

Música, Investigación y Formación

BÚSQUEDA DE CONVERGENCIA EN LA EDUCACIÓN



Silvana Longueira Matos - Laura Touriñán Morandeira (Dir.)

editorial
redipe



Silvana Longueira Matos es Profesora Superior de Saxofón por el Conservatorio de A Coruña, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela con Premio Extraordinario de Doctorado. En su desarrollo profesional ha impartido clase en escuelas de música y conservatorios, participado en agrupaciones instrumentales y de cámara, obteniendo una plaza en la Banda Sinfónica Municipal de A Coruña en el año 2002. Ha impartido docencia en la Universidad de Vigo (UVigo), en la Universidad de A Coruña (UDC) y actualmente pertenece al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Forma parte del Grupo de Investigación TerceiraXeración. Sus líneas de investigación están centradas en la relación artes-educación con especial interés por la música y en la educación para el desarrollo sostenible desde la construcción del ámbito educativo. En septiembre de 2015 ha recibido la "Mención de Honor al mérito iberoamericano pedagógico, investigativo y a la producción intelectual" que entrega la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). Actualmente coordina el Plan de Desarrollo Sostenible de la Universidad de Santiago de Compostela



Laura Touriñán Morandeira es Licenciada en Historia y Ciencias de la Música con Máster en Música Hispana por la USAL. Simultáneamente, obtiene el Grado Superior en la especialidad de Piano por el COSCYL. Su inquietud por la aplicación práctica de la música y de la musicología le llevó a cursar el Máster en Gestión Cultural por la UIC, con especialidad en Artes Escénicas. Ha logrado becas de excelencia curricular en convocatorias competitivas de méritos en cada uno de los niveles formativos, ha realizado estancias en el extranjero, participa asiduamente en congresos y dispone de publicaciones en foros especializados, así como de ediciones críticas de obras del compositor gallego Marcial del Adalid (1826-1881). Desde 2013 forma parte del cuerpo docente de la USC, destacando su labor en el "IV Ciclo. Programa de Formación de Mayores" en el que aplica la perspectiva de educación "por" la música. Desde junio de 2014 forma parte del Grupo de Investigación *Estudios Históricos de Música en Galicia (ss. XI-XX) (GI-2025)* de la USC y desde enero de 2016 del proyecto de investigación con I+D+i *Fondos documentales de música en los archivos civiles de Galicia (1875-1951): Ciudades del Eje Atlántico (HAR2015-64024-R)*.

Este libro recoge el trabajo realizado en un foro especializado que se creó como espacio de encuentro donde debatir sobre la situación de las enseñanzas artísticas en los diferentes niveles educativos, diferenciando educación musical en la formación general (educación "por" la música) y la educación musical vocacional y profesionalizadora (educación "para" la música).

La educación musical, entendida como educación "por" la música, responde a la integración de esta materia en la educación general porque se vincula al significado de educación, como cualquier área de experiencia educativa, y al desarrollo, desde la experiencia y desde la expresión musical, del sentido estético y artístico de los alumnos que cursan educación general. Por su parte, la educación musical entendida como educación "para" la música, se refiere a los espacios educativos orientados a la formación musical vocacional y profesional. Existe además un tercer ámbito de educación, imprescindible para poder llevar a cabo los dos anteriores, y es la formación de profesores en el ámbito de la educación musical, sea este ámbito entendido como parte de la educación general o como enseñanza artística orientada al desarrollo vocacional y profesional. En estos tres ámbitos hay que poner de manifiesto la clara diferencia entre saber música, enseñar música y educar "con" la música.

Formación general, formación vocacional o profesional y formación docente son tres ámbitos de la educación musical que tienden a mezclarse en nuestro sistema educativo. Desde su gestación, en España, las enseñanzas de régimen especial evolucionaron de forma paralela al sistema sin llegar a acompasarse.

Es necesaria otra forma de abordar la educación musical y artística, no sólo como una meta para los que tienen un talento innato, sino también como instrumento formativo para todas y para todos. La inclusión de las artes, en general, y de la música, en particular, en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos. Tiene que ver, por tanto, con la pregunta de en qué mejora la música a cada educando como persona. Esto exige tender puentes entre música, investigación y formación, buscando su convergencia desde la educación de manera que las enseñanzas artísticas superiores y la universidad fortalezcan su lugar en la educación común, específica y especializada con la música.



editorial
redipe

Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la educación

SILVANA LONGUEIRA MATOS (Dir.)
LAURA TOURIÑÁN MORANDEIRA (Dir.)

Comparte tu saber,
publica con redipe.

¡Infórmate!

editorial@rediberoamericanapedagogia.com

Música, Investigación y Formación

BÚSQUEDA DE CONVERGENCIA EN LA EDUCACIÓN



Silvana Longueira Matos - Laura Touriñán Morandeira (Dir.)

editorial
redipe

Título original

Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la educación.

Dirección:

Silvana Longueira Matos
Laura Touriñán Morandeira

Autores:

José Manuel Touriñán López
Carlos Villanueva Abelairas
M^a Elena Sobrino Fernández
Ana Mercedes Vernia Carrasco
Xulia Santiso Rolán
Juan Salvador López Outeiral
Rafael Yebra Rivera
Manuel F. Vieites
Alfonso Rivera
Vicente Peña Saavedra
Ana M^a Porto Castro
M^a Josefa Mosteiro García

Imagen de la portada:

Luis Reyes Hurtado

ISBN 978-1-945570-46-9

Primera Edición, Octubre de 2017

Editorial

REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía
Capítulo Estados Unidos
Bowker - Books in Print

Editor

Julio César Arboleda Aparicio

Director Editorial

Santiago Arboleda Prado

Consejo Académico

Juan Fidel Cornejo
Universidad de Guadalajara
Manuel Salamanca López
Universidad Complutense de Madrid
María Ángela Hernández
Investigadora Universidad de Murcia, España;
Comité de calidad Redipe
Maria Emanuel Almeida
Centro de Estudios Migraciones y Relaciones
Interculturales de la Universidad Abierta,
Portugal. Comité de calidad Redipe
Carlos Arboleda A.
Investigador Southern Connecticut State
University (USA). Comité de calidad Redipe
Mario Germán Gil
Universidad Santiago de Cali

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los editores no se pronuncian, ni expresa ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía

editorial@redipe.org
www.redipe.org

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

AUTORES

José Manuel Touriñán López

Universidade de Santiago de Compostela

Carlos Villanueva Abelairas

Universidade de Santiago de Compostela

M^a Elena Sobrino Fernández

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia

Ana Mercedes Vernia Carrasco

Sociedad de Educación Musical del Estado Español (SEM_EE)

Xulia Santiso Rolán

Directora de la Casa-Museo Emilia Pardo Bazán

Juan Salvador López Outeiral

Conservatorio Profesional de Música de Culleredo

Rafael Yebra Rivera

Conservatorio Superior de Música de Vigo

Manuel F. Vieites

Escola Superior de Arte Dramática de Galicia

Alfonso Rivera

Escola Superior de Arte Dramática de Galicia

Vicente Peña Saavedra

Universidade de Santiago de Compostela

Ana M^a Porto Castro

Universidade de Santiago de Compostela

M^a Josefa Mosteiro García

Universidade de Santiago de Compostela

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	vii
Silvana Longueira Matos y Laura Touriñán Morandeira	
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMÚN, ESPECÍFICA Y ESPECIALIZADA: SUSTANTIVACIÓN Y ADJETIVACIÓN DE LA RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN	1
José Manuel Touriñán López	
1. INTRODUCCIÓN. UNA PROPUESTA EN EL PUNTO DE PARTIDA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ES SUSTANTIVAMENTE EDUCACIÓN	3
2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA TRIPLE ACEPCIÓN DE “DISCIPLINA”	12
3. TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DEL ÁREA CULTURAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN	14
4. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN CON MENTALIDAD Y MIRADA PEDAGÓGICAS	16
5. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMÚN ES ÁMBITO GENERAL DE EDUCACIÓN..	23
6. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECÍFICA ES ÁMBITO DE EDUCACIÓN GENERAL Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECIALIZADA ES ÁMBITO DE EDUCACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL	27
7. DETERMINACIÓN CONCEPTUAL DE LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN: EDUCACIÓN “POR” LAS ARTES (COMÚN Y ESPECÍFICA), “PARA” UN ARTE (ESPECIALIZADA) Y “CON” UN ARTE	33
8. NO TODO VALE COMO CONTENIDO EN LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	38
9. CONSIDERACIONES FINALES: EL MODELO DUAL DE FORMACIÓN NO RESUELVE BIEN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

**CHAPTER 1. COMMON, SPECIFIC AND SPECIALIZED ARTS EDUCATION:
SUBSTANTIVATION AND ADJECTIVATION OF ARTS-EDUCATION RELATIONSHIP ...** 49

José Manuel Touriñán López

1. INTRODUCTION. A PROPOSAL AT THE STARTING POINT: ARTS EDUCATION IS SUBSTANTIVELY EDUCATION	51
2. ARTS EDUCATION AND THE TRIPLE MEANING OF “DISCIPLINE”	60
3. TRIPLE TECHNICAL MEANING OF THE CULTURAL AREA AS A FIELD OF EDUCATION	62
4. ARTS EDUCATION AS KNOWLEDGE OF EDUCATION WITH PEDAGOGICAL MENTALITY AND APPROACH	63
5. COMMON ARTS EDUCATION AS A GENERAL FIELD OF EDUCATION	70
6. SPECIFIC ARTS EDUCATION IS A FIELD OF GENERAL EDUCATION AND SPECIALISED ARTS EDUCATION IS A FIELD OF VOCATIONAL AND PROFESSIONAL EDUCATION	74
7. CONCEPTUAL DETERMINATION OF THE ARTS AS A FIELD OF EDUCATION: EDUCATION “THROUGH” THE ARTS (COMMON AND SPECIFIC ONE), “FOR” AN ART (SPECIALISED ONE) AND “WITH” AN ART	79
8. NOT EVERYTHING IS VALID AS CONTENT IN THE AIMS OF ARTS EDUCATION	85
9. FINAL CONSIDERATIONS: THE DUAL TRAINING MODEL DOES NOT SOLVE WELL THE THEORY–PRACTICE RELATIONSHIP IN ARTS EDUCATION	87
BIBLIOGRAPHIC REFERENCES	91

**CAPÍTULO 2. MUSICOLOGÍA TEÓRICA Y MUSICOLOGÍA APLICADA:
MODELOS DE ACCIÓN** 95

Carlos Villanueva Abelairas

1. INVESTIGACIÓN Y SOCIEDAD (TRANSFERENCIAS)	97
1.1. Equipos	98
1.2. Receptores	99
1.3. La política hoy	100
2. DE LO LOCAL A LO UNIVERSAL	101
3. MARCOS DE EXPOSICIÓN TEÓRICA Y MODELOS DE ACCIÓN	103
3.1. Los instrumentos del Pórtico de la Gloria	103
3.2. Jesús Bal y Gay	104
4. UN MODELO RECIENTE: EL CENTENARIO DE VÍCTOR SAID ARMESTO	

(1914-2014)	107
4.1. Precedente: el Cancionero de Casto Sampedro	107
4.2. La familia y los fondos donados	109
4.3. Investigación en fondos, transcripción y estudio	110
4.4. Edición y concierto de La flor del agua	110
4.5. Edición de Una vida de romance	112
4.6. Simposio Said Armesto e o seu tempo	113
4.7. La exposición: A lección dun cidadán libre	116
4.8. Epílogo: el epistolario y ¿qué más?	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

CAPÍTULO 3. LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: FORMACIÓN DE PROFESORES, LA BASE DE LA CONVERGENCIA ENTRE MÚSICA, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN 125

M^a Elena Sobrino Fernández

1. INTRODUCCIÓN	127
2. LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO	128
3. CONVERGENCIA ENTRE MÚSICA, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO BASE PARA LA EMPLEABILIDAD. SITUACIONES Y PROYECTOS 137

Ana Mercedes Vernia Carrasco

1. INTRODUCCIÓN	139
2. LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA: CAMBIOS PARA EL PRESENTE Y PARA EL FUTURO	140
3. PROYECTOS DESDE LA MÚSICA PARA LA MEJORA DE EDUCATIVA Y CALIDAD DE VIDA	144
3.1. Marco Legal de la Educación Musical	145
3.2. La Formación Musical del Profesorado	146
4. LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA	147
5. SEM-EE (SOCIEDAD PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL ESTADO .ESPAÑOL)	148
5.1. Actividades realizadas los últimos años (2013-15)	148

5.2. Próximos eventos	148
5.3. Convenios de SEM-EE	149
5.4. Colegio de Músicos Profesionales	150
CAPÍTULO 5. EMILIA PARDO BAZÁN Y LA PEDAGOGÍA. EMILIA PARDO BAZÁN Y LA MÚSICA	153
Xulia Santiso Rolán	
1. EMILIA PARDO BAZÁN Y LA PEDAGOGÍA	155
1.1. Perfil personal. ¿Autodidacta?	157
1.2. Educación de los hijos. Aplicación privada	158
1.3. Reconocimientos públicos	160
1.4. Perfil profesional	161
2. EMILIA PARDO BAZÁN Y LA MÚSICA	168
2.1. La música popular	172
REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS	176
CAPÍTULO 6. MÁS ALLÁ DE LAS AULAS. MÚSICA Y CIUDADANÍA. EL CMUS DE CULLEREDO	179
Juan Salvador López Outeiral	
1. INTRODUCCIÓN	181
2. EL CMUS DE CULLEREDO	183
3. DESARROLLO CULTURAL COMUNITARIO	184
4. EL PROYECTO DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN DEL CMUS DE CULLEREDO	185
5. EL CMUS DE CULLEREDO 2009-2013	187
6. CONCLUSIONES	191
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
CAPÍTULO 7. EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE VIGO EN LA CONVERGENCIA DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES Y LA UNIVERSIDAD EN GALICIA	195
Rafael Yebra Rivera	
1. INTRODUCCIÓN	197
2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA: CAMINOS PARALELOS	198

3. INVESTIGACIÓN EN EL CSM DE VIGO	201
4. INTERNACIONALIZACIÓN DEL CSM DE VIGO	203
5. PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LAS EEAASS	204
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
CAPÍTULO 8. FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN ARTE DRAMÁTICA. SITUACIÓN, RETOS E POSIBILIDADES	209
Manuel F. Vieites	
1. INTRODUCCIÓN: DEFININDO O PROBLEMA	211
2. A INVESTIGACIÓN EN ARTE DRAMÁTICA E AS SÚAS FINALIDADES	213
3. TIPOS E ÁREAS DE INVESTIGACIÓN EN ARTE DRAMÁTICA	214
4. A INVESTIGACIÓN ESCÉNICA COMO EXPERIMENTO	218
5. DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN	221
6. CONCLUSIONES	222
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	224
CAPÍTULO 9. LA INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES ESCÉNICAS: LA ETAPA DE DOCTORADO	227
Alfonso Rivera	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234
CAPÍTULO 10. PROXECTO GALICIA MUNDI: O APEGO DOS EMIGRANTES GALEGOS Á MÚSICA POPULAR DA SÚA TERRA	237
Vicente Peña Saavedra	
1. PREVIO	239
2. O PROXECTO GALICIA MUNDI	240
3. A MÚSICA EN GALICIA MUNDI	241
4. DE ONTE A HOXE	261
5. CODA E PORVIR	263
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	264
WEBGRAFÍA	267
TESTEMUÑOS ORAIS	268

CAPÍTULO 11. LA INVESTIGACION EN EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS ÚLTIMOS QUINCE AÑOS	269
Mª Josefa Mosteiro García y Ana Mª Porto Castro	
1. INTRODUCCIÓN	271
2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL	272
3. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN	275
3.1. Evolución de las Tesis Doctorales	275
3.2. Tesis defendidas por Universidades y Departamentos	277
3.3. Autoría, Dirección de tesis doctorales y Participación en tribunales	280
3.4. Metodología y Métodos de las tesis doctorales	282
4. CONCLUSIONES	283
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	284
ANEXO 1. CARTEL Y PROGRAMA DEL CURSO DE VERANO	287

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las enseñanzas artísticas se encuentran insertadas en diferentes niveles del sistema educativo español. Existen en la educación general, que proporciona desde las artes valores vinculados al carácter y sentido estético y de lo artístico, y también hay enseñanzas artísticas con carácter vocacional y profesional. Este segundo caso se da en las formas de enseñanzas regladas (conservatorios y centros autorizados) y no regladas (escuelas públicas, con especial implicación de la administración local, privadas o con carácter de asociación cultural), pero en cualquier caso permiten el acceso a una educación artística fuera del sistema educativo obligatorio, entendida como formación alternativa y paralela al mismo.

En adición, desde hace unos años, los centros de enseñanzas artísticas superiores vienen reclamando su inserción en la universidad. Entre otras muchas causas, se insiste en esta posibilidad, en primer lugar, por la validación y reconocimiento de titulaciones, y en segundo lugar, para acceder a la organización y oferta de postgrado ajustada a sus peculiaridades y necesidades. Este movimiento se desarrolla paralelamente a una creciente demanda de oportunidades para la investigación desde estas áreas. La situación actual de las enseñanzas artísticas evidencia una realidad que viene heredada del desarrollo administrativo de nuestro sistema educativo, que dio lugar a un modelo doble de formación y así, en este contexto, vivimos hoy en día en un intento de generar acuerdos entre la universidad y los conservatorios para poner en marcha másteres especializados y se demandan doctorados específicos en el campo de las enseñanzas artísticas.

En el caso concreto de la enseñanza superior de música, se abre una doble vía: la tradicional brecha entre la mentalidad de ejecución musical imperantemente práctica en los conservatorios frente a una orientación más teórica en las universidades, se ha saldado con la duplicación y solapamiento de titulaciones en los ámbitos de la musicología y de la pedagogía, en lugar de buscar vías de colaboración y coordinación entre ambas.

El trabajo que aquí se presenta es el resultado del curso de verano ***Música, investigación y formación: búsqueda de convergencia en la educación***, celebrado en julio de 2015 en la Universidad de Santiago de Compostela. Este foro

especializado se creó con la finalidad de establecer un espacio de encuentro donde debatir sobre la situación de las enseñanzas artísticas en los diferentes niveles educativos, con especial interés en la diferenciación entre educación musical en la formación general (educación “*por*” la música) y la educación musical profesionalizadora (educación “*para*” la música).

La educación musical entendida como educación “*por*” la música, que responde a la integración de esta materia en la educación general porque se vincula al significado de educación, como cualquier área de experiencia educativa, y al desarrollo, desde la experiencia y desde la expresión musical, del sentido estético y artístico de los alumnos que cursan educación general; es decir, la realización plena de las posibilidades de la educación “*por*” las artes fortalece el desarrollo de competencias generales y de áreas de experiencia y formas de expresión propias de las artes en cada educando. Por su parte, la educación musical entendida como educación “*para*” la música, se refiere a los espacios educativos orientados a la formación musical vocacional y profesional. Existe además un tercer ámbito de educación, imprescindible para poder llevar cabo los dos anteriores, y es la formación de profesores en el ámbito de la educación musical, sea este ámbito entendido como parte de la educación general o como enseñanza artística orientada al desarrollo vocacional y profesional. Estos tres ámbitos ponen de manifiesto la clara diferencia entre saber música, enseñar música y educar “*con*” la música.

Formación general, formación vocacional o profesional y formación docente son tres ámbitos de la educación musical que tienden a mezclarse en nuestro sistema educativo. Desde su gestación, las enseñanzas de régimen especial evolucionaron de forma paralela al sistema educativo sin llegar a acompañarse. La situación de los grados elemental y profesional se regularizó a través de la LOGSE en la década de 1990; sin embargo, las enseñanzas superiores aún luchan por converger en el sistema.

Entendemos que es necesaria otra forma de abordar la educación musical y artística, no sólo como un valor para los que tienen un talento innato, sino como herramienta de expresión y enriquecimiento para todas y para todos. La inclusión de las artes, en general, y de la música, en particular, en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos.

Así, y bajo este propósito, se desarrolló el curso de verano y hoy este trabajo pretende tender puentes para compartir un espacio de discusión sobre las oportunidades y los retos para caminar juntos en la investigación, un camino poco explorado y que nos permite avanzar de la mano a las enseñanzas artísticas superiores y a la universidad.

De este modo, en este libro se aborda la relación música, investigación y formación desde la mirada educativa. Se trata de indagar sobre qué puede hacer la

educación por la música y qué puede hacer la música por la educación. Para ello, en la organización del encuentro nos marcamos dos objetivos generales:

- Favorecer un espacio de aprendizaje y reflexión sobre la situación actual de la investigación en el ámbito de las disciplinas artísticas y su lugar dentro de la educación.
- Abrir la posibilidad de generar un espacio y contenido para el encuentro y el intercambio entre la universidad y las enseñanzas superiores de música y artes escénicas, respecto a la formación y a la investigación en la relación artes-educación.

El encuentro se vio enmarcado por dos intervenciones magistrales a cargo de dos profesores ilustres de la Universidad de Santiago de Compostela que hoy abren el presente volumen:

La ponencia inaugural, a cargo del profesor José Manuel Touriñán López, catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, *Investigando en las artes desde la educación. Los retos de la investigación desde la mirada pedagógica*, determinó el marco teórico sobre el que se asienta este problema de intervención pedagógica: centrada en la construcción de la relación artes-educación, es una contribución destinada a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Se incluye, además, una versión del texto en inglés.

La ponencia de clausura, impartida por el profesor Carlos Villanueva Abelairas, catedrático de Música de la Universidad de Santiago de Compostela, *Musicología teórica y Musicología aplicada: modelos de acción*, versó sobre la investigación en el ámbito de la musicología desde la doble perspectiva: la investigación como tal y la aplicación práctica y directa de ésta a la propia música y su contribución a la sociedad.

Otras dos intervenciones permitieron completar el estado de la cuestión: *La música en el sistema educativo. Pasado, presente y futuro*, a cargo de Gustavo Lorenzo Prozzo, sobre el desarrollo administrativo de la educación musical en España, y *El horizonte de la musicología en el marco integrador de las enseñanzas superiores*, por Luis Costa Vázquez, centrada en el futuro de esta titulación dentro de los conservatorios superiores de música.

Avivaron el debate las mesas redondas y paneles de experiencias, generados a partir de diferentes núcleos temáticos de relevancia en el ámbito de la investigación en la actualidad. En primer lugar, bajo el título *La música en el sistema educativo: formación de profesores, ¿el pilar de la convergencia entre música, formación e investigación?*, se reflexionó en torno a formación de docentes, variable clave para el desarrollo de la música en el sistema educativo y punto de encuentro entre música, formación e investigación. Una segunda mesa redonda, *Los centros superiores de enseñanzas artísticas*

de Galicia: ¿coordinación del sistema o convergencia de objetivos?, reflejó las experiencias acumuladas y las nuevas exigencias formativas y administrativas que han surgido en el entorno de estos centros superiores de enseñanzas, que generan nuevas realidades y nuevas alternativas a las que el sistema debe dar respuesta. Por su parte, el panel *Más allá de las aulas. Música y ciudadanía* dio testimonio de experiencias que bien por su naturaleza cultural singular, bien por su implicación educativa integradora, tienen incidencia en el desarrollo cultural de su entorno. Por último, la propuesta no estaría completa sin el bloque *Investigación, música y educación*, a modo de miscelánea, que presentó una experiencia individual de búsqueda de formación y especialización, un proyecto de investigación y una oferta formativa, todas ellas relacionadas con la música.

A mayores, se ha añadido en el libro un capítulo relacionado con la investigación en su etapa de formación, que analiza las tesis doctorales defendidas en los últimos quince años.

Aunque, por diversos motivos, no todas las intervenciones en el curso de verano tienen su versión escrita en este libro, las páginas que siguen dan fiel reflejo al lector de este foro de debate que con ilusión por mejorar la realidad que tenemos se reunió los días 20 y 21 de julio de 2015 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. A todos los ponentes y participantes en el encuentro les reiteramos encarecidamente nuestro agradecimiento por compartir su sabiduría y experiencia con los asistentes y, muy especialmente, a los que son autores en este libro, apreciamos el esfuerzo de recoger sus aportaciones en un texto ajustado a este formato.

Especial mención merece nuestro amigo Luis Reyes Hurtado, que con tanto cariño diseñó nuestro “árbol musical”, para nosotras símbolo del futuro fructífero de una sociedad educada “por” las artes, en general, y “por la música”, en particular.

Por último, nuestro agradecimiento también, a los que en esos días decidieron invertir su tiempo en la asistencia y seguimiento de las dos jornadas; sin ellos, sin sus observaciones y sus aportaciones en los diversos debates esta iniciativa no tendría sentido.

Santiago de Compostela, enero de 2017

Silvana Longueira Matos y Laura Touriñán Morandeira

Capítulo 1

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMÚN, ESPECÍFICA
Y ESPECIALIZADA: SUSTANTIVACIÓN Y
ADJETIVACIÓN DE LA RELACIÓN ARTES-
EDUCACIÓN**

Chapter 1

**COMMON, SPECIFIC AND SPECIALIZED
ARTS EDUCATION: SUBSTANTIVATION AND
ADJECTIVATION OF
ARTS-EDUCATION RELATIONSHIP**

José Manuel Touriñán López

EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMÚN, ESPECÍFICA Y ESPECIALIZADA: SUSTANTIVACIÓN Y ADJETIVACIÓN DE LA RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN

José Manuel Touriñán López

Catedrático de Teoría de la Educación
Universidade de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica

<http://dondestalaeducacion.com/>
[http://webspersoais.usc.es/josemanuel.tourinan/
josemanuel.tourinan@usc.es](http://webspersoais.usc.es/josemanuel.tourinan/josemanuel.tourinan@usc.es)

1. INTRODUCCIÓN. UNA PROPUESTA EN EL PUNTO DE PARTIDA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ES SUSTANTIVAMENTE EDUCACIÓN

El objetivo de este trabajo es contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Este es un objetivo que solo se resuelve desde la Pedagogía, porque la educación artística es sustantivamente educación y eso quiere decir que tiene que integrar los rasgos de carácter y sentido que son propios del significado de educación. Para ello, el área de experiencia cultural “las artes” tiene que ser construida como ámbito de educación, ya sea ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional. Y esto es factible, si interpretamos y comprendemos la artes desde la perspectiva del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía Mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “ámbito de educación”. Como ya sabemos, la Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales; y las artes constituyen un

área de experiencia cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable que puede constituirse en objeto y meta de la educación.

En la relación “*artes-educación*” hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico (de lo artístico) *como objeto y como meta* de educación. Es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos. Esa mirada comprometida hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico.

En este trabajo vamos a aproximarnos a la educación artística como problema educación y eso significa asumir en el punto de partida que el arte es un producto cultural de la capacidad creativa del hombre. En tanto que creatividad cultural, hoy hablamos de creatividad cultural artística, creatividad cultural socio-identitaria, creatividad cultural científico-tecnológica y creatividad cultural popular y de masas. Todas esas formas de creatividad cultural tienen que ver con los objetos artísticos, de una u otra manera. Los productos de la capacidad creativa artística del hombre se han materializado en muy diversos objetos reconocidos como arte a lo largo de la Historia. Y es muy probable que para muchos la Educación Artística se confunda con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículum escolar. Tienen razón los que dicen que una buena asignatura de arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar cultura artística, pues, con un determinado contenido sobre Arte, se pueden desarrollar muy diversos objetivos formativos y no sólo los que tienen que ver con el conocimiento de las manifestaciones artísticas. Pero ahí no se acabaría el problema, pues, visto desde esa óptica, el conocimiento pedagógico quedaría limitado a la didáctica de la Historia del Arte como conocimiento histórico y como evolución del sentido de lo artístico y no se trataría como problema de educación (Touriñán, Dir., 2010).

Hemos de reconocer que, por principio de significado, las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada no es ajena a la distinción disciplinar de tres modos de abordar la relación entre educación y artes: *una* hace referencia al concepto de educación artística, *otra* se preocupa especialmente por el lugar de las artes en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo y *una tercera* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística.

Ninguna de estas perspectivas me resulta ajena en este trabajo. Pero el objetivo es estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, más

que desde la perspectiva de los productos culturales artísticos. Para mí, en la educación artística hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, si tenemos en cuenta que la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, el carácter, la personalidad y la creatividad de manera integral con desarrollo dimensional orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Las artes ayudan a ese logro de manera inequívoca y forman parte de la educación por derecho propio como área de experiencia cultural diferenciada específicamente (Tourrián, 2014).

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística, porque la educación artística, en tanto que parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación: el estudio de las relaciones entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación para que el agente realice en cada caso concreto el paso del conocimiento a la acción, ejecutando, interpretando y expresándose en cada obra concreta. Estas relaciones son fundamentales para entender la posibilidad de conocer, estimar, elegir, enseñar, decidir y realizar cada obra de valor educativo.

Las artes -la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etcétera-, igual que las demás áreas de experiencia -la geografía, la salud, la ciencia, la tecnología, etcétera-, son susceptibles de educación y constituyen, en cada caso, el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas. Se puede hablar de la educación artística como ámbito general de educación. La educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación (Tourrián, 2015).

La Educación Artística es, como toda la educación, finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida. Es ámbito cultural y es ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general, debe de ser tratado, para desarrollar

competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a los educandos para realizar en sí mismos el significado de “educación”.

Por todo eso, la educación artística es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las personas. Es importante mantener esta precisión e identificación para la educación artística, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de las artes como valor educativo y como campo del conocimiento pedagógico. Este conocimiento garantiza, no sólo la posibilidad de realizar la intervención, atendiendo a condiciones propias de procesos formales, no formales e informales, sino también la posibilidad de generar hechos y decisiones pedagógicas y ejercer la función pedagógica con sentido tecnoaxiológico y mesoaxiológico, en tanto que Pedagogía vinculada a la creación de ámbitos con valor de educación, es decir, ajustados a los criterios nominales y reales de su significado.

La Pedagogía es mesoaxiológica, porque cualquier área de experiencia debe ser transformada en medio o ámbito de educación. Y tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque en la intervención educativa, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene; es decir, en suma, hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del área cultural al nivel suficiente que se requiere, no solo para enseñarla, sino también para construirla como, experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención, ajustando el contenido del área al carácter y sentido propio de todo aquello que se define como educación. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, es decir, en ámbito de educación, hay competencia pedagógica para intervenir, competencias pedagógicas para la programación y ejecución de la acción educativa concreta y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa (Touriñán, 2013b).

Pero no se trata de ratificar con obviedad lo expuesto en otros trabajos anteriores, sino de resaltar que, si la educación artística es sustantivamente educación, es decir, es primariamente “educación” y adjetivamente “artística” hay que reconocer que, en el área cultural de las artes, la adquisición de experiencia artística, no está sólo condicionada como en todas las áreas culturales por la competencia pedagógica, el contenido cultural del área (área de experiencia) y las formas de expresión que mejor permiten alcanzar el objeto artístico, sino que el instrumento con el cual se ejerce el arte requiere un estudio específico e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. Si yo, por ejemplo, educo

musicalmente, el dominio del instrumento requiere un aprendizaje específico distinto y condicionante del dominio de contenidos del área cultural-artística “música”; esto pasa con la escultura, el cine, el diseño gráfico, la danza, el mimo, el canto, etc.

Precisamente por eso, la Pedagogía, en el caso de las artes, es Mesoaxiológica respecto del instrumento que condiciona el uso y construcción de experiencia artística. En las artes, la expresión está condicionada por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia; y así, sucesivamente, en todas las artes. La expresión está mediada en todas las artes por el instrumento. Por consiguiente, la Pedagogía Mesoaxiológica es, en el ámbito de las artes, no sólo es mediada porque se construye el medio o ámbito de educación, ajustando el área cultural al significado de educación, sino que además es mediada respecto *de los medios o instrumentos que se utilizan para ejecutar, interpretar y expresar la obra artística.*

Por otra parte, la educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, como cualquier otro ámbito general de educación (como cualquier otra área de experiencia), es susceptible de ser considerado, además, como ámbito de educación general y parte de ella, y también como ámbito de educación vocacional y de desarrollo profesional. En este sentido, igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general y como singular forma de educación vocacional que conduce a una carrera profesional, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general y como singulares formas de desarrollo vocacional y profesional.

La educación artística, en tanto que es sustantivamente educación, es problema novedoso y emergente en el sentido técnico del término: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), sino de contribuir a la formación común de las personas desde las artes.

Dado que, sustantivamente, la educación artística es en primer lugar “educación”, se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco

socio-histórico y al desarrollo profesional, cuando proceda; un *sentido* que es temporal, espacial, de diversidad cultural y formativo en nuestros días (Touriñán, 2015).

Y esto, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, básicamente, que en la educación artística se tiene que manifestar el *significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido*, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención que es usada para educar.

Pero, además, como la educación artística es adjetivamente “artística”, hay que conseguir que, en la educación general, el educando alcance sentido estético y de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, con independencia de que en el futuro el educando elija o no las artes como orientación profesional. La educación artística se presenta como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona-educando basada en competencias adquiridas desde la cultura artística que propicia la formación de cada persona para desarrollar el sentido estético y artístico, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser, en el futuro, un profesional de un arte.

Así las cosas, podemos hablar, con propiedad, de educación “para” un arte determinado (el de mi vocación o el de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación general “por” las artes. La educación artística, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a los educandos como educación común y como educación general y básica. La educación artística, como ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación: se ajusta a valores derivados de los criterios de significado de ‘educación’. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las artes como problema de educación, y que son las que dan significado a la relación “artes-educación” como experiencia educativa común, como experiencia educativa específica y experiencia educativa especializada:

- Las artes como ámbito general de educación que aportan valores educativos comunes vinculados al carácter y al sentido propios de la educación igual que cualquier otra materia educativa
- Las artes como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia artística, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico

- Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el ámbito de las artes.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis de lo permanente y cambiante en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación artística: en primer lugar, como educación común (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación específica vinculada a lo artístico (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como educación especializada en artes (ámbito profesional y vocacional).

Desde el punto de vista del contenido, el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas. Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y usan y construyen experiencia artística.

A su vez, en la educación artística como ámbito profesional y vocacional de educación, lo que interesa especialmente es la competencia para crear objetos artísticos en un determinado arte, ejecutarlos, expresarlos e interpretarlos por medio del instrumento idóneo. Este ámbito profesional es otro modo de uso y construcción de experiencia artística.

Al hablar de educación artística debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado poco o nada definido: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional o vocacional y las artes como parte de la formación general (Tourrián y Longueira, 2009).

Hay que incidir en el currículum formativo de los profesores de primaria y secundaria para que dominen las competencias necesarias para realizar con aprovechamiento la educación general artística, pues lo cierto es que en el sistema actual no se está asumiendo este problema de formación con la singularidad que le corresponde.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz de ese área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce una arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte.

El profesional de la educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización académica de la expresión y la experiencia artística más allá de la experiencia personal de la práctica de un arte con objeto de lograr con cada educando formación general o profesional en artes, en un nivel determinado dentro del sistema educativo.

La acción del educador funciona como un determinante externo de la conducta del alumno y entre la acción del profesor y la acción del alumno se sitúan los *medios*, que es un término genérico en el pensamiento pedagógico que engloba a todo aquello que usan educando y educador para que se consolide la acción educativa, logrando la finalidad, con los contenidos pertinentes y el método requerido.

Y hablando de medios, he de decir que hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia y en la creación de programas y de mediaciones tecnológicas. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y significado educativo de la intervención. Pero además, la mediación tecnológica abre nuevas posibilidades de creación artística, y ella misma es una herramienta de creación artística. No sólo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño, usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido a enseñar dándoles expresión artística con la mediación tecnológica; una cuestión en la que es siempre conveniente insistir, para enfatizar el significado de “puesta en escena” que corresponde a cada acto de relación educativa.

La pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, aplicando racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica, racionalidad literaria y artística, etcétera, en cada área de intervención, sea el área de las artes, la química, la historia, las matemáticas o cualquier, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer);

por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de “educación” para aplicarlo a cada área. Cuando abordamos el área cultural desde la mirada pedagógica, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber artes”, “enseñar artes” y “educar con las artes”, integrando el área en la arquitectura curricular como ámbito de educación construido.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la Pedagogía focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. La mirada es la focalización disciplinar que nos permite alcanzar visión crítica de nuestro método y de nuestros actos en la intervención pedagógica. La mirada pedagógica se construye con el conocimiento de la educación, respetando el carácter y sentido inherentes al significado, de educación y ajustándose a los elementos estructurales de la intervención (Tourrián, 2015).

En relación con las áreas culturales, eso implica, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar CON (por medio de) el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable. En definitiva, *EDUCAMOS CON* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

La educación artística es susceptible de análisis como educación “por” las artes y como educación “para” un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística. Y si bien, en ese sentido general, la educación artística no es equivalente a ser profesional o especialista, al escribir este trabajo he tenido en mente a los educadores y todo el esfuerzo está concentrado en contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Estoy convencido de que, desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos educar “por” las artes y educar “para” un arte. Y todo eso exige atender la preparación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los

valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. La educación artística es sustantivamente educación y *es posible comprenderla como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico*.

Si entendemos la educación artística en toda su extensión como ámbito de educación, no se trata sólo de formar profesionales de un área (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar el área sólo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde el área, entendida como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde el área valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios del significado de la educación que son comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además, se logren los valores que le corresponden como área cultural específica y singular, en tanto que “experiencia artística”.

Por consiguiente, es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos artísticos. Eso es lo que reclama la Pedagogía Mesoaxiológica y precisamente por eso el objetivo de este trabajo es contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación y sus finalidades.

Esta perspectiva pedagógica exige mirar con apropiada atención el ámbito de la educación artística y eso quiere decir que hay que mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión (Touriñán, 2011).

Desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la relación artes-educación: 1) las artes como ámbito general de educación; 2) las artes como ámbito de educación general; 3) las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional. Pero además exige limitar el sentido del modelo dual de formación que separa conocimiento y acción. A todo esto trataremos de dar respuesta en este trabajo, asumiendo que la pedagogía es mesoaxiológica.

2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA TRIPLE ACEPCIÓN DE “DISCIPLINA”

De manera genérica y para cada disciplina científica y sus parcelas, las disciplinas académicas, es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica (Ortega, 2003; Touriñán y Rodríguez, 1993; Naval, 2008): como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina: justificación y validación de la propia disciplina, de su definición y sistema conceptual*) y como *disciplina de investigación* (*investigación en la disciplina: la*

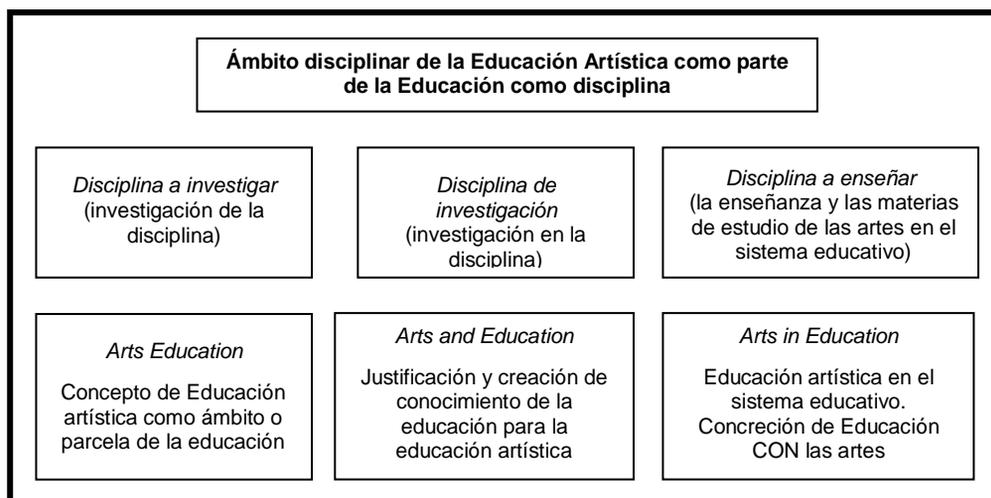
metodología de conocimiento propia de la disciplina; es el trabajo de investigación relativo a la pregunta cómo se investiga en la disciplina). Estas tres acepciones son elementos que condicionan de manera específica la *productividad desde* la disciplina y las cuestiones que se investigan en esta.

Estas distinciones son especialmente significativas, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina. En este mismo sentido, podemos decir que las asignaturas de un plan de estudios se convierten en un reto de investigación pedagógica desde el punto de vista de la construcción del programa y de la explicación de la materia a enseñar. Y precisamente por eso, los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquéllos que, no sólo están avalados por la investigación *de* y *en* la disciplina científica, sino que además responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios.

En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada de la bibliografía anglosajona no es ajena a esta distinción disciplinar y mantiene que es posible distinguir tres modos de abordar la relación entre educación y artes (Dewey, 1934; Eisner, 1982 y 1994; Smith, 1872, Santayana, 1905): *arts education* (el concepto de educación artística), *arts in education* (la enseñanza de las artes en el currículum educacional) y *arts and education* (la epistemología del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística), tal como se refleja en el Cuadro 1.

Desde esta perspectiva de aproximación al tema es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones para la disciplina “Educación artística”. La investigación teórica tiene el reto de permanecer abierta para favorecer su desarrollo como construcción científica y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad* (la parcela correspondiente a la educación artística), bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (el conocimiento pedagógico válido para realizar la educación artística), pues, como dice el profesor Colom, la investigación teórica de la educación debe ser definida en un doble sentido: a) como teoría para la mejora de la práctica educativa y b) como fundamentación racional de los estudios educativos (Colom (2006, p. 142). Y esto afecta a la disciplina que nos preocupa en este trabajo en la triple acepción de disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, así como a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados en la disciplina atendiendo a principios de metodología de investigación y a principios de investigación pedagógica (Tourrián y Sáez, 2012; Ortega, 2003; Broudy, 1977; Boavida y García del Dujo, 2007).

Cuadro 1: Educación Artística como parte de la Educación como disciplina



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 7.

3. TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DEL ÁREA CULTURAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

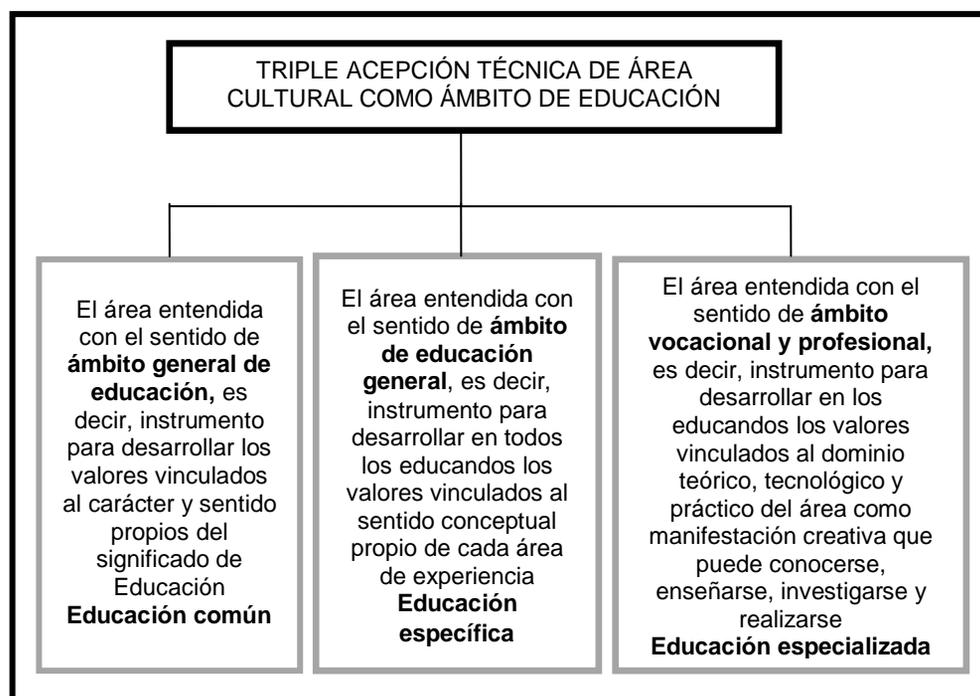
Desde la perspectiva del conocimiento de la educación se identifican y definen, atendiendo al sentido formativo de ‘educación’, tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación “como educación”, “como experiencia cultural” y “como experiencia profesional y vocacional”, es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 2.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general, vinculadas al significado de “educación”, y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión “*educación por el área cultural*”. En la tercera acepción damos contenido a la expresión “*educación para un área cultural*”.

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación “para” un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación “por” el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de*

educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar “con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2011).

Cuadro 2: La triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014, p. 659

Para mí, el ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención, las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

4. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN CON MENTALIDAD Y MIRADA PEDAGÓGICAS

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Touriñán, 2008 y 2012a; Sáez, 2007). Y la educación artística, en tanto que parcela de la educación, o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. En la educación artística hay que dominar conocimiento de la educación (Broudy, 1973). En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con la educación artística, cada vez hay más consenso acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación, porque (Beardsley y Hospers, 1997; Santayana, 1896; d'Ors, 1980; Dearden, Hirst, y Peters, 1982):

1. El objeto artístico establece una conexión con la realidad, de algún modo única y singular, según el tipo de arte y es resultado de una intencionalidad artística manifiesta.
2. Un objeto artístico puede ser catalogado como mejor que otro con criterios inteligibles.
3. Un objeto artístico puede ser catalogado en función del tipo de experiencia que utilice -sea arte de escuela superior o artesanía- y proporciona un tipo de experiencia y expresión (con sentido estético) que no se consigue sin cultivar ningún arte.
4. La educación artística, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos.
5. La educación artística es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores estéticos y artísticos.

Por otra parte, sabemos que, en los últimos 20 años, las artes han alcanzado un incremento prominente en el discurso educativo y en el debate público. Este incremento se identifica con la incorporación de determinados géneros artísticos (música, artes visuales, teatro y otros) al currículo escolar y con la incorporación de las nuevas tecnologías y productos multimedia como soportes de la enseñanza y de la creación artística. La situación, desde el punto de vista de la investigación, es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje de la educación artística y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación arte-educación

se advierten los siguientes indicios de cambio (Eisner, 1994; Gadsden, 2008; Jiménez, 2004):

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación artística que se manifiesta en la traslación del singular “arte” al plural “artes” y en la focalización diferenciada entre educación artística de niños, arte infantil (hecho por niños) y arte para niños (hecho por adultos).
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes-educación, de manera tal que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final -el objeto artístico-, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo, en tanto que manifestación cultural de la experiencia humana y de experiencia individual, como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y profesional.
- Hay un compromiso social y general con las artes y la educación artística que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida ésta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación artística.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación artística, al lado de su uso expresivo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social, asociado a movimientos generacionales, que condiciona, prácticas, creencias y formas de expresión.

Qué sea el conocimiento de la educación y cómo se construye, como algo distinto de las artes, es el problema que exige responder a una doble pregunta (Tourrián y Sáez, 2012):

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Por lo que hoy sabemos, el avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación y genera su conocimiento

bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía. El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística, porque, en tanto que esta es una parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia (el de la experiencia artística), se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. Es un hecho probado que el conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y *hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico* (Touriñán, Dir., 2010).

Para mí, la educación es un objeto del que se predica la complejidad. Y la complejidad objetual de ‘educación’ nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad) y con *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la operatividad, otras en la proyectividad y otras en la creatividad para hacer efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Todo eso es la complejidad objetual de ‘educación’ que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto ‘educación’, que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter).

En otro trabajo previo he sistematizado la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación (Touriñán, 2014):

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación

- La doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción.

La doble condición de conocimiento y acción nos coloca en la visión integral de la complejidad de la acción. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera experiencia sentida del valor. Pero la realización del valor no es posible en su concreta ejecución, expresión e interpretación, si no hacemos, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, una integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora en cada acción. Además del *hábito afectivo*, se necesitan *hábitos intelectuales* y *hábitos creadores*.

Desde la perspectiva de esta tercera condición, el paso del conocimiento a la acción es un camino de doble dirección que nos permite ir:

- De la elección, la obligación y la decisión a la afectividad y viceversa
- De la afectividad a la cognición y a la creatividad y viceversa
- De la cognición y la afectividad y la creatividad a la estética y viceversa.

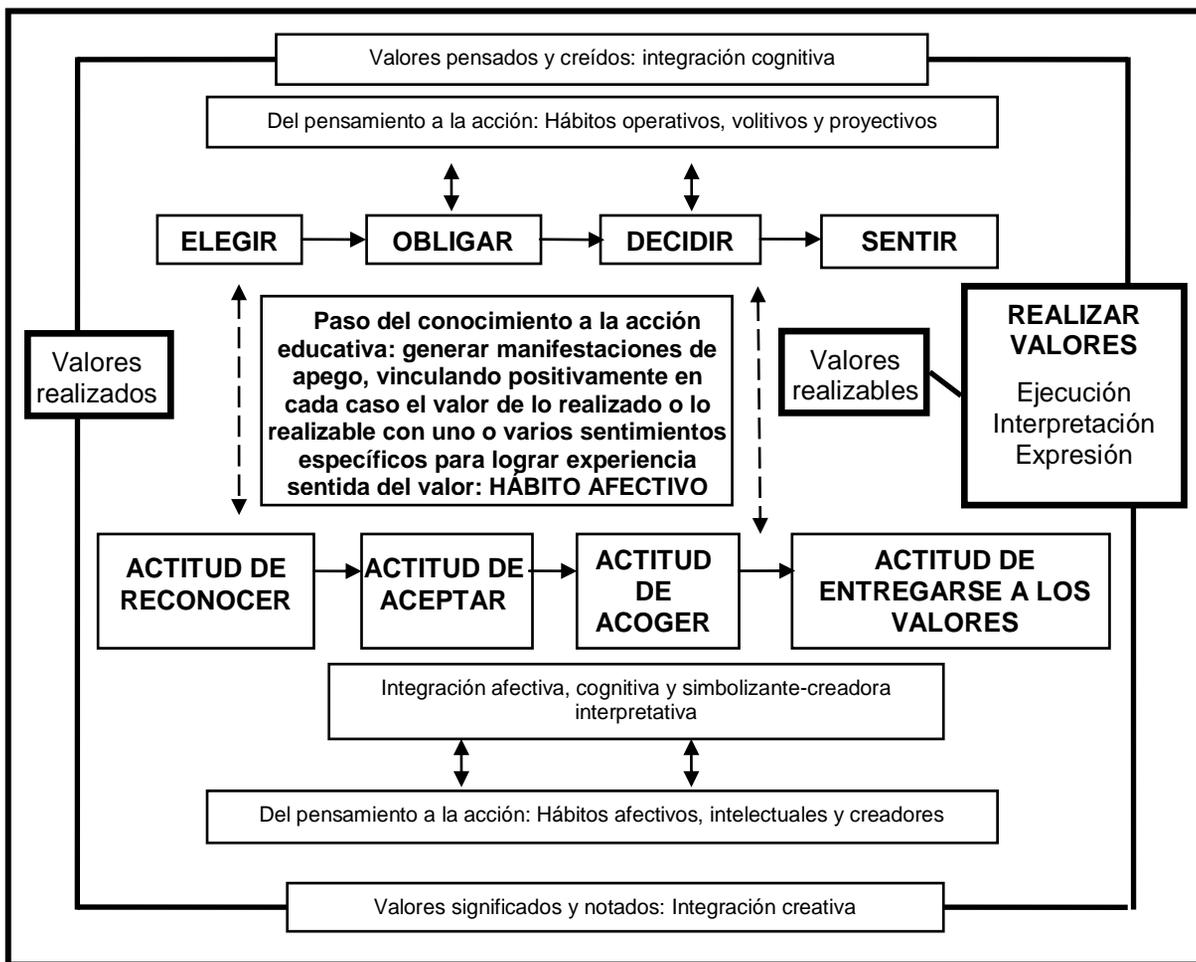
Desde la perspectiva de esta tercera condición, el paso del conocimiento a la acción es un camino que implica el valor pensado y creído, valor creado, simbolizado y significado, valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. La relación educativa se hace de carácter integral, gnoseológico y espiritual.

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar afectivamente), pensar (integrar cognitivamente) y crear cultura (integrar creativamente, dando significado mediante símbolos), bajo forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, desde la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción, tal como queda reflejado en el Cuadro 3.

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del hábito afectivo, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención,

no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

Cuadro 3: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán, 2015, p. 117.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Pasamos del pensamiento a la acción. Y para eso, vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación*. Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación. Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor.

Por consiguiente, es verdad que a la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La educación es ciencia y es arte, además de ser susceptible de ser aplicada a la parcela de intervención identificada como educación artística.

Cada puesta en escena, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión-compasión, razón y creación, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como

un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práctica orientada a metas y finalidades.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad y como experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

La mentalidad pedagógica es la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención. La mentalidad pedagógica carece de sentido sin referencia al principio de significación-validez del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas, que sirva para educar.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que el pedagogo se hace de su actuación, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad. La mirada es representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* La mirada pedagógica implica toda la visión pedagógica ajustada a los elementos estructurales de la intervención, tanto que hablemos del ámbito de realidad de la educación como conocimiento o como acción (Touriñán, 2014).

Así las cosas, desde la Pedagogía, una preocupación básica en la investigación de la educación artística como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto. Y en este sentido, podemos identificar y definir acepciones posibles de las artes, en cualquiera de sus manifestaciones, como problema de educación y que dan significado a la relación artes-educación y justifican la diferencia conceptual

para la educación artística entendida como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación profesional y vocacional.

5. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMÚN ES ÁMBITO GENERAL DE EDUCACIÓN

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, mediática, audiovisual-virtual, etcétera. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. En el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención* (en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos actuando sobre y con las dimensiones generales de intervención: inteligencia, voluntad, afectividad, etc., aunque no siempre con el mismo peso o en la proporción conveniente). En el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas de experiencia* (se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito de intervención). En el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *formas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiriera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área).

Las áreas de experiencia, junto con las formas de expresión, los procesos y las dimensiones generales de intervención y el carácter y sentido inherentes al significado de “educación”, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Cada área de experiencia puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo en cada proceso a las dimensiones generales para realizar el significado de la educación.

Cualquier área de experiencia, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que contribuye a la realización del significado de la educación). Desde esta perspectiva, el área se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia axiológica* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en el educando por medio de la intervención

pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (territorial, duradero, de diversidad cultural, y de formación general, vocacional y profesional), de manera tal que por el área se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativos.

Abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permite hablar siempre de ella como un valor elegido, como una finalidad. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con *finalidades extrínsecas o metas educativas* (que se identifican con las expectativas sociales dirigidas al sistema ‘educación’ y que deben ser compatibles con el significado de educación) y con *finalidades intrínsecas o metas pedagógicas* (exigencias lógicas del significado de la educación que determinan destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse).

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Touriñán, 2014):

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos de carácter y sentido propios del significado de la educación.
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido socio-cultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones práxicas (morales y políticas).

Las *metas pedagógicas* se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea ‘educación’ y no otra cosa; las *metas educativas* se identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Las expectativas social y moralmente legitimadas en una sociedad son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos porque se justifican desde los criterios y rasgos propios del significado de ‘educación’, pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán, 2013a).

Ambos tipos de metas están sometidas al carácter histórico. Pero su origen es distinto, por el tipo de discurso que lo justifica; en un caso decimos que el hombre

debe expresarse histórica y literariamente, por ejemplo, para estar educado en esta época (finalidad extrínseca) y en el otro decimos hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca, propia de la actividad interna del educando identificada como “pensar”). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado, según en qué áreas sepa expresarse; en el segundo caso, el hombre, si no tiene sentido crítico formado, no tendrá educación, porque el criterio y la racionalidad son rasgos de necesidad lógica respecto del concepto ‘educación’.

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir “*necesidad lógica de algo*” (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y “*expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación*” que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la “*orientación formativa temporal de la condición humana*”, individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Tourrián, 2013b).

La orientación formativa temporal para la condición humana, es el modelo o patrón educativo de esa sociedad (el tipo de personas que queremos hacer con la formación que les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, transformamos en educación el conocimiento de áreas culturales, en cada ámbito de educación que construimos.

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir en la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos

La educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye desde las artes a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). Desde esta perspectiva, la educación artística se configura como *un ámbito general de*

educación en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (territorial, duradero, de diversidad cultural, y formativo), de manera tal que en la educación artística se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativos.

La educación artística es primeramente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos comunes a toda educación y, como tal ámbito general debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida desde los valores vinculados al carácter y al sentido de la educación (Touriñán, 2006). Esto significa que en la educación artística hay que desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, la educación artística es educación en valores:* las artes constituyen un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores. La educación artística es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia artística axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación.

El sentido formativo en ‘educación’ nos faculta para hablar de la educación artística, como “educación”, es decir, como ámbito general de educación orientado al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica artística como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) propio de toda educación y el sentido (espacial, territorial, cultural y formativo) de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en la educación artística como ámbito general de educación es de disponer de esa experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de la formación del educando en valores propios del significado de educación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos, igual que corresponde a cualquier otro ámbito que pueda ser definido con propiedad como ámbito de educación.

Si esto es así, podemos decir que, el sentido general de la educación nos faculta para hablar de la *educación artística como educación en valores, es decir, como uso y construcción de experiencia axiológica desde el ámbito de realidad de las artes vinculándolo a los*

valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de 'educación'. Y precisamente por esa posibilidad de ámbito general, la consideración del área cultural “artes”, como ámbito general de educación no se confunde con hacer técnicos especialistas en pequeño (infraespecialistas o miniespecialistas) en la educación general. Se trata de asumir que el área se transforma en un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de esa área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación. El área de las artes, es susceptible de ser construida desde la Pedagogía como un ámbito general de educación que contribuye a la educación común de cada educando (Tourrián, 2010; Tourrián y Longueira, 2010; Tourrián, 2013b, 2011 y 2015).

6. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECÍFICA ES ÁMBITO DE EDUCACIÓN GENERAL Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECIALIZADA ES ÁMBITO DE EDUCACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL

En España, igual que en otros países sensibles a la educación artística, el marco legislativo actual incluye la educación artística como parte de la formación general de los individuos y, por lo tanto, la reconoce como ámbito específico de intervención educativa. A pesar de que ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contemplan las artes como parte del currículo educativo, será la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre), la que realmente incorpora las artes como parte del currículo de la educación, para ser impartida por profesorado especializado, bajo el rótulo de enseñanzas de régimen especial.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE de 4 de mayo), mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial - aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE- para las enseñanzas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero, además, *establece el concepto de educación artística en la educación general*. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de educación primaria (artículo 18.2 de la LOE). Además, en la educación secundaria obligatoria se determina que la música y la educación plástica y visual formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos (artículos 24 y 25 de la LOE). Y con respecto al Bachillerato, se establecen tres modalidades: Artes; Ciencias y tecnología; Humanidades y Ciencias sociales (artículo 34 de la LOE). De manera tal que, con la LOE, podemos afirmar que la educación artística queda integrada en el sistema general de formación, de modo claro y distinto del que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter vocacional-profesional, pues el artículo 45.1 de la LOE especifica que las

enseñanzas artísticas (vocacionales-profesionales, de régimen especial) tienen como finalidad garantizar la cualificación de los futuros profesionales en determinadas artes (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño) y, a su vez, el artículo 45.2 determina su agrupación en tres niveles: enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales y enseñanzas artísticas superiores (Touriñán y Longueira, 2009).

Con esta distinción, se plantea un nuevo matiz legal en nuestro sistema educativo, porque, además de las enseñanzas artísticas, entendidas como vía vocacional y profesional de formación, en centros profesionales específicos y especializados, para un determinado arte (música, teatro, danza, cine, diseño, pintura, etcétera), se contempla la educación artística como área formativa integrada en el currículum general de primaria y secundaria, porque las artes además de ámbito general de educación, tienen un lugar propio en el currículum de la educación general, como valor educativo específico. De este modo, se admite implícita y explícitamente que en la educación artística, ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria, como si fueran a ser artistas, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, artistas. En la educación común y obligatoria hay que entender que la educación artística es sustantivamente educación y adjetivamente artística.

Como ya he dicho en el epígrafe anterior, hablar de las artes como ámbito general de educación no se confunde con hacer artistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir, por el contrario y por vez primera, que la educación artística es un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Así las cosas, la educación artística entendida en toda la extensión de “ámbito de educación” implica, no solo formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni solo utilizar las artes como ámbito general de educación, sino también contribuir a la formación de todos los educandos desde las artes, entendidas como ámbito de educación general, de manera tal que se logren desde las artes valores educativos comunes a otras áreas de experiencia y que, además, se desarrollen los valores educativos específicos de lo artístico. En las artes como ámbito de educación general se trata de que:

- Se generen valores educativos singulares, desde experiencia y la expresión propia del área (artes), en la educación básica y general de todos los educandos.
- Se mejore el desarrollo de los educandos desde el contenido conceptual del área ‘artes’ (se mejora su desarrollo como persona, se los capacita para

decidir y realizar sus proyectos mediante el uso de los conceptos propios del área y se los dota de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismos y a la realidad de la que forman parte).

La educación artística se presenta, así, desde la Pedagogía, no sólo como un ámbito general de educación, sino también como un ámbito de educación general, porque la educación artística es sustantivamente educación y adjetivamente artística. En el nuevo contexto del sistema educativo, formación general y profesional respecto de las artes ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación artística general es una manifestación desvirtuada de educación artística profesional, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía...) en la educación general es únicamente manifestación desvirtuada de la educación profesional del respectivo ámbito.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación profesional en un determinado arte (el de mi vocación o el de mi profesión, que no tienen que coincidir necesariamente), pero además, de acuerdo con la definición de ámbito de educación, con reconocimiento legal, podemos hablar de ámbito general de educación y de ámbito de educación general en la formación todos los alumnos en la educación común y en la obligatoria y básica, en relación con las artes. La educación artística es un ámbito general de educación, pero también es ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación obligatoria y básica. En el contexto legal actual, hablamos de formación artística general y formación artística profesional, igual que hay formación general y formación profesional de química, física, biología, etcétera.

La respuesta que la educación ha consolidado en múltiples investigaciones es que *el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico*, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas (Eisner, 2002; Levine, 2007; Bresler, 2001; Kant, 1964; Schiller, 1981; Read, 1969; Bayer, 1986; Dearden, Hirst, y Peters, 1982; Touriñán, 2012b; Musaió, 2013). Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación del arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y, cuando procede, usan y construyen experiencia artística.

La Pedagogía tiene que considerar la relación artes-educación, en tanto que ámbito general de educación y ámbito de educación general, desde una propuesta

de visión integrada (Read, 1969; Porcher, 1985; Williams, 1988, Gardner, 2005; Goleman, 1997; Curtis, Demos y Torrance, 1976; Merriam, 2008). Eisner denunció esta ausencia de visión respecto de la relación artes-educación de forma inequívoca:

«Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incompreensión del papel que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incompreensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación» (Eisner, 1992, p. 15).

La tradición pedagógica más consolidada en el ámbito de la educación estética se decanta en este mismo sentido, en tanto que considera la educación estética como una parte específica de la educación general “por” las artes al establecer una relación entre cognición, creatividad y estética, dentro del carácter integral de la educación:

«La gran ventaja pedagógica que posee el tema de la creatividad es su generalización a todos los individuos (...) de ahí la necesidad de aportar una educación de la creatividad que logre despertar las posibilidades que poseemos todos (.../...). Estimular, pues, las posibilidades creativas es preparar y contextualizar adecuadamente al niño para hacerlo partícipe y dotarlo del sentido estético que es parte de la educación integral (.../...). La educación estética se plantea como una preparación para la vida (...) es, en consecuencia, retornarle lo mejor de sí mismo, acaso de su propia identidad» (Colom, 1994, pp. 185, 186 y 188).

El objetivo de la educación artística, entendiendo las artes como ámbito de educación general, nos enfrenta a un problema de orientación formativa, atendiendo a lo que el conocimiento de la educación justifica: la necesidad de formar personas con el área sin convertirlos en profesionales en pequeño. La formación artística aparece como ámbito de educación general, es decir, como parte del currículo general de la educación obligatoria y básica para todos: como una finalidad de la educación general (vinculada al sentido estético y artístico, en el caso del área de las artes). No se trata ya de hablar sólo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar el área de las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura del área artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general y en la utilización del área artística como ámbito de educación general más allá de su uso para formar en los valores inherentes al significado de educación (ámbito general de educación, que he justificado en el epígrafe 5).

El objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y general de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural artística y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural “artes”, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

Como se ha visto en el epígrafe 5, en la educación artística, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los valores de la educación en tanto que educación (que tiene significado). Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación artística es, conceptualmente hablando, uso y construcción de “experiencia cultural valiosa”, no de los valores del significado de ‘educación’, sino de los valores propios del significado conceptual del área “artes”; es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural las artes, que es un área de experiencia específica en la que se puede aprender su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas a las artes. La educación artística, forma parte de la educación básica de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área: química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) y, al igual que podemos hablar de la educación física, química, matemática, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes, porque desde sus contenidos conceptuales se mejora el desarrollo de las personas, se las capacita para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso de los conceptos propios del área y se las dota de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismas y a la realidad de la que forman parte.

Desde el punto de vista de la tarea, la educación artística, en tanto que ámbito de educación general, es educación en valores, pero no en los valores propios del significado de educación, que corresponden a la acepción de educación artística como ámbito general de educación, sino en los valores derivados del sentido conceptual del área “artes”. Y esto significa que la educación artística como ámbito de educación general es una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse, desde el sentido estético y artístico, con los valores propios de la realidad cultural de las artes (los contenidos y formas de expresión que le son propias y la evolución de la cultura artística), de manera que contribuyan a mejorar su formación y su capacidad de decidir y realizar sus proyectos con el dominio del área. Con el área desarrollamos nuestro sentido de

acción y de vida, nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de comprender el mundo; con el área cultural aprendemos a ser espectadores críticos de la realidad e incipientes realizadores de actividad cultural vinculada al área, es decir, incipientes realizadores de objetos artísticos en tanto que personas, que no son ni van a ser especialistas técnicos de un arte.

Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito de educación general, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica del área cultural “artes”, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural “artes” como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, desde las finalidades propias de la educación artística.

El objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación es, a su vez y de manera específica, la competencia para crear y realizar objetos artísticos: comprenderlos, ejecutarlos, expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese área. Desde esta perspectiva, la educación artística profesional y vocacional, se centra, por una parte, en el área de las artes como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad propia del arte como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

Si distinguimos ámbito profesional de educación, ámbito general de educación y ámbito de educación general, el objetivo es formar personas *artísticamente* sin convertirlas en profesionales. La formación por las artes aparece como ámbito general de educación vinculado a los valores propios del significado de ‘educación y como ámbito de educación general vinculado a los valores propios de las artes como área de experiencia y forma de expresión, de manera que las artes aparecen como parte del currículo general de la educación obligatoria y básica para todos en tanto que ámbito con finalidad dentro de la educación general. No se trata ya de hablar sólo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, se está abriendo el camino para comprender una nueva forma de arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general y ello implica asumir en la intervención pedagógica la diferencia entre comprender y usar el área como ámbito de educación general y como ámbito general de educación.

7. DETERMINACIÓN CONCEPTUAL DE LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN: EDUCACIÓN “POR” LAS ARTES (COMÚN Y ESPECÍFICA), “PARA” UN ARTE (ESPECIALIZADA) Y “CON” UN ARTE

Es necesario integrar las artes en la educación para que el significado de “educación” se haga patente en toda su extensión. El desarrollo integral del educando exige “proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida” (Eisner, 1992, p. 33). Desde mi perspectiva de la construcción de ámbitos de educación, desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la educación artística, cualquiera que sea la manifestación artística; son posibilidades formativas que tienen significación desde la relación artes-educación (Touriñán, 2011):

1. Las artes como ámbito general de educación que, desde la experiencia y la expresión artística, aportan valores educativos igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia, realizando el carácter y el sentido propio del significado de educación (es lo común de la educación artística con la educación de cualquier otro ámbito de educación).
2. Las artes como ámbito de educación general es decir como ámbito que forma parte de la educación artística básica de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión que le son propias y la comprensión de la evolución de la cultura artística, de manera que se contribuya a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividades y objetos artísticos (es lo propio y específico de la educación artística como parte de la educación básica y general de cada educando).
3. Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, que aportan conocimiento teórico, tecnológico y práctico sobre la experiencia artística que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (es la formación especializada propia de la educación artística vocacional y profesional).

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las finalidades de la educación en general y de la educación artística como educación general básica. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para un arte determinado.

Si las reflexiones anteriores son correctas, podemos afirmar que la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores. Y esto significa que la educación artística es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las

personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de las artes desde los valores propios del significado de educación; en la educación artística como ámbito general se trata de adquirir experiencia artística de valor educativo que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Por otra parte y desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica artística, porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación artística, en tanto que educación en valores, es de disponer de la experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, atendiendo a los valores de carácter y sentido inherentes al significado de ‘educación’.

Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación artística es, conceptualmente hablando, uso y construcción de “*experiencia artística valiosa*”, es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural de las artes y por eso es un área de experiencia específica (las artes) que usa las formas de expresión más adecuadas al área. La educación artística, forma parte de la educación común de las personas. Pero, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (las artes) y, al igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes. Como ámbito de educación general, la educación artística trata de lograr dominio de los contenidos del área y el conocimiento de sus formas de expresión y la evolución de la cultura artística, de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos. Como ámbito de educación general, la educación artística es valiosa para educar y educa, porque desarrollamos nuestro sentido de acción y de vida, nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de comprender el mundo: 1) Utilizamos el área para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos y utilizamos el área para generar valores educativos específicos, desde la experiencia y la expresión artística, en la educación de todos los educandos; y 2) Utilizamos el área para desarrollar la comprensión de la realidad y la capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos culturales (desde el contenido conceptual del área se mejora su desarrollo como persona, se los capacita para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso de los conceptos

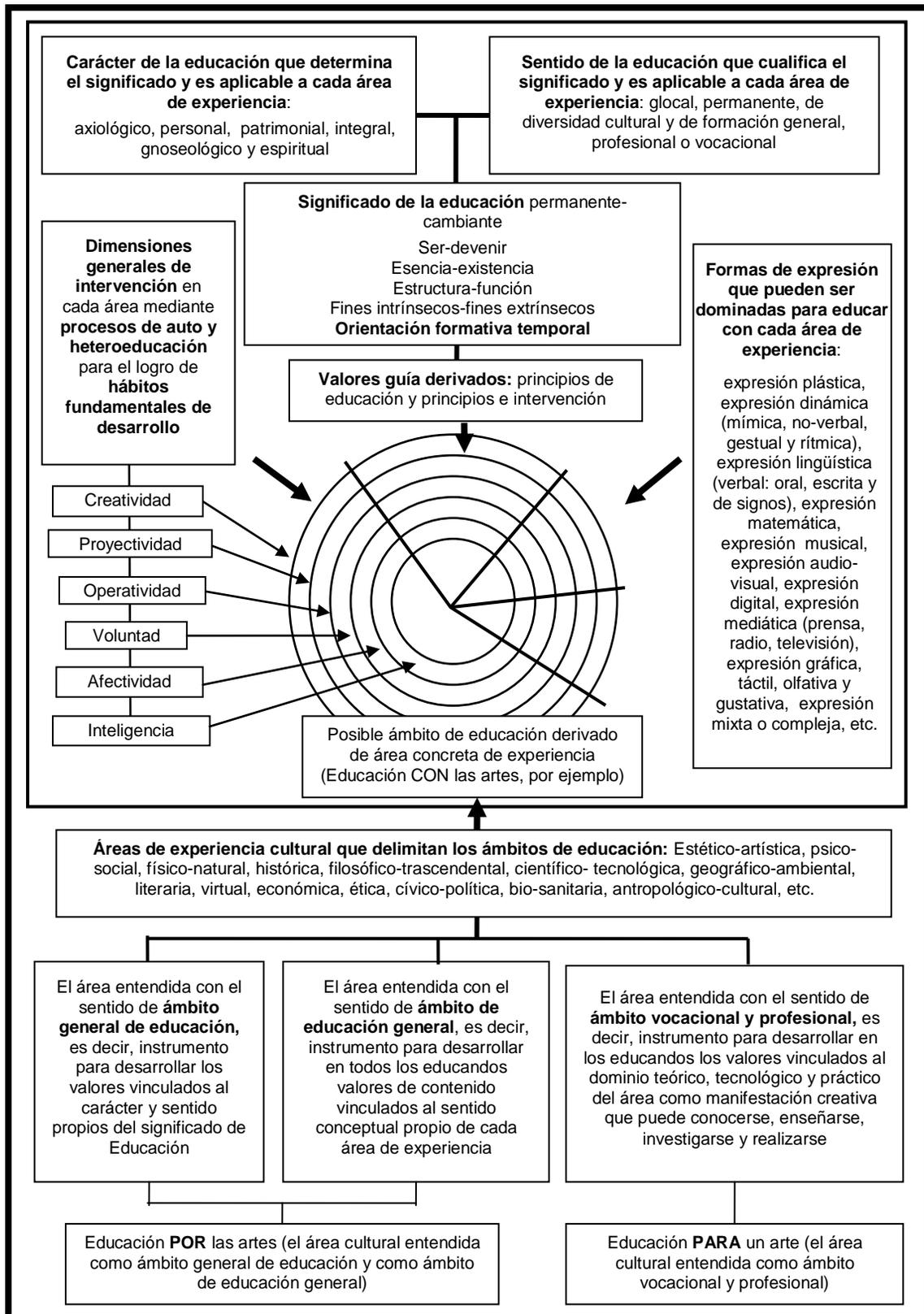
propios del área y se los dota de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismos y a la realidad de la que forman parte).

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado de la educación artística, que permiten identificar cada vez mejor *la educación artística: en primer lugar, como educación común artística (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación específica artística (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como educación especializada artística (ámbito de formación vocacional y profesional)*. Y esto marca de manera lógica el orden de relación entre las tres acepciones, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general artística, no es sólo porque sea educación básica de los educandos, sino porque las artes son primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar desde la experiencia artística en los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de la educación. Estas tres acepciones dan contenido conceptual a la educación “por” las artes y “para” un arte, que reflejamos en el Cuadro 4.

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general y damos contenido a la expresión “*educación por las artes*”. En definitiva, en la educación “por” las artes podemos adquirir, desde la experiencia artística, no sólo competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter propio de toda educación y el sentido de una educación a la altura de los tiempos, sino también el conocimiento de sus formas de expresión y la evolución de la cultura artística, de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico.

La educación artística es, en tanto que *educación “por” las artes*, ámbito general de educación y ámbito de educación general. Es ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación (igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general). Es, además, ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia artística valiosa para desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos; unas competencias que, por pertenecer al ámbito de educación general, serán asumibles como acervo común para todos los educandos y como parte de su desarrollo integral que los capacita para comprender la realidad y decidir y realizar sus proyectos como agente autor y actor.

Cuadro 4: Componentes de ámbito de educación (educación por y para)



Fuente: Touriñán, 2014, p. 665

En la tercera acepción se realiza el sentido propio de la educación artística como orientación vocacional y profesional para un arte determinado y damos contenido a la expresión “*educación para un arte*”. El objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación, es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados: ejecutar, expresar e interpretar por medio del instrumento idóneo, y esto es, por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de la profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de las artes, en tanto que dominio teórico tecnológico y práctico, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

Para mí, en este trabajo, la educación artística no es sólo *educación “para” un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional elegida, que no tienen que coincidir necesariamente), centrado preferentemente en el arte como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. La educación artística también es *educación “por” las artes* (ámbito general de educación y ámbito de educación general). Es ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación (igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general). Es, además, ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido estético y artístico, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar “con” el arte, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar artistas desde una perspectiva vocacional o profesional. La “*educación CON un área*” es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, obligatoria y básica.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, educamos “CON” las artes: podemos educar “por” las artes y educar “para” un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística, aunque no seamos vocacional ni profesionalmente especialistas de un arte. Y todo eso exige mirar con apropiada atención la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística y mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión, con objeto de crear

modelos de actuación educativa sistematizados con la mirada pedagógica: la *mirada que hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico en las tres acepciones que hemos especificado*: ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación vocacional y profesional.

Educación con las Artes, que son un área cultural, no es un problema de conocer las Artes, exclusivamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educación con las Artes*, es utilizar las Artes para desarrollarlas como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y profesional:

- Utilizar las artes para generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación
- Utilizar las artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos,
- Utilizar las artes para desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividades y objetos artísticos.
- Utilizar las artes como dominio teórico tecnológico y práctico, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable, en el que se puede lograr competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional y, si esa fuera nuestra meta laboral, con sentido profesional.

8. NO TODO VALE COMO CONTENIDO EN LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Es obvio que, si distinguimos entre mercado del arte y obra artística (Frey, 2000), estamos en el camino adecuado para conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir, sentir, pensar y crear objetos artísticos. Hay quien elegirá cualquier cosa, pero, sin abrir la polémica de la diversidad de paradigmas y la homogeneidad de criterios, me parece conveniente traer a colación un comentario crítico que, con motivo de la noticia del “Caballo pintor”, hizo Carlos Marzal acerca de los extremismos del arte que niegan incluso la intencionalidad artística:

«Un anciano caballo de salto había descubierto, en el profundo sur de Estados Unidos, su vocación artística. Al parecer, este ejemplar (...) había tomado los pinceles con la boca, los había mojado en óleo y había dado por iniciada una carrera de expresión de su emotividad caballar a través de las artes plásticas.

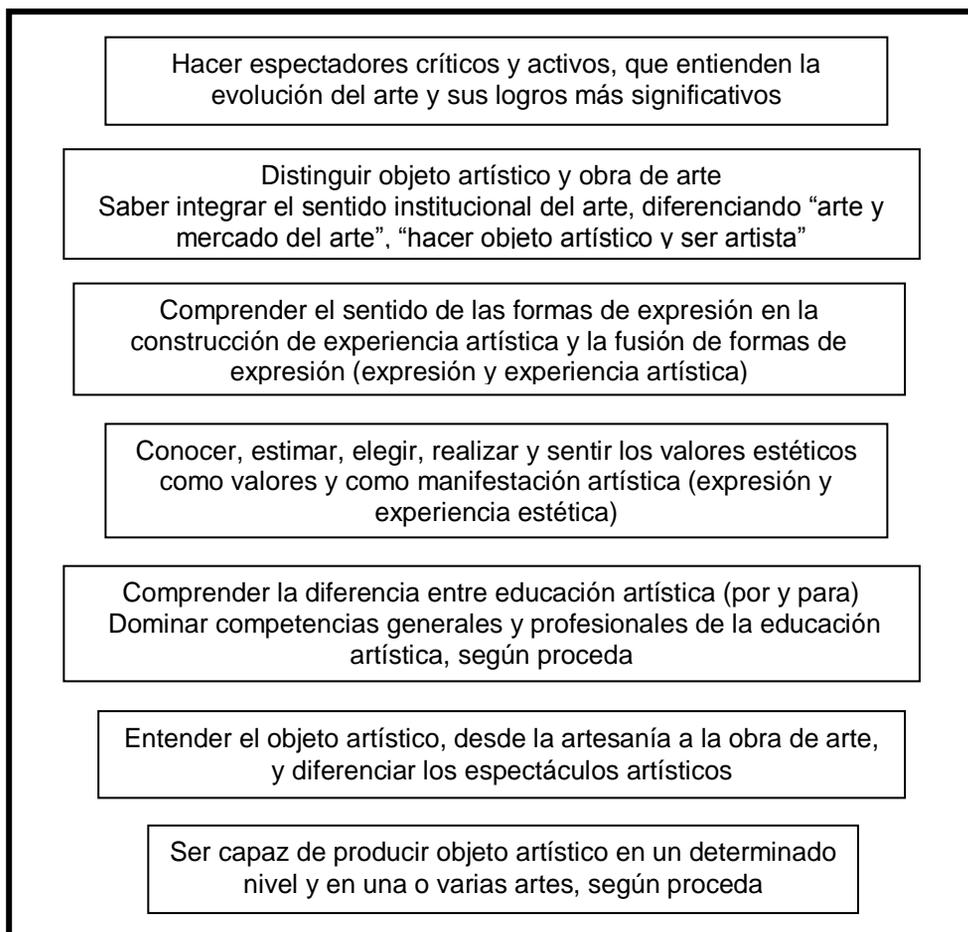
(...) algunos ilustres críticos habían juzgado como un punto más que estimables las telas del equino y en varios museos de importantes ciudades del país se habían apresurado a comprar obra reciente. El galerista declaró “hoy sabemos que el arte no es lo que algunos pocos piensan que es el arte, sino lo que el arte es” (utilizando el argumento en su defensa de la legítima oferta artística del caballo y no de salvaguardar el arte frente a cualquier cosa)... Lo que testimonian estas historias es que arrastramos un siglo de rencor contra la excelencia, a favor de la ocurrencia (...) y lo hace desde todos los rincones: los museos, las revistas, las galerías, las escuelas de Bellas Artes. La mierda en lata de artista, las calaveras engastadas de diamantes, los cadáveres de pobres mendigos chinos embalsamados, las vacas laminadas en cortes y sumergidas en urnas de formol no son la prueba de que el Emperador está desnudo, sino la triquiñuela genialoide que ha permitido a casi cualquier tipo desnudo aspirar a convertirse en Emperador. Y mientras tanto, los relinchos más difundidos no dejan escuchar en ocasiones las voces verdaderas que siempre existen» (Marzal, 2009, p. 2).

Como he dicho en el epígrafe 5, la educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse y para desarrollarse profesionalmente). Desde esta perspectiva, la educación artística se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* (espacial, temporal, cultural y formativo) acorde al marco socio-histórico que proceda. Pero además, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, como ámbito de educación general, que hay que conseguir que el educando alcance sentido estético y artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo y de realizar actividades y objetos artísticos, aunque no sea su orientación profesional.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis

de lo permanente y cambiante en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes, que recogemos en el Cuadro 5.

Cuadro 5: Finalidades de la Educación artística relativas al contenido



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 97.

No hay ninguna razón en el pensamiento contemporáneo que obligue a abandonar desde el punto de vista conceptual alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran *la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socio-identitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo*, pues, como dice Munford, hay un sentido social profundo en la creación cultural que queda concretado en su cita y nos compromete respecto de la educación artística:

«lo que se requiere, pues, es comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social. Se incrementa con la

ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo, menos aún de grupos privilegiados que, según las convenciones capitalistas, tan ampliamente los apoyan (...) el hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad (../..) La tarea esencial de toda actividad económica equilibrada es la de producir un estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia; en el que no se niegue a ningún grupo, en razón de su trabajo o su deficiente educación, su parte en la vida cultural de la comunidad, dentro de los límites de su capacidad personal» (Munford, 1979, pp. 433-434).

9. CONSIDERACIONES FINALES: EL MODELO DUAL DE FORMACIÓN NO RESUELVE BIEN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A lo largo de los epígrafes anteriores, de manera implícita, he asumido la necesidad de distinguir “ámbito de conocimiento” y “conocimiento del ámbito”, distinguir educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y validez-significación avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como acción y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto ‘educación’ está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.

La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son *dimensiones del conocimiento* con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre *formas de conocimiento* (Hirst, 1973; Broudy, 1977;

Touriñán y Sáez, 2012; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos “teoría, tecnología y práctica”. Todas ellas colman la descripción, explicación, interpretación, comprensión y transformación de la educación como objeto de conocimiento y hacen realidad el principio de complementariedad metodológica, desde la focalización de la investigación pedagógica en la complejidad del objeto ‘educación’.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento ‘educación’ y su significación, sino de denunciar los errores que se cometen al no defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto ‘educación’ o de aislar y desvincular una condición de la otra. Y en este sentido, mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de ser considerada como conocimiento y acción, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario.

El modelo dual no se identifica en este trabajo con la modalidad de formación profesional dual que requiere actividad formativa coordinada en centros escolares y en centros de trabajo. El modelo dual se entiende aquí como modelo de formación general que considera separadas la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción, de tal manera que la teoría proporcionaría representaciones mentales (conocimiento interpretativo) y la práctica proporcionaría formas de acción

La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de formación de profesores (magisterio), entre “teóricos” y “prácticos” son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser visto como actividad humana realizable y como conocimiento de la actividad, se da una relación entre la teoría y la práctica que no debe soslayarse, pero que el modelo dual mantiene, interesadamente, soslayada. El modelo dual defiende que la especialización (tomando como ejemplo la música) en la rama musicológica se lleva a cabo,

preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música.

En este modelo, la universidad contemplaría la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable, respecto de la manera de conocer y de investigarla; pero no entraría en el conocimiento e investigación de la parte que corresponde a la actividad de producir y crear música (realización de la música como ejecución, interpretación y expresión musical por medio del dominio técnico del instrumento). Para la Universidad, la música sería conocimiento teórico y ámbito de investigación y ambas cosas podrían enseñarse.

Por su parte, el conservatorio superior contemplaría la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. El objetivo de la educación artística-musical en los conservatorios sería el logro de competencia para saber crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados de manera que cada alumno pueda ejecutar, expresar e interpretar música por medio del instrumento idóneo. En cada ámbito artístico puede haber genios, pero el objetivo de la educación artística en los conservatorios no es crear genios, sino preparar buenos técnicos capaces de crear objetos artísticos. Las obras de arte y los genios son otra cosa. Y aun admitiendo que tenemos que crear genios, no se invalida lo que hemos dicho en relación al modelo dual.

En el modelo dual, conocimiento y acción respecto del mismo objeto, están separadas. Se defiende que el conservatorio hace “artistas-músicos” y la universidad hace técnicos de investigación y conocimiento del arte en cuestión. A la universidad le corresponde la “musicología” y al conservatorio la “música”. En ese universo ideal dicotomizado, de la universidad deberían salir los investigadores de la música creada y del conservatorio los creadores de música. De la universidad saldrían especialistas en conocimiento e investigación de música ya realizada y del conservatorio especialistas en ejecución de música ya realizada y en realización de nueva música.

Es mi opinión que la música, como cualquier otro ámbito de realidad o manifestación creativa humana que implique conocimiento y acción, es una manifestación de creatividad cultural y como tal es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (lo cual implica ejecución, interpretación y expresión) y puede ser objeto de racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica y racionalidad artística (como la educación). Implica las dos vertientes, la “teórica” (conocer, investigar y enseñar a conocer e investigar) que el modelo dual ubica en la universidad y la “práctica” (realizar música y enseñar a realizarla), que el modelo dual ubica en el conservatorio.

En mi país, los partidarios del modelo dual mantienen separado el conocimiento y la acción en estos casos comentados. Lo curioso es que en cualquier otra carrera (medicina, derecho o ingenierías, por ejemplo), que tienen componente de realización de acción y de conocimiento, todas las tareas se vinculan en el mismo centro (conocer, investigar, enseñar a conocer e investigar y realizar la actividad práctica de médico, ingeniero químico, etcétera). Los laboratorios y los hospitales para prácticas y las facultades no están desvinculados y disgregados en la formación, tal como lo están universidad y conservatorio en el caso comentado. Y por descontado, también es verdad que la mayoría de creadores de música no salen del conservatorio.

Separar las dos vertientes, conocimiento y acción, no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que sólo pretenden gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Los de un centro serán técnicos de interpretación y los del otro centro serán críticos y solo algunos de cualidades geniales, serán artistas. Mientras eso siga así, y en relación con el caso que comentamos, habrá una fractura en la formación derivada de la música como actividad realizable y la música como actividad cognoscible y escuchable.

En todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de actividad. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

Superar el modelo dual es compatible con la existencia de escuelas de especialización y maestrías con itinerarios orientados a la destreza práctica de alto nivel. Está claro que, si distinguimos 'ámbito de conocimiento' y 'conocimiento de un ámbito', no pensaremos en hacer doctores en saltos de vallas, o en hacer doctores en pintar cuadros o en escribir partituras musicales. Los doctorados se otorgan disciplinadamente por conocimiento del ámbito; hay doctores en artes, no en pintar cuadros; hay doctores en estomatología, no en dientes; hay doctores en educación física, cuyo tema de tesis es el salto de vallas, pero no hay doctores en saltar vallas. Un sistema de educación universitaria es compatible con la existencia de escuelas profesionales del más alto grado de pericia, incluso con un último nivel sólo para alumnos geniales, que serán artistas virtuosos. Pero tan obvio como esto es que, en la educación universitaria, nos alejamos del sentido de la relación teoría-práctica, si aceptamos que un especialista en musicología termina la carrera y no

tiene que saber, por título, notación musical, análisis e interpretación y que un alumno de conservatorio superior, que se reconoce como educación universitaria, no sabe, por titulación, nada de pensamiento artístico y musicología, más allá del instrumento de interpretación.

Escuelas profesionales no son facultades universitarias. El conocimiento y la acción constituyen ámbito disciplinar en la educación universitaria. Su separación abre una fractura entre la teoría y la práctica que distorsiona la racionalidad epistemológica. La integración de teoría y práctica en la educación universitaria no es incompatible con el desarrollo profesional de intérpretes y artistas. Pero exige imponer racionalidad en las decisiones de política educativa y respetar la racionalidad epistemológica de la relación teoría-práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayer, R. (1986). *Historia de la estética*. México: Fondo de cultura económica.
- Beardsley, M. C. y Hospers, J. (1997). *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra, 11ª ed.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bresler, L. (2001). Agenda for Arts Education Research: Emerging Issues and Directions. En M. Mccarthy (Ed.), *Enlightened Advocacy: Implications for Research for Arts Education Policy and Practice*. College Park, MD: University of Maryland, pp. 43-71.
- Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes. En S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 69-113.
- Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education. En Anderson, R. C. et al. (Eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Nueva Jersey: Laurence Erlbaum, pp. 1-17.
- Colom, A. J. (1994). La educación estética. En Castillejo, J. L. y otros. *Teoría de la educación*, Madrid: Taurus, pp. 174-192.
- Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- D'ors, C. (1980). Aproximación al arte de hoy. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 96 (415), 67-79.
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Nueva York: Minton Balch.

- Eisner, E. (1982). *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach*. Nueva York: Longman.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 50 (191), 15-34.
- Eisner, E. (1994). Revisionism in Art Education: Some Comments on the Preceding Articles. *Studies in Art Education*, 35(3), 188-191.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Frey, B. (2000). *La economía del arte*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gadsden, V. L. (2008). The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy, and the Discourse of Learning. *Review of Research in Education*, (32), 29-61.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, *Surcos16*. Edición original de 1993.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional* (19ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Hirst, P. H. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory. En G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.
- Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos, 2ª reimp.
- Kant, E. (1964). *De lo bello y lo sublime*. Madrid: Espasa Calpe.
- Levine, C. (2007). *Provoking Democracy: Why we Need the Arts*. Oxford: Basil Blackwell.
- Marzal, C. (2009). Caballo pintor. *El Mundo. Campus*, (539), 4 de Febrero, 2.
- Merriam, A. P. (2008). Usos y funciones. En F. Cruces, (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología*. Madrid: Trotta, pp. 275-296. 2ª ed. (fecha 1ª ed. 2001).
- Munford, L. (1979). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad, 3ªed.
- Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: CajaMurcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.
- Santayana, G. (1896). *The Sense of Beauty. Being the Outlines of Aesthetic Theory*. Nueva York: Charles Scribner's Son. (eBook 26842, The Project Gutenberg eBook of The Sense of Beauty by George Santayana: <http://www.gutenberg.net/>).
- Santayana, G. (1905). *Reason in Art*. En G. Santayana, *The Life of Reason. The Phases of Human Progress* (Vol. 4). Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.) (eBook15000, The Project Gutenberg eBook George Santayana: <http://www.gutenberg.net/>).

- Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.
- Smith, W. (1872). *Art Education: Scholastic and Industrial*. Boston: James Osgood.
- Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1979). *Introduction to Reasoning*. Londres: Collier-MacMillan.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*, 21, diciembre, 61-81.
- Touriñán, J. M. (2012a). La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica. En F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín*. Madrid: Biblioteca Online, pp. 330-354.
- Touriñán, J. M. (2012b). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación*, 10 (1), 7-21. Grupo SI(e)TE. Educación.
- Touriñán, J. M. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE, *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (2), 151-181.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo.
- Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

Capítulo 1

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMÚN, ESPECÍFICA
Y ESPECIALIZADA: SUSTANTIVACIÓN Y
ADJETIVACIÓN DE LA RELACIÓN ARTES-
EDUCACIÓN**

Chapter 1

**COMMON, SPECIFIC AND SPECIALIZED
ARTS EDUCATION: SUBSTANTIVATION AND
ADJECTIVATION OF
ARTS-EDUCATION RELATIONSHIP**

José Manuel Touriñán López

COMMON, SPECIFIC AND SPECIALIZED ARTS EDUCATION: SUBSTANTIVATION AND ADJECTIVATION OF ARTS-EDUCATION RELATIONSHIP

José Manuel Touriñán López

University of Santiago de Compostela
Faculty of Sciences of the Education
Department of Pedagogy and Didactics

[http://dondestalaeducacion.com/
josemanuel.tourinan@usc.es](http://dondestalaeducacion.com/josemanuel.tourinan@usc.es)

1. INTRODUCTION. A PROPOSAL AT THE STARTING POINT: ARTS EDUCATION IS SUBSTANTIVELY EDUCATION

The aim of this article is to contribute to form a criterion about arts education in the generic sense of understanding arts as a field of education. This is an aim which can only be solved from the perspective of Pedagogy, since arts education is substantively education, which means that it has to integrate the traits of character and sense which are typical of the meaning of education. For this purpose, the area of cultural experience “the arts” has to be built as a field of education, whether it is a general field of education, a field of general education or a field of vocational and professional education. This is feasible if we interpret and understand the arts from the perspective of the knowledge of education which Mesoaxiological Pedagogy provides, since Pedagogy has to value each cultural area as education and build it as a “*field of education*”. As we know, Pedagogy is necessarily specified as mesoaxiological pedagogy because its aim is to transform information into knowledge and knowledge into education by building fields of education from diverse cultural areas. The arts are an area of cognisable, teachable, researchable and attainable cultural experience which can become an object and goal of education. In the “arts-education” relationship there is an intellectual problem that has to do with the specific content of the artistic objects. Undoubtedly, there is a pedagogical problem which arises from the practice of arts education and from the

knowledge of education which makes it possible to study the field of arts (of artistic activities) as an object and a goal of education. It is necessary to study arts education from the perspective of education without nullifying the typical perspective of artistic cultural products. That committed approach makes it feasible to understand arts education as the task and the result of the relationship between arts and education with a pedagogical criterion.

In this article we are going to approach arts education as a problem of education, which means assuming from the starting point that art is a cultural product of man's creative capacity. Concerning cultural creativity, today we talk about artistic cultural creativity, socio-identitary cultural creativity, scientific-technological cultural creativity and popular and mass cultural creativity. All those ways of cultural creativity have to do with artistic objects in one way or another. The products of man's artistic creative capacity have materialised on diverse objects recognised as art in the course of History. Many people are likely to confuse Arts Education with Art History as a discipline of knowledge and subject in the school curriculum. Those who say that a good art subject may be a suitable instrument to reach artistic culture are right, since very different formative aims can be developed with a specific content about Art, and not only those which have to do with the knowledge of artistic expressions. However, the problem would not end there, since from that point of view, the pedagogical knowledge would be limited to the didactics of Art History as historical knowledge and as evolution of the artistic sense and it would not be treated as a problem of education (Tourriñán, 2010).

We must admit that, by definition, the arts are a problem of education because experience and artistic expression are susceptible of education. In the field of arts education, the purest tradition is not indifferent to the disciplinary distinction of three ways of approaching the relationship between education and arts: *one of them* makes reference to the concept of arts education, the *second* one is especially concerned about the place of arts in teaching, that is, in the educational school curriculum, and the *third* one focuses on the importance of the knowledge of education and its need for arts education.

None of these perspectives is strange to me in this work, but the aim is to study arts education from the perspective of education, rather than from the perspective of the artistic cultural products. In my opinion, there is an intellectual problem in arts education which has to do with the specific content of the artistic objects. However, there is undoubtedly a pedagogical problem which comes from the practice of arts education and the knowledge of education that makes it possible to study the arts field *as an object and as a goal* of education. This is not trivial if we take into account that education is a maturing and learning process which implies the development of intelligence, will, affectivity, character,

personality and creativity in an integral way with a dimensional development oriented to the use and construction of axiological experience to decide and perform a personal life project by giving an answer to the demands that arise in each situation according to opportunities. The arts help to achieve it unequivocally and are part of education in their own right as an area of cultural experience which is specifically distinguished (Touriñán, 2014).

The knowledge of education plays a specific role in arts education because, as an area of education or education of a certain field of experience, arts education faces the problems that the knowledge of education has to solve as challenges of research in every case of pedagogical intervention: the study of the relationships among value-election-obligation-decision-feeling-thought-creation in order that the agents may/will perform the change from knowledge to action in each concrete case, by fulfilling, interpreting and expressing themselves in every concrete work. These relations are fundamental to understand the possibility of knowing, estimating, choosing, teaching, deciding and performing every work of educational value.

The arts -music, architecture, dance, photography, et cetera-, as well as the other areas of experience -geography, health, science, technology, and so on-, are susceptible of education and constitute, in each case, the specific cultural area which is the aim in people's education. We can talk about arts education as a general field of education. Arts education is firstly education and consequently it is a maturing and learning process which, starting from the arts perspective, implies development of intelligence, will, affectivity, operativity, projectivity and creativity oriented to the development of values related to the character and sense inherent in the meaning of education. (Touriñán, 2015).

Like all types of education, Arts Education is an educational aim oriented to the use and construction of artistic experience to build oneself and to know how to choose a personal life project. It is a cultural field and it is a general field of education because it contributes to the development of general formative values and, it must be tackled as such a general field in order to develop competencies which imply skills, habits, attitudes and knowledge which qualify educatees to perform the meaning of "education" in themselves.

For all this, arts education is a field of pedagogical intervention which must be approached as a formative general field. It is important to keep this accuracy and identification for arts education because its defence and foundation contribute to make the professionals of education form a criterion about the arts as an educational value and as a field of pedagogical knowledge. This knowledge guarantees not only the possibility to carry out intervention by taking into account the conditions of formal, non-formal and informal processes, but also the

possibility to generate pedagogical decisions and facts and perform the pedagogical function with a technoaxiological and mesoaxiological sense, as Pedagogy related to the creation of fields with educational value, that is to say, adjusted to the nominal and real criteria of the meaning of education.

Pedagogy is mesoaxiological because any area of experience must be transformed into a sphere or field of education. We must speak about *mesoaxiological* Pedagogy with a deeper sense of approach to the cultural areas which are object of education. In the educational intervention we not only have to master the pedagogical knowledge, but we also have to pedagogically legitimise the knowledge of the cultural area from which we intervene. In short, we have to turn the area into an instrument and goal of education, which implies mastering the cultural area at the adequate level required not only to teach it, but also to build it as axiological experience of educational value in each intervention, adjusting the content of the area to the character and sense of everything that is defined as education. In relation to a cultural area which becomes an instrument and goal of education, that is, a field of education, in every pedagogical intervention there is pedagogical competence to intervene, pedagogical competences to design and perform concrete educational action and education in values related to the sphere or field of education into which the cultural area which we use to educate has turned (Tourriñán, 2013b).

It is not a question of ratifying what has been stated in previous works, but of stressing that, if arts education is substantively education, that is to say, it is primarily “education” and adjectively “artistic”, we have to admit that in the cultural area of the arts, the acquisition of artistic experience is not only conditioned, as in all cultural areas, by the pedagogical competence, the cultural content of the area (area of experience) and the forms of expression which allow reaching the artistic object best. The instrument with which we perform art also requires specific study and has influence on the educational decision-making in a direct way. For example, if I educate musically, mastering the instrument requires a different specific learning which conditions the mastery of contents of the cultural-artistic area “music”. This also happens with sculpture, cinema, graphic design, dancing, mime, singing, etc.

That is precisely why in the case of the arts, Pedagogy is mesoaxiological regarding the instrument which conditions the use and construction of artistic experience. In the arts, the expression is conditioned by the instrument in a singular way. At times the voice, well trained for years, turns into an essential instrument to be able to express; sometimes the body, well trained for many years, becomes an instrument to express through dancing, rhythm, gesture and gymnastics; other times it is the image, the sound, the virtual and multimedia world, and so on and so

forth in all the arts. Expression is mediated in all arts by the instrument, consequently in the field of arts, Mesoaxiological Pedagogy is not only mediated because the sphere or field of education is built by adjusting the cultural area to the meaning of education, but it is also mediated concerning *the means or instruments which are used to execute, interpret and express the artistic work*.

On the other hand, as an area of experience, arts education is a field distinguished from the other areas of experience by its specific cultural contents and, as any other general field of education (as any other area of experience), it is also susceptible of being considered a field of general education and part of it, and also as a field of vocational education and of professional development. In this sense, we can talk about physical education, for example, as an integrating part of general education and as a singular way of vocational education which leads to a career, and we can also talk about music, dancing, drama, painting, cinema -the arts- as integrating parts of general education and as singular ways of vocational and professional development.

As arts education is substantively education, it is a new and emerging problem in the technical sense of the term: something new appears from the pedagogical point of view. It is not about training professionals in an art (which could be done as vocational training from primary education), but about contributing to people's common education through the arts.

Since substantively, arts education is firstly “education”, it is configured as *a general field of education* in which we have to develop *artistic experience* and achieve the use of the most appropriate *forms of expression* for it in order to give arts education, by means of pedagogical intervention, the *particular character* of all education (axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual) and the *sense* appropriate to our socio-historical framework and professional development, when it applies; a sense which is temporary, spatial, of cultural diversity and formative nowadays (Touriñán, 2015).

From the point of view of the artistic content, this means basically that in arts education *the meaning of education has to be expressed as a confluence of character and sense*, the same as in any other area of experience or field of intervention which is used to educate.

In addition, as arts education is adjectively “artistic”, in general education we have to get educatees to reach aesthetic and artistic sense and to integrate it as a way of building themselves in a diverse environment of interaction, whether or not they choose the arts as professional orientation in the future. Arts Education is presented as an area of intervention oriented to the development and construction of the person-educatee, based on competences acquired through the artistic culture, which favours every person's formation in order to develop the aesthetic and

artistic sense, whether the student is vocationally an artist or wants to be a professional artist in the future.

Thus, we can strictly speak about education “for” a specific art (that of my vocation or my profession), but we can also talk about general education “through” the arts. In addition to being a field of vocational training and professional development, arts education is a general field of education, but it is also a field of general education, that is why it can be taught to educatees as common education and as general and basic education. As a general field of education, arts education fulfils the conditions of the general fields of education which are included in common and compulsory education. For this reason, the three possible meanings of the arts as a problem of education should not be mistaken, since they give meaning to the “arts-education” relationship as common educational experience, as specific educational experience and as specialised educational experience:

- The arts as a general field of education which provide common educational values related to the particular character and sense of education as well as any other educational subject.
- The arts as a field of general education which provides specific educational values related to the conceptual sense typical of the area of artistic experience, that is to say, as a field that is part of the students’ general and basic education and develops the aesthetic and artistic sense.
- The arts as a field of professional and vocational development which provides specialised educational values through the arts field.

There is something that remains and something that changes concerning arts education in its general and professional sense. The content of the arts cultural area grows and its foundations are revised through the specific knowledge of the field. However, that does not have to stop the pedagogical action. With a basis on the technical choice derived from the knowledge of education and with a basis on the analysis of what is permanent and changeable in arts knowledge, it is possible to maintain a series of programmatic proposals in the context of the purposes of arts education, related to the arts content. Those proposals allow identifying arts education better and better: firstly as common education (general field of education); secondly as specific education related to the artistic activities (field of general education) and thirdly, as education specialised in the artistic activities (professional and vocational field).

From the point of view of the content, the aim of arts education as a field of general education is the cultivation of the aesthetic and the artistic sense, and we use the arts content and its most successful way of expression to achieve it.

Although there is no agreement on the content, it seems obvious that, what especially interests in arts education as a field of general education is to understand the transformation in art as an instrument of creation and its progressive adaptation to new postulates or foundations: to make critical and active spectators who feel the artistic thing, understand artistic culture and use and build artistic experience.

In turn, what especially interests in arts education as a professional and vocational field of education is the competence to create artistic objects in a specific art, to execute, express and interpret them by means of the appropriate instrument. This professional field is another way of use and construction of artistic experience.

When talking about arts education we must distinguish three formative fields which are clearly distinguished, although they have been mistaken throughout history and some of them have been little or not defined at all: professional arts training, teacher training in the arts field (whether general or professional, or vocational), and the arts as part of general education (Touriñán y Longueira, 2009).

We have to focus on the formative curriculum of primary and secondary teachers so that they will master the necessary competences to make a better use of general arts education since the present system is not assuming this training problem with the singularity which is appropriate.

It is neither true that the teacher of an area of artistic experience is a learner of that area which s/he teaches, nor that the person who knows most about an art is the person who teaches it best, nor that the person who masters a skill best is the person who best teaches another person to master it, unless we tautologically say that the skill that s/he masters is that of teaching that art.

The professional of education performs a specific activity based on specialised knowledge which allows the academic formalization of the expression and the artistic experience beyond the personal experience of the practice of an art with the aim of achieving general or professional education in arts with each educatee, at a specific level within the educational system.

The educator's action works as an external determinant of the student's behaviour. Between the teacher's and the student's action, we find the *means*, a generic term in pedagogical thought which comprises everything used by educators and educatees to strengthen the educational action and they may achieve the purpose with the appropriate contents and the required method.

Concerning means, I must say that there is a lot of scientific-technological advance in the creation of multimedia computer platforms and in the creation of programmes and technological mediation. However, there is a lot of artistic experience in the construction of the technological mediation which we develop

with those programmes in learning environments. Creating a Power Point presentation to develop, for example, a lesson in a secondary class includes scientific-technological development, didactic knowledge, and educational meaning of intervention. Moreover, technological mediation opens new possibilities of artistic creation and it is a tool of artistic creation itself. I can combine my art with the form of digital expression and generate art with virtual content, and when I teach by using applications derived from new technologies, I can strengthen certain aspects of the content to teach by giving them artistic expression with the technological mediation. This is a question which is always advisable to stress, in order to emphasize the meaning of “mise-en-scène” which corresponds to each act of educational relationship.

Pedagogy is knowledge of education and this is achieved in different ways: by applying scientific-technological rationality, practical rationality, literary and artistic rationality, et cetera in each area of intervention, whether it is the arts, chemistry, history, mathematics or any other area. However, that knowledge is only valid if it is useful to educate; that is, to transform information into knowledge and this into education. On the one hand we have to know in the broadest sense of the term (I know what, I know how and I am able to do); on the other hand we have to teach (which implies another kind of knowledge different from that of the areas). In addition to this, we also have to educate, which implies not only knowing and teaching, but also mastering the particular character and sense of the meaning of “education” so as to apply it on each area. When we tackle the cultural area through the pedagogical approach, our intellectual concern allows us to distinguish among “knowing arts”, “teaching arts” and “educating with arts”, by integrating the area into the curricular architecture as a constructed field of education.

