIZADORES DE CONCIERTOS EDUCATIVOS (2015) <http://www.rocemusica.org/> (última consulta: 19 de marzo de 2015).

REVERTER, A. (1998). Sin imaginación. *Scherzo N° 130*, 122.

RODAMILANS, R. (1998). *La Sociedad Filarmónica de Bilbao. Memoria de un centenario*. Bilbao: Fundación BBK Fundazioa.

RODAMILANS R. (2006). *En busca de Arriaga*. Bilbao: Mínima.

RODRIGUEZ SUSO, C. (1983). Sobre la formación de un grupo de músicos ilustrados en el País Vasco-Bilbao, 1725-1740. *Revista de Musicología*, VI, 457-489.

RODRIGUEZ SUSO, C. (1987). Música del tiempo de la Ilustración en Bizkaia. *Arbola*, 5, 15-16.

RODRIGUEZ SUSO, C. (1991). *Viejas voces de Bilbao. La música en la Villa durante los siglos XVIII y XIX*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

RODRIGUEZ SUSO, C. (Ed.) (2002). *Ochenta años de música urbana*. BOS-OSB. Bilbao: Fundación BBK Fundazioa.

ROEDERER, J. G. (1997): *Acústica y psicoacústica de la música*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

ROGERS, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.

ROSEN CH. (2012). *Música y sentimiento*. Madrid: Alianza

ROSS, A. (2009). *El ruido eterno*. Barcelona: Seix Barral.

ROSS, A. (2012). *Escucha esto*. Barcelona: Seix Barral.

RUIZ JALÓN, S. (1981). *Cien años de música en Bilbao, 1880-1980*. Bilbao: Caja de Ahorros Vizcaína.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUSKIN, H. (2002). Desarrollo humano y educación del ocio. En C. DE LA CRUZ AYUSO (Ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (pp. 19-24). Bilbao: Universidad de Deusto.

RUUD, E. (1997). Music and the quality of life. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6 (2), 86-97.

RYFF, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in Psychological Science*, vol 4, 99-103.

SACKS, O. (2009). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro*. Barcelona: Anagrama.

SADIE, S. (1985). *Mozart*. Colección New Grove. Barcelona: Muchnik Editores.

SALAZAR, A. (1989a). *La música e la sociedad europea. II. Hasta fines del siglo XVIII*. Madrid: Alianza Música.

SALAZAR, A. (1989b). *La música e la sociedad europea. III. El siglo XIX*. (1) Madrid: Alianza Música.

SALAZAR, A. (2004). *Conceptos fundamentales en la historia de la música*. Madrid: Alianza.

SÁNCHEZ DELGADO, S. (Coord.) (2004). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense.

SAN SALVADOR DEL VALLE, R. (2000). *Políticas de ocio: cultura, turismo, deporte y recreación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SCHAEFFER, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza.

SCHAFER, R.M. (1982). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.

SCHAFER, R.M. (1996). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

SCHAFER, R.M. (1998). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

- SCHAFER, R.M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona: Intermedio.
- SCHOLES, P.A. (1984). *Diccionario Oxford de la Música* (Vol I y II). Barcelona: Edhasa.
- SCHOOLER, C. y MULATU, M.S. (2001). The reciprocal effects of leisure time activities and intellectual functioning in older people: a longitudinal analysis. *Psychology and Aging*, 16 (3), 466-482.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- SCRIBANO, A.O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- SHEPHERD, J. (1977a). The meaning of music. En J. SHEPHERD, P. VIRDEN, G. VULLIAMY y T. WISHART (Eds.), *Whose music? A sociology of musical languages* (pp. 7-124). Londres: Latimer.
- SHUTER-DYSON, R. y GABRIEL, C. (1981). *Psychology of Musical Ability*. Londres: Methuen.
- SLOBODA, J.A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. London: Oxford University Press.
- SLOBODA, J. A. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, vol. 19, 110-120.
- SLOBODA, J. A. (2005): *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- SLOBODA, J.A. y JUSLIN, P. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. En JUSLIN, P. y SLOBODA, J.A. (Eds), *Music and emotion. Theory and research* (pp. 71-104). Oxford: Oxford University Press.
- SMALL, CH. (2006). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- SMITH, J. D. (1987). Conflicting aesthetic ideals in a musical culture. *Music Perception*, 4 (4), 373-392.