From the point of view of the knowledge of education, Pedagogy focuses the reality which it studies and it generates a specific mentality which must be clear in the approach towards its object of study and intervention. This approach shows what type of problems compose the disciplinary work, what its specific language is and its modes of proof. This is how it happens in every science, differences aside, because each of them has its specific approach and they apply it every time they act. The approach is the disciplinary focalization which allows us to reach a critical vision of our method and of our acts in the pedagogical intervention. The pedagogical approach is built with the knowledge of education, by respecting the character and sense inherent in the meaning of education and adjusting itself to the structural elements of intervention (Tourriñán, 2015).

In relation to the cultural areas, this implies using them as an instrument and goal of education. We must develop the values derived from the character and sense inherent in the meaning of the concept “education” by means of the cultural

area. We must also use the areas to generate skills, habits, attitudes, knowledge and competences which allow educatees to decide and perform their personal life project and construct themselves. All this must be done without missing the possibility of tackling every cultural area as an expression of our creativity and as a cognisable, teachable, researchable and attainable experience. In short, WE EDUCATE WITH the cultural area because we turn it into a field of education and carry out a controlled and systematised action with pedagogical mentality and approach.

Arts education is susceptible of analysis as education “through” the arts and as education “for” an art. We all can and must have arts education. Although in a general sense, arts education is not equivalent to becoming a professional or specialist, I have born in mind educators when writing this work and all the effort focuses on contributing to form a criterion about arts education in the generic sense of understanding the arts as a field of education. From the perspective of knowledge of education, I am sure that we can educate “through” the arts and educate “for” an art. All this demands to take into account the teachers’ pedagogical training regarding the field of arts education and keeping a clear commitment with the educational values of the artistic experience in its different forms of expression. Arts education is substantively education and *it is possible to understand it as the task and the result of the relationship between arts and education with a pedagogical criterion.*

If we understand arts education to its full extent as a field of education, it is not a question of training professionals of an area (which could be done as vocational training from primary education), or using the area only as a general field of education. It is also about contributing to all educatees’ training through the area, understood as a field of general education in order to achieve not only educational values related to the character and sense of the meaning of education which are common to other areas of experience, but also values which correspond to it as a specific and singular cultural area, as “artistic experience”.

This is the reason why it is necessary to study arts education from the perspective of education, without nullifying the characteristic perspective of the artistic products. That is what Mesoaxiological Pedagogy demands, and that is why the aim of this article is to contribute to form a criterion about arts education in order to understand the arts as a field of education and also its purposes.

This pedagogical perspective demands to pay suitable attention to the field of artistic education, which means that we have to make a clear commitment with the educational values of the artistic experience in its different forms of expression (Touriñán, 2011).

Developing the arts as a field of education demands to understand and distinguish three possible meanings for the arts-education relationship: 1) the arts as a general field of education; 2) the arts as a field of general education; 3) the arts as a field of professional and vocational development. It also demands to limit the sense of the dual training model which separates knowledge and action. We shall try to answer all this in this work, by assuming that Pedagogy is mesoaxiological.

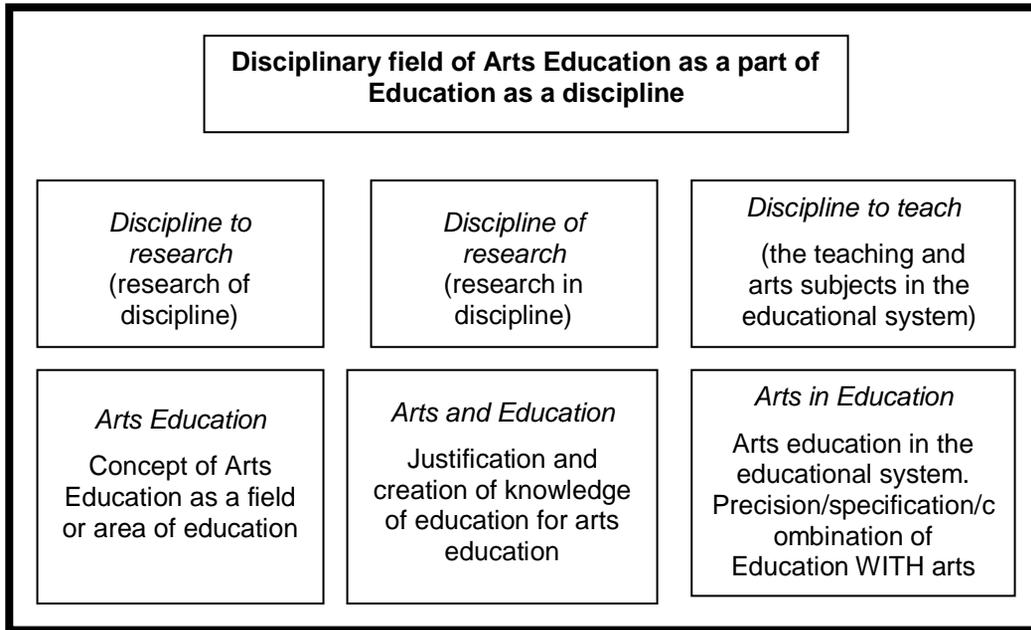
2. ARTS EDUCATION AND THE TRIPLE MEANING OF “DISCIPLINE”

In a generic way and for each scientific discipline and its areas, the academic disciplines, it is possible to suggest and recognise genuine problems of disciplinary research through the three meanings assumed for disciplines in the scientific community (Ortega, 2003; Touriñán y Rodríguez, 1993; Naval, 2008): as *a discipline to teach* (curriculum subjects), as *a discipline to research* (*research of* the discipline: justification and validation of the discipline itself, of its definition and conceptual system) and as *a discipline of research* (*research into* the discipline: methodology of knowledge characteristic of discipline; it is the research work related to the question how we research into discipline). These three meanings are elements which specifically condition *productivity* through the discipline and the questions investigated in it.

These distinctions are especially significant because the contents of a discipline are validated by coherence with the *research of* the discipline, that is, by coherence with the conception of field and they grow due to productivity or growth in the field knowledge, in accordance with the development of the *research into* the discipline. In the same sense, we can say that the curriculum subjects become a challenge of pedagogical research from the point of view of the school curriculum construction and the explanation of the subject to be taught. This is precisely why the contents which are taught in a curriculum subject are not only those which are supported by the *research of* and *into* the scientific discipline, but they also respond to the aims of the discipline and the school year within the curriculum.

In the field of arts education, the purest tradition of the Anglo-Saxon bibliography is not indifferent to this disciplinary distinction and it maintains that we may distinguish three different ways of tackling the relationship between education and arts (Dewey, 1934; Eisner, 1982 y 1994; Smith, 1872, Santayana, 1905): *arts education* (the concept of arts education), *arts in education* (the teaching of arts in the educational curriculum) and *arts and education* (the epistemology of the knowledge of education and its need for arts education), as it is reflected in Chart 1.

Chart 1: Arts Education as a part of Education as a discipline



Source: Touriñán (Dir.), 2010, p. 7

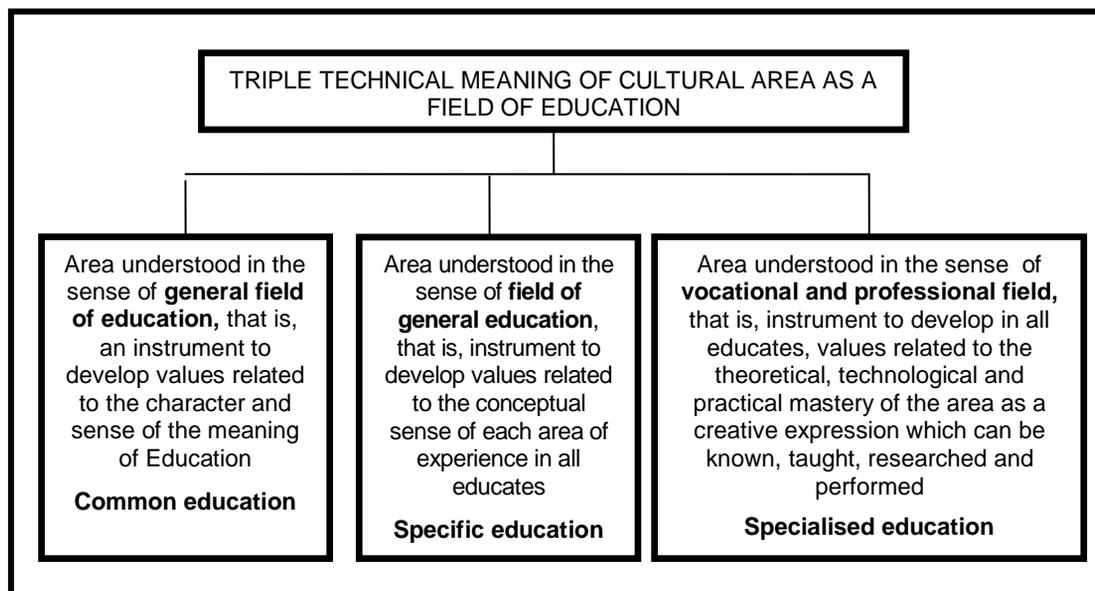
Approaching the topic from this perspective makes it possible to suggest and recognise genuine problems of disciplinary research according to each of the three meanings for the “Arts Education” discipline. The theoretical research has the challenge of being open in order to favour its development as scientific construction and as an academic discipline, whether as *research about education, as a field of reality* (the area for arts education), or as *research of the knowledge of education* (the pedagogical knowledge valid to perform arts education). As professor Colom says, the theoretical research of education must be defined in a double sense: a) as a theory for the improvement of the educational practice and b) as a rational foundation of educational studies (Colom, 2006, p.142). This affects the discipline which interests us in this work about the triple meaning of discipline to teach, to research and of research. It also affects curriculum contents, concepts, ways of researching and teaching the discipline and the thematic focus of research that must be taken into account according to principles of research methodology and principles of pedagogical research (Touriñán y Sáez, 2012; Ortega, 2003; Broudy, 1977; Boavida y García del Dujo, 2007).

3. TRIPLE TECHNICAL MEANING OF THE CULTURAL AREA AS A FIELD OF EDUCATION

From the perspective of the knowledge of education and regarding the formative sense of 'education' we can identify and define, , three possible meanings of the cultural areas as an instrument of education in any of its expressions. They give meaning to the cultural areas-education relationship "as education", "as cultural experience" and "as professional and vocational experience", that is, the conceptual difference of cultural area is justified as a field of education, as it is reflected in Chart 2:

In the first two meanings, and by means of the cultural area, we perform the purposes of education in general, related to the meaning of "education" and the purposes of general education identifiable from the conceptual sense of cultural area. The third meaning covers the sense of education itself from the cultural area as professional and vocational orientation for a certain area. In the first two meanings, we give content to the expression "education through the cultural area". In the third meaning we give content to the expression "education for a cultural area".

Chart 2: The triple technical meaning of cultural area as a field of education



Source: Touriñán, 2014, p. 659

For us, the cultural area, seen from the perspective of field of education is not only *education "for" a cultural area* (vocational development and career), preferably focused on the area as a theoretical knowledge, field of research and creative activity, whose technical mastering and practical execution can be taught. The cultural area is also *education "through" the cultural area* (general field of education and field of general education). *General field of education* which permits focusing the

pedagogical intervention on the cultural area so as to develop the character and sense which is typical of education, -as it should be done with mathematics, language, geography or any basic curricular discipline of general education- and *field of general education* in which we acquire competences for the use and construction of valuable experience about the conceptual sense of the area, assumable as common heritage for all educates as part of their integral development. We can know a cultural area, we can teach an area and we can educate “*with*” that cultural area, whether to develop the character and sense inherent in the meaning of education in educatees, to develop the conceptual sense of the area within each educatee’s general education; or to contribute to form specialists in the cultural area from a vocational or professional perspective (Touriñán, 2011).

For me, ‘*field of education* or *education field*’ is the result of educational valuation of cultural area of experience we use to educate and therefore in “field of education” are integrated: the meaning of education, the intervention processes, the dimensions of intervention, the cultural area of experience and the forms of expression in every technical sense of cultural area as field of education.

4. ARTS EDUCATION AS KNOWLEDGE OF EDUCATION WITH PEDAGOGICAL MENTALITY AND APPROACH

The knowledge of education plays a specific role in arts education. It is specialised knowledge which still has features which are typical of a methodology of research (Touriñán, 2008 y 2012a; Sáez, 2007). Arts education, as an area of education, or education of a specific field of experience, faces the problems which the knowledge of education has to solve as research challenges in every case of pedagogical experience. In arts education we have to master the knowledge of education (Broudy, 1973). In the field of educational research, and regarding arts education, there is more and more agreement about the pertinence and relevance of the knowledge of education because (Beardsley y Hospers, 1997; Santayana, 1896; d’Ors, 1980; Dearden, Hirst, y Peter , 1982):

1. The artistic object establishes a connection with reality, in a unique and singular way, according to the type of art and it is the result of a clear artistic intention.
2. An artistic object can be regarded as better than another with intelligible criteria.
3. An artistic object can be regarded in function of the type of experience which it uses - whether it is art of higher school or craftsmanship - and

provides a type of experience and expression (with an aesthetic sense) that is not achieved without cultivating an art.

4. Regarding its contents and its different and appropriate forms of expression, arts education is able to influence preferences and consequently the agreement between values and feelings.
5. Arts education is a way of education in values which is pedagogically involved in the problems of knowing, estimating, teaching, choosing, engaging, deciding and performing aesthetic and artistic values.

On the other hand, we know that the arts have reached a prominent increase in the educational discourse and in the public debate for the last 20 years. This increase is identified with the incorporation of certain artistic genres (music, visual arts, drama and others) into the school curriculum and with the incorporation of new technologies and multimedia products as supports of teaching and artistic creation. From the research point of view, the situation is so new that the key question is what counts in the learning of arts education and what learning counts, since we notice the following signs of change in the field of the relationship art-education (Eisner, 1994; Gadsden, 2008; Jiménez, 2004):

- There is a semantic change in the field of arts education that appears in the shift of the singular “art” to the plural “arts” and in the different focalisation among children’s arts education, children’s art (created by children) and art for children (created by adults).
- There is an epistemological change in the basis of the arts-education relationship, in such a way that the purpose of arts education is not primarily to make artists and professionals oriented by their final product - the artistic object-, but a general proposal of education for any educatee. This proposal must focus on the integral, expressive and valuable character of the artistic thing which allows understanding it as a cultural expression of human experience and of individual experience as a general field of education, as a field of general education and as a field of vocational and professional education.
- There is a social and general commitment with the arts and arts education which is higher than the way in which the importance of that commitment is reflected in the school curriculum (measured in terms of percentages of weekly time and orientation of the arts education)
- There is a new multicultural, multimedia and pluralist social space which conditions practices, beliefs and forms of expression. In this space, the

artistic expression and its expressive use reach a sense of protest and of social justice, associated with generational movements.

What the knowledge of education is and how it is built as something different from arts, is a problem which demands to answer a double question (Touriñán y Sáez, 2012):

- What we have to know to understand and master the field of education; or in other words, what components of the educational phenomenon have to be mastered to understand such a phenomenon.
- How that field is known, or in other words, what are the credibility guarantees of the knowledge which we can achieve about the field of education.

By what we know today, the advance of Pedagogy in the knowledge of education lets us affirm that it is a specialised knowledge which has the typical conditions of a research methodology and generates its knowledge in the form of theory, technology and practice, from the framework of philosophical theories, interpretative theories, practical theories, substantive theories and disciplinary constructions of Pedagogy. The knowledge of education plays a specific role in arts education because, as it is an area of education or education of a specific field of experience (artistic experience), it faces the problems that the knowledge of education has to solve as research challenges in every case of pedagogical intervention. It is a proven fact that the knowledge of education founds the pedagogical approach and *makes it feasible to understand arts education as the task and the result of the relationship between arts and education with a pedagogical criterion* (Touriñán, 2010).

For me, education is an object which is said to have complexity. The objectual complexity of “education” arises from the diversity of man’s activity in the educational action. This is because when we educate, we always look for competence to *choose, oblige ourselves, decide and feel* attained and attainable values as educational and all this with *cognitive integration* (relationship of ideas and beliefs with expectations and convictions by using ways of thinking to articulate thought and believed values with reality by means of knowledge and rationality) and with *symbolising-creating integration* (creative integration articulates value and creation by connecting the physical and the mental to build through symbols). In order to achieve this in education, at times we focus on intelligence, other times on feelings, on will, on operativity, on projectivity and other times on creativity so as to generate symbols of the human culture effectively. We obviously use resources for all this, and those resources are in many occasions, the contents of the areas of experience, but in that case we have to distinguish for example, between knowing

history, teaching history and educating with history. All this is the objectual complexity of “education”, which has to be transformed into concrete educational action in each case of intervention. We intervene by means of activity in order to achieve educated activity: we go from knowledge to action so as to form the individual, social, historical and species-being human condition, taking into account the features of the object “education” which make it possible to identify its internal (character) determining traits.

In a previous work I have systematised the complexity of the object “education” through three axes which determine the character traits of education (Tourriñán 2014):

- The founding condition of values in education
- The double condition of agent-author and agent-actor of each subject concerning his/her education
- The double condition for education of field of knowledge and field of action.

The double condition of knowledge and action puts us in the integral vision of the action complexity. In order to perform the action, the operative, volitive and projective habits demand the affective habit derived from the value-feeling relationship and it generates heartfelt experience of value. However, the performance of value is not possible in its concrete execution, expression and interpretation if we do not do an affective, cognitive and symbolising-creating integration in each action and according to opportunities and in each circumstance. Apart from the *affective habit*, we need *intellectual and creating values*.

From the perspective of this third condition, moving from knowledge to action is a two-way path which allows us to go:

- From choice, duty and decision to affectivity and vice versa.
- From affectivity to cognition and creativity and vice versa.
- From cognition, affectivity and creativity to aesthetics and vice versa.

From the perspective of this third condition, moving from knowledge to action is a path which implies thought and believed value, created, symbolised and signified value, chosen value, committed value, decided value and felt value. Moving from knowledge to action settles us in the complexity of attained value, attainable value and the attainment of value. The educational relationship acquires integral, gnoseological and spiritual character.

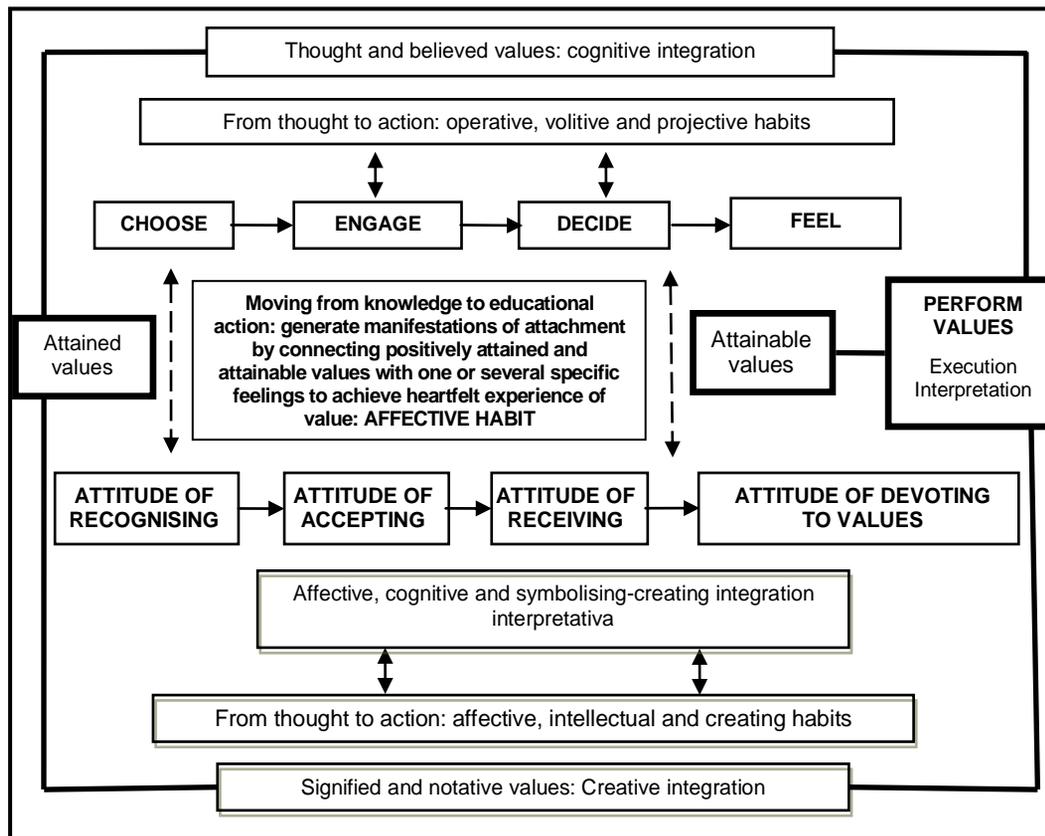
We reach the concrete performance of a value by taking into account opportunities, but we must always have operative, volitive, projective, affective,

intellectual and creating habits. Every time we do something, we think, feel, want, choose to do, decide projects and create with symbols. Only in that way we reach performance, which always implies choosing processes, obliging oneself (engaging voluntarily), deciding goals and projects (according to the opportunities in each circumstance), feeling (integrating affectively), thinking (integrating cognitively) and creating culture (integrating creatively, by giving meaning through symbols) in the form of the educatee's complex relationship of value-internal common activity through the agreement between values and feelings when going from knowledge to action, as it is reflected in Chart 3.

The value-feeling relationship has a specific meaning in the educational relationship from the perspective of the affective habit, but besides, it has a specific meaning from the point of view of the concrete action, since the educational relationship is a tool of artistic creation in itself. In each intervention, I not only make an aesthetic and artistic use of my skills of communication, but besides, the interaction has a singular and specific sense because of its agents' personal qualities, which give character to the intervention, as a concrete and singular *mise-en-scène* in each case of intervention. The creative *mise-en-scène* allows us to consider each concrete case of educational relationship as an artistic object in which the heartfelt experience of concrete action relates values and feelings. In this way, the execution of the action has to start creating its concrete sense in the process of accomplishment through the agents' personal qualities, which cannot stop having the values and feelings which they have in each concrete situation in which we take responsibility, we engage, we identify ourselves and we devote ourselves. This makes the educational action not be completely understood without paying the appropriate attention to the value-feeling relationship.

By means of feeling we show the state of mind which has occurred after fulfilling or not our expectations in the action; we express and expect recognition from our choice; we express and expect acceptance of our voluntary commitment; we express and expect reception for our projects and we show devotion to them. Choosing, engaging, deciding and feeling a value positively has its affective expression of connection and attachment in attitudes of recognition, acceptance, reception, and devotion to the action. What characterises attitude is its condition of significant experience of learning born from the affective assessment of positive or negative results of the performance of certain type of behaviour. We move from thought to action and to do that we relate affection, value and personal expectations so that *feeling* may arise as *a positive connection of attachment towards the value of what has been achieved or what we want to achieve*. The *value-feeling relationship* becomes heartfelt experience of value *by means of education*. We connect what we want to do with what is valuable by means of affectivity and education. We can only reach the accomplishment of an action as an agent-author by following this path.

Chart 3: Value-feeling agreement when moving from knowledge to action



Source: Touriñán, 2015, p. 117

It is true that education needs both thinking methods and action methods as methods of theoretical rationality and of practical rationality in the most classic and generic way of those concepts. Moreover, we also know that the educational relationship loses its sense of education if it renounces the personal relationship. That personal and singular sense puts us in a position to understand that the educational action offers not only a theoretical-practical perspective, but also an intrinsic artistic and aesthetic perspective. In each intervention, I not only make an aesthetic and artistic use of my communication skills, but the interaction also has a singular and concrete sense through its agents' personal qualities, which give character to the intervention, as a concrete and singular *mise-en-scène* in each case of intervention. Education is science and art, apart from being susceptible of being applied to the area of intervention identified as arts education.

Every *mise-en-scène* is an exercise of freedom, commitment, decision, passion, compassion, reason and creation in which the heartfelt experience of concrete action relates values and feelings in such a way that the fulfilment of the action has to start creating its specific sense in the process of accomplishment

because of the agents' personal qualities, who cannot stop having the values and feelings which they have in every concrete situation. The creative *mise-en-scène*, which is an expression of artistic rationality, together with scientific-technological rationality and practical (political-moral) rationality, allows us to include the sense of the methodological complementarity in each educational action. Every concrete case of educational relationship is susceptible of being seen as an artistic object, in addition to scientific-technological construction and practical action oriented to goals and purposes.

Pedagogy generates knowledge of education and establishes principles of education and pedagogical intervention to control the action. Pedagogy faces specific epistemological challenges which make it possible to generate facts and decisions with a professional sense in the pedagogical functions. It is an aim of Pedagogy to describe, explain, interpret and transform any states of things, events and educational actions. In relation to the cultural areas, this implies using them as an instrument and goal of education, that is to say, it implies developing the values derived from the character and sense inherent in the meaning of the concept "education" by means of the cultural area. It also implies using the areas to generate the educatees' skills, habits attitudes, knowledge and competences which qualify them to decide and perform their personal life project and to build themselves without missing the chance to tackle every cultural area as an expression of our creativity and as a cognisable, teachable, researchable and attainable experience. In short, *we educate with* the cultural area because we turn it into field of education and carry out a controlled and systematised action with pedagogical mentality and approach.

The pedagogical mentality is the mental representation of the action of educating from the perspective of the theoretical-practical relationship. The knowledge of education, the pedagogical function, the profession and the educational relationship are connected with the pedagogical mentality in each concrete action, since pedagogical mentality guides the problem resolution in each intervention. The pedagogical mentality lacks sense without referring to the principle of signification-validity of the knowledge of education, since what makes the knowledge of education valid is its ability to solve problems, that is to say, it has to be useful to educate.

The *pedagogical approach* is the visual circle that pedagogues do of their performance, taking into account the current, discipline, focalisation of their work and mentality. The approach is the mental representation that professionals do of their performance as pedagogical; *it is the expression of the critical vision which pedagogues have of their method and their acts.* It involves the total pedagogical vision, adjusted to the structural elements of the intervention, whether we talk about the field of reality of education as knowledge or as action (Touriñán, 2014).

Thus, one of the basic pedagogical concerns about the research of arts education as a discipline is to manage to understand the extent of the concept. In this sense we can identify and define possible meanings for the arts, in any of their expressions, as a problem of education. Those possible meanings give sense to the arts-education relationship and justify the conceptual difference for arts education, understood as a general field of education, as a field of general education and as a field of professional and vocational education.

5. COMMON ARTS EDUCATION AS A GENERAL FIELD OF EDUCATION

In the pedagogical debate we talk about intellectual, affective and moral education. We also talk about arts, physical, religious, environmental, scientific-technical, physical-natural, literary, sociohistorical education, among others. We also speak about plastic, rhythmic, gestural, linguistic, mathematical, aesthetic, media, audiovisual-virtual education, et cetera. Each of these three ways of speaking, individually considered, reflects different possibilities to tackle education from the perspective of pedagogical knowledge. In the first case we talk about pedagogy of the *general dimensions of intervention* (in the educational relationship, every time we interact, we are acting on and with the general dimensions of intervention: intelligence, will, affectivity, etc., although not always with the same weight or in the appropriate proportion). In the second case we speak about pedagogy of *areas of experience* (we try to build the educatees' experience by means of education in each area or field of intervention). In the third case we speak about pedagogy of *forms of expression* (in each area of experience, education expects educatees to achieve the best way to express their achievement or competence, so it is necessary to master the forms of expression which are more adjusted to each area).

The areas of experience, together with the forms of expression, the processes and the general dimensions of intervention and the character and sense inherent in the meaning of "education", make the distinction of *fields of education* possible. Every area of experience may require several forms of expression to master the appropriate competences, and at the same time, the areas of experience and the forms of expression are susceptible of pedagogical intervention for the development of specific competence, which, in each case, requires intervention taking into account the general dimensions to perform the meaning of education in each process.

Any area of experience, since it is a value chosen as an educational purpose, is an area of education which is subject to extrinsic aims (as a socio-historically conditioned cultural area in relation to what education is) and to intrinsic aims (as an area of education which contributes to the performance of the meaning of

education). From this perspective, the area is configured as *a general field of education* in which we have to develop *axiological experience* and achieve the use of its most suitable *forms of expression*. The aim is to give educatees *the typical character* of all education (axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual) by means of pedagogical intervention; and also the *sense* appropriate to our socio-historical framework (territorial, long-lasting, of cultural diversity and of general, vocational and professional training), in such a way that the meaning of education appears as a confluence of character and sense through the area, the same as in any other area of experience or field of educational intervention.

Tackling education from the perspective of the pedagogical knowledge always allows talking about it as a chosen value, as a purpose. From the point of view of intervention, education is committed to *extrinsic aims or educational goals* (which are identified with the social expectations addressed to the system “education” and which must be compatible with the meaning of education) and with *intrinsic aims or pedagogical goals* (logical demands of the meaning of education which determine skills, habits, attitudes, knowledge and competences of educational value recognised to construct oneself, or in other words, to educate oneself).

From the point of view of the *knowledge of education*, it is useful to distinguish two types of purposes (Touriñán, 2014):

- *Intrinsic* aims, since they are decided in the system and their content is knowledge of education in the sense of technical decisions related to the traits of character and sense which are typical of the meaning of education.
- *Extrinsic* aims because, although they are decided in the system with the valuable support of the knowledge of education, their content is socio-cultural content, practically legitimised as good for education in a concrete socio-historical place and time, in the sense of practical (moral and political) decisions.

Pedagogical goals are identified with what is specific about the meaning criteria which make it possible for something to be “education” and not another thing; *educational goals* are identified with the socio-historical orientation of education, with what society expects from education. Expectations which are socially and morally legitimised in a society are candidates for educational goals. Apart from being socially and morally legitimised, if they are chosen because they are justified through the criteria and traits of the meaning of “education”, they are not only candidates for educational goal, but they also become effective extrinsic aims. Both aims are integrated into the orientation of the temporary formative answer for the human condition in each time, without contradiction with the meaning of education (Touriñán 2013a).

Both types of aims are subject to historical character, but their origin is different because of the type of discourse which justifies it. In one case we say, for instance, that man must express himself historically and literarily so as to be educated in this time (extrinsic aim) and in the other case, we say we have to develop a critical sense because man will not be able to educate himself without it (extrinsic aim, typical of educatees' internal activity and identified as "thinking"). In the first case a man will be more or less educated according to the areas in which he is able to express himself; in the second case, a man will not have education if he has not got a well-formed critical sense because criterion and rationality are traits of logical necessity with regard to the concept "education".

It seems reasonable to affirm that a way to distinguish intrinsic and extrinsic aims consists in distinguishing *logical necessity of something* (What makes something be education? - criteria and traits of meaning which determine and qualify something as education) and *socio-cultural expectations addressed to the system 'education'* which express what society expects from education. Logical necessity and expectations are integrated into the *temporary formative orientation of the human condition*, which is individual, social, historical and species-being, at a particular moment (who is the educated man of each time?). In both cases we must base our decision to determine aims by resorting to the meaning of education (Tourinián, 2013b).

The temporary formative orientation for the human condition is the model or educational pattern of that society (the type of persons that we want to make with the training which we give them at a given historical moment). By means of intervention we transform the knowledge of cultural areas into education, in each field of education that we build.

The temporary formative orientation integrates the content of education and it enables us to specify and distinguish the appropriate educational answer to central and complementary questions of the *concept* of education in each territory, with regard to what is permanent, changeable, essential and existential, structural and functional, what corresponds to being and becoming in education at each specific socio-historical moment which expresses itself in the curricular architecture and in the fields of education which we build.

As arts education is a value which is chosen as an educational aim, it is an area of education subject to extrinsic aims (as a cultural socio-historically conditioned area in relation to what arts education is up with the times at each historical moment) and to intrinsic aims (as an area of education which is susceptible of pedagogical intervention and which, from the arts perspective, contributes to the performance of the purpose of education by providing skills, habits and attitudes and knowledge of educational value recognised to build oneself, or in other words to educate oneself). From this perspective, arts education is configured as *a general*

field of education in which we have to develop *artistic experience* and achieve the use of *the forms of expression* which are more suitable for it. The aim is to give arts education the typical character of education (axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual) by means of pedagogical intervention; and also the *sense* according to our socio-historical framework (territorial, long-lasting, of cultural diversity and formative), in such a way that the meaning of education appears in arts education as a confluence of character and sense, the same as in any other area of experience or field of educational intervention.

Arts education is firstly a general field of education because it contributes to the development of formative values which are common to all education and it must be treated as such so as to develop competences which imply skills, habits, attitudes and knowledge which help educatees to decide and perform their life project through the values related to the character and sense of education (Touriñán, 2006). This means that in arts education we have to develop competences which imply skills, habits, attitudes and knowledge with the same character and sense which correspond to education. *As a general field of education, arts education is education in values*: the arts constitute a value, we teach values in the arts and we learn to choose values with the arts. Arts education is therefore a value, an exercise of choice of values and a suitable field to use and build axiological artistic experience which allows carrying out the character and sense inherent in the meaning of education through the contents and the forms of expression of the arts.

The formative sense in ‘education’ entitles us to talk about arts education as “education”, that is, as a general field of education focused on the use and construction of oneself. In other words, it aims at personal development by using in educational processes of teaching and learning the axiological artistic experience as an instrument of development of competences to assume, as a part of our artistic education, the specific character of education (axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual) and the sense (spatial, territory, cultural and formative) of a kind of education which keeps up with the times. In arts education as a general field of education we try to use that artistic experience as an instrument to build oneself and to train educatees in the typical values of the meaning of education in the form of learning which is situated in a specific physical-personal-socio-historical-cultural space and time, as it corresponds to any other field which may be defined properly as a field of education.

If this is like this, we can say that in a general sense, education entitles us to speak about *arts education as education in values, that is, as use and construction of axiological experience derived from the reality field of the arts by relating it to the own values of character and sense inherent in the meaning of “education”*. Precisely for that possibility of general field, the consideration of the “arts” cultural area, as a general field of education is not

mistaken with making *minor specialist technicians* in general education. It is a question of assuming that the area turns into a general field of education and, as such, it is susceptible of being treated as a general pedagogical problem which permits carrying out the values of character and sense inherent in the real meaning of education from the point of view of the contents and the forms of expression of that area. Through Pedagogy, the arts area is susceptible of being built as a general field of education which contributes to each educatee's common education (Tourriñán, 2010; Tourriñán y Longueira, 2010; Tourriñán, 2013b, 2011 y 2015).

6. SPECIFIC ARTS EDUCATION IS A FIELD OF GENERAL EDUCATION AND SPECIALISED ARTS EDUCATION IS A FIELD OF VOCATIONAL AND PROFESSIONAL EDUCATION

In Spain, like in other countries which are especially concerned about arts education, the present legislative framework includes arts education as part of individuals' general education, therefore it recognises it as a specific field of educational intervention. Although the Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) 14/1970, 4th August (General Law of Education and Financing of the Educational Reform) (BOE 6th August) considers the arts as part of the educational curriculum, the Ley Orgánica, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990, 3rd October, (Constitutional Law of the General Planning of the Educational System) (BOE of 4h October) actually incorporates the arts as part of the educational curriculum under the title of specialised education which has to be taught by specialised teachers

For its part, the Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, 3rd of May (Constitutional Law of Education), (BOE 4th of May), keeps the concept of specialised education -although without the rank of Title, as the LOGSE did- for professional education (article 3.6 of - LOE), but it also *establishes the concept of arts education in general education*. Arts education appears with that designation of area in the primary education curriculum (article 18.2 of LOE). In addition, in compulsory secondary education it is established that music and visual arts education are part of the students' compulsory general curriculum (articles 24 and 25 of LOE). Concerning Bachillerato (College), there are three modalities: Arts, Science and Technology, Humanities and Social Sciences (article 34 of LOE). In this way we can state that arts education is integrated into the general education system with the LOE in a clear and distinct way from what corresponds to the arts subjects of a vocational-professional character. The article 45.1 of LOE specifies that arts subjects (vocational-professional, specialised) have as their main aim to guarantee the qualification of the professionals-to-be in certain arts (music, dance, drama,

visual arts and design). The article 45.2 determines that they have to be grouped into three levels: elementary education, professional education and higher arts education (Touriñán y Longueira, 2009).