- SNOWMAN, D. (2012). *La ópera, una historia social*. Madrid: Siruela.
- SOPEÑA, F. (1976). *Historia de la música española contemporánea*. Madrid: Rialp.
- STEBBINS, R. A. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- STEBBINS, R. A. (2000). Optimal leisure lifestyle: combining serious and casual leisure for personal well-being. En M. CUENCA CABEZA (Ed.), *Leisure and human development: proposals for the 6th World Leisure Congress* (pp. 101-107). Bilbao: Universidad de Deusto.
- STEBBINS, R. A. (2001). *New directions in the theory and research of serious leisure*. Lewiston: Edwin Mellen.
- STEBBINS, R. A. (2008). *Serious leisure: a perspective for our time*. New Brunswick: Transaction.
- STEBBINS, R.A. (2012). Compromiso temporal discrecional: efectos sobre la elección y el estilo de ocio. *Arbor Vol. 188, nº 754*, 293-300.
- STEFANAKIS, M. (2005). How music might impact on us and the implications for music education. *Action, criticism and Theory for Music Education, vol 4 (2)*. Obtenido de http://act.maydaygroup.org/articles/Stefanakis4_2.pdf. (última consulta 16 de mayo de 2014).
- STEINER, G. (1991). *En el castillo de Barba Azul: aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- STEINER, G. (2007). *Presencias reales*. Barcelona: Destino.
- STORR, A. (2008). *La música y la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- STRAWINSKY, I. (1983). *Poética musical*. Madrid: Taurus.
- SUE, R. (1980). *Le Loisir*. París: Presses Universitaires de France.
- SWANWICK, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis, and Music Education*. London: Routledge.
- SWANWICK, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

SZENDY, P. (2003). *Escucha. Una historia del oído melómano*. Barcelona: Paidós.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

TÉLLEZ VIDERAS, J. L. (1981): *Para acercarse a la música*. Barcelona: Salvat.

TINSLEY, H.E.A. y TINSLEY, D. J. (1986). A theory of the attributes, benefits and causes of leisure experience. *Leisure Sciences*, 8, 1-45.

TORRES, J., GALLEGO, A. y ALVAREZ, L. (1991). *Música y sociedad*. Madrid: Real Musical.

TREMBLAY, G. (2011). Desde la teoría de las industrias culturales. Evaluación crítica de la economía de la creatividad. En BUSTAMANTE, E. (Ed.), *Industrias Creativas. Amenazas sobre la cultura digital* (pp. 49-79). Barcelona: Gedisa.

UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. México: Unesco.

UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe Final*. París: Unesco.

UNESCO (1998). *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo*. Estocolmo: Unesco.

UNESCO (2002). *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. Johannesburgo: Unesco.

UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.
Obtenido de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:HTML> (última consulta: 30 de setiembre de 2014).

UNIVERSIDAD CARLOS III (2015)
<https://auladelasartes.uc3m.es/contenido.php?id=144&id2=269> (última consulta: 25 de enero de 2015).

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2015)
<https://www.ucm.es/orquestasinfonicaucm> (última consulta: 25 de enero de 2015).

UNED (2015). <http://www.uned.es/senior> (última consulta: 8 de febrero de 2015).

UNIVERSIDAD DE GIRONA (2015)
<http://www.udg.edu/iestudis/FormaciódeGentGran/Presentació/tabid/12410/language/ca-ES/Default.aspx> (última consulta 8 de enero de 2015).

UNIVERSIDAD DE GRANADA (2015) <http://www.ugr.es/~aulaperm/> (última consulta 8 de febrero de 2015).

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (2015)
http://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=peritia_et_doctrina&ver=inicio (última consulta: 24 de abril de 2015).

UNIVERSIDAD DE MURCIA (2015) <http://www.um.es/aulasenor> (última consulta: 16 de abril de 2015).

UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2015) <http://www.uniovi.es/estudios/pumuo> (última consulta: 3 de abril de 2015).

UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2015)
<http://institucional.us.es/aulaexp/index.php/actividades-complementarias> (última consulta: 16 de marzo de 2015).

UNIVERSIDAD DE VALENCIA (2015) <http://www.uv.es/uvweb/cultura/ca/aules-cultura/musica/aula-musica/presentacio-1285865909962.html> (última consulta: 2 de abril de 2015).

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA (2015)
<http://www.upv.es/entidades/AUS/> (última consulta: 17 de marzo de 2015).

VALLS GORINA, M. (1997). *Para entender la música*. Madrid: Alianza Editorial.

VANDERARK, S., NEWMAN, I. y BELL, S., (1983). The effects of music participation on quality of life of the elderly. *Music Therapy*, vol. 3, 71-81.

WEBER, W. (2003). *Music and the Middle Class. The social structure concert life in London, Paris and Vienna, 1830-1848*. Aldershot: Ashgate.

WEBER, W. (2011). *La gran transformación en el gusto musical*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WILLEMS, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

WILLEMS, E. (2001). *El oído musical*. Barcelona: Paidós.

WISE, G. W., HARTMANN, D. J., y FISHER, B. J. (1992). The exploration of the relationship between choral singing and successful aging. *Psychological Reports*, 70, 1175-1183.

WITOLD, J. (1963). *Découverte de la musique*. París: Grasset.

WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION (2004). Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial de Ocio. En M. CUENCA CABEZA, *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas* (pp.315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.

WUYTACK, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? *Música y Educación* nº 11, 11-22.

WUYTACK, J. (1996). *Audición musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.

ZATORRE, R.J. (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature* 434, 312-315.

ZUBIKARAI, J.A. (2000). *Bilbao. Música y músicos*. Bilbao: Fundación Bilbao 700-III Fundazioa.

Anexo 1: Fichas de análisis de contenidos

Ficha de análisis de contenidos de las universidades¹

Categoría: Variables de clasificación

1ª Subcategoría	2ª Subcategoría	Ítems
Datos identificativos	Datos de contacto	· Sitio web oficial · Dirección electrónica · N° de teléfono · Dirección postal
	Ubicación	· ¿En qué ciudad tiene la sede principal? · ¿A qué comunidad autónoma pertenece?
Datos generales	Titularidad y sede	· ¿Es de titularidad pública o privada? · ¿Posee sede en propiedad?
	Antigüedad	· ¿Desde qué año ofertan PUM?
	Proyección geográfica	· ¿Desarrolla los PUM en una única ciudad? · De no ser así, ¿en qué ciudades o poblaciones lleva a cabo PUM?
	Asociacionismo en el ámbito universitario	· ¿Está asociada con otras universidades para llevar a cabo los PUM?

¹ En cursiva, y cuando lo estimamos conveniente, señalamos las instrucciones de codificación.

Datos relacionados con la música	Departamento de música o acciones vinculadas a la música clásica	· ¿Cuenta con departamento/instituto de música? · ¿Existe en la web alguna referencia a los programas relacionados con la música clásica?
	Presencia de OFM	· ¿Realiza acciones en el ámbito del OFM? <i>(Consideramos acciones en el ámbito del OFM, aquellas que hemos especificado en el Capítulo IV)</i>
	Asociacionismo en el ámbito de la educación musical	· ¿Pertenece a alguna asociación u organización vinculada al ámbito de la educación musical?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Datos clasificatorios

2ª Subcategoría	Ítems
Datos de contenido	· ¿Tienen alguna marca específica los programas relacionados con la música clásica? · ¿Qué nombres dan a las iniciativas relacionadas con el OFM? · ¿Qué tipos de programas de OFM oferta la universidad? <i>(Las respuestas tienen que circunscribirse a los cinco tipos de programas de OFM de las universidades a que hemos hecho referencia en el Capítulo 4)</i>
Datos de organización	· ¿Cuántos programas relacionados con la música clásica realiza la universidad el curso 2014-2015? · Las acciones vinculadas con la música clásica, ¿son puntuales o están organizadas en ciclos o paquetes? · ¿Cuántos programas de OFM oferta la universidad el curso 2014-2015? · ¿Hay alguna persona responsable de diseñar y/o producir las acciones de OFM? · ¿Es fácil encontrar las referencias a los programas relacionados con música clásica en la web de la universidad?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Cursos monográficos

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· ¿Hay algún requisito para acceder a estos cursos? · ¿Qué objetivos didácticos tienen estos cursos? · ¿Cuáles son sus contenidos? · ¿Lleva asociado algún dossier con material didáctico? · ¿Lleva asociado algún material audiovisual en la web de la universidad? · ¿Qué departamento o tipo de profesorado propone y/o diseña los cursos? · ¿Qué perfil docente tiene quien imparte los cursos? · ¿Se propone alguna tarea para casa a quien acude a los cursos? · ¿Se propone alguna actividad -relacionada con la música- previa, paralela o posterior al curso? · ¿Hay algún tipo de evaluación?
Aspectos organizativos	· ¿Cuántos cursos monográficos se ofertan este año académico? · ¿Cómo se organizan los cursos de manera temporal (nº, frecuencia y duración de las sesiones)? · En caso de tener varias sedes, ¿cuál es el criterio para ofertarlos en una u otra? · ¿Cómo se publicitan los cursos: web, cartelería, radio, prensa...? · Para llevar a cabo esta acción, ¿se vincula la universidad con alguna entidad musical? · ¿Desde cuándo se programan estos cursos monográficos? · ¿Se programan todos los años académicos? · ¿Tienen perspectiva de continuidad?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Cursos en colaboración con entidades musicales

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· ¿Hay algún requisito para acceder a estos cursos? · ¿Qué objetivos didácticos tienen estos cursos? · ¿Cuáles son sus contenidos? · ¿Lleva asociado algún dossier con material didáctico? · ¿Lleva asociado algún material audiovisual en la web de la universidad o de la entidad musical vinculada? · ¿Qué departamento o profesorado propone y/o diseña los cursos? · ¿Qué perfil docente tiene quien imparte los cursos? · ¿Hay algún tipo de evaluación? · ¿Se propone alguna actividad -relacionada con la música- previa, paralela o posterior al curso?
Aspectos organizativos	· ¿Con qué entidades musicales está vinculada la universidad para estos cursos? · ¿Cuántos cursos de este tipo se ofertan cada año académico? · ¿Qué grado de participación en el diseño e impartición tiene la universidad y cual la entidad musical? · ¿Dónde se llevan a cabo los cursos? · ¿Cómo se organizan los cursos de manera temporal (nº, frecuencia y duración de las sesiones)? · En caso de tener varias sedes, ¿cuál es el criterio para ofertarlos en una u otra? · ¿Cómo se publicitan los cursos: web, cartelería, radio, prensa...? · ¿Desde cuándo se programan este tipo de cursos? · ¿Se programan todos los años académicos? · ¿Tienen perspectiva de continuidad?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Asignaturas en programas académicos