With this distinction, a new legal aspect arises in the Spanish educational system because, apart from the artistic teachings, understood as routes of vocational and professional education in specific and specialised professional centres for a given art (music, drama, dance, cinema, design, painting, et cetera), arts education is also regarded as a formative area integrated in the primary and secondary general curriculum, since apart from being general field of education, the arts have a place of their own in the curriculum of general education as specific educational value. In this way, it is implicitly and explicitly admitted that arts education does not intend to prepare all students of common and compulsory education as if they were going to be artists, or to presuppose erroneously that all students of general education are vocational artists. In common and compulsory education we have to understand that arts education is substantive education and adjectively artistic.

As I have said in the previous epigraph, talking about the arts as a general field of education cannot be confused with making minor artists in general education. On the contrary, it is a question of assuming for the first time that arts education is a general field of education and that is why it is susceptible of being treated as a general pedagogical problem which allows performing the character and sense inherent in the meaning of education from the point of view of the contents and the forms of expression of the arts. Thus, arts education, understood in all the extent of “field of education”, implies not only forming professionals of an art (which could be done as vocational training from primary education) or using the arts only as a general field of education, but also contributing to all educatees’ training through the arts, understood as a field of general education. In this way, we not only achieve educational values which are common to other areas of experience through the arts, but we also develop specific educational values of the artistic thing. Through the arts as a field of general education we try to:

- Generate singular educational values from the experience and the own expression of the area (arts) in all educatees’ basic and general education.
- Improve the educatees’ development by means of the conceptual content of the ‘arts’ area (their development as a person improves, they are trained to decide and carry out their projects by using the concepts of the area and they are given cultural instruments to understand themselves and the reality of which they are part).

In this way, arts education is presented not only as a general field of education, but also as a field of general education because it is substantively education and adjectively artistic. In the new context of the educational system, general and professional training are no longer mistaken in relation to the arts, unless we erroneously say that general arts education is a distorted expression of professional arts education. This would be incomplete with regard to what we have said and it would have a contradictory sense concerning what has been legislated, since it would oblige us to maintain in a reductionist way, that any presence of educational fields of other areas of experience (contents of chemistry, history, society, economy, ...) in general education is only a distorted expression of the professional education of the respective field.

We can accurately talk about professional education in a given art (that of my vocation or my profession, which do not have to necessarily agree) but according to the definition of educational field and with legal recognition, we can also talk about general field of education and field of general education in all the students' training in common and in compulsory and basic education in relation to the arts. Arts education is a general field of education, but also a field of general education which can be taught to all students in compulsory and basic education. In the present legal context we talk about general arts education and professional arts education, in the same way as there is general and professional training of chemistry, physics, biology, et cetera.

The answer which education has strengthened in multiple researches is that *the aim of arts education as a field of general education is the cultivation of the aesthetic and artistic sense*, and the arts content and its most successful forms of expression are used to achieve it (Eisner, 2002; Levine, 2007; Bresler, 2001; Kant, 1964; Schiller, 1981; Read, 1969; Bayer, 1986; Dearden, Hirst, y Peters, 1982; Touriñán, 2012b; Musaió, 2013). Although there is not agreement about the content, it seems obvious that, in arts education as a field of general education, it is especially interesting to understand the transformation of art as an instrument of creation and its progressive adaptation to new postulates: what matters is to make critical and active spectators who feel the artistic thing, understand artistic culture and use and build artistic experience when it applies.

Pedagogy has to consider the arts-education relationship as a general field of education and field of general education through a proposal of integrated vision (Read, 1969; Porcher, 1985; Williams, 1988, Gardner, 2005; Goleman, 1997; Curtis, Demos y Torrance, 1976; Merriam, 2008). Eisner denounced this lack of vision in relation to the arts-education relationship unequivocally:

«The prevailing conceptions about the arts are based on a massive incomprehension of the role which they play in human development. This

incomprehension comes from old conceptions about the mind, the knowledge and the intelligence, resulting in the deep impoverishment of the content and the aims of education» (Eisner, 1992, p. 15).

The most consolidated pedagogical tradition in the field of aesthetic education tends to this same sense, since it considers aesthetic education as a specific part of general education "through" the arts by establishing a relationship among cognition, creativity and aesthetics within the integral character of education:

«The great pedagogical advantage which the topic of creativity has is its generalization to all individuals (...) that is why the need to provide creativity education which manages to arouse the creative possibilities that we all have (.../...). Encouraging the creative possibilities means preparing and contextualising children properly so as to make them participants and provide them with the aesthetic sense which is part of integral education (.../...). Aesthetic education arises as a preparation for life (...), consequently it means returning the best about themselves, perhaps about their own identity» (Colom, 1994, pp. 185, 186 y 188).

The aim of arts education, understanding the arts as a field of general education, confronts us with a problem of formative orientation, attending to what the knowledge of education justifies: the necessity to form people with the area without turning them into minor professionals. Arts Education appears as a field of general education, that is, as part of the general curriculum of compulsory and basic education for everybody: as one aim of general education (related to the aesthetic and artistic sense, in the case of the arts area). It is not about talking only about arts Education in terms of instrumental or technical expertise, but when we place the arts area as a formative field within general education, we are paving the way to understand a new disciplinary and curricular architecture which focuses the pedagogical intervention on the achievement of competences of the culture of the artistic area for all students, that is, with a general character and in the use of the artistic area as a field of general education beyond its use to train in values inherent in the meaning of education (general field of education which I have explained in epigraph 5)

The main aim of artistic education as a field of general education is double. On the one hand it aims at mastering the singular educational values which are characteristic of the conceptual sense of that area in all educatees' basic and general education, using the contents of artistic cultural experience and its particular forms of expression. On the other hand, it aims at achieving the educatees' development from the particular aims of the cultural area "arts", by providing them with cultural instruments to decide and carry out their projects.

As we have seen in epigraph 5, in arts education as a general field of education, we try to reach the values of education as education (which has

meaning). However, as a field of general education, arts education is, conceptually speaking, use and construction of “valuable cultural experience”; it is not construction of values of the meaning of “education”, but of the conceptual meaning of the “arts” area; that is, experience settled on the cultural reality of the arts, which is a specific area of experience where we can learn its conceptual sense, its contents and the forms of expressions which are more appropriate to the arts. Arts education is part of people’s basic education as a field of general education, since it is a consolidated area of experience and a different field from the other areas of experience because of its specific cultural contents (those characteristic of the area: chemistry, arts, mathematics, etc., respectively). For instance, as we can talk about physical, chemical, mathematical education as an integrating part of general education, we can also talk about music, dance, drama, painting, cinema – the arts – as integrating parts of general education to attain specific aims of the arts content. Through their conceptual contents people’s development improves, they are taught to decide and perform their projects by using the typical concepts of the area and they are given cultural instruments to understand themselves and the reality of which they are part.

From the point of view of the task, arts education, as a field of general education, is education in values, but not in the values of the meaning of education which correspond to the meaning of arts education as a general field of education, but in values derived from the conceptual sense of the area “arts”. This means that arts education as a field of general education is a task which consists in the development of skills, habits, attitudes and knowledge which qualify people to be, move, intervene, act, learn and interrelate, through the aesthetic and artistic sense, with the values of the cultural reality of the arts (contents and forms of expression and the evolution of artistic culture), in such a way that they contribute to improve their training and ability to decide and perform their projects with the mastery of the area. By means of the area we develop our sense of action and life, our aesthetic and artistic sense and our ability to understand the world; by means of the cultural area we learn to be critical spectators of reality and incipient performers of cultural activity related to the area, that is, incipient performers of artistic objects as people who are not and will not be specialist technicians in an art, either.

From the point of view of the result, the main aim of arts education, as a field of general education, is the acquisition of a group of competences which qualify educatees to decide and perform their life project by using the axiological experience of the “arts” cultural area in the educational process. It is basically a question of having experience of the “arts” cultural area as an instrument to build and educate oneself through the aims of arts education.

The aim of arts education as a vocational and professional field of education is at the same time and in a specific way, the competence to create and make artistic objects: understand, perform, express, interpret and transform them with the suitable means which the knowledge of the area provides. By definition this is a way of use and construction of cultural experience, although related to personal interests or to the conditions of professionalization and acquisition of professional competences in the field of that area. From this perspective, professional and vocational arts education focuses on the area of the arts as theoretical knowledge and field of research and also on the art activity as a creative expression whose technical mastery and practical execution can be taught.

If we distinguish professional field of education, general field of education and field of general education, the aim is to train people *artistically* without turning them into professionals. Training through the arts appears as a general field of education related to the values of the meaning of “education” and as a field of general education related to the values of the arts as an area of experience and forms of expression. In this way, the arts appear as part of the general curriculum of compulsory and basic education for everybody, as a field with a purpose within general education. It is not only a question of talking about Arts Education in terms of instrumental or technical expertise, but, by placing the arts area as a formative field within general education, we are paving the way to understand a new way of disciplinary and curricular architecture which focuses the pedagogical intervention on the achievement of competences of the culture of the artistic area for all students, that is, with a general character, which implies assuming the difference between understanding and using the area as a field of general education and as a general field of education in the pedagogical intervention.

7. CONCEPTUAL DETERMINATION OF THE ARTS AS A FIELD OF EDUCATION: EDUCATION “THROUGH” THE ARTS (COMMON AND SPECIFIC ONE), “FOR” AN ART (SPECIALISED ONE) AND “WITH” AN ART

It is necessary to integrate the arts in education so that the meaning of “education” can be clear to the full extent. The educatees’ integral development demands “to provide meaningful opportunities to experience the arts and learn to use them so as to lead a life which is worth living” (Eisner, 1992, p. 33). From my perspective of the construction of fields of education, developing the arts as a field of education demands to understand and distinguish three possible meanings for arts education, whatever the artistic expression is; they are formative possibilities which have signification through the arts-education relationship (Touriñán, 2011):

1. The arts as a general field of education that, through the experience and the artistic expression, provide educational values like any other subject or content of areas of experience, performing the character and the typical sense of the meaning of education (what arts education has in common with the education of any other field of education).
2. The arts as a field of general education, that is to say, as a field which is part of the students' basic arts education and which develops the aesthetic and artistic sense, by means of its contents and forms of expression, and the comprehension of the evolution of artistic culture, in such a way that it contributes to develop our aesthetic and artistic sense and our ability to be critical spectators and incipient performers of artistic activities and artistic objects (what is characteristic and specific of arts education as part of every educatee's basic and general education).
3. The arts as a field of professional and vocational development, which provide theoretical, technological and practical knowledge about the artistic experience which is cognisable, teachable, researchable and attainable (the specialised training which is typical of vocational and professional arts education).

In the first two meanings we perform the aims of education in general and the aims of arts education as basic and general education by means of arts education. In the third meaning we cover the typical sense of arts education as professional and vocational orientation for a specific art.

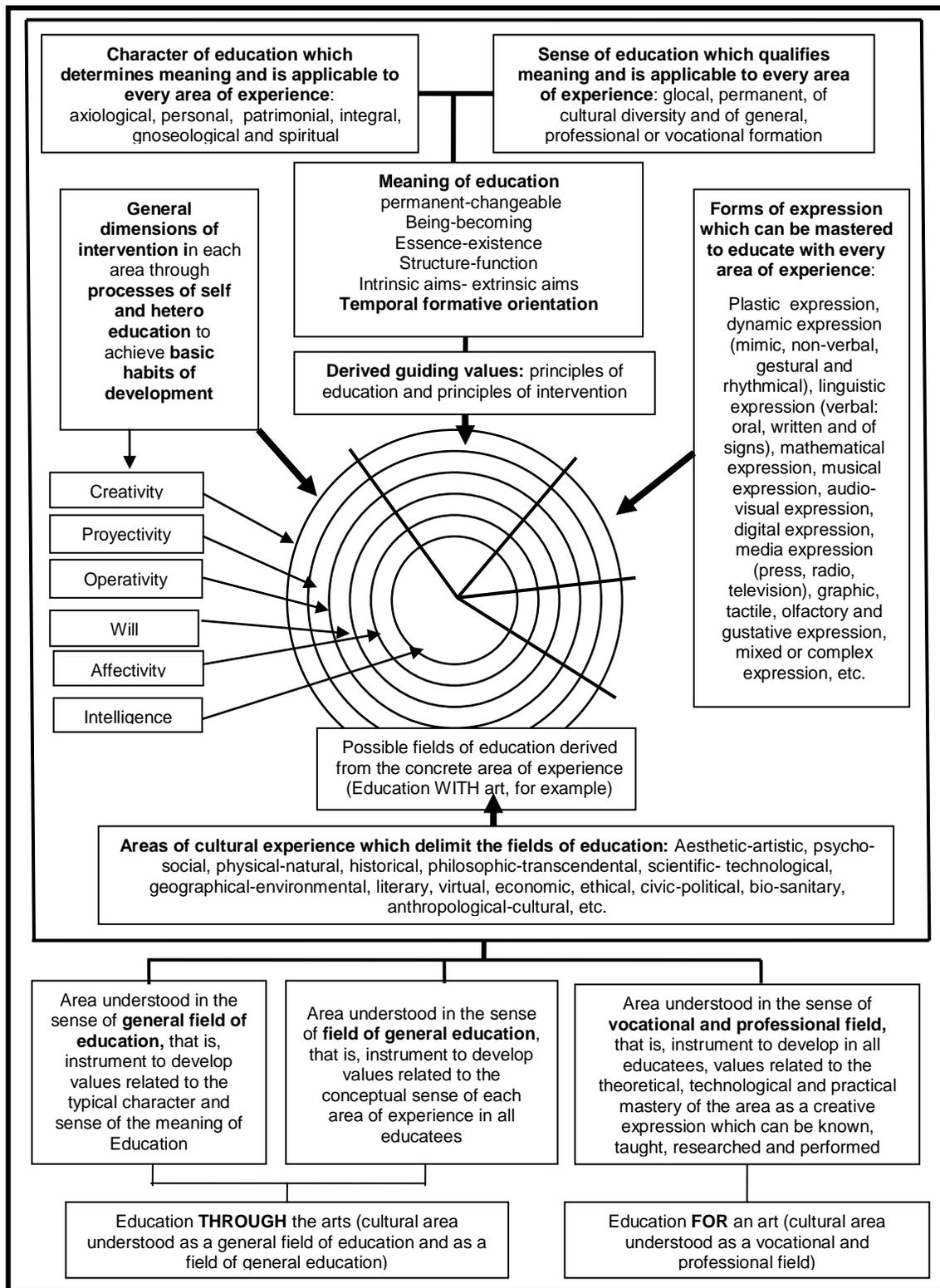
If the previous reflections are right, we can affirm that arts education, as a general field of education, is education in values. This means that arts education is a task consisting in the development of skills, habits, attitudes and knowledge which qualify people to be, move, intervene, act, learn and interrelate with the cultural reality of the arts through the characteristic values of the meaning of education. In arts education as a general field, we try to acquire artistic experience of educational value which permits carrying out the character and sense inherent in the meaning of education from the artistic contents and forms of expression. In contrast, and from the point of view of the result, the main aim of arts education as a general field of education is the acquisition of a group of competences which qualify educatees to decide and perform their life project by using axiological artistic experience in the educational process. Arts education, as education in values, tries to have artistic experience as an instrument to build and train oneself by taking into account the values of character and sense inherent in the meaning of "education".

However, as a field of general education, arts education is conceptually speaking, use and construction of "*valuable artistic experience*", that is, experience established within the cultural reality of the arts and that is why it is an area of

specific experience (the arts) which uses the most suitable forms of expression for the area. Arts education is part of people's common education, but as an area of experience, it is a field which differs from the other areas of experience because of its specific cultural contents (the arts). For example, we can talk about physical education as an integrating part of general education and we can also talk about music, dance, drama, painting, cinema –the arts – as integrating parts of general education for the attainment of specific aims of the arts content. As a field of general education, arts education tries to achieve the mastery of the contents of the area and the knowledge of its forms of expression and also the evolution of the artistic culture so that they may contribute to develop our aesthetic and artistic sense and our ability to be critical spectators and incipient performers of artistic activity and artistic objects. As a field of general education, arts education is valuable to educate and it does educate, because we develop our sense of action and life, our aesthetic and artistic sense and our ability to understand the world: 1) We use the area to generate the educatees' skills, habits, attitudes and knowledge which help them to decide and perform their life project and build themselves, and we use the area to generate specific educational values through experience and artistic expression in every educatee; and 2) We use the area to develop the understanding of reality and the ability to be critical spectators and incipient performers of cultural activity and cultural objects (their development as persons is enhanced from the conceptual content of the area, they are trained to decide and perform their projects through the use of concepts of the area and they are given cultural instruments to understand themselves and the reality of which they are part.

From the conceptual perspective and basing on the technical choice derived from the knowledge of education, we can say that it is possible to keep a set of programmatic proposals in the context of the meaning of arts education which allows us to identify *arts education* better and better: *firstly, as common arts education (general field of education); secondly, as specific arts education (field of general education) and thirdly, as specialised arts education (field of vocational and professional training)* . This marks the order in the relationship among the three meanings in a logical way. From what has been said previously we understand that if there is general arts education it is not only because it is the educatees' basic education, but because the arts are primarily a general field of education in which the teacher must be prepared to teach from the artistic experience in the values of character and sense inherent in the meaning of education. These three meanings give conceptual content to education “through” the arts and “for” an art, as we reflect in Chart 4.

Chart 4: Components of field of education (education through and for)



Source: Touriñán, 2014, p. 665

In the first two meanings we perform the aims of education in general and of arts education as a field of general education by means of arts education and we give more content to the expression “*education through the arts*”. Through the artistic experience, in the education “through” the arts we can acquire not only competences to assume the specific character of education and the sense of an education up with the times as part of our artistic education, but also the knowledge of its forms of expression and the evolution of the artistic culture in such a way that they contribute to develop our aesthetic and artistic sense.

Arts education, as *education through the arts*, is a general field of education and a field of general education. It is a general field of education which permits focusing the pedagogical intervention on the area of the arts towards the development of character and sense of education (the same as mathematics, language, geography, or any basic discipline in the curriculum of general education). It is also a field of general education in which we acquire competences to use and build valuable experience so as to develop our aesthetic and artistic sense and our ability to be critical spectators and incipient performers of activity and artistic objects. As these competences belong to the field of general education, they will be assumable as common heritage for all educatees and as part of their integral development which qualifies them to understand reality and decide and perform their project as author and actor agents.

In the third meaning we perform the specific sense of arts education as vocational and professional orientation for a specific art and we give content to the expression “*education for an art*”. The aim of arts education as a vocational and professional field of education is the competence to create artistic objects by using the forms of expression and the appropriate instruments: execute, express and interpret by means of the appropriate instrument. By definition, this is another way of using and building artistic experience, although related to personal interests or to the conditions of professionalization and acquisition of professional competences in the field of the arts, as theoretical, technological and practical mastery which is cognisable, teachable, researchable and attainable.

In my view, arts education is not only *education “for” an art* (vocational development and chosen career, which do not have to necessarily agree), focused on the art as theoretical knowledge, field of research and creative activity whose technical mastery and practical execution can be taught. Arts education is also *education “through” the arts* (general field of education and field of general education). It is a general field of education which permits focusing the pedagogical intervention on the area of the arts towards the development of character and sense of education (the same as mathematics, language, geography, or any basic discipline in the curriculum of general education). It is also a field of general

education in which we acquire competences to use and build valuable experience about the aesthetic and artistic sense, assumable as common heritage for all educatees and as part of their integral development.

We can know art, teach art and educate “with” art, whether to develop the character and sense inherent in the meaning of education on educatees, whether to develop the aesthetic and artistic sense within each educatee’s general training, or to contribute to form artists from a vocational or professional perspective. “*Education WITH an area*” is professional and vocational education, but it is also a general field of education and a field of general education which can be taught to all students in the common, compulsory and basic education.

From the perspective of the knowledge of education, we educate “WITH” the arts: we can educate “through” the arts and educate “for” an art. We all can and must have arts education, even if we are not specialists in an art vocationally or professionally. All this demands to pay appropriate attention to the teachers’ pedagogical training regarding the field of arts education and to keep a clear commitment with the educational values of the artistic experience in their diverse forms of expression with the aim of creating patterns of educational performance which are systematised with the pedagogical approach: the *approach which makes it feasible to understand arts education as a task and the result of the relationship among arts and education with pedagogical criterion in the three meanings which we have specified*: general field of education, field of general education and field of vocational and professional education.

Educating with the Arts, which are a cultural area, is not a problem about knowing the Arts exclusively, or about Arts Didactics, or about Cognitive Pedagogy which allows improving our way of knowing. *Educating with the arts* is using the Arts to develop them as a general field of education, as a field of general education and as a field of vocational and professional education:

- Using the arts to generate in educatees values related to the character and sense inherent in the meaning of education.
- Using the arts to generate skills, habits, attitudes, knowledge and competences which qualify them to decide and perform their personal life project and build themselves.
- Using the arts to develop our aesthetic and artistic sense and our ability to be critical spectators and incipient performers of artistic activities and artistic objects.
- Using the arts as theoretical, technological and practical mastery, which is cognisable, teachable, researchable and attainable-practicable, and through

which we can achieve competence to create artistic objects by using forms of expression and the appropriate instruments with a vocational sense and, if that was our career goal, with a professional sense.

8. NOT EVERYTHING IS VALID AS CONTENT IN THE AIMS OF ARTS EDUCATION

It is obvious that if we distinguish between art market and artistic work (Frey, 2000), we are in the right way to know, appreciate, teach, choose, engage, decide, feel, think and create artistic objects. Some people will choose anything, but without entering the controversy about the diversity of paradigms and the homogeneity of criteria, I think it is appropriate to mention a critical comment which, after reading the article “The painting horse”, Carlos Marzal made about art extremisms which even deny the artistic intention:

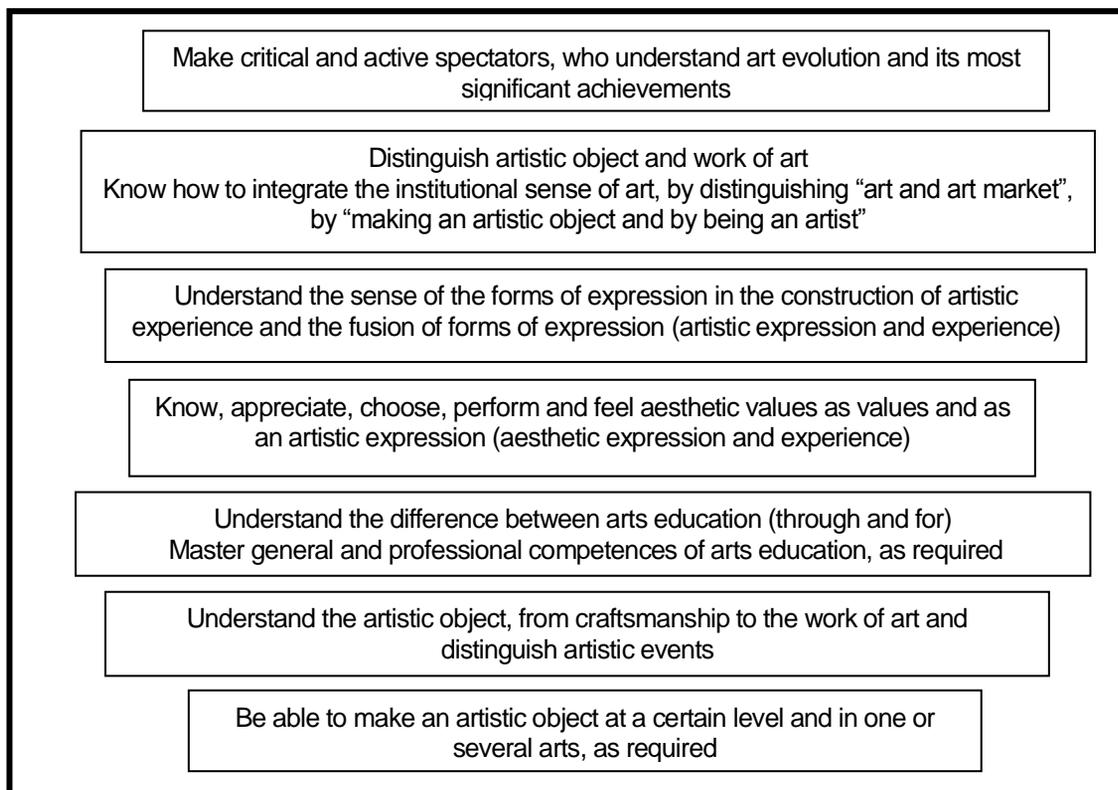
«An old jumping horse had discovered its artistic vocation in the deep south of the United States. Apparently, this specimen (...) had taken the paintbrushes with its mouth, had dipped them into oil and had started a career of expression of its emotive horse nature through the plastic arts. (...) some famous critics had judged the horse’s canvas considerably well and several museums from important cities in the country had hurried to buy such a recent work. A gallery owner stated: “today we know that art is not what a few think art is, but what art is indeed” (using this argument to defend the horse’s legitimate artistic offer and not to safeguard art against any other thing) ... These stories show that we have had resentment against excellence, in favour of witticism (...) for a century and from all corners: museums, magazines, galleries and Schools of Fine Arts. Artist’s shit in a tin, diamond - encrusted skulls, embalmed corpses of poor Chinese beggars, bisected cows immersed in formaldehyde solution are not the proof that the Emperor is naked, but the genial trick which has allowed any naked bloke to aspire to become Emperor. Meanwhile, at times, the most widely spread neighs do not allow listening to the true voices which have always existed» (Marzal, 2009, p. 2).

As I have said in epigraph 5, as arts education is a value chosen as educational value, it is an area of education subject to extrinsic aims (as a socio-historically conditioned cultural area with regard to what arts education is up with the times at each historical time) and to intrinsic aims (as an area of education which is susceptible of pedagogical intervention and contributes to perform the purpose of education by providing skills, habits and attitudes, and knowledge of educational value recognised to build oneself, or in other words, to educate oneself and develop professionally). From this perspective, arts education is configured as *a general field of education* in which we have to develop *artistic experience* and achieve the use of the

forms of expression which are more suitable in order to give arts education the *proper character* of all education (axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual) by means of pedagogical intervention and also the *sense* (spatial, temporary, cultural and formative) according to the socio-historical framework which applies. Moreover, from the point of view of the artistic content, this means that, as a field of general education, we basically have to get educatees to reach aesthetic and artistic sense and integrate it as a way to build themselves and to perform activities and artistic objects, even if it is not their professional orientation.

There is something that remains and something that changes in relation to arts education in its general and professional sense. The content of the cultural area of the arts grows and its foundations are revised by means of the specific knowledge of the area, however, that does not have to stop the pedagogical action. Basing on the technical choice derived from the knowledge of education and on the analysis of what is permanent and changeable in the knowledge of the arts, it is possible to keep a set of programmatic proposals in the context of the purposes of arts education, related to the arts content, which we summarise in Chart 5.

Chart 5: Aims of arts Education related to content



Source: Touriñán, 2010, p. 97

From the conceptual point of view, there is no reason in contemporary thought which forces us to abandon some of the thinking tendencies and traditions which form *the cultural creation as artistic cultural creation, socio-identitary cultural creation, scientific-technological cultural creation or popular and consumer cultural creation from its matrix axes*. As Munford says, there is a deep social sense in the cultural creation which is established in his quotation and engages us regarding arts education:

«What we require is to understand that the creating life is necessarily a social product in all of its expressions. It increases with the help of traditions and techniques kept and transmitted by society in general. Neither tradition nor the product can remain as the only property of the scientist, the artist or the philosopher and even less, of privileged groups who, according to the capitalist conventions, support them so widely (...). The fact is that the creating activity is the only important business of humankind (.../...). The essential task of all economical balanced activity is to produce a state in which creation is a common fact in every experience, in which no group is rejected their part in the community's cultural life, within the limits of their personal ability, because of their job or their deficient education» (Munford, 1979, pp. 433-434).

9. FINAL CONSIDERATIONS: THE DUAL TRAINING MODEL DOES NOT SOLVE WELL THE THEORY–PRACTICE RELATIONSHIP IN ARTS EDUCATION

All through the previous epigraphs I have assumed implicitly the necessity to distinguish “field of knowledge” and “knowledge of field”, to distinguish education and Pedagogy so as to know what we are talking about in each case, since University Studies focus on the knowledge of field and Faculties are defined by the knowledge of field, and not by the field of knowledge. It is possible to divide the knowledge of education into disciplines and it is possible to divide education into fields. The growth of knowledge of education may generate new disciplines and new fields. In the university studies of Pedagogy we learn to discover, invent and innovate in education as an activity, as a field of reality and as a field of knowledge, improving our knowledge of field. Disciplines have a specific place in this process.

Education as a field of reality is susceptible of being known in different ways and each of them is applied to achieve the best knowledge of education. The principles of pedagogical research of objectivity, objectual complexity, functional autonomy, methodological complementarity and validity-signification guarantee this position. Education as a field of reality is susceptible of being considered as action and as field of knowledge; education as a field of reality is a cognisable, teachable, researchable and attainable activity. The complexity of the object

“education” is marked by the double condition of field of knowledge and action, and not taking this into account leads to the loss of significance in the knowledge of education.

Scientific-technological rationality, practical rationality and literary and artistic rationality are *dimensions of knowledge* with their own peculiarities which make them worthy of the name *forms of knowledge* (Hirst, 1973; Broudy, 1977; Touriñán y Sáez, 2012; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). They are dimensions of knowledge because the extent of the knowledge criterion is different in each case. They are forms of knowledge because each one has its distinctive concepts; those concepts arise in different tasks and their relationships determine the significant propositions which can be done in each form of knowledge. We neither speak about the moral goodness of the triangle, nor about the literary expression of carbon. Each form of knowledge has its peculiar modes of proof about the truth and validity of its propositions and a particular way of answering the epistemological levels “theory, technology and practice”. They all fulfil the description, explanation, interpretation, comprehension and transformation of education as an object of knowledge and they fulfil the principle of methodological complementarity through the focalization of pedagogical research on the complexity of the object “education”.

I do not intend to insist again on the plurality of possible research into the object of knowledge ‘education’ and its meaning, but to denounce the mistakes which are made when we do not defend the double condition of knowledge and action for the object ‘education’ or to isolate and dissociate one condition from the other. In this sense, I affirm that in all those fields of reality which imply an activity susceptible of being considered as knowledge and action, we have faced the problem of the *dual model* in the university field in a certain moment.

The dual model is not identified in this work with dual vocational training mode that requires coordinated training activity in schools and workplaces. In this paper the dual model is understood as general formation model that considers separate theory and practice, knowledge and action, so that the theory would provide mental representations (interpretative knowledge) and practical knowledge provide forms of action.

The wrong contrast between teachers and pedagogues, between faculties of Educational Sciences and University Schools for teacher training, between “theoretical” and “practical” people are examples of the acceptance of the dual model which separates knowledge and action. There are still clear examples of the dual model in the arts and in the mentality of many pedagogues the dual model can still be found to separate the study of knowledge and action. In the arts and in any other field which is susceptible of being regarded as attainable human activity and as knowledge of activity, there is a relationship between theory and practice which

should not be avoided, but which the dual model avoids purely in its own interest. Taking music as an example, the dual model defends that specialization in the musicological branch is preferably carried out at universities, but that related to musical production is carried out at conservatoires.

In this model, the university would regard music as a cognisable, researchable and teachable object, regarding the way to get to know and research it; but it would not deal with the knowledge and research of the part which corresponds to the activity of producing and creating music (music performance as execution, interpretation and musical expression through the technical mastery of the instrument). For the University, music would be theoretical knowledge and a field of research, and both could be taught.

However, the conservatoire would regard music as a creative activity whose technical mastery and practical execution can be taught and learnt. The aim of artistic-musical education in conservatoires would be the achievement of competence to know how to create objects, by using the forms of expression and the appropriate instruments in such a way that every student can execute, express and interpret music by means of a suitable instrument. Each artistic field may have geniuses, but the main object of arts education in conservatoires is not to create geniuses, but to prepare good technicians who are able to create artistic objects. Works of art and geniuses are a different thing. Even admitting that we have to create geniuses, what we have said previously in relation to the dual model is not invalidated.

In the dual model, knowledge and action are separated regarding the same object. The model defends that conservatoires make “artists-musicians” and universities make technicians in research and knowledge of the art in question. Universities are suitable for “musicology” and conservatoires for “music”. In that ideal dichotomised universe, researchers of created music should come out of university and music creators out of conservatoires. Specialists in knowledge and research of already created music would come out of universities, and specialists in the execution of already performed music and in the realization of new music would come out of conservatoires.

In my opinion, music, like any other field of reality or creative human expression which implies knowledge and action, is an expression of cultural creativity, and as such, it is cognisable, teachable, researchable and attainable. This implies execution, interpretation and expression and it can be object of scientific-technological rationality, practical rationality and artistic rationality (the same as education). It implies two aspects: “theoretical” (knowing, researching and teaching to know and research), which the dual model locates at university, and “practical”

(performing music and teaching to perform it), which the dual model locates at conservatoires.

In my country, those in favour of the dual model keep knowledge and action separated in these cases previously mentioned. The odd thing is that in any other university studies (Medicine, Law or Engineering, for example), which also consist in performing action and knowledge, all the tasks (knowing, researching, teaching to know and research and performing the practical activity of a doctor, an engineer, etc.) are connected in the same centre. Laboratories and hospitals for practice and Faculty are not dissociated or separated in medical education, like universities and conservatoires in the previous example. Undoubtedly, it is also true that most music creators do not come out of conservatoires.

Separating these two aspects, knowledge and action, is not as good for the training of future professionals as some may think, by sticking to separatist viewpoints and who only intend to keep their kingdom away from any exterior approach, which implies too endogamous attitudes. Those from a centre will be experts in interpretation and those from the other centre will be critics, and only some with brilliant qualities will be artists. If this does not change, and in relation to the case we are discussing, there will be a rupture in the training derived from music as an attainable activity and music as a cognisable and listenable activity.

There are always three types of functions in all the reality fields which have the double condition of field of knowledge and field of action: teaching, research and functions of intervention technician in the specific field of activity. If we think about the arts, for example, we clearly distinguish the teaching function in arts, the research function in arts and that of the supporting technician in the performance of an art (a concert hall manager or festival director, among others) and the specialist technician in the performance of an art (the instrumentalist-musician or the orchestra conductor, for example)

Overcoming the dual model is compatible with the existence of specialised schools and master's degrees with itineraries aimed at the practical skill at a high level. It is clear that, if we distinguish "field of knowledge" and "knowledge of a field" we will not think about making doctors in hurdling or about making doctors in painting pictures or in writing musical scores. Doctorates are awarded disciplinarily by knowledge of the field; there are doctors in arts, but not in painting pictures; there are doctors in stomatology, but not in teeth; there are doctors in Physical Education whose thesis topic is hurdling, but there are no doctors in hurdling. A system of university education is compatible with the existence of professional schools of the highest skill level, even with a last level only for brilliant students, who will be virtuoso (highly-skilled) musicians. However, it is obvious that in university education we move away from the sense of theoretical-practical

relationship if we accept that specialists in musicology do not have to know about musical notation, analysis and interpretation because of their degree, when they finish their studies; and that students of a high conservatoire, which is considered as university education, do not know anything about artistic thought and musicology, apart from the instrument of performance.