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· ¿Cuáles son los objetivos didácticos de esta/s asignatura/s? · ¿Cuáles son sus contenidos? · ¿Se propone alguna actividad musical previa, paralela o posterior a la asignatura? · ¿Qué perfil tiene quien imparte estas asignaturas? · ¿Lleva asociada alguna tarea para realizar en casa? · ¿Llevan asociadas algún tipo de material didáctico?
Aspectos organizativos	· ¿En cuántos cursos del programa académico hay alguna asignatura relacionada con el OFM? · ¿Es asignatura troncal u optativa? · ¿Cuál es su carga lectiva en el marco del programa académico? · ¿Se imparte en uno o los dos semestres? · ¿Cómo se evalúa la asignatura? · ¿Desde cuándo se ofrecen asignaturas relacionadas con el OFM en un plan de estudios de la oferta académica? · ¿Se ofrecen todos los años académicos? · ¿Tiene perspectiva de permanencia?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Conferencias

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· ¿Es una acción puntual o se desarrolla dentro de un ciclo o ligada a alguna otra acción didáctica? · En caso de ser un ciclo, ¿está vinculado a una temática? · ¿Se propone alguna actividad previa, paralela o posterior a la conferencia? · ¿Se realizan en alguna ocasión conferencias con música en directo? · ¿Lleva asociado algún material didáctico? · ¿Las lleva a cabo uno o varios ponentes? · ¿Cuál es el perfil del/los ponente/s? · ¿Tienen los asistentes la posibilidad de preguntar o interactuar con el ponente?
Aspectos organizativos	· ¿Quién propone y/o diseña esta acción educativa? · ¿Cómo se publicitan las conferencias: web, cartelería, radio, prensa...? · ¿Qué duración tiene cada conferencia? · ¿Están ligadas las conferencias a alguna otra acción de los PUM que tenga que ver con la música? · Para llevar a cabo esta acción, ¿se vincula la universidad con alguna entidad musical? Con cual y de qué manera · ¿Cómo se accede a las conferencias: acceso libre, mediante algún tipo de abono, vinculadas a algún curso...? · ¿Se evalúa esta acción? · ¿Desde cuándo se vienen programando conferencias relacionadas con la música clásica? · ¿Se programan todos los años académicos? · ¿Cuántas conferencias se programan cada curso? · ¿Con qué periodicidad se programan las conferencias? · ¿Tienen perspectiva de permanencia?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Encuentros con músicos

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· Los encuentros, ¿son puntuales o se enmarcan en un conjunto con una intención didáctica? · ¿Qué formato tienen: entrevista de algún docente, interactivo con el alumnado, expositiva por parte del músico...? · ¿Existe la posibilidad para el público de interactuar con los músicos? · ¿Llevan los encuentros asociado algún material didáctico? · ¿Están vinculados a algún programa para mayores de la universidad? · ¿Están vinculados a un concierto concreto o a una temática transversal? · De estar vinculados a un concierto, ¿tiene el alumnado alguna facilidad para asistir a este?
Aspectos organizativos	· ¿Cómo se publicitan los encuentros con músicos? · ¿Cómo se accede a los encuentros con músicos? · ¿Quién selecciona o propone los músicos para estos encuentros? · ¿Quién lleva a cabo el diseño: el músico o la persona responsable por parte de la universidad? · ¿Qué duración tienen? · ¿Tienen lugar en el aula? · ¿Cómo se evalúan los encuentros con músicos? · ¿Existe material audiovisual en la web de la orquesta que recoja estos encuentros? · ¿Desde cuándo se ofrecen encuentros con músicos? · ¿Cuántos encuentros con músicos se programan cada curso? · ¿Con qué periodicidad? · ¿Tienen perspectiva de continuidad?

Categoría: Otras iniciativas relacionadas con la música clásica

1ª Subcategoría	2ª subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	n/c ²	· ¿Se realizan colaboraciones con alguna orquesta de la ciudad para llevar a cabo una oferta conjunta o llegar a algún tipo de vínculo en las programaciones respectivas? · ¿Se realizan colaboraciones con otras entidades vinculadas a la música instrumental: sociedades filarmónicas, agrupaciones de cámara, orquestas de conservatorios o escuelas de música... para llevar a cabo una oferta conjunta o llegar a algún tipo de vínculo en la programación? · ¿Se realizan colaboraciones con otras orquestas españolas con el fin de realizar acciones educativo-musicales conjuntas: cursos, seminarios, conferencias...? · ¿Se organizan visitas guiadas a algún lugar vinculado con la música y ajeno a la universidad? · ¿Con qué criterio didáctico se diseñan las visitas guiadas? · ¿Están las visitas guiadas enlazadas con algún curso o asignatura de los PUM? · ¿Existe algún material didáctico asociado a las visitas guiadas?
Aspectos organizativos	n/c	· ¿Cómo se publicitan las iniciativas? · ¿Cómo se accede a las iniciativas? · ¿Se evalúan de alguna manera estas iniciativas? · ¿Desde cuándo se programan estas iniciativas? · ¿Cuántas de estas iniciativas se organizan cada curso? · ¿Con qué periodicidad? · ¿Tienen perspectiva de permanencia? · ¿Se realizan colaboraciones con otras universidades de mayores para llevar a cabo acciones relacionadas con el OFM? · ¿Se realizan colaboraciones con otras asociaciones vinculadas a la educación de adultos para llevar a cabo acciones relacionadas con el OFM? · ¿Pertenece a algún foro o asociación de universidades donde se reflexione y/o diseñen acciones relacionadas con el OFM?

² n/c significa que no se contempla una nueva subdivisión de la categoría o subcategoría.

Categoría: Agrupaciones de música clásica

1ª Subcategoría	2ª subcategoría	Ítems
Aspectos musicales	n/c	· ¿Tiene la universidad orquesta, coro o alguna otra agrupación instrumental universitaria, en el ámbito de la música clásica? · ¿Hay otras agrupaciones musicales en la universidad? · ¿Qué tipo de repertorio programan?
Aspectos organizativos	n/c	· ¿Lleva a cabo su programación exclusivamente en el ámbito universitario? · De no ser así, ¿en qué otros lugares actúa? · ¿Cuál es la frecuencia de los ensayos? · ¿Participan en algún programa de OFM de la universidad? · ¿Cuáles son los requisitos para acceder a estas agrupaciones?

Ficha de análisis de contenidos de las orquestas sinfónicas

Categoría: Variables de clasificación

1ª Subcategoría	2ª Subcategoría	Ítems
Datos identificativos	Datos de contacto	· Sitio web oficial · Dirección electrónica · Nº de teléfono · Dirección postal
	Ubicación	· ¿En qué ciudad tiene su sede? · ¿A qué comunidad autónoma pertenece?
Datos generales	Titularidad y sede	· ¿Es de titularidad pública o privada? · ¿Posee sede en propiedad?
	Antigüedad	· ¿En qué año fue creada?
	Proyección geográfica	· ¿Actúa habitualmente en una única ciudad? · De no ser así, ¿en qué ciudades o poblaciones actúa?
	Programación musical	· ¿Tiene temporada estable? · ¿Tiene habitualmente actividad además de la propia temporada? <i>(Detallar si colabora con algún festival de música, temporada de ópera o ballet...)</i> · Número de conciertos por temporada de abono y número de conciertos extraordinarios · Colaboraciones con otras entidades vinculadas o no a la música <i>(Especificar cuáles)</i>

		· Incursiones en otros estilos musicales (<i>Especificar cuáles: jazz, pop, rock...</i>)
Datos educativos	Existencia de departamento o marca educativa	· ¿Cuenta con departamento educativo? · ¿Existe en la web alguna marca o referencia a los programas educativos?
	Acciones educativas	· ¿Realiza acciones educativas para adultos? · ¿Realiza acciones educativas para niños y/o jóvenes?
	Asociacionismo en el ámbito de la educación musical	· ¿Pertenece a ROCE? · ¿Pertenece a alguna asociación u organización vinculada a acciones educativas?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Datos clasificatorios

2ª Subcategoría	Ítems
Datos de contenido	· ¿Tienen alguna marca específica el conjunto de programas relacionados con el OFM? · ¿Qué nombres dan a las iniciativas relacionadas con el OFM? · ¿Qué tipos de programas de OFM oferta la orquesta? (<i>Las respuestas tienen que circunscribirse a los cinco tipos de programas de OFM de las universidades a que hemos hecho referencia en el Capítulo 4</i>)
Datos de organización	· ¿Cuántos programas relacionados con el OFM realiza la orquesta durante la temporada 2014-2015? · Las acciones vinculadas con el OFM, ¿son puntuales o están organizadas en ciclos o paquetes? · ¿Existen abonos temáticos vinculados al OFM? (<i>Especificar nombre que se les da y número de conciertos que reúnen</i>) · ¿Hay alguna persona responsable de diseñar y/o producir las acciones de OFM? (<i>Especificar si es interna o externa a la organización</i>) · ¿Es fácil encontrar las referencias a los programas relacionados con el OFM en la web de la orquesta?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Conferencias introductorias

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· ¿Las lleva a cabo uno o varios ponentes? · En caso de ser un ciclo, ¿está vinculado a una temática? · ¿Cuál es su contenido didáctico? <i>(Este dato se puede inferir la presentación que se haga en la web)</i> · ¿Se propone alguna actividad previa, paralela o posterior a la conferencia? · ¿Llevan asociado algún material didáctico? · ¿Quién propone y/o diseña esta acción educativa? <i>(Si en el concierto introducido colabora alguna entidad ajena a la orquesta, puede ser ella quien diseñe la conferencia)</i> · ¿Qué perfil de ponente se busca para las conferencias? <i>(Este dato puede no estar especificado, pero se podría inferir de la propia presentación de la conferencia)</i> · ¿Tiene el público la posibilidad de preguntar o interactuar con el ponente? <i>(De existir, aparecerá al publicitar la conferencia)</i>
Aspectos organizativos	· ¿Dónde se imparten las conferencias? · ¿Cómo se publicitan las conferencias: web, cartelería, radio, prensa...? · ¿Están ligadas las conferencias a la temporada de abono o a los conciertos extraordinarios? · En caso de ser varias conferencias, ¿están agrupadas en un abono específico? <i>(De ser así, especificar nombre)</i> · Para llevar a cabo esta acción, ¿se vincula la orquesta con otra entidad? <i>(Especificar con cual y de qué manera)</i> · ¿Cómo se accede a las conferencias: el acceso es libre, con entrada al concierto...? · ¿Qué duración tiene cada conferencia? · ¿Desde cuándo se vienen programando conferencias previas a los conciertos? · ¿Se programan todas las temporadas? · ¿Cuántas conferencias se programan cada temporada? · ¿Con qué periodicidad? · ¿Tienen perspectiva de continuidad?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Ensayos abiertos