Professional schools are not university faculties. Knowledge and action constitute a disciplinary field in university education. Separating them causes a rupture between theory and practice which distorts the epistemological rationality. The integration of theory and practice in university education is compatible with performers' and artists' professional development, but it demands to impose rationality on the decisions about educational politics and to respect the epistemological rationality of the theory-practice relationship.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Bayer, R. (1986). *Historia de la estética*. México: Fondo de cultura económica.
- Beardsley, M. C. y Hospers, J. (1997). *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra, 11ª ed.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bresler, L. (2001). Agenda for Arts Education Research: Emerging Issues and Directions. En M. Mccarthy (Ed.), *Enlightened Advocacy: Implications for Research for Arts Education Policy and Practice*. College Park, MD: University of Maryland, pp. 43-71.
- Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes. En S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 69-113.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. En Anderson, R. C. et al. (Eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Nueva Jersey: Laurence Erlbaum, pp. 1-17.
- Colom, A. J. (1994). La educación estética. En Castillejo, J. L. y otros, *Teoría de la educación*, Madrid: Taurus, pp. 174-192.
- Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- D'ors. C. (1980). Aproximación al arte de hoy. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 96 (415), 67-79.
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.

- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Nueva York: Minton Balch.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding what to Teach*. Nueva York: Longman.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.
- Eisner, E. (1994). Revisionism in Art Education: Some Coments on the Preceding Articles. *Studies in Art Education*, 35(3), 188-191.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Frey, B. (2000). *La economía del arte*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gadsden, V. L. (2008). The arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy, and the Discourse of Learning. *Review of Research in Education*, (32), 29-61.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, *Surcos16*. Edición original de 1993.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional* (19ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Hirst, P. H. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory. En G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.
- Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos, 2ª reimp.
- Kant, E. (1964). *De lo bello y lo sublime*. Madrid: Espasa Calpe.
- Levine, C. (2007). *Provoking Democracy: Why we Needs the Arts*. Oxford: Basil Blackwell.
- Marzal, C. (2009). Caballo pintor. *El Mundo. Campus*, (539), 4 de Febrero, 2.
- Merriam, A. P. (2008). Usos y funciones, en F. Cruces, (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología*. Madrid: Trotta, pp. 275-296. 2ª ed. (fecha 1ª ed. 2001).
- Munford, L. (1979). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad, 3ªed.
- Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: CajaMurcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujjo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.
- Santayana, G. (1896). *The Sense of Beauty. Being the Outlines of Aesthetic Theory*. Nueva York: Charles Scribner's Son. (eBook 26842, The Project Gutenberg eBook of The Sense of Beauty by George Santayana: <http://www.gutenberg.net/>).
- Santayana, G. (1905). *Reason in Art*. En G. Santayana, *The Life of Reason. The Phases of Human Progress* (Vol. 4). Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover

- Publications Inc.). (eBook15000, The Project Gutenberg eBook George Santayana: <http://www.gutenberg.net/>).
- Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.
- Smith, W. (1872). *Art Education: Scholastic and Industrial*. Boston: James Osgood.
- Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1979). *Introduction to Reasoning*. Londres: Collier-MacMillan.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*, 21, diciembre, 61-81.
- Touriñán, J. M. (2012a). La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica. En F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín*. Madrid: Biblioteca Online, pp. 330-354.
- Touriñán, J. M. (2012b). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación*, 10 (1), 7-21. Grupo SI(e)TE. Educación.
- Touriñán, J. M. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE, *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (2), 151-181.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo.
- Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

Capítulo 2

**MUSICOLOGÍA TEÓRICA Y MUSICOLOGÍA
APLICADA: MODELOS DE ACCIÓN**

Carlos Villanueva Abelairas

MUSICOLOGÍA TEÓRICA Y MUSICOLOGÍA APLICADA: MODELOS DE ACCIÓN¹

Carlos Villanueva Abelairas

Catedrático de Música

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Geografía e Historia

Departamento de Historia del Arte. Área de música

A Laura y Silvana

1. INVESTIGACIÓN Y SOCIEDAD (TRANSFERENCIAS)

Obviamente, no es mía la idea de que la investigación pura no tiene futuro ni sentido si no se proyecta a la sociedad, si la sociedad no se beneficia de las horas/esfuerzo y de las horas/inversión de los equipos de investigación. Todo esto, que resulta diáfano cuando en el lenguaje coloquial lo aplicamos al terreno de los experimentos científicos o de la medicina -donde, en realidad, solo se divulgan logros cuando se intuyen o se constatan resultados-, no queda tan claro en las ciencias sociales ni en las humanidades; y, a mayores, en el contexto de una Galicia tan necesitada en definir/redefinir su propia historia y su autoestima. Lo hemos escuchado en más de una ocasión: ¿y eso para que nos sirve?; esta es la pregunta que trataremos de responder a lo largo de esta lección.

De todos modos, y por definición, cualquier I+D+i (recordemos, investigación, desarrollo e innovación) busca ya, desde el momento en que nos lo planteamos y solicitamos recursos, una plataforma de lanzamiento que, de oficio, deberá impulsarnos a esos beneficios que la sociedad demanda, y que desde el

¹ Es la presente una conferencia impartida dentro del Curso de Verano de la USC, *Música, investigación y formación: búsqueda de convergencia en la educación*, que organizó el grupo de investigación *Terceira Xeración*. He pretendido, en lo posible, mantener el carácter de discurso, sin aparato crítico que puede, en cualquier caso, sobreentenderse y hasta consultarse en la bibliografía que acompaña, porque de ahí procede, en realidad, cualquier movimiento, acción o transferencia.

ideario krausista, la Institución Libre de Enseñanza, las propuestas orteguianas, el Centro de Estudios Históricos, la creación del CSIC o la esencia de la propia Universidad (docencia + investigación, aunque hoy vivamos tiempos muy oscuros) forma un solo cuerpo: planteamiento, resultados, transferencias y expectativas futuras.

De todos modos, resultan inequívocos estos requisitos en las actuales convocatorias ministeriales y en el espíritu de los expertos “Mineco” que han de evaluar y recomendar o descartar los proyectos.

1.1. Equipos

Los equipos de humanidades, dentro de mi experiencia de años y de modelos o formatos (articulados en función del propio proyecto), que tienen, de partida, la ventaja y los beneficios de la necesidad de la transversalidad –al menos en las propuestas que presento a estudio– no son siempre tan unitarios y especializados como ocurre en las ciencias experimentales, donde el guión es más específico, la preparación de sus miembros más definida, y los resultados más predichos que intuitivos.

La metodología de un equipo de humanidades, al margen de jerarquías que imponen los papeles y compromisos firmados, y con la conveniencia de seguir el guión que debemos sacar adelante (como si de una película se tratase), cuenta con muchos elementos en los que entran –supuesta la claridad de las propuestas (no suele darse un buen final con un mal guión)– la intuición, la suerte de hallar un fondo, de conectar con una familia o institución que facilite las cosas, el saber transmitir a los medios de comunicación despertando interés, y, por supuesto, buscando apoyos complementarios externos porque, como veremos, un proyecto que aspire a ser universal requiere refuerzos (económicos o meramente institucionales) para que todos los tramos se puedan completar, entregando edificios acabados, atractivos y útiles que la gente/la sociedad pueda habitar, llegando a sentirse orgullosos de aquellos instrumentos reconstruidos, de aquel personaje desconocido y ejemplar, o de una metodología de trabajo innovadora. No es fácil, pero a veces se consigue.

Los equipos que conforman un proyecto (como la constitución y selección de los miembros de una orquesta o de un equipo de fútbol) deben venir preparados para la tarea, porque no habrá mucho tiempo para la formación; deben ser ya previamente adecuados y especializados, pues, para la tarea concreta que nos proponemos (constructores de instrumentos, analistas de música, expertos en cuestiones museísticas, musicólogos o historiadores). Obviamente, estamos hablando de esos máximos con los que uno sueña, porque la realidad es que quien

dirige la película tendrá que adaptarse a “actores” ya contratados (por imposición institucional, o por pertenencia al propio equipo universitario); en ese sentido habremos de plantearnos que, a veces, un equipo predeterminado condiciona los resultados y hace que, en ocasiones, hayamos de adecuar el alcance y dimensiones del guión al cuadro de actores; aunque, como ventajas, la permanencia y la confianza son ingredientes positivos y, como recurso, siempre queda la contratación de elementos externos, que en nuestra casuística han sido vitales para el éxito final de aquellos proyectos.

La constitución y operatividad de un equipo –especializado y transversal, como digo– para una operación concreta dependerá en buena medida del grado de autonomía de que dispongamos y del apoyo complementario que logremos: está claro que hay macroproyectos que no se deben emprender con un sencillo equipo I+D+i; por tanto, siempre es aconsejable hacer el guión a la medida del presupuesto, si bien, luego, haya que negociar “ampliaciones de capital” que siempre se logran si se le ve buena cara al edificio en construcción, si hemos conseguido interesar a los medios habiendo dejado abiertas las puertas a nuevos “inversores”, cosa que siempre habrá que aquilatar, dada la propia complejidad de la política gallega y los plazos electorales, cuyo calendario hay siempre que tener presente.

1.2. Receptores

Los beneficios de un buen proyecto, de cara a los receptores, es doble: a) por un lado, el crecimiento intelectual y maduración del propio equipo o núcleo base que nos rodea: conviene programar intereses próximos a los de los colaboradores; intereses de contexto, de época, de aprendizaje y de metodología, debiendo descartar propuestas extrañas a las propias posibilidades. Se me ocurre ejemplificarlo con la música: hay que programar el repertorio que está al alcance de los músicos con que contamos. b) Del otro lado, los beneficiarios de los logros obtenidos; es preciso decir que no hay un listado de necesidades ni de prioridades a la hora de elegir temas y características del público al que concretamente nos dirigimos, porque, realmente, en el terreno de la música en Galicia son tan grandes los vacíos y los huecos existentes en nuestro mapa de necesidades que cualquier personaje, línea de investigación o propuesta, es seguro que será bien recibido por aquel que lo precisa. Esto de la cultura en Galicia es lo más próximo a un banco de alimentos en el que el receptor agradece el producto sin reparar en “marcas”.

De cualquier modo, es muy aconsejable ajustar propuestas que se ajusten a fechas (aniversarios, centenarios, efemérides, etc.), a líneas atractivas (instrumentos/ Camino de Santiago), a personajes (Said Armesto en relación con

Valle-Inclán, Manuel Murguía, o la Condesa de Pardo Bazán, por ejemplo), etc.; de otro modo, tendremos que perder energía, tiempo y dinero en lograr poner en el mapa cultura al personaje o al tema que manejemos, lo cual, en estos tiempos de dispersión, de infinitud de datos y de acontecimientos y de inestabilidad política, dificulta exponencialmente el intento de lograr transferencias.

1.3. La política hoy

Parecería éste un apartado superfluo si no hubiéramos experimentado en nuestra propia piel los fracasos de un mal paso “político” en la apertura, desarrollo o remate de un proyecto. Quedan muy lejos los años (¿década de los 70 y primeros 80?) en los que la Universidad de Santiago de Compostela era el eje intelectual de la vida cultural gallega; con ella firmaban convenios las instituciones públicas y privadas, ciclos de conciertos, convenios con diputaciones y ayuntamientos, con fundaciones y Cajas de Ahorro, generosa apertura de prensa y radio a nuestras propuestas, equipos críticos de apoyo, espacios abiertos y gratuitos, etc. Un “orden natural” al que nos habíamos acostumbrado desde “Aula Aberta” (la marca de nuestra Extensión Universitaria en mis tiempos de gestor).

La propia Autonomía, con sus grupos operativos de ejercicio cultural –en principio funcionariales, luego ya “empresariales”, externalizando los servicios– y la creciente importancia de la cultura, no tanto para ir cubriendo etapas de educación popular, cuanto para demostrar el poderío de una institución local o provincial (la cultura como elemento publicitario aparentemente inocuo pero poderoso); así como la aparición de servicios que precisaban una gestión ya profesionalizada (orquestas, auditorios, semanas de música, etc.) y que fueron descapitalizando a la propia Universidad y presentando un nuevo panorama que es el que tenemos que gestionar actualmente y con el que hemos de convivir.

Dicho esto, y con la sombra de nuevas elecciones cada año y los cambios de personas y tendencias políticas que ello genera, hoy en día, desde la dirección de un proyecto, el papel de liderazgo y gestión presupone un conocimiento profundo del mapa político y una honda sabiduría de por dónde has de moverte: visitas, llamadas, interrelación entre instituciones, propuestas, encuentro múltiples..., y mucha paciencia a la hora de redactar convenios en los que participen más de dos instituciones. La nueva situación tiene pros y contras: los “contras”, el consiguiente alargamiento de los tiempos, los problemas de protocolo, de complicadas agendas, la caída de equipos de gobierno o la entrada de otros, la factura del teléfono y, a veces, los parones de la crisis, del cierre de presupuesto, una desconocida racanería, y demás obstáculos que van apareciendo sobre la marcha. Los “pros”, la seguridad y solvencia con que uno tiene que presentarse a fin de resultar creíble, el papel de

mediador que, a veces, hemos de desempeñar, y la seguridad y oficio que las propias dificultades te acaban dando.

Obviamente, en este breve y rápido “ensayo político” hemos de tener en cuenta que el *curriculum*, la solvencia de otros proyectos anteriores, y el conocimiento del medio, es decir, la experiencia facilita mucho las cosas y abre antes las puertas. Pero ha de quedar claro que, frente a lo que ocurría hace treinta años, no siempre “el buen paño en al arca se vende”: hay que luchar, convencer, insistir, negociar y volver a levantarnos, en ocasiones.

2. DE LO LOCAL A LO UNIVERSAL

Dentro de la generalidad temática y cronológica en la que un equipo de investigación de humanidades ha de moverse, la elección del tema que un grupo gestionará, posiblemente durante dos o tres años (o más, como veremos en ocasiones), debe tener, aparte de la calidad intrínseca (buenas fuentes, convivencia de familiares y herederos, interés humano, relaciones con otros personajes, cierta modernidad y oportunidad en el mensaje), algún elemento de universalidad que nos permita esperar de él una proyección externa, a ser posible nacional o internacional. Estos componentes intrínsecos, que no siempre están a la vista, no los inventa o improvisa el investigador, sino que deben ir ya en el ADN del tema a estudiar: el “estudio de espejos” de un tema poliédrico, como el Camino de Santiago en relación a la música, con el Pórtico de la Gloria como fondo. La condición de exiliado de una persona “normal” que cambia radicalmente su vida y su comportamiento cuando viaja a México por razones políticas, tratando allí de aplicar las recetas regeneracionistas que se vivían y aplicaban en la Edad de Plata, como es el caso del lucense Jesús Bal y Gay; se juntan allí orientaciones genuinamente gallegas como la emigración, el aislamiento, el retorno, el olvido, etc..., con caracteres orteguianos: educación elitismo europeísmo, etc., historias siempre universales, como los héroes de Shakespeare. O bien el reto de levantar de la nada a un personaje, como Víctor Said Armesto, fallecido hace 101 años, prácticamente desconocido salvo por tener una calle en Pontevedra, pero de interés para nosotros y para el contexto en el que trabajamos, con espléndido fondo documental (desconocido y poco manejado hasta ahora) y con un potencial de sorpresas que, como sospechábamos, irían apareciendo a poco que abriésemos cartas, cruzásemos datos, acudiéramos a la hemeroteca y escucháramos a otros estudiosos de vías paralelas en la literatura, la filosofía o en el pensamiento.

Este principio que uno debe atender –de lo local a lo universal– no siempre se ve colmado: en ocasiones ha quedado en nada un proyecto con visos de universalidad, y, en cambio, hemos levantado y lanzado al mundo historias y

personajes por los que nadie apostaba. Diríamos, pues, que en estas elecciones y la cantidad que uno apuesta por ellas depende mucho y está condicionado por la experiencia: ese olfato que da la práctica (fruto a veces de algún fracaso), del “buen rollo” que se crea en el equipo, y, sobre todo, el cariño y en la pasión que uno pone cuando trabaja mucho tiempo con un mismo personaje: acabamos convirtiéndolo como de la familia, defendiéndolo y debatiendo por él como si fuera alguien vivo y muy próximo. No podemos investigar “de turno de oficio”, aunque muchos lo hacen.

En todo caso, los procesos de investigación nunca se cierran, porque también es conveniente, en ocasiones, dejarlos en reposo y retomarlos con nuevos datos y nuevos bríos, o con el proyecto de una monografía, o con la aparición de un nuevo fondo que no conocíamos. Uno nunca acaba de despedir a sus queridos investigados, porque la relación con ellos ya nunca se acaba.

La ventaja de las humanidades es que los proyectos pueden irse a dormir porque no hay reactivos ni productos que puedan estropearse; por el contrario, a veces mejoran las ideas con el tiempo y con nuevas perspectivas y enfoques. Lo que sí resulta fundamental es intercambiar conocimientos –aunque nuestro eje sea musical– con investigadores de otras áreas, realizar simposios interdisciplinares y dejar que otros interpreten tus propios datos. En esto han cambiado muchos los tiempos: hace años, uno guardaba celosamente los datos hasta verlos publicados por temor a que se difundieran indebidamente; ahora tratamos de expandirlos y darlos a conocer previamente, para que el equipo habitual se vea incrementado con expertos de otras áreas y se cree un foro de discusión totalmente aconsejable, aplicando nuestros métodos y señalando nuestros objetivos.

En esta misma línea, también resulta muy enriquecedor el interés del musicólogo por otras áreas o disciplinas: música y literatura, o música y filosofía, lo que nos posibilita enfoques e intercambios mucho más enriquecedores, como fue el caso cuando hablamos de Ortega y Gasset, Alejo Carpentier o Valle Inclán en relación a la música.

Finalmente, ya en el terreno del movimiento físico de los temas, resulta fundamental la traslación de nuestros conocimientos a otros centros fuera de España; así el ítem Carpentier-música tuvo un gran despliegue en Cuba y Francia, con publicaciones, simposios y conferencias; el tema Camino de Santiago en Italia, Francia y Estados Unidos (Universidad de Pennsylvania), tanto en relación a la música que se interpretaba en el Camino como a los propios instrumentos y su simbolismo; a lo que ayuda y da credibilidad ir con tu propio grupo mostrando música e instrumentos. O el propio tema Bal y Gay que, aparentemente agotado en 2005 con el fin de las celebraciones de su centenario, ahora renace con ocasión de la memoria histórica, el interés en México por los emigrados republicanos, los

equipos inter-universitarios que hemos ido creando con la UNAM, o la edición reciente de su obra para orquesta.

3. MARCOS DE EXPOSICIÓN TEÓRICA Y MODELOS DE ACCIÓN

Necesariamente, en un curso de verano de fondo didáctico y de formación, como el que nos ocupa, al escoger un título para mi conferencia como *Musicología teórica y Musicología aplicada: modelos de acción*, no pretendo otra cosa que plantear propuestas metodológicas a partir del principio de práctica/error. Posteriormente, a través de másteres, ensayos y publicaciones varias, he ido ordenando los principios epistemológicos en fórmulas más esencialistas, pero todas ellas partiendo de la propia experiencia y de los resultados: su difusión, impacto, consecuencias, etc.; etiquetas y exigencias que hoy acompañan cualquier postulado que pretenda ser creíble relacionado con la investigación; así como las fortalezas y debilidades que flanquearon aquellos proyectos, analizados ya con cierta perspectiva.

3.1. Los instrumentos del Pórtico de la Gloria

El tan renombrado proyecto de la construcción de los instrumentos del Pórtico de la Gloria, dirigido por los profesores José López-Calo y Carlos Villanueva, que podemos datar desde 1988 y que aún está lejos de extinguirse, no parte de un proyecto I+D+i o similar, de convocatoria nacional o de concurso público, sino de una mera idea (reproducir los instrumentos y hacerlos sonar) cuyos procesos metodológicos nacieron y fueron creciendo con la experiencia, las pruebas y los errores consiguientes. Y por supuesto, con el apoyo incondicional de la Fundación Pedro Barrié de la Maza, que apostó no solo por la oferta de dos profesores compostelanos, sino que la propuesta se extendió posteriormente –dentro de un proyecto de mayor envergadura– a la propia restauración del Pórtico de la Gloria.

A ninguno de nosotros se nos puede atribuir el “invento” de esta idea tan exitosa, porque todos los participantes, expertos y *luthières* ya habíamos estudiado, construido y hasta tocado con instrumentos-imagen del Pórtico del Maestro Mateo. De todos modos, el equipo que se formó fue transversal, internacional y de especialistas: constructores, historiadores del arte, teólogos e iconógrafos, reunidos en diferentes congresos que dieron como resultados publicaciones de referencia internacional de las que dejamos constancia en la bibliografía final.

Sin duda, las razones del éxito fueron varias: a) la propia hipótesis de hacer ciencia con algo meramente experimental e indemostrable (como es el planteamiento de buscar los sonidos del Pórtico), pero de un encanto y atractivo irresistible. b) La valía del propio equipo, formado por constructores que a la vez

eran músicos e investigadores, lo que dio al discurso profundidad, credibilidad y un importante enfoque de practicidad. c) La propuesta era hacer sonar esos instrumentos y grabarlos; un reto poco científico (nunca llegaremos a conocer el sonido del pasado) pero de inmediato desarrollo experimental: pruebas, estudios de cuerdas, de maderas, de afinación, de orquestación del pasado, de etnografía, de iconografía, etc. d) Quizá lo menos relevante para el balance científico, era el concierto bajo el Pórtico, con la Reina Sofía en primera fila, pero sí lo más mediático, porque en la cabeza de todos los asistentes y los cientos de miles de personas que vieron por televisión las grabaciones (emitidas en muchos países a través de Canal+, TVE y TVG) quedó la convicción de que aquel era un concierto histórico e irrepetible. Luego vendrían las grabaciones y el “aprovechamiento del éxito” (conferencias, presentaciones, conciertos, exposiciones itinerantes, etc., en los mejores museos del mundo. e) Y, ¡como no!, y de gran importancia, la inversión mediática de la Fundación Barrié, que apostó fuerte por dar a conocer el proyecto: editando libros y discos, apoyando los congresos, montando una exposición permanente, y animando a los constructores gallegos a realizar nuevas copias; esto supuso un incremento laboral y un notable cambio en los hábitos de la luthería gallega, centrada hasta aquel momento en instrumentos tradicionales.

Sin poder llegar ahora más allá, solamente concluiremos diciendo que, aunque hayamos de suspenderlo para no desgastarlo, el presente proyecto ha tenido vida propia como modelo metodológico para otros proyectos: los instrumentos de Gelmírez, de Puigbert (Francia), los del Pórtico del Paraíso de Ourense, o los de San Martín de Noya, entre otros, con decenas de artículos derivados del tronco común de nuestra idea base, y con un enfoque que ha permitido ir cambiando, a mi entender, la manera de interpretar la música medieval.

Volveremos a él en 2017, en un simposio internacional dentro de la restauración del Pórtico y, siempre, recurriendo a nuevas ideas sobre interpretación, un tópico vivo, al moverse en el limbo de las hipótesis, pero de gran riqueza para dictar “reflexiones autorizadas”, que es, en realidad, lo que mueve el mundo de la ciencia y de la innovación. En todo caso, nuestro recuerdo de aquellos importantes colaboradores –no músicos, pero de vital importancia para la credibilidad del discurso– se mantuvo imborrable: Catherine Homo-Lechner, Eugenio Romero Posse, Thomas Connolly, Maricarmen Gómez o Serafín Moralejo.

3.2. Jesús Bal y Gay

Cuando yo empezaba con mis primeras investigaciones musicológicas, precisamente sobre el Barroco compostelano, allá en Lugo del año 1977, haciendo con mi maestro José Castiñeira Pardo el *continuo* de las Lamentaciones de José de

Vaquedano, conocí al matrimonio García Ascot/Bal y Gay, que pasaba los veranos en casa de su sobrina Mercedes Bal. En tertulias, en el Café Madrid, o en encuentros en el Círculo de las Artes y en muchas conversaciones, nos conocimos e intercambiamos ideas y afectos. Salvo el cariño y seguimiento de la prensa local hacia el matrimonio Bal (reportajes, notas de seguimiento y entrevistas de Gallego Tato, Juan Soto, Varela de Vega o Paco Ribera Cela, entre otros) y algún homenaje desde la Semana del Corpus, o una medalla de hijos predilectos de Lugo por parte del Ayuntamiento, de la trayectoria en vida del matrimonio Bal poco más quedó grabado en el compromiso investigador de los pocos que transitábamos por Galicia –con otros intereses y objetivos– en aquella época.

Desafortunadamente, las memorias del matrimonio editadas por el Banco Exterior en 1990 (*Nuestros trabajos y nuestros días*), y las *Xornadas Bal y Gay*, patrocinadas por la Xunta de Galicia, que tuvieron edición de actas totalmente prescindibles (2003), sólo sirvieron para desenfocar la figura de Jesús Bal y crear falsos conceptos que más tarde tendríamos que deconstruir, y que no siempre hemos podido restaurar debidamente: lo escrito (bueno o malo), según en qué medios y con qué firmas, escrito queda, se cita y se perpetúa.

Por iniciativa de la Residencia de Estudiantes de Madrid –depositaria del fondo Bal legado por su heredera– y con ocasión del centenario del nacimiento del lucense, en 2005, se me encargó el comisariado de la exposición: *Jesús Bal y Gay. Tientos y silencios*, circunstancia que nos permitió desarrollar una compleja cadena de iniciativas que, como veremos, fue mucho más allá de lo que suele acontecer a una mera exposición con su catálogo y sus actividades complementarias.

En estos casos, la tarea editorial y las referencias al homenajeado deben preceder al propio arranque de la exposición; así, además de las *Actas de las Xornadas Bal* (que ya hemos comentado) y las “memorias” que le precedieron, siguieron las iniciativas de una estudiosa fiel a Jesús, como fue Rosa María Fernández; promoviendo bajo su iniciativa importantes títulos del autor (*Tientos*, ahora reeditado por Edición do Castro) o de la propia musicóloga (*Bal y Gay. O seu pensamento antes de 1933*); o bien la edición facsimilar de *Ronsel*, por iniciativa de Sotelo Blanco, ed. (1983).

Con apoyo de la Universidad de Santiago y de la Xunta de Galicia, se programaron a lo largo de 2005 exposiciones sobre Bal en Santiago y en Lugo, su ciudad natal, cerrándose en Madrid en la propia Residencia de Estudiantes, en donde Bal había sido residente destacado de 1925 a 1932. Todo circuló aparentemente bien, a no ser los desencuentros de la recién estrenada Xunta de Galicia (bipartito) con la Diputación de Lugo (presidida por el muy notable, y luego perseguido, Francisco Cacharro) que nos ocasionó muchos problemas de protocolo, acrecentados por una Conselleira de Cultura con muy escaso oficio.

De todos modos, el resultado científico, en cuanto a transferencias, fue el que nos marcamos: edición del muy notable catálogo *Tientos y silencios* (preciosamente editado en 2005), en el que colaboraron los mejores especialistas en Bal, sobre el nacionalismo gallego, *Ronsel*, la Residencia, el exilio mexicano, la Edad de Plata, etc.: Consuelo Carredano, Javier Arias Bal, Azucena López Cobos, Rosa María Fernández, Luis Costa, Pepe García Velasco, Javier Garbayo y Almudena de las Cuevas... He de decir que todos los investigadores contaron previamente para sus monográficos con un vaciado documental digitalizado (procedente del fondo Bal de la Residencia), una práctica que considero indispensable para cualquier empeño investigador, como dije al principio, y que repetiría con el proyecto Said Armesto.

La parte musical y el apoyo técnico de edición de partituras, corrió a cargo de Joam Trillo, mi más estrecho colaborador desde hace 40 años, que pondría en atril con la *Xoven Orquestra* casi toda la obra sinfónica del lucense, colaborando en la edición de obras para piano, canto y piano, y cámara, etc., que se interpretaron en recitales en Galicia y en Madrid a cargo de Elena Grajera y Antón Cardó; el grupo LIM dirigido por Jesús Villa-Rojo; el coro Vox Aurea; el Orfeón Terra a Nosa; o la pianista Uta Weyand. Las ediciones de Trillo han permitido mover la obra por España y por México, dadas las dificultades de rescatar la obra de *Ediciones Mexicanas* donde estas páginas habían visto la luz. Dentro de esta política de divulgación pretendida, acaba de editarse (2014) la obra completa para orquesta de Bal y Gay, por iniciativa de José Luis Temes, al frente de la Orquesta de Córdoba.

Dentro de todo aquel proyecto, y apoyando la divulgación de todos los eventos, TVE y el Centro de Conmemoraciones Culturales, realizó y programó un precioso e intenso documental, *Bal y Gay, abriendo la ventana ignorada*, dirigido por el lucense Manuel Lombao; documental que he tenido ocasión de presentar en Madrid y en México D.F., y que se difundió por diversas cadenas europeas.

Desde aquella efeméride, he seguido trabajando a tiempo parcial en la figura de Bal y Gay (vid. Bibliografía), ampliando la cronología, buscando y editando escritos suyos (de mucho interés las conversaciones de Bal con Enrique Macías, que publique, comentándolas, en 2008); o metiéndonos en el terreno del Exilio, una línea de investigación que abrí en 2007 al ponerlo en paralelo con la figura de Adolfo Salazar y Alejo Carpentier, como críticos orteguianos gemelos. También hemos iniciado un estudio-ensayo sobre Rosita García Ascot, intérprete y alumna de Falla, que en algún momento deberemos seguirla con un proyecto personalizado de mayor entidad sobre “mujeres pianistas”. Esta apertura me permitió seguir abriendo vías sobre Bal: como periodista y crítico en España y en México, como miembro de *La Casa de España* o de *El Colegio de México*, y, más recientemente, sobre los escritos de Bal y Salazar sobre Manuel de Falla, en colaboración con Consuelo Carredano, de inminente publicación por el Colegio de México.

Finalmente, es también de mi autoría –siguiendo esta estela metodológica pluridimensional– la coordinación la edición crítica del *Cancionero Gallego*, de Martínez Torner y Bal y Gay, reeditado espléndidamente por la Fundación Barrié (2007), con ocasión del 40º aniversario de la creación de la Fundación; con una monografía mía como prólogo: “El cancionero que fue y el que pudo haber sido”, rescatando documentación inédita sobre el cancionero del fondo de la Residencia y datos sobre la peripecia editorial y personal de esta destacada obra, así como sobre su labor musicológica.

No descarto, como proyecto a medio/largo plazo, reconstruir la biografía sobre Falla de Bal y Gay, quien, a pesar de haberla anunciado reiteradas veces, nunca la llegó a ver publicada. Se conservan unos 300 folios mecanografiados que, junto con los innumerables sueltos, artículos y notas, publicados por Jesús Bal sobre el maestro gaditano, permitirían reconstruir esa biografía de Falla. Quizá sea el broche de oro que le debemos al musicólogo lucense, ya que no logramos, en vida, colgarle ni una medalla, insignia o distinción universitaria.

4. UN MODELO RECIENTE: EL CENTENARIO DE VÍCTOR SAID ARMESTO (1914-2014)

He escogido para una exposición de mayor alcance y detalles epistemológicos la figura del Víctor Said Armesto (1871-1914). No tanto porque los anteriores modelos no fueran merecedores de este tratamiento *in extenso*, sino porque el proyecto Said aún está vivo y precisa de mayor apoyo, publicidad y seguimiento; además, porque fue una apuesta a todo o nada, con mucho riesgo y mayor entuerto “político” que los otros mencionados, dado que su memoria estaba prácticamente borrada, salvo la placa de esa calle de Pontevedra que da a la Ría. Tampoco Said había escrito en gallego (aunque recopiló cientos de romances y canciones en Galicia, así como teatro y cuentos en gallego), y las instituciones que evalúan y homenajean por la lengua en la que se escribe, no lo consideraron merecedor de distinción alguna (bueno, tampoco era galleguista con pedigrí, como hemos tenido que escuchar en alguna ocasión). Sólo el Parlamento de Galicia, por iniciativa del exconselleiro Jesús Vázquez Abad, lo declaró –en junio de 2014– personaje gallego de especial atención, lo que nos abrió muchas puertas y muchas voluntades.

4.1. Precedente: el Cancionero de Casto Sampedro

He de reconocer que nada o muy poco conocía de Said Armesto, salvo su nombre (que había leído en una dedicatoria de su tío, Indalecio Armesto, en su libro *Fundamentos de la Metafísica*). Luego, ya se me echó encima el personaje y su

personalidad arrolladora: desde la tesis de Xavier Groba sobre el Cancionero de Casto Sampedro (2011), o con mi trabajo de documentación, como coordinador del *Cancionero Musical de Galicia* (2007), por encargo de la Fundación Barrié.

La pesquisa documental, antes de cualquier esquema o guión, es algo que debemos emprender y muy a fondo, porque de ello dependerá la cantidad que apostemos y el alcance que queramos darle a un proyecto. En este sentido, he de decir que en 2007 tampoco contaba yo con un equipo de investigación oficial ligado a mi Departamento, compensándolo con la inestimable ayuda de tres estudiosos que, por aquellas fechas, trabajaban sobre el entorno pontevedrés: Carlos Valle (director del Museo de Pontevedra, que además me abrió y facilitó el inmenso fondo de la Casa), Luis Costa y Xavier Groba (el mejor conocedor del fondo musical de Casto Sampedro, con el que Said había colaborado hasta su muerte). Los cuatro investigadores aparecemos firmando artículos sobre Sampedro y Pontevedra en la edición comentada de 2007 y que me abrió el camino hacia Said Armesto.

Como tantas veces he dicho, morir joven y lejos de Galicia, sin tener nadie que le salvase los muebles (salvo los intentos de su esposa Amadora, su hija M^a Eugenia, y algo Filgueira Valverde –a su manera y en función de sus objetivos– o Sánchez Cantón), impidió a Víctor pasar al panteón de ilustres intelectuales gallegos. En todo caso, el fondo del Museo en torno a la gestación del *Cancionero Musical de Galicia*, y posteriormente mis hallazgos en la Biblioteca Nacional de Madrid y en la Academia de San Fernando, me dieron la dimensión precisa del personaje; nítida y acrecentada –como contaré– en la propia Fundación Barrié, cuyos fondos Said de papelería atesoran desde 1993, pero que pocos investigadores conocíamos.

En esta fase de mi pesquisa conseguí poner a Said en mejor posición respecto a su trabajo en el *Cancionero* en coautoría con Sampedro (no solo como mero colaborador), expliqué (de manera más clara) su papel determinante en el Concurso de la Academia de San Fernando (obtenido en 1910 por unanimidad y gracias a sus gestiones) y manejé la ingente cantidad de material, cartas, borradores y apuntes que Sampedro fue atesorando, erudición y conocimientos de los que Don Casto fue el primer beneficiario. Víctor siempre tuvo el don de superar enseguida a sus propios maestros, sobre todo en temas etnográficos o de músicas de tradición, combinando infinitas lecturas con salidas al campo: pura musicología aplicada.

De esta etapa procede el vaciado por mí realizado de todo el fondo, obviamente en aquellas partes que podrían ser de interés para futuros trabajos: correspondencia, libretos de su zarzuela *La flor del agua* (con música de Conrado del Campo), borradores de discursos, fichas de romances, cuentos populares, etc. De todo esto surgirían datos y líneas de interés que ampliaría en más adelante: la pasión

de Said por Wagner (Tristán e Isolda, o Parsifal), la relación con Perfecto Feijóo - creador de *Aires da terra*- o con Emilia Pardo Bazán, su contexto pontevedrés, etc. Temas que se fueron incrementando con lecturas varias.