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· ¿Con qué criterio se seleccionan los ensayos abiertos? <i>(Especificar si es o no un criterio didáctico)</i> · ¿Cuál es su contenido didáctico? · ¿Quién conduce la actividad? <i>(Muchas veces no hay unas pautas específicas para el público asistente a los ensayos abiertos)</i> · ¿Puede el público preguntar alguna cuestión en algún momento del ensayo abierto? · ¿Se propone alguna actividad previa, paralela o posterior al ensayo abierto? · ¿Llevan asociados algún tipo de material didáctico?
Aspectos organizativos	· ¿En cuántos conciertos tienen lugar los ensayos abiertos? · ¿Tiene la misma duración que el ensayo completo? <i>(De no ser así, especificar cuánto dura)</i> · ¿Quién propone o selecciona los ensayos a los que puede acceder el público? <i>(Lo más probable es que para obtener este dato haya que contactar directamente con la persona responsable)</i> · ¿Cómo se publicitan los ensayos abiertos? <i>(Especificar medios y si se publicitan junto a otra acción de la orquesta)</i> · ¿Se ofrecen ensayos abiertos a algún tipo de entidad o asociación? · ¿Dónde se llevan a cabo los ensayos abiertos? <i>(Especificar si es el lugar habitual de ensayos de la orquesta o no)</i> · ¿Cómo se accede a ellos?: previo pago, con la entrada al concierto... · ¿Desde cuándo se ofrecen ensayos abiertos? <i>(Especificar desde que temporada y si se hace de manera regular desde entonces)</i> · ¿Cuántos ensayos abiertos se programan cada temporada? <i>(Especificar número y periodicidad en caso de haberla)</i> · ¿Tiene perspectiva de permanencia?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Encuentros con músicos

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· ¿Los músicos pertenecen a la orquesta o son artistas invitados?? · Los encuentros, ¿son puntuales o se repiten con el mismo músico a lo largo de la temporada? · ¿Tienen un formato único todos los encuentros? · ¿Existe la posibilidad para el público de interactuar con los músicos? · ¿Llevan los encuentros asociado algún material didáctico? · ¿Están vinculados a un concierto concreto o a una temática transversal? · De estar vinculados a un concierto, ¿tienen lugar antes o después de éste?
Aspectos organizativos	· ¿Quién diseña el formato de los encuentros? · ¿Quién selecciona o propone los músicos para estos encuentros? <i>(Especificar si existe la posibilidad de propuesta por parte de los instrumentistas de la orquesta. Para dar respuesta a estas dos preguntas será necesario contactar directamente con la orquesta)</i> · ¿Cómo se publicitan los encuentros con músicos? · ¿Dónde tienen lugar? · ¿Qué duración tienen los encuentros? · ¿Cómo se accede a los encuentros con músicos? · ¿Existe material audiovisual en la web de la orquesta que recoja estos encuentros? · ¿Desde cuándo se ofrecen encuentros con músicos? · ¿Cuántos encuentros con músicos se programan cada temporada <i>(Especificar número de encuentros y periodicidad, si la hay)</i> · ¿Tienen perspectiva de continuidad?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Cursos o ciclos de conferencias

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· ¿Están vinculados a la programación de la orquesta? · ¿Se propone alguna actividad previa, paralela o posterior al curso o ciclo? · ¿Lleva asociado algún dossier con material didáctico? · ¿Lleva asociado algún material audiovisual en la web de la orquesta? · ¿Qué perfil se busca para quien imparte los cursos? <i>(Especificar si se trata de una o varias personas y si se busca un único perfil)</i> · ¿Se propone alguna tarea para casa a quien acude a los cursos?
Aspectos organizativos	· ¿Quién propone y/o diseña los cursos? · ¿Cómo se publicitan los cursos: web, cartelería, radio, prensa...? · ¿Están ligados los cursos, de alguna forma, a la programación de la orquesta? · Para llevar a cabo esta acción, ¿se vincula la orquesta con otra entidad? · ¿Cómo se organizan los cursos de manera temporal (nº, frecuencia y duración de las sesiones)? · ¿Dónde se imparten los cursos? · ¿Desde cuándo programa cursos la orquesta? <i>(Especificar antigüedad y si se hace de manera regular)</i> · ¿Cuántos cursos se programan cada temporada? <i>(Especificar número y periodicidad)</i> · ¿Tiene la acción perspectiva de continuidad?