4.2. La familia y los fondos donados

El siguiente paso, fue la búsqueda de materiales, referenciados en los inventarios del propio Víctor y currículos conservados, que no se hallaban en el fondo, así como tratar de pedir las cartas enviadas por Said depositadas en otros fondos: Real Academia Galega (Murguía), Universidad de Coimbra (Carolina Michaëlis de Vasconcelos); Universidad de Puerto Rico (Federico de Onís), Fundación Unamuno; Fundación Menéndez Pelayo, entre otras instituciones, correspondencia que ya hemos completado.

En todo caso, a los amplios fondos de la Fundación Barrié y del Museo de Pontevedra le faltaban las cartas familiares, las cuales, por otro lado, sí aparecían fragmentariamente en la biografía de Fernando Díaz Plaja (1993), quien había usado, sin duda, fondos de M^a Eugenia Said, que no habían sido transferidos a la Barrié, ni en los papeles de Sampedro o de Filgueira.

Quizá no haya ni que hacer mención a la importancia de acudir, en ocasiones similares, a los familiares directos para recabar otros fondos, fotografías y cartas, manuscritos y anotaciones con las que, normalmente, se quedan en la “donación definitiva” de fondos, al ser mensajes más personales, fotos y recuerdos de familia que, en principio, consideran intransferibles. La búsqueda emprendida dio como resultado la franca, cariñosa e incondicional colaboración de los nietos “madrileños” de Said: Txaro y Jorge Santoro Said y Johannes Ooms Said y esposa.

La familia Said por intermediación de Filgueira Valverde había donado al Museo de Pontevedra, en 1971, con ocasión del centenario del nacimiento, la biblioteca completa de Víctor y su mesa de trabajo, así como una parte menor de la papelería y algunos cuadros familiares. Otra parte de los documentos –un lote mayor que el anterior– fue donada a la Fundación Barrié, tras peripecia que no es ahora momento de relatar. Pero cotejados por mí todos estos materiales con el libro de Díaz Plaja, nos faltaban manuscritos, cartas y anotaciones importantes, que, finalmente, aparecieron en el fondo familiar de los hermanos Santoro y de su primo Ooms Said.

Recientemente, en solemne acto que tuvo lugar en la Fundación Barrié, con ocasión de la inauguración de la exposición del centenario (*Víctor Said Armesto. A lección dun cidadán libre*), se materializó públicamente la donación de todos los fondos familiares que restaban, con lo que toda la documentación de Víctor (la mayor parte, al menos) reposa en un único fondo.

4.3. Investigación en fondos, transcripción y estudio

Como os decía, una vez vaciados los fondos hay que ir analizando y, preferiblemente, editando artículos, ponencias, transcripciones y reflexiones – transversales, a ser posible, y en paralelo con todo lo que vamos leyendo– que conviertan en algo vivo todo ese papel dormido en las carpetas y, de paso, ir presentando al personaje a especialistas de otras áreas. Recordemos que no sólo hemos de dar a conocer a Said Armesto, sino que hay que divulgarlo y ponerlo en el mapa cultural, dado que su memoria está prácticamente borrada.

En 2011, se nos concedió el proyecto de investigación I+D+i., con lo que se incorporaron a mis pesquisas dos importantes investigadores: Javier Garbayo y Montserrat Capelán, ambos pertenecientes al área de música del Departamento de Arte de la USC. Dentro de nuestra actividad, convocamos en el Museo de Pontevedra, con el patrocinio de la Diputación de Pontevedra, el simposio *Os soños da memoria* (2012), que en buena medida condujimos por el terreno de la contextualización del mundo de Said Armesto, tanto en aspectos teóricos como prácticos. Se sumaron para la ocasión investigadores gallegos, ex alumnos y ahora doctores alguno de ellos, y los profesores de la Universidad de Oviedo, Beatriz Martínez del Fresno y José Antonio Gómez. Colateralmente, se trataron temas cenitales, como el de Ramón de Arana, Perfecto Feijóo y *Aires da Terra*, el teatro musical regional, el violinista Manolo Quiroga o la pianista Sofía Novoa, entre otros temas. Las actas del congreso se editaron inmediatamente, figurando actualmente en el repositorio del servicio de Publicaciones de la USC.

Dentro de esta filosofía de ir ampliando con estudios y análisis el conocimiento de Said a partir de sus fondos, empecé a trabajar sobre diferentes temas musicales que fueron viendo la imprenta: el estudio de las cartas de Conrado del Campo y Víctor Said para la realización de *La flor del agua* (2009); el mito de Tristán en el tratamiento de Said (2010); un estudio previo, anterior a la edición de la partitura, de *La flor del agua* (2011a); el análisis de la correspondencia con Menéndez Pelayo (2011b); el concurso de cancioneros de la Academia de San Fernando (2011 y 2012); y –además de las tres monografías que comentaremos a continuación–, recién salido, el estudio y la transcripción del discurso del Ateneo de Said, “Tristán y la literatura rústica” (2014).

4.4. Edición y concierto de *La flor del agua*

Cualquier línea musical que se precie, debe ir acompañada de la música que de fondo estamos “escuchando”; en este caso, la de la zarzuela de Said Armesto y Conrado del Campo, *La flor del agua*, una obra vital, por regeneracionista, moderna en su momento, por wagneriana, y en la que sus autores pusieron mucha pasión y

sabiduría, como modelo para un nuevo teatro musical español, como el que pretendían Ruperto Chapí, Tomás Bretón, José M^a Usandizaga o Amadeo Vives.

La belleza del libreto (conservamos tres en la Fundación Barrié y uno más en la SGAE) y la necesidad de hallar esa música me llevó a los fondos Conrado del Campo de la Fundación March y a los de la SGAE, donde, finalmente, pude hallar la partitura, ordenar y digitalizar todos los materiales que se usaron en el estreno de junio de 1914 en el teatro de la Zarzuela de Madrid, con estupendo elenco de cantantes y la dirección de Pablo Luna.

Como de costumbre, colaboré con Joam Trillo, que realizó en tiempo record una estupenda transcripción en *Finale* que fue editada, junto con mi amplio estudio de autores/obra (2014), gracias a la generosidad del ICCMU y de su exdirector, el Dr. Emilio Casares (siempre generoso con todas las iniciativas que le propuse) y la colaboración de todo el equipo de la SGAE, con María Luz González Peña al frente. En el fondo de Conrado del Campo de la SGAE hallamos en total desorden, *particellas* y apuntes varios, con infinitas tachaduras y correcciones de última hora, obra que tan solo alcanzó las cuatro representaciones, haciendo pareja de cartel con la célebre *Maruxa*, de Amadeo Vives.

Sin duda, el plan de editar la partitura (un plan arduo y difícil, pues no es obra conocida ni que fuera a tener gran recorrido) es necesariamente previo a cualquier intento de estreno con cantantes. En todo caso, nos habíamos propuesto que, sin ninguna excusa, se escuchara la zarzuela, bien en versión de cámara (sexteto con piano) o –mejor quizá– en todo su esplendor, con una orquesta de más de setenta músicos, seis solistas y coro. Probamos a hablar con el entonces director de la Sinfónica de Galicia, Víctor Pablo Pérez, el cual, vista la partitura, se decidió a estrenarla; la marcha del director a Madrid, ahora al frente de la Orquesta y Coros de la Comunidad de Madrid (ORCAM), no hizo más que favorecer su estreno en la Capital, en la misma plaza donde la obra había nacido cien años antes y donde Conrado del Campo tiene mucho predicamento.

Las gestiones para estrenarla en Galicia resultaron sencillas, merced de la generosidad del Consorcio de Santiago y de su gerente María Antón, que, programándola en la apertura de la temporada 2014-15 y pagando generosamente los refuerzos precisos hasta lograr una orquesta wagneriana, encargó la batuta, en esta ocasión, a Maximino Zumalave, con la orquesta Real Filharmonía de Galicia y el coro de la Sinfónica de Galicia.

Creo que todos nos preguntábamos entonces, y aún muchos me lo preguntan ahora, cómo fue posible lograr un estreno tan costoso y tan poco rentable (tres representaciones en total) y, creo responder con conocimiento de causa que, no tanto por la música de Conrado del Campo (autor también injustamente olvidado) o por la pegada inexistente de Said como autor teatral; tal vez fue debido a la

repercusión de tantas noticias, tanta información, estudios y análisis contextuales sobre Said Armesto que, como os dije, aparecieron aquel año y los anteriores, creándose una cierta expectativa. De algún modo la investigación bien programada crea una latente necesidad en el público, en la prensa y en la clase política, como cierta “necesidad” de ver y de escuchar los resultados. En todo caso, desde el alcalde, la gerente del Consorcio, la Dirección General de Cultura, el rectorado de la USC o el gerente de la orquesta, Oriol Roch, apostaron fuerte para dar a conocer una obra de grandísimo nivel que, espero y deseo, se vuelva a poner en atril.

4.5. Edición de *Una vida de romance*

La proximidad del centenario y la necesidad de deconstruir al personaje desde los estudios previos e “interesados” de Filgueira Valverde o de Díaz-Plaja –en suma, con la intención, como habíamos hecho con Bal y Gay en 2005, de poner en valor al personaje y en el lugar que le correspondía–, me propuse una monografía sobre todos los temas musicales que hasta el momento había tratado fragmentariamente desde 2006 en relación a Said Armesto: Tristán y Said, el romancero, la cátedra de Gallego-portugués, la zarzuela o el cancionero de San Fernando, junto con una cronología renovada y una bibliografía actualizada. Conté para este empeño con dos colaboradores de excepción: José Manuel Pedrosa, de la Universidad de Alcalá de Henares, experto en literatura comparada y literatura popular, y Xavier Groba, como ya he dicho, el mejor conocedor del fondo Sampedro y de los materiales Said allí contenidos. Así nació *Víctor Said Armesto. Una vida de romance* (2014), monografía que dediqué a mi querida amiga Txaro Santoro Said.

Al tratarse de un libro de tono académico, opté por el Servicio de Publicaciones de la USC, la mejor plataforma posible para dar a conocer a Said en el ámbito Universitario; recordemos que la anterior biografía de Díaz-Plaja (más de tono periodístico y anecdótico) tuvo un corto vuelo, y tampoco existía una web (que la Barrié prepara en estos momentos) que planteara aspectos de fuentes, fondos, interlocutores, analítica etc., sobre el personaje. Contamos en esta ocasión (¡siempre repartiendo gastos!) con el apoyo de la Xunta de Galicia y del Consorcio de Santiago, coeditores de la obra.

El planteamiento que me propuse fue penetrar en el concepto de “romance” desde el triple punto de vista: a) como género literario usado por Said para explicar una propuesta universalista de Galicia y de su literatura (relación con personajes, motivos, cuentos, etc.), el trasfondo identitario herderiano y el movimiento de la oralidad a lo largo del Camino de Santiago; b) como género “teatral”/biográfico, siendo Said el protagonista musical en la vida real: como integrante de la tuna compostelana, miembro de *Aires da Terra*, recopilador en tareas de campo y fino

conocedor de todas las relaciones romancísticas posibles (prosa verso, medieval, renacentista, moderna...); c) y en último término, la conversión de su teoría en la praxis de su zarzuela *La flor del agua*: todo elemento teórico conviene ofertarlo didácticamente; de ahí su empeño por mostrar un modelo de teatro musical regeneracionista y moderno, como el de su admirado Ricardo Wagner, si bien en este caso con personajes recogidos del romancero gallego y español. De este modo y como complemento, introduje en mi relato a personajes importantes en la vida de Víctor (Murguía, Feijoo, Amalia Armesto, Unamuno, etc.); temas de estudio vitales para su trayectoria (Don Juan, Tristán, el Grial, etc.); marcos de acción necesarios en su corta trayectoria (la Universidad Central, el Ateneo de Madrid, la Academia Gallega, el Centro de Estudios Históricos o la Sociedad Arqueológica de Pontevedra). Finalmente, el estudio del libreto y de la música de la zarzuela, con cruces antropológicos, etnográficos, festivos, literarios, etc., así como la analítica musical correspondiente, asunto que tomó más vida y sentido con la representación, en formato concierto, que hemos referido.

Sin duda, este material contenido en *Una vida de romance*, a las puertas de un centenario se convierte en elemento de extrema utilidad para preparar cualquier avance, difusión, exposición, conferencias..., al usarse la monografía como elemento de apoyo necesario y como tarjeta de visita.

La colaboración de J. M. Pedrosa y de X. Groba se materializó en sendos artículos que acompañan al libro: del primero, “El romance de *La flor del agua*: discursos, motivos y fórmulas”, un fascinante relato de cruces de caminos, motivos, intenciones y personajes sobre el popular romance de *la flor del agua* que sirve de eje temático a la obra; del segundo autor, el “Inventario del romancero reunido por Víctor Said y su música”, una amplia recopilación de todo lo relativo a romances atesorados por Said y conservados en los diferentes fondos existentes.

Ni que decir tiene, que todo este ingente material, sumado al vaciado de los fondos digitalizados, se repartió a todos los investigadores que se fueron incorporando al “asunto Said”, que lejos de extinguirse fue tomando más y más vuelo conforme el año del centenario iba apagándose.

4.6. Simposio Said Armesto e o seu tempo

Volviendo al tema de planteamientos y transferencias, es momento de recordar que todo este gran proyecto, pensado cuatro años antes de su materialización, sufrió reveses y cambios de dirección desde las primeras propuestas de 2010, a cuando decidimos concentrarnos en él en 2014, año del centenario. Como estamos hablando de metodología de trabajo y de investigación aplicada, conviene volver a recordar que es preciso montar un buen proyecto, rodearse de buenos argumentos

y, luego, pasar a buscar patrocinadores. El buen producto, como el “buen paño”, acaba vendiéndose si creemos en él y si, objetivamente, hay buenas razones que lo sostengan. No obstante, la crisis de 2009, que nos afectó a todos (a la Universidad de Santiago de Compostela y a sus proyectos de manera especial), y la propia crisis interna en la Diputación de Pontevedra, que golpeó directamente al Museo, a su Director, y a todo su funcionamiento, de cara a la investigación y consulta de fondos, me obligó a buscar alternativas y nuevas alianzas.

En este punto, mi antigua y larga relación con el Museo do Pobo Galego y su directiva (María Xosé Fernández Cerviño, Carlos García Martínez y Justo Beramendi González), y una nueva amistad, el entonces Conselleiro de Cultura, Jesús Vázquez, me permitió abrir una vía de salida a todo el proyecto del gran simposio que -estaba previsto- acompañaría a las celebraciones del centenario desde los inicios: *Víctor Said Armesto e o seu tempo (1871-1914)*. He de añadir que la entrada de nuevos socios, colaboradores y amigos tiene siempre la cara positiva del enriquecimiento por contraste de opiniones y aportaciones varias, pero el inconveniente del cruce de “egos”, problemas protocolarios, de redacción y firma de convenios, ajuste de agendas, de diversidad de tratamiento informático (académicos, prensa escrita, radio-televisión, gabinetes de prensa, etc.), diferentes intereses... Ahí jugaron un importante papel los miembros de mi equipo I+D+i en la labor de gestión, el gabinete de prensa de la USC y el consejo de personas que tendrían gran relevancia en la marcha final de todo el proyecto: Margarita Santos Zas (directora de la cátedra Valle-Inclán), que se hizo cargo de toda la sección “Said y la Literatura”; José Enrique Fernández y Diego Rodríguez, miembros de la Barrié, que facilitaron toda la relación con la institución e hicieron posible articular una sección del simposio en A Coruña y finalmente una exposición Said, que luego comentaremos; José Carlos Valle director del Museo de Pontevedra, quien, a pesar de remar contracorriente en su propia casa, dio salida como pudo a la sección del simposio “Pontevedra y Said” siendo actualmente asesor de la exposición, aún viva; al equipo del Museo do Pobo Galego que acogieron dos secciones (“Ideología y política” y “Música y etnología”) asumiendo otras actividades paralelas; al Conselleiro de Cultura que me facilitó contactos, enlaces, y suavizó tantos momentos tensos; y por supuesto, a los nietos de Víctor Said, siempre presentes y positivos en el repaso de la memoria de su abuelo.

Las cuatro secciones previstas (Pontevedra, ideología, música/ etnología y literatura) se quedaron, finalmente, en tres, ante el cambio de tono (de académico a popular/populista) que la Diputación de Pontevedra decidió para su sede: conferencias divulgativas en vez de ponencias reconvertibles en artículos. Así, lamentablemente, se quedaron fuera de las actas, y hasta amputadas, las intervenciones que habrían sido de gran interés contextual. Se palió, en parte, este inesperado cambio con la realización de un documental de J. A. Durán (*Víctor Said*,

o resplandor efémero), un encargo de la TVGA, que se visionó y aplaudió en todas las sedes del simposio; mientras que los textos de Carlos Valle y Carlos Villanueva, pronunciados en el ciclo de conferencias de Pontevedra, posteriormente, se volcaron en el catálogo de la exposición.

Ni que decir tiene que un encuentro científico sin actas se queda a medias. Así, el simposio *Víctor Said Armesto e o seu tempo*, cuenta con una excelente edición que acaba de ver la luz (2015). He de indicar, antes de comentarlas –porque de metodología estamos hablando–, que se distribuyó entre los participantes todo el vaciado previo hecho por mí y por mi equipo (cartas transcritas, documentos, cronología, apuntes, fotos, expedientes, prensa, tesis, artículos, partituras, etc.) exigiendo a los ponentes el envío previo de textos para ser leídos por todos (y discutidos posteriormente). Una cosa y otra (envío de materiales y de ponencias para su lectura previa a su defensa) ha venido a resultar un acierto pleno que todos hemos tenido que reconocer, de cara a la eficacia y calidad de los textos que acaban de ver la luz en el libro: *Víctor Said Armesto e o seu tempo: perspectivas críticas*, del que son editores C. Villanueva, J. Beramendi, C. García Martínez y Margarita Santos Zas, responsables, a su vez, de cada una de las secciones del simposio.

La edición y distribución corre a cargo de la Fundación Barrié, con la coedición del Museo do Pobo Galego y de la Diputación de Pontevedra, y con la colaboración de todas las instituciones y equipos que habían participado en la elaboración y puesta en marcha del simposio: Xunta de Galicia (Consellería de Cultura), Universidad de Santiago, la TVGA, y mi equipo I+D+i (*Fondos documentales de música en los archivos civiles de Galicia, 1875-1936*. HAR 2009-09151. Ministerio de Ciencia e Innovación).

El contenido de este libro, de 671 páginas, con prólogo de los editores e índice onomástico y dos docenas de fotografías, se compartimenta según las tres secciones del simposio: *Ideología y política*, con aportaciones de X. R. Veiga, X. L. Barreiro Barreiro, F. F. Castro, F. Castro Pérez y J. Beramendi; *Música y etnografía*, a cargo de C. Villanueva, J. M. Pedrosa, F. J. Garbayo, M. Capelán, L. Touriñán, X. M. González Reboredo, C. García Martínez y X. Groba; y *Literatura y mundo literario*, a cargo de X. A. Montero, M. Santos Zas, C. Vílchez, J. M. González Herrán, C. Becerra, D. Pérez Álvarez, J. L. Forneiro, Belén Bouzas, E. Veiga, R. Mascato y A. Casas.

Ni que decir tiene que una publicación de estas características esconde otras aportaciones y ayudas que no siempre se subrayan adecuadamente: en este caso, por la gran calidad del diseño de todo el proyecto, hemos de citar a Manolo Martínez (*Signum Diseño*); al corrector y traductor Enrique Sánchez; a las lectoras de textos Francisca Martínez y Montserrat Capelán; y finalmente –*last but not less important*–, a los miembros del equipo editorial de la Fundación Barrié, Olga Tovar,

Diego Rodríguez y José Enrique Fernández, que hicieron sencillo y amable todo el trámite, sin que, prácticamente, hayamos sentido las aristas del proceso.

En el momento de redactar esta conferencia aún no hemos presentado en público el libro *Víctor Said Armesto e o seu tempo: Perspectivas críticas*, que espero se hará solemnemente, como bien se merece, previamente al viaje de la exposición Said a la Residencia de Estudiantes, programada para la primavera de este próximo año 2016, sirviendo, de paso, al anuncio de esta itinerancia de Said a Madrid.

4.7. La exposición: A lección dun cidadán libre

El penúltimo acto de todo este gran proceso corre a cargo de la Fundación Barrié: el montaje de la interesante exposición: *Víctor Said Armesto. A lección dun cidadán libre*, titular elegido por su comisario, Diego Rodríguez, que recoge en la etiqueta palabras del obituario de Miguel de Unamuno a Said Armesto. Somos asesores científicos de la misma J. C. Valle, Director del Museo de Pontevedra, y C. Villanueva, coordinador de todo el Centenario de Víctor Said.

Según la web de la Fundación, “La exposición *Víctor Said Armesto. A lección dun cidadán libre*”, pretende contextualizar la figura del polígrafo, a través de la voz de sus contemporáneos y de la documentación del propio Said y trata de destacar dos cualidades morales que son también cualidades intelectuales: la independencia de criterio y la solidez y coherencia con la que Said se interna en los más diferentes ámbitos culturales y humanísticos. Por eso no existe solución de continuidad entre su actividad política, filosófica, periodística y filológica y toda ella está impregnada de un sentimiento de galleguidad que lo caracteriza. La nueva orientación que la Fundación ha venido dando a buena parte de sus actividades (didactismo, visitas guiadas, textos básicos muy claros y mensajes sencillos) les ha llevado a orientar esta muestra en esa dirección².

En todo caso, en las diferentes secciones podemos seguir, con objetos, cartas, fotos, libros, etc., la peripecia vital de Víctor Said, con un elegante diseño (*Intervento*) y buen número de carteles orientativos. Se editó para la presentación, a la que asistieron todos los nietos, un catálogo, breve pero intenso, con firmas del simposio y contenidos relativos a familia, profesión, la cátedra de gallego-portuguesa, Said y Valle Inclán, el Don Juan, Said y la teosofía, publicaciones, etc. A día de hoy aún no tenemos claro que la exposición vaya a moverse a Madrid, tal como en su día se acordó con la dirección de la Residencia de Estudiantes, institución que estuvo presente en mi horizonte desde los primeros pasos de todo este proyecto, teniendo

² Como se puede comprobar en este enlace de presentación: <https://www.youtube.com/watch?v=frNKmUG7VHE>

en cuenta que Said desarrolló en Madrid, desde 1907, la mayor parte de su actividad laboral, familiar e intelectual. Allí alcanzó la cumbre en el mundo científico; en Madrid atesoró los mejores amigos, colaboró en prensa, fue directivo en el Ateneo, actuó en el Círculo de Bellas Artes, en el Centro Gallego..., y en la capital estrenó su zarzuela, alcanzando aquel mismo año de 1914 el máximo rango académico en la Universidad Central. Y allí falleció, tras una hemorragia interna mientras asistía al ensayo de *La flor del agua*. Su cuerpo reposa en el Cementerio del Oeste, como hemos visto y sabido por el documental de José Antonio Durán, anteriormente mencionado.

4.8. Epílogo: el epistolario y ¿qué más?

Como sucede en los trabajos de investigación y tesis doctorales, además de la pericia en las formalidades académicas (fuentes, metodología, estado de la cuestión, etc.) uno debe plantearse para qué ha servido todo aquello, en qué hemos avanzado y qué nos queda por recorrer porque, como vengo reiterando, un buen proyecto nunca se cierra: empezarán las consultas, la web Said que proyectamos con la Barrié, los trabajos que unos y otros emprenderán a partir de las fuentes abiertas a especialistas y públicos... Tal vez tengamos que descansar una temporada; pero, como decíamos, Víctor Said seguirá vivo como objeto de estudio; si no fuera así es que algún eslabón de la cadena se ha roto.

De momento, y a día de hoy, tenemos en proyecto, transcritas y digitalizadas, las cartas de Víctor: con familiares, con Murguía, Sampedro, Unamuno, Menéndez Pelayo, Carolina Michaëlis, Federico de Onís, Javier Pintos Fonseca, la Pardo Bazán y otras muchas cartas con corresponsales pontevedreses y de toda España; un total aproximado de 350, aunque siguen apareciendo más, a poco que vamos indagando. Hemos planteado los editores (Margarita Santos Zas y yo mismo) la incorporación de especialistas que anotarán y comentarán a cada uno de los corresponsales principales del epistolario: Sampedro (C. Villanueva), Murguía (X. L. Axeitos), C. Michaëlis de Vasconcelos (Antonio Apolinario), Unamuno (Bénédicte Vauthier); F. de Onís (C. Villanueva), Menéndez Pelayo (J. M. González Herrán), Javier Pintos Fonseca (C. Vílchez), cartas familiares (Txaro Santoro) y *varia* (los propios editores).

Ni que decir tiene que un epistolario no debería ser nunca el final de un proceso, pero teniendo en cuenta que las cartas ya circularon entre los ponentes del simposio y que la carga de actividad no nos ha permitido cerrar antes este último eslabón, en el que, realmente, estamos dando los primeros pasos, este retraso queda justificado.

Ya, cerrando nuestra cuestión –¿y ahora qué?– hay unos rescoldos del mundo científico de Said que están sin apagar y que, si la salud y los amigos y patrocinadores no nos fallan, seguiremos con ello: se trata de los materiales que Víctor tenía preparados para entrar en imprenta pero que nunca vieron la luz. Dicen sus hijos (tomándolo de testimonio directo de Amadora Santoro, la esposa de Víctor) que en el lecho de muerte, algunos amigos salieron con materiales de Víctor bajo el brazo; si tenemos presente, en paralelo, el *curriculum* del propio Said, podemos hablar de teatro popular, *panxoliñas*, más romances, cuentos y leyendas, material etnográfico, etc., que a poco que investiguemos seguramente hallaremos en alguno de los grandes fondos que nunca hemos visitado: los de los amigos de Said que estuvieron en el sepelio y que María Eugenia apunta con su dedo. Son hipótesis que uno nunca debe desechar, porque, en esta ocasión, la correspondencia y las noticias suministradas por el propio Víctor a sus corresponsales abonan esta posibilidad del traslado indebido de materiales Said a otros fondos a cuyas puertas deberemos llamar, con cuidado y respeto, pero con decisión. Al proyecto, pues, le queda mucho recorrido y lo grande del caso es que, seguramente, otros investigadores tomarán nuestro relevo y darán continuidad a nuestras pesquisas en Madrid, Barcelona, Puerto Rico, Nueva York y demás lugares donde esos manuscritos “distráidos” puedan hallarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Montero, Xesús (2014). Sobre a cátedra de literatura galaico-portuguesa da Universidade Central (Madrid) que gañou por oposición Víctor Said Armesto en 1914. En D. Rodríguez (ed.): *Víctor Said Armesto. A lección dun cidadán libre*. Catálogo da exposición do centenario Víctor Said Armesto (1914-2014), pp. 116-126. A Coruña: Fundación Barrié,
- Axeitos, Ricardo (2014). Víctor Said Armesto: orador y ateneísta. En D. Rodríguez (ed.): *Víctor Said Armesto. A lección dun cidadán libre. Catálogo da exposición do centenario Víctor Said Armesto (1914-2014)*, pp. 85-93. A Coruña: Fundación Barrié.
- Bal y Gay (2013). *Obra sinfónica completa*. Orquesta de Córdoba, José Luis Temes (director). Madrid: Verso.
- Bal y Gay, Jesús (1924). *Hacia el ballet gallego*. Lugo: Ronsel.
- Bal y Gay, Jesús y García Ascot, Rosita (1990). *Nuestros trabajos y nuestros días*. Antonio Fdez. Buxán (ed.). Madrid: Banco Exterior.

- Capelán, Montserrat (1915). El regeneracionismo musical y el modelo wagneriano en la escena musical gallega. En C. Villanueva et al. (eds.), *Víctor Said Armesto e o seu tempo: perspectivas críticas*, pp. 303-330.
- Carredano, Consuelo (2005). Donde las olas los llevaron. Una reflexión sobre la obra de Jesús Bal y Gay en México. En C. Villanueva (ed.), *Jesús Bal y Gay. Tientos y Silencios. (1905-1993)*, pp. 363-410. Madrid: Residencia de Estudiantes y Universidad de Santiago.
- Carredano, Consuelo y Villanueva, Carlos (2015). *Manuel de Falla en el imaginario de dos músicos exiliados: Adolfo Salazar y Jesús Bal y Gay*. México D.F.: El Colegio de México.
- Castro Vicente, Félix Francisco (2014). Víctor Said Armesto, o ocultismo e a teosofía. En D. Rodríguez (ed.): *Víctor Said Armesto. A lección dun cidadán libre*. Catálogo da exposición do centenario Víctor Said Armesto (1914-2014), pp. 46-53. A Coruña: Fundación Barrié.
- Díaz-Plaja, Fernando (1993). *Vida y obra de Víctor Said Armesto*. A Coruña: Fundación Barrié.
- Durán, José Antonio (2014). La novelesca historia de los Armesto de Pontevedra. *La Cueva de Zaratustra*. Disponible en http://tallerediciones.com/cuza_new/?p=2324
- Durán, José Antonio. Fin de la saga: Víctor Said Armesto e os Armestos de Pontevedra. En D. Rodríguez (ed.), *Víctor Said Armesto. A lección dun cidadán libre*. Catálogo da exposición do centenario Víctor Said Armesto (1914-2014), pp. 23-33. A Coruña: Fundación Barrié.
- García Velasco, José Luis (1974). Said Armesto. Víctor. *Gran Enciclopedia Gallega*, pp. 155-156, t. XXVII. Gijón: Silverio Cañada.
- Groba, Xavier (2011). *O legado musical de Casto Sampedro Folgar (1848-1937). O canto galego de tradición oral*. Tesis de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela.
- Groba, Xavier (2014). Inventario del romancero reunido por Víctor Said y su música. En C. Villanueva, *Víctor Said Armesto. Una vida de romance*, pp. 341-402. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC, Consorcio de Santiago y Xunta de Galicia.
- Groba, Xavier (2015). Pola reconstrucción musical do cancionero de Víctor Said. Condicionamentos, contidos e méritos dun labor truncado. En C. Villanueva et al. (eds.), *Victor Said Armesto e o seu tempo: perspectivas críticas*, pp. 381-413. A Coruña: Fundación Barrié, Museo do Pobo Galego, Deputación de Pontevedra.

- Homo-Lechner, Catherine (1984). *Iconographie musicale des viellards de l'Apocalypse en Occident (VII-XII siècle)*. Memoire de L'Ecole du Louvre. París (mecanografiada).
- Homo-Lechner, Catherine (1993). El instrumentarium del Pórtico de la Gloria en Santiago de Compostela. Estudio sobre la fantasía y la realidad en el arte del siglo XII. En J. López-Calo (ed.), *Los instrumentos del Pórtico de la Gloria*. vol. 2, pp. 495-534.
- López-Calo, José (2000-2002). La reconstrucción de los instrumentos del Pórtico de la Gloria: historia de una idea. *Abrente*, 32-34, 67-88.
- López-Calo, José (1977). El Pórtico de la Gloria: sus instrumentos musicales. En *La catedral de Santiago; IX Centenario, año 1976*, pp. 163-206. Santiago: Caja de Ahorros de Santiago.
- López-Calo, José (1991). La música en Compostela en tiempo del Pórtico de la Gloria. En *Actas del Simposio Internacional sobre "O Pórtico da Gloria e a arte do seu tempo"*, pp. 397-410. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Dirección Xeral de Cultura.
- López-Calo, José (ed.) (1993). *Los instrumentos del Pórtico de la Gloria. Su reconstrucción y la música de su tiempo*. A Coruña: Fundación Barrié. 2 vols.
- Loureiro, Francisco Javier (2013). *La música en el Pórtico de la Gloria: los cordófonos en el siglo XII y el "Códice Calixtino"*. Baiona: Dos Acordes.
- Moralejo, Serafín (2008). *El Pórtico de la Gloria*. A Coruña: Fundación Barrié.
- Núñez Rodríguez, Manuel (1996). *El refectorio del Palacio de Gelmírez, El espejo moral de un espacio para yantar*. Santiago: Consorcio de Santiago.
- Pedrosa, José Manuel (2014). El romance *La flor del agua*: discursos, motivos y fórmulas. En C. Villanueva, *Víctor Said Armesto. Una vida de romance*, pp. 299-339. Santiago de Compostela Servicio de Publicaciones de la USC, Consorcio de Santiago y Xunta de Galicia.
- Pedrosa, José Manuel (2015). La flor del agua. Libreto de zarzuela de Víctor Said Armesto: tópicos y metáforas. En C. Villanueva et al. (eds.), *Víctor Said Armesto e o seu tempo: perspectivas críticas*, pp. 239-258. A Coruña: Fundación Barrié, Museo do Pobo Galego, Diputación de Pontevedra.
- Pérez, Luciano (ed.) (1998). *Os instrumentos de corda medievais*. Lugo: Diputación Provincial.
- Remnant, Mary (1988). Música en el Pórtico de la Gloria y otras portadas románicas. *Peregrino*, 4-5, 12-15.

- Rodríguez, D. (ed.). *Víctor Said Armesto. A lección dun cidadán libre*. Catálogo da exposición do centenario Víctor Said Armesto (1914-2014). A Coruña: Fundación Barrié.
- Said Santoro, M^a Eugenia (1971). *Said-Armesto (Datos para una biografía). Con una carta inédita de Don Miguel de Unamuno*. Madrid: s.n. (Autoedición).
- Sánchez Cantón, Fco. Javier (1960). La flor del agua de Víctor Said Armesto. *El Museo de Pontevedra*, XIV, 2-8.
- Trillo, Joám y Villanueva, Carlos (eds.) (2013). *La flor del agua, zarzuela en un acto. Conrado del Campo, libreto de Víctor Said Armesto*. Madrid: ICCMU.
- Villanueva, Carlos (1993). La *Imago musicae* del Pórtico de la Gloria. En J. López-Calo (ed.), *Los instrumentos del Pórtico de la Gloria. Su reconstrucción y la música de su tiempo*, pp. 113-143. A Coruña: Fundación Barrié.
- Villanueva, Carlos (1995). *Os sons do Pórtico da Gloria* (Gravación sonora) *In Itinere. Grupo de Cámara da Universidade de Santiago. Carlos Villanueva, director*. A Coruña: Fundación Barrié.
- Villanueva, Carlos (1998). Criterios, fontes e materiais para a interpretación da música medieval galega. En *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial*, pp. 41-119 (*Música, vol 2*). Santiago, Museo do Pobo Galego.
- Villanueva, Carlos (2000). Música y peregrinación: imagen en piedra para una catequesis. En R. Plöt (coord.), *Santiago de Compostela, ciudad y peregrino*, pp. 333-350. Santiago: Xunta de Galicia.
- Villanueva, Carlos (2005). El *Pasalteriun decem chordarum* y otros dibujos musicales de Joaquín de Fiore. En C. Villanueva (ed.), *El Sonido de la Piedra. Actas del encuentro sobre instrumentos en el Camino de Santiago*, pp. 197-221. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Cultura e Deportes.
- Villanueva, Carlos (2005). La Galicia que mira al mundo. La música en la época de Canalejas, *Congreso Canalejas y su tiempo*, pp. 45-70. Santiago: Xunta de Galicia.
- Villanueva, Carlos (2005). La música española en Alejo Carpentier. En Y. Novo y J. A. Baujín, (eds.), *Alejo Carpentier y España. Actas de Seminario Internacional*, pp. 323-376. Publicacións da Universidade de Santiago.
- Villanueva, Carlos (2007). El Cancionero que fue y el que pudo haber sido. En E. Martínez Torner y J. Bal y Gay, *Cancionero Gallego. Edición facsimilar*, pp. 12-81. A Coruña: Fundación Barrié.