Categoría: Iniciativas de OFM. 1ª Subcategoría: Colaboraciones con PUM

2ª Subcategoría	Ítems
Aspectos didácticos	· ¿Se realizan colaboraciones con alguna universidad de la ciudad que ofrezca PUM para llevar a cabo una oferta conjunta o llegar a algún tipo de vínculo en las programaciones respectivas? · ¿Se realizan colaboraciones con otras entidades educativas de mayores de la ciudad: asociaciones culturales, escuelas de música... para llevar a cabo una oferta conjunta o llegar a algún tipo de vínculo en la programación? · ¿Se realizan colaboraciones con otras universidades españolas que ofrezcan PUM con el fin de realizar acciones educativo-musicales conjuntas: cursos, seminarios, conferencias...?
Aspectos organizativos	· ¿Cómo se publicitan los encuentros con músicos? · ¿Cómo se accede a los encuentros con músicos? · ¿Quién diseña esta acción? <i>(Especificar si el peso recae en la orquesta o en la universidad)</i> · ¿Cuántas colaboraciones tienen lugar cada temporada? <i>(Especificar número y periodicidad)</i> · ¿Tienen perspectiva de continuidad?

Anexo 2: Guión de las entrevistas

Introducción

En el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, estamos llevando a cabo una investigación acerca del Ocio Formativo Musical en adultos y su relación con la vida musical ciudadana. Para ello, estamos realizando un análisis de las páginas web de las universidades pertenecientes a la AEPUM¹ y de las orquestas sinfónicas que forman parte de la AEOS² con la intención de recoger las iniciativas y los programas de acercamiento a un público adulto -real y potencial- y que tengan un diseño que pueda enmarcarse en el ámbito del OFM.

Pero además de conocer lo que las universidades -como instituciones educativas que han prolongado su tarea docente hacia un sector ciudadano de edad más elevada que lo que venía siendo común a su tradición- y las orquestas –como entidades programadoras de música que han ampliado sus programas didácticos más allá de la infancia y la adolescencia-, nos interesa conocer la opinión de los profesionales que diseñan y producen las actividades de OFM en el entorno del Gran Bilbao³.

En el caso de las universidades, hemos seleccionado las dos que desarrollan una labor académica en Bizkaia con personas mayores⁴ y hemos decidido entrevistar a Jaime Cuenca, como Coordinador del programa Disfrutar las Artes del Instituto de Estudios de

¹ Las siglas AEPUM corresponden a la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores.

² AEOS son las siglas de la Asociación Española de Orquestas Sinfónicas.

³ Entendemos aquí como Gran Bilbao, el entorno geográfico que recoge las poblaciones cercanas a la ciudad y cuyos habitantes asisten con cierta asiduidad a los conciertos de música clásica instrumental que se programan en Bilbao.

⁴ La Universidad de Deusto a través del Instituto de Estudios de Ocio y la Universidad del País Vasco a través de las Aulas de la Experiencia.

Ocio de la Universidad de Deusto y a Alfonso Unceta, como Director Académico de las Aulas de la Experiencia de Bizkaia de la UPV/EHU.

En lo que se refiere a las entidades programadoras de música clásica, hemos elegido las dos orquestas sinfónicas y la Sociedad Filarmónica que, a través de una temporada estable, programan conciertos en Bilbao. En estos casos, entrevistamos a Borja Pujol, en calidad de Director Técnico de la Orquesta Sinfónica de Bilbao, a Iñigo Alberdi, como Director General de la Orquesta Sinfónica de Euskadi y a Asís Aznar, Presidente de la Sociedad Filarmónica de Bilbao.

El propósito de la entrevista es conocer su opinión personal acerca de la vida musical en Bilbao -entendida ésta como participación ciudadana en los conciertos de música clásica instrumental programados en la ciudad- y también acerca de la importancia de los programas de OFM en el favorecimiento de la misma. Nos interesa su visión particular, como profesionales involucrados en estas iniciativas de implicación de la ciudadanía en el disfrute de la música clásica instrumental. Queremos conocer sus puntos de vista, incluso al margen de la actividad real que, en este sentido, llevan a cabo las entidades en las que estas personas desarrollan su actividad profesional en la actualidad.

Sus aportaciones no serán evaluadas, sino consideradas con el objetivo de profundizar en una realidad a partir de la cual poder diseñar nuevas propuestas en el futuro.

El clima que se pretende establecer es de libertad, a través de preguntas abiertas a las que el entrevistado pueda responder a partir de su experiencia.

Bloque 1: Vida musical ciudadana

Comenzaremos reflexionando sobre la vida musical en las ciudades alrededor de la música clásica instrumental y, de manera concreta, en Bilbao.

1. Según los estudios, parece que las características propias de cada ciudad influyen en el desarrollo de su vida musical, entendida aquí, como la asistencia regular de la ciudadanía a los conciertos sinfónicos o de cámara.

- a) ¿Qué características concretas de la ciudad de Bilbao cree usted que influyen en su vida musical, en el interés de su ciudadanía hacia la escucha de la música clásica?
- b) ¿Se asemeja la vida musical bilbaína a la de alguna otra ciudad que usted conozca?

2. En cuanto a las características de la ciudadanía que disfruta escuchando música clásica parece que, tradicionalmente, se han identificado determinados perfiles socioculturales o determinados sectores de edad como rasgos determinantes de los consumidores habituales de música clásica instrumental

- a) ¿Cree usted que se puede hablar de uno o varios perfiles de público asociados a este tipo de música?
- b) ¿Sería esto así en lo que se refiere a la ciudad de Bilbao y su área de influencia?
- c) ¿Opina que el perfil del público aficionado a la escucha de la música clásica, permanece estable a lo largo de los años en los que usted ha desarrollado su tarea profesional o ha notado cambios?
- d) En cuanto a las personas que no participan en la vida musical de la ciudad de Bilbao, ¿qué motivos cree usted que pueden conducirles a ello?

3. En lo que se refiere a la propia música cuyo disfrute estamos analizando,
- a) ¿Qué particularidades de la música clásica instrumental son las que, en su opinión, la hacen tan atractiva para algunos ciudadanos?
 - b) ¿Cuáles son, desde su punto de vista, las características de la música clásica instrumental que contribuyen a que algunos ciudadanos no manifiesten ningún interés por participar en los conciertos que se programan en su entorno?

Bloque 2: El papel del OFM y su incidencia en la vida musical ciudadana

1. En el ámbito del OFM como marco de referencia de una experiencia de ocio a través de la escucha de música clásica, que parte de una cierta comprensión de lo escuchado,
- a) ¿Qué papel atribuye usted a los programas universitarios/didácticos⁵ para mayores? ¿Opina que pueden contribuir a estimular el acercamiento a la música clásica instrumental?
 - b) Partiendo de la naturaleza formativa del OFM, ¿considera usted que los programas diseñados en este contexto pueden promover en las personas la atribución de un significado nuevo a la vida musical, más allá del acto social o de la costumbre de asistir a los conciertos?
 - c) En lo que se refiere al valor añadido que pueden representar los programas de OFM a la acción de disfrutar de la vida musical, ¿cree usted que dichos programas podrían suponer el establecimiento de algún vínculo entre la ciudadanía y las programaciones de música clásica que se ofertan en sus ciudades? ¿Cree que el OFM puede contribuir así a la fidelización de públicos?

⁵ En la formulación de esta pregunta y de otras que vienen a continuación, se tendrá en cuenta si el entrevistado desempeña su labor profesional en el ámbito universitario o en una entidad programadora de música clásica instrumental.

2. En este marco real de la ciudadanía que disfruta de la vida musical en Bilbao y manifiesta interés por los programas de OFM,
 - a) ¿Cuáles son, en su opinión, los beneficios más destacables que han aportado los programas de OFM a la vida musical de Bilbao?
 - b) ¿Cuáles son los programas de OFM que ha diseñado hasta ahora la institución/departamento que usted dirige y que han resultado más eficaces en el incremento de la asistencia a conciertos de la ciudadanía adulta? ¿Por qué los considera de esta manera?
 - c) ¿Cree que la interrelación entre universidades de mayores y entidades programadoras de música puede ser relevante en el desarrollo de la vida musical en las ciudades? ¿Y en el caso concreto de la ciudad de Bilbao?

Bloque 3: Estrategias didácticas para adultos en el OFM

1. En lo que respecta al diseño de acciones didácticas que tienen como objetivo incrementar el interés de los adultos por la escucha de la música clásica y estimular la asistencia a conciertos,
 - a) ¿Qué tipo de iniciativas lleva a cabo la universidad/entidad musical?
 - b) ¿Cuál es el criterio que siguen para su diseño?
 - c) ¿Es habitual el análisis de la eficacia de dichas acciones? ¿Se diseñan instrumentos de evaluación y mejora de la calidad de las estrategias didácticas?
2. En lo que se refiere al valor otorgado a las acciones educativas con adultos que tengan como finalidad conseguir un acercamiento a la escucha de la música clásica,
 - a) ¿Piensa usted que son consideradas de menor valor por parte de las orquestas que las dirigidas a público infantil y juvenil? ¿A qué cree que es debido esto?
 - b) ¿Cuál es su opinión personal respecto al valor de las actividades didácticas dirigidas al público adulto?

Bloque 4: Preguntas conclusivas

Para concluir la entrevista, me gustaría conocer su opinión respecto a las cuestiones siguientes:

1. ¿Cuál es su expectativa en lo que se refiere a la vida musical en Bilbao a medio plazo?
2. ¿Cree que existe una tendencia a interactuar entre las universidades de mayores y las entidades programadoras de música?
3. ¿Qué propuestas de mejora haría para Bilbao en los próximos cinco años, de cara a incrementar la participación ciudadana en la oferta de música clásica?

Agradecimiento

Quiero agradecer su interés y el tiempo que nos ha dedicado, tanto en mi nombre como en el del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Sus opiniones son de gran valor para nuestro trabajo.

Una vez finalizada la investigación, le enviaremos una copia de los resultados.