- Villanueva, Carlos (2007). Fuentes y personajes para el estudio del Cancionero Musical de Galicia. En *Casto Sampedro y Folgar: Cancionero musical de Galicia*. edición facsimilar. A Coruña: Fundación Barrié de la Maza, pp. 91-149.
- Villanueva, Carlos (2008). El encuentro epistolar de dos músicos gallegos: Jesús Bal y Gay y Enrique X. Macías. Conversaciones sobre el arte/ riesgo de componer en Galicia. En Celsa Alonso et alt., *Delantera de Paraíso. Estudios en homenaje a Luis G. Iberní*, pp. 645-667. Madrid: ICCMU.
- Villanueva, Carlos (2009). Adolfo Salazar y la crítica musical. Las otras orillas. En M. Nagore et alt. (eds), *Música y cultura en la edad de Plata (1915-1938)*, pp. 221-264. Madrid: ICCMU.
- Villanueva, Carlos (2009). Una carta de Conrado del campo a Víctor Said con el primer borrador de la ópera *La flor del Agua* (Cascaes, 24 de julio, 1909). *Quintana. Revista del Departamento de Historia del Arte*, 9, 283-287.
- Villanueva, Carlos (2010). Bal y Gay en México: actividad periodística. En J. Valender y G. Rojo (eds.), *Los refugiados españoles y la Cultura Mexicana. Actas de las jornadas celebradas en España y México para conmemorar el septuagésimo aniversario de la Casa de España en México (1938-2008)*, p. 331. Residencia de Estudiantes y El Colegio de México.
- Villanueva, Carlos (2010). El mito de Tristán en el romancero gallego de Víctor Said Armesto: los espejos identitarios. En D. Barral et alt., *Mirando a Clio. El arte español espejo de su historia*, vol. III, pp. 2.114-2.135. Santiago: Universidad de Santiago.
- Villanueva, Carlos (2011). Correspondencia entre Marcelino Menéndez Pelayo y Víctor Said Armesto (1906-1912). *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, LXXXVII, 359-366.
- Villanueva, Carlos (2011). El discurso musical como arma política en la obra de Alejo Carpentier. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 751, 905-916.
- Villanueva, Carlos (2011). La flor del agua, zarzuela de Conrado del Campo y Víctor Said Armesto: notas oportunas al hilo de un centenario. *Revista de Musicología*, XXXIV (1), 167-201.
- Villanueva, Carlos (2011). Said Armesto y Casto Sampedro: el Cancionero premiado de la Academia (1910) sus repercusiones. En M. Capelán et alt., *Os soños da memoria. Documentación musical en Galicia: metodoloxía para o estudio*, pp. 147-182. Pontevedra: Deputación de Pontevedra.

- Villanueva, Carlos (2014). Adolfo Salazar y Bal y Gay en México: tareas compartidas. En M. Nagore y V. Sánchez (coords.), *Allegro cum laude: estudios musicológicos en homenaje a Emilio Casares*, pp. 497-525. Madrid: Universidad Complutense.
- Villanueva, Carlos (2014). Tristán y la literatura rústica [discurso de Said Armesto en el Ateneo de Madrid], estudio y transcripción. *Quintana. Revista del Departamento de Hª del Arte da USC*, 13,315-331.
- Villanueva, Carlos (2014). *Víctor Said Armesto. Una vida de romance*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consorcio de Santiago y Universidad de Santiago.
- Villanueva, Carlos (2015). Víctor Said Armesto y el mundo de la zarzuela *La flor del agua*. En C. Villanueva et al. (eds.), *Víctor Said Armesto e o seu tempo: perspectivas críticas*, pp. 209-238. A Coruña: Fundación Barrié, Museo do Pobo Galego, Diputación de Pontevedra.
- Villanueva, Carlos (ed.) (1988). *El Pórtico de la Gloria. Música, arte y pensamiento*. Santiago: Servicio de Publicaciones de la USC (3ª ed. 2012).
- Villanueva, Carlos (ed.) (2005). *El Sonido de la Piedra. Actas del encuentro sobre instrumentos en el Camino de Santiago*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Cultura e Deportes.
- Villanueva, Carlos (ed.) (2005). *Jesús Bal y Gay. Tientos y Silencios. (1905-1993)*. Madrid: Residencia de Estudiantes y Universidad de Santiago.
- Villanueva, Carlos et al. (eds.) (2015). *Víctor Said Armesto e o seu tempo: perspectivas críticas*. A Coruña: Fundación Barrié, Museo do Pobo Galego, Diputación de Pontevedra.
- Villanueva, Carlos. Arpas y arpas-salterio en el entorno del Maestro Mateo. Reflexiones en el contexto ideológico compostelano. En M. R. Calvo-Manzano (ed.), *Alfonso X el Sabio impulsor del arte, la cultura y el humanismo. El arpa en la edad Media española*. Madrid: ARLU, pp. 269-294.
- VV.AA. (2003). *Xornadas sobre Bal y Gay*. Santiago: Xunta de Galicia, Consellería de Cultura.

Capítulo 3

LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: FORMACIÓN DE PROFESORES, LA BASE DE LA CONVERGENCIA ENTRE MÚSICA, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

M^a Elena Sobrino Fernández

LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: FORMACIÓN DE PROFESORES, LA BASE DE LA CONVERGENCIA ENTRE MÚSICA, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

M^a Elena Sobrino Fernández

Secretaría Xeral de Universidades

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria - Xunta de Galicia

mesobrino@edu.xunta.es

1. INTRODUCCIÓN

La Música es un lenguaje, una ciencia y un arte. La Música es educación, sensibilización, medicina, tecnología, psicología, ocio, historia e investigación. La Música contribuye de diferentes formas al desarrollo humano a lo largo de la historia, y en particular al desarrollo de cada persona a lo largo de su vida. La creación artística provoca una evolución de la mente hacia nuevas formas de pensamiento y de representación de todo lo que nos rodea. La música supone un motor esencial de la evolución del cerebro humano.

Dentro del sistema educativo, el papel de la música puede ser objeto de análisis desde dos puntos de vista. En primer lugar, en las etapas educativas más tempranas del desarrollo del ser humano, la música supone un área de trabajo necesaria para la adquisición de destrezas que permitan la evolución integral del individuo, formando en los contenidos propios del área una vía de aprendizaje que por sí misma sensibiliza y educa pudiendo servir a otras materias como método de aprendizaje. A continuación, el análisis debe centrarse en la situación de aquellos alumnos que quieren continuar con su formación académica, con el objetivo de prepararse como profesionales con un alto nivel de empleabilidad, para así poder acceder al mercado de trabajo con garantías de éxito.

2. LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La música no tiene el lugar que se merece dentro del Sistema Educativo Español. La educación musical es una materia de vital importancia que contribuye al necesario desarrollo auditivo, visual, sensorial y motor de la persona desde las etapas educativas más tempranas proporcionándole equilibrio emocional, psicofisiológico y social. La falta de los estímulos sensoriales que proporciona la educación musical, impide el desarrollo de la inteligencia en todas sus capacidades. Es evidente que el niño se conoce a sí mismo y conoce su entorno a través de la música, y de esta manera, se forma íntegramente como alguien sensible y culto. A su vez, las actividades realizadas mediante la práctica de la música propician la creación de situaciones de interacción colaborativa con otros compañeros, favoreciendo el trabajo en equipo, la cooperación y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Lo que hoy se intenta introducir como algo novedoso en la metodología de enseñanza de muchas materias, se lleva practicando en la docencia de la música desde hace muchos años por la propia naturaleza de la materia de Educación Musical, esto es, la enseñanza cíclica de los contenidos partiendo de vivencias previas y de los conocimientos adquiridos desde la propia experiencia del niño.

La dedicación que se destina a esta materia en educación primaria es muy escasa, apenas una hora a la semana. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en primer curso no se imparte música, en segundo y tercer curso se dedican dos horas a la semana y en cuarto curso se imparten tres horas a la semana. Teniendo en cuenta que, en cuarto curso, la música es una materia optativa, no se percibe que se dedique el tiempo necesario para poder trabajar con los alumnos y conseguir los beneficios que previamente se han mencionado en ninguno de los cursos de la etapa educativa obligatoria.

La opción de incrementar el número de horas de dedicación semanal a costa de disminuir la dedicación a otras materias que durante muchos años seguirán siendo consideradas más importantes y por encima de la educación musical no es una solución factible a tener en cuenta, ya que nunca se podría llevar a la práctica.

Otra posible solución consiste en adoptar los métodos educativos que algunas instituciones ya están aplicando en España con muy buenos resultados. Se trata de un modelo educativo basado en el trabajo en equipo, en el intercambio de ideas y conocimientos, apostando por la innovación pedagógica, conociendo el nuevo enfoque educativo adaptado a sus recursos materiales tecnológicos, promoviendo el interés del alumnado, planteando objetivos y retos que deberán ser resueltos mediante actividades que generen el aprendizaje significativo. En este nuevo modelo educativo no existen las barreras de las materias, no existen unas materias más importantes que otras, ni se da una dedicación mayor a unas materias sobre

otras. Importa el desarrollo del individuo como persona, los contenidos que debe adquirir. Los medios fundamentales de trabajo deberán ser el análisis y la reflexión. Deberán ser herramientas básicas y útiles de trabajo tanto de los docentes como de los alumnos. Este nuevo planteamiento del sistema educativo no implica falta de disciplina. Todo lo contrario, para que funcione deberá existir una disciplina precisa tanto en el trabajo realizado por el alumnado como del profesorado. Tampoco supondrá un abandono total del aprendizaje tradicional. Ciertos conocimientos deben ser expuestos en sesiones magistrales, ciertos contenidos del conocimiento pueden ser aprendidos a través del desarrollo de actividades específicas, aunque en todo momento debe existir una interconexión y transversalidad con lo que se está aprendiendo en el resto de la jornada educativa. Con este planteamiento, la música sería tratada como una materia más, un contenido más que el alumno debe adquirir sin barreras de horarios que implican la dedicación mayor a unos conocimientos o a otros. Para poder conseguir llevar a la práctica esta metodología de trabajo será imprescindible el buen entendimiento y el trabajo en equipo entre los docentes y deberá acabarse con la idea de “cátedra independiente”, teniendo que existir un contacto fluido entre el profesorado.

El mismo método de enseñanza debe utilizarse también en la Universidad y en otras enseñanzas de educación superior. Son las facultades de Ciencias de la Educación las que forman y preparan a los futuros profesores de la enseñanza obligatoria, y eso conlleva una gran responsabilidad. No se puede pretender un cambio en el sistema educativo no universitario, si no se enseña al alumnado de educación superior (futuros formadores) a trabajar de esta manera durante su formación como docentes (sobre todo cuando se trata de una metodología nueva, que no experimentaron como alumnos, que aún no es conocida por la sociedad). El alumno toma ejemplo de la metodología de trabajo que observa en su profesor cuando le enseña. Por coherencia, no se puede intentar enseñar una metodología innovadora como ésta si el propio profesorado de la facultad no la pone en práctica.

Ciertamente, la necesidad de una educación de calidad requiere que se deba ser muy exigente con el profesorado que se seleccione. Los futuros profesores deberán demostrar una alta formación y cualificación, así como un elevado nivel de compromiso con su puesto de trabajo. De la misma forma, deberá existir el reconocimiento de la función que desempeñan y ser valorados con el máximo respeto.

3. CONVERGENCIA ENTRE MÚSICA, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

La investigación es un ámbito al que los profesionales de la enseñanza musical superior todavía tienen que aportar mucho en España. Ciertamente es que la tarea de ningún docente debe verse sustituida por la de la investigación. En términos universitarios, las siglas, PDI, que hacen referencia al personal docente e investigador, puntualizan con acierto que el personal dedicado a la docencia es docente, en primer lugar, e investigador, en segundo lugar. Docencia e investigación son complementarias y necesitan una de la otra. Un docente profesional tiene como prioridad la formación de sus alumnos, pero no debe perder de vista la necesidad de la investigación en educación, que refuerza la innovación y el progreso metodológico de la práctica docente. En ciertos ámbitos, como es el caso de la educación, de nada sirve la simple teoría que no se haya experimentado en la práctica. En ese caso, los argumentos no pueden ser tratados desde un punto de vista científico, sino que se quedan relegados a meras opiniones que fácilmente pueden ser rebatidas por aquellos que día a día realizan su labor profesional en la práctica educativa.

Se hace muy necesaria la existencia de una investigación formal, seria y continuada en materia de música, aplicada a los diferentes campos que ésta contiene. Actualmente, en España se están realizando importantes progresos en investigación musical, pero es cierto que llegan a nuestro país variedad de documentos que sirven de referencia y marco de estudio a los investigadores internacionales en materia musical, que superan a las producciones nacionales.

Es preciso eliminar los límites absurdos existentes en la preparación académica de los futuros profesionales de la música. Mediante la formación consecuente de profesionales altamente empleables, no se debe *encasillar* una carrera profesional, ni poner barreras a la colaboración entre las entidades encargadas de la educación superior como son la universidad y los conservatorios superiores. En caso de hacerlo, los primeros perjudicados son los actuales alumnos, futuros profesionales, y, más tarde, la sociedad sufrirá esas consecuencias. Para facilitar el tránsito de la formación al mundo del trabajo y viceversa, debe existir flexibilidad en el sistema educativo y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales. Lo cual no se refleja en la realidad educativa.

El sistema educativo permite la realización de estudios de música en los conservatorios superiores de música y en la universidad. En el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) se pueden encontrar estudios de Grado, Máster y Programas de Doctorado en las universidades españolas (ver imágenes 1, 2 y 3).

Imagen 1: Titulaciones de Grado. Registro de Universidades Centros y Títulos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (RUCT)

https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios

Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)

Estudios

11 registros encontrados, mostrando todos los registros.

Código	Título	Universidad	Nivel académico	Estado
2502154	Graduado o Graduada en Composición de Músicas Contemporáneas por la Universidad Rey Juan Carlos	Universidad Rey Juan Carlos	Grado	Publicado en B.O.E.
2502720	Graduado o Graduada en Creación Musical por la Universidad Europea de Madrid	Universidad Europea de Madrid	Grado	Publicado en B.O.E.
2501805	Graduado o Graduada en Historia y Ciencias de la Música.	Universidad de Granada	Grado	Publicado en B.O.E.
2500730	Graduado o Graduada en Historia y Ciencias de la Música.	Universidad de Oviedo	Grado	Publicado en B.O.E.
2500770	Graduado o Graduada en Historia y Ciencias de la Música.	Universidad de Valladolid	Grado	Publicado en B.O.E.
2500056	Graduado o Graduada en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Autónoma de Madrid	Grado	Publicado en B.O.E.
2500753	Graduado o Graduada en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad de Salamanca	Universidad de Salamanca	Grado	Publicado en B.O.E.
2503033	Graduado o Graduada en Interpretación de Música Moderna por la Universidad Alfonso X El Sabio	Universidad Alfonso X El Sabio	Grado	Publicado en B.O.E.
2502030	Graduado o Graduada en Interpretación Musical por la Universidad Alfonso X El Sabio	Universidad Alfonso X El Sabio	Grado	Publicado en B.O.E.
2502030	Graduado o Graduada en Interpretación Musical por la Universidad Europea de Madrid	Universidad Europea de Madrid	Grado	Publicado en B.O.E.
2502058	Graduado o Graduada en Música por la Universidad Internacional de La Rioja	Universidad Internacional de La Rioja	Grado	Publicado en B.O.E.

Opciones de exportación: Excel

Fuente: <https://www.educacion.gob.es/ruct/>¹

La situación actual de las enseñanzas de música correspondiente a las enseñanzas de régimen especial, es la siguiente:

- El término cuarenta de la LOMCE establece que el artículo 50 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación queda redactado de la siguiente manera: “1. La superación de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza dará derecho a la obtención del título de Técnico correspondiente”.
- El término Cuarenta y dos de la LOMCE establece que el apartado 3 del artículo 54 de la LOE queda redactado de la siguiente manera: “3. Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y

¹ RUCT: <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios>

será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza.”

El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) se corresponde con las cualificaciones recogidas en la tabla 1².

Tabla 1. Equivalencias titulaciones MECES

Nivel	Cualificaciones
1 Técnico Superior	Técnico Superior de Formación Profesional. Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño. Técnico Deportivo Superior
2 Grado	Título de Graduado. Título superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores
3 Máster	Título de Máster universitario, título de Máster en Enseñanzas Artísticas. Título de Graduado de al menos 300 créditos ECTS que comprenda al menos 60 créditos ECTS de nivel de Máster, que haya obtenido este nivel de cualificación mediante resolución del Consejo de Universidades
4 Doctor	Título de Doctor

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 96/2014

Tan válido es un título del nivel MECES³ 2 emitido por la universidad que por un Conservatorio Superior de Música.

En los últimos años, las universidades españolas han ampliado su oferta de estudios de posgrado de Máster y Doctorado posibilitando que, tanto los titulados de grado universitarios como los titulados superiores que hayan cursado sus estudios en las enseñanzas de régimen especial, puedan tener acceso a una continuidad de estudios más dirigidos a la investigación y a la superespecialización.

² Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

³ MECES: Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior

Por supuesto, existen ámbitos que todavía no están cubiertos, y por ello se hace necesario que se incremente el marco de colaboración entre las universidades y los centros especializados en música en la enseñanza superior.

Imagen 2: Titulaciones de Máster. Registro de Universidades Centros y Títulos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (RUCT)

Código	Título	Universidad	Nivel académico	Estado
4313419	Máster Universitario en Composición Musical para Cine, Televisión y Videojuegos (Scoring for Film, Television and Video Games) por la Universidad Politécnica de Valencia	Universitat Politècnica de València	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
4310459	Máster Universitario en Creación e Interpretación Musical por la Universidad Rey Juan Carlos	Universidad Rey Juan Carlos	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
4311911	Máster Universitario en Desarrollo de las Capacidades Musicales	Universidad Pública de Navarra	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
4311159	Máster Universitario en Educación Musical: Una Perspectiva Multidisciplinar por la Universidad de Granada	Universidad de Granada	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
4313420	Máster Universitario en Industria Global de la Música y el Espectáculo (Global Entertainment and Music Business) por la Universidad Politécnica de Valencia	Universitat Politècnica de València	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
4314875	Máster Universitario en Innovación en Tecnología Musical (Music Technology Innovation) por la Universitat Politècnica de València	Universitat Politècnica de València	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
4313741	Máster Universitario en Interpretación e Investigación Musical por la Universitat Internacional Valenciana	Universitat Internacional Valenciana	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
4315103	Máster Universitario en Interpretación Musical e Investigación Performativa por la Universidad Alfonso X El Sabio	Universidad Alfonso X El Sabio	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
4313480	Máster Universitario en Investigación en Artes, Música y Educación Estética por la Universidad de Jaén	Universidad de Jaén	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
3001913	Máster Universitario en Investigación en Desarrollo de las Capacidades Musicales	Universidad Pública de Navarra	Máster - RD 55/2005 (2)	Autorizado por Comunidad Autónoma
4312059	Máster Universitario en Investigación Musical por la Universidad de Murcia	Universidad de Murcia	Máster - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
4314111	Máster Universitario en Investigación Musical por la	Universidad Internacional	Máster - RD 1393/2007	Publicado en

Fuente: <https://www.educacion.gob.es/ruct/>

Los tiempos han ido cambiando. El Espacio Europeo de Educación Superior ya no reconoce a la Universidad como la única institución que imparte enseñanza superior. Otros centros que imparten conocimientos que requieren el empleo de una metodología de estudio diferente a la que tradicionalmente venía impartiendo la universidad también pueden expedir titulaciones de enseñanza superior. Mantener barreras entre titulaciones supone quedarse anclados en el pasado, y no progresar al ritmo que marca la evolución social. La universidad debe abrirse y mantener contacto con nuevas metodologías. Aquellos centros que empiezan su andadura en el campo de la investigación académica reglada

deben reconocer la experiencia de la universidad en este ámbito. Únicamente en el marco de la colaboración y del buen entendimiento entre instituciones se puede conseguir una formación de calidad para los futuros profesionales de la música.

Imagen 3: Programas de Doctorado. Registro de Universidades Centros y Títulos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (RUCT)

Código	Título	Universidad	Nivel académico	Estado
4000488	Doctor en Programa Oficial de Posgrado en Estudios Avanzados de Historia, Historia del Arte, Geografía y Música	Universidad Complutense de Madrid	Doctor - RD 66/2006 (2)	Autorizado por Comunidad Autónoma
4000365	Doctor en Programa Oficial de Posgrado en Música	Universidad Politécnica de Valencia	Doctor - RD 66/2006 (2)	Autorizado por Comunidad Autónoma
4000942	Doctor en Programa Oficial de Posgrado en transición y construcción del conocimiento musical	Universidad Pública de Navarra	Doctor - RD 66/2006 (2)	Autorizado por Comunidad Autónoma
5311628	Programa Oficial de Doctorado en Desarrollo de las Capacidades Musicales	Universidad Pública de Navarra	Doctor - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
5311928	Programa Oficial de Doctorado en Didáctica de la Educación Física, de las Artes Visuales, de la Música y de la Voz	Universidad Autónoma de Barcelona	Doctor - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E. (TITULACIÓN A EXTINGUIR)
5311321	Programa Oficial de Doctorado en Estudios sobre Historia del Arte y de la Música	Universidad de Santiago de Compostela	Doctor - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E. (TITULACIÓN A EXTINGUIR)
5310382	Programa Oficial de Doctorado en Historia y Ciencias de la Música	Universidad de Granada	Doctor - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
5311164	Programa Oficial de Doctorado en Investigación Educativa: Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Expresión Musical	Universidad de Alicante	Doctor - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
5310108	Programa Oficial de Doctorado en Investigación en Educación Musical y en Educación Física	Universidad Complutense de Madrid	Doctor - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
5311888	Programa Oficial de Doctorado en Música	Universidad de Murcia	Doctor - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
5310966	Programa Oficial de Doctorado en Música	Universidad Politécnica de Valencia	Doctor - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.
5310669	Programa Oficial de Doctorado en Música en la España de los siglos XIV y XX	Universidad de Oviedo	Doctor - RD 1393/2007 (1)	Publicado en B.O.E.

Fuente: <https://www.educacion.gob.es/ruct/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- López Martínez, J. (coord.); Vico Nieto, M. L. (coord.) (2010). *Las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Sobrino Fernández, M. E. (2012). *Las titulaciones de música en el EEES. Adaptación de los antiguos planes de estudio al nuevo panorama educativo*. IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). 12-15 Junio. Santiago de Compostela.

- Sobrino Fernández, M. E.; Cajide Val, J. (2009). *Evaluación de la transición al empleo de los licenciados en música en Galicia*. Ed. Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán López, J. M.; Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y “para” la música. *Teoría de la Educación*, 2 (2), 151-181.
- Touriñán Morandeira, L. (2015). Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 169-173.

Capítulo 4

LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO BASE PARA LA EMPLEABILIDAD. SITUACIONES Y PROYECTOS

Ana Mercedes Vernia Carrasco

LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO BASE PARA LA EMPLEABILIDAD. SITUACIONES Y PROYECTOS

Ana Mercedes Vernia Carrasco

Sociedad del Estado Español de Educación Musical (SEM_EE)

Conservatorio Profesional de Música “MestreTárrega”

Universidad Jaume I (Castellón)

anvernia@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Musical en nuestro país sufre un importante retroceso que deteriora de manera grave el sistema educativo. Las alternativas formativas y educacionales surgen de manera general entre los ámbitos privados, que en algunos casos vienen reforzados por ámbitos públicos. Las diferentes Comunidades Autónomas tendrán la libertad de incrementar la música o no dentro del currículum oficial, hasta el punto de que puede haber alumnado que no reciba ni una sola hora de música en toda su formación obligatoria. Esta decisión sin duda va deteriorando la educación y formación de las personas cuyo principal fundamento en la realidad actual es la creatividad, la innovación, la autonomía en el aprendizaje (aprender a aprender) o la disciplina y esfuerzo en la consecución de los objetivos. La empleabilidad es hoy la principal preocupación entre jóvenes y adultos que se enfrentan a un mundo laboral competitivo, donde además del currículum se valora la iniciativa y emprendedurismo, por ello la educación musical aporta a la persona todas las cualidades necesarias que le permitirán adaptarse y resolver problemas en el mundo real y desde todos los ámbitos y niveles educativos, tanto en el contexto del servicio público como en el privado. El trabajo por proyectos abre un mundo de posibilidades para la implementación de propuestas innovadoras dirigidas a la mejora de la calidad no sólo educativa, sino también para la calidad de vida, gestiones eficientes o materiales curriculares significativos, por ello la formación del docente – intérprete de música ha cambiado y ya no es suficiente interpretar correctamente con el instrumento, pues es necesario una formación más exigente

en didáctica y pedagogía, en gestión y márketing, en investigación, ampliando así su campo competencial, que además de dignificar una profesión que se está menospreciando, le permitirá ser una pieza clave y fundamental en la Sociedad.

2. LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA: CAMBIOS PARA EL PRESENTE Y PARA EL FUTURO

Respecto a las Enseñanzas profesionales de música, tanto en el ámbito de lo Conservatorios de música como en las Escuelas Privadas, me hago la siguiente pregunta, ¿preparamos al alumnado de enseñanzas profesionales para que pueda afrontar su futuro laboral?

No ha cambiado mucho la docencia en Conservatorios, aunque hablemos de pedagogías activas o nuevas pedagogías, seguimos enseñando como lo hicieron nuestros profesores, puesto que ellos nos enseñaron del mismo modo que habían aprendido.

El profesorado ahora se forma más que hace 20 años, hay más oferta formativa pero las clases siguen desarrollándose, por lo general en una sola dirección, es decir,

- No hay diálogo, hay transmisión de conocimientos.
- No hay feed.back
- No hay creatividad
- Sólo hay un punto de vista (el del profesor).

Esta es básicamente la realidad del aula, y también el alumnado espera esta dinámica, pues aquellos profesores más atrevidos, más actualizados, más dinámicos, obtienen una respuesta negativa, es decir, cuando un profesor arriesga en su didáctica, planteando nuevas propuestas que incluyan, creatividad, improvisación o algún tipo de innovación que suponga salir de las clases habituales, abandonar el repertorio tradicional así como las audiciones, se sale del camino a seguir por una mayoría lo que le puede abocar al fracaso de la actividad, no por él o sus alumnos, o quedarse solo ante el peligro.

El único camino pues desde la perspectiva del Conservatorio es preparar al alumnado para el nivel superior.

¿Es que no hay más alternativas?

¿Qué significa tener un Grado Medio en Música?

¿Para qué estudiar durante 10 años?

Hay muchas alternativas laborales que parten de la formación profesional de Música, pero tampoco el profesorado está preparado para formar al alumnado en otros caminos que no sean el que nos dirige al conservatorio Superior. En primer lugar, debemos partir de algo básico y fundamental, y es que *el saber sí que ocupa lugar*, el de la ignorancia, por tanto la formación musical es fundamental y necesaria para la formación integral de la persona, pero ello no nos prepara para el futuro laboral que es nuestra principal prioridad en la actualidad. Por otra parte tenemos un mercado docente en las Escuelas de Música, cuya seguridad y estabilidad está en muchos casos pendientes de un hilo, pues ni los fondos público u otras ayudas ni las matriculas parecen que sean suficientes para frenar esta caída en picado, aun así, pueden ser una alternativa.

Pero, ¿cómo ofrecer estas alternativas a personas con un título profesional en música si en las Escuelas de Música ya se empieza a contratar a personal poco cualificado por que supone un ahorro económico? Y por otra parte, ¿para qué prepararse tanto si ahora el nuevo profesorado generalista (en algunas Universidades) puede dar clases de música con escasos conocimientos musicales? Todas las alternativas que pudieran ofrecerse están desapareciendo o pervirtiéndose de alguna manera. Entonces, ¿para qué estudiar tanto si no me van a exigir ni la mitad? Bien, pues volviendo a lo anterior, “el saber sí ocupa lugar”, nunca debemos plantearnos aprender con un fin económico (aunque es la economía la que nos mueva), sino por el saber en sí mismo, pero no por ello vamos a permitir que los puestos docentes estén ocupados por personas poco preparadas.

¿Qué podemos hacer? En primer lugar preparar a nuestro alumnado para ser competente en las alternativas que hoy demanda la sociedad y pasar de una única salida a una variedad de oportunidades: orquesta profesional, docencia en conservatorio y escuelas de música, proyectos pedagógicos (conciertos pedagógicos, etc.), técnico de sonido, compositor de bandas sonoras, director de agrupaciones musicales, musicoterapeuta, márketing y gestión de proyectos, márketing y gestión de centros educativos, investigador en el campo de la medicina y la psicología, etc.

Respecto a las competencias, que en música todavía no están muy claras, los Conservatorios siguen evaluando pensando en objetivos, siendo necesario establecer una serie de habilidades que nuestro alumnado debe adquirir para ser competente una vez terminada su formación. En Enseñanzas Superiores existen dos vías una hacia la parte pedagógica y otra destinada a la interpretación, pero en Enseñanzas Profesionales, cuya titulación les permite dar clases en Escuelas de Música, no se cumple con el perfil que se demanda.

¿Qué se demanda en Escuelas de Música? La oferta hoy es muy variada, desde el lenguaje musical, instrumentos, coro, orquesta (las materias propias de un

conservatorio), ahora también se incluye el jardín musical y artístico, formación para adultos, musicoterapia, música para embarazadas, para mayores, además de otros talleres. Pero nuestro alumnado sólo ha recibido clases de instrumento, encaminándoles a la interpretación y como alternativas secundaria a la docencia en Conservatorio. El profesorado no está formado en las nuevas pedagogías (que datan del principios del XX), pedagogías activas que permiten el aprendizaje musical desde la participación activa del alumnado dejando margen a la creatividad y con una importante presencia de la expresión corporal, el cuerpo como herramienta de aprendizaje.

Claro, en conservatorio hay que cumplir una programación además de que hay unos años máximo de permanencia, con lo cual, un alumno debe centrarse en la adquisición de contenidos, en contra de un aprendizaje más significativo y cuyo profesorado no interactúa (profesor de lenguaje musical-coro-orquesta-instrumento-análisis-harmonía-historia de la música, etc.) El profesorado vela porque cumpla con su temario y supere los mínimos exigibles, un temario que en algunos casos lleva muchos años sin actualizar.

¿Deberíamos cambiar el currículum de los Conservatorios?

¿Entonces pasaríamos a ser Escuelas de Música?

¿Qué podemos hacer?

La formación del profesorado (CEFIREs) es fundamental que plantee su oferta pensando en las realidades actuales y no sólo hablamos de nuevas tecnologías, hablamos de reciclar a un profesorado cuyo puesto de trabajo se defendió por su formación instrumental y posiblemente no haya conocido otras pedagogías, en este sentido, la formación permitir el reciclaje y la actualización de contenidos, tanto conceptuales como procedimentales.

En cuanto a las Universidades, ¿se puede permitir que docentes cuya formación musical es nula puedan impartir la educación musical/artística? Porque esto también está pasando. Pensando que la educación infantil es sensibilización y que en primaria se dan unos conocimientos generales, ahora cualquier docente (generalista) puede afrontar la materia de música. Pero todos sabemos (creo) que para desarrollar una materia hay que ser competente en ella, pues bien, ahora no será así. Y, ¿no sería mejor que el alumnado cuya formación en Enseñanzas Elementales (y si fueran profesionales mejor) de música, fueran quienes puedan cursar tanto magisterio infantil como en primaria en la especialidad de música como en planes anteriores?

Algunos opinan que para la formación reglada están los Conservatorios y para la formación no reglada, más libre y con menos nivel, están las Escuelas de Música.

Las Escuelas de música hacen una gran labor social, y se adaptan al ritmo de aprendizaje de su alumnado así como a la demanda cultural social, pero volvamos a lo mismo, el ser una formación no reglada no significa que no se cuente con docentes titulados (hablo en términos generales), pero si los docentes titulados no tienen el perfil que demandan las Escuelas de Música, la formación musical deberá ofrecer un nuevo perfil que cubra las diferentes demandas y necesidades.

Concretemos, ¿para qué debe servir la formación musical en Enseñanzas Profesionales ofrecidas por los Conservatorios?

- Para seguir con la formación de Enseñanzas Superiores.
- Para cursar el grado de Maestro en infantil o primaria y en la especialidad de Música.
- Para impartir clases en Escuelas de Música y en Sociedades Musicales.

¿Es suficiente la formación que se adquiere en el Conservatorio para desarrollar su labor docente? Bajo mi punto de vista es insuficiente, pues un título profesional como es el caso, debe avalar a un profesional en la materia, así ¿está capacitado un joven de 18 años que acaba de terminar su formación instrumental para impartir docencia en niveles muy elementales o en personas adultas, por ejemplo? Es necesaria pues una reforma en cuanto a competencias docentes por una parte y por otra parte las competencias que deben adquirir el alumnado. El grado profesional abarca edades entre 11/12- 18/19 años aproximadamente. Puede que en estas edades pensemos que son muy jóvenes para afrontar la profesión docente, no tanto así para cualquier otra profesión que implique una responsabilidad con las vidas de otras personas. Igual que un médico, un abogado, un arquitecto o similar no se plantea el ejercer la su profesión hasta que no finaliza sus estudios y supera unas prácticas, en cambio en música, parece que todo vale, pues bien, si nuestros alumnos al finalizar sus Enseñanzas profesionales puede ejercer la docencia en Escuelas de música, preparémosles bien, preparémosles para que sean competentes, cambiemos o reformemos los dos últimos años de Enseñanzas Profesionales.

Se podrían ofrecer itinerarios en Enseñanzas profesionales:

- a) Docencia en Conservatorios
- b) Docencia en Escuelas de Música
- c) Interpretación
- d) Para las TIC
- e) Gestión
- f) Otros

Lo anterior, por supuesto implica un reciclaje importante en el profesorado actual de los Conservatorios de Música, además una oferta de puestos de trabajo, que falta hace, pues es necesario un nuevo perfil docente de conservatorio que cubra asignaturas destinadas a la didáctica y la pedagogía y a las TIC, pero no se trata de que al profesorado que le sobren horas o que tenga media jornada se la amplíen horas, no se trata de que el mismo profesorado imparta las asignaturas complementarias, por otra parte obligatorias, si no son especialista, pues de lo contrario, estaríamos en la misma posición que las Escuelas de Música.

Es necesario un docente con capacidades y habilidades en el ámbito de la pedagogía activa, con conocimientos en las teorías del aprendizaje.

En definitiva, un docente que esté formado de manera integral como docente y como especialista en música.

3. PROYECTOS DESDE LA MÚSICA PARA LA MEJORA DE EDUCATIVA Y CALIDAD DE VIDA

Todos somos responsables tanto de lo que hacemos como de lo que no hacemos. La formulación de la LOMCE deja un marco abierto y flexible para que las diferentes Comunidades Autónomas incidan en algunas materias o asignaturas que consideren oportunas, así habrá Autonomías que se decanten más por reforzar los idiomas, otras en cambio abogaran por los deportes y puede que las minoritarias se acerquen a las artes, pero en cualquier caso, siempre serán las acciones y actuaciones de las personas las que marquen y propongan caminos a seguir.

Ya nadie discute los beneficios de la música aunque los padres se decantan más por escoger para sus hijos materias, según ellos, que les permitirán incorporarse al mercado laboral rápidamente. Sin duda el error está en pensar que carrera debo escoger para encontrar trabajo más que, cómo debo formarme para ser una persona competente en cualquier campo y marco laboral.

Esta es la verdadera Calidad Educativa que se debe ofrecer desde las Administraciones públicas y en ello radica el potencial de la Educación Musical, en formar personas con valores, capacidades y competencias que sepan aplicar lo aprendido a lo largo de su formación de manera eficiente y significativa.

En esta línea, la Comunidad Valenciana se destaca por el resto de comunidades Autónomas, por una parte por el gran número de músicos y por otra parte por las acciones que desde la Conselleria de Educación se están tomando para la mejora de la Calidad Educativa y contra el fracaso escolar. Diferentes proyectos en su haber como AMURE o EMA, además de potenciar la educación musical en el currículum oficial de Primaria. Esto conlleva a que en épocas de crisis las

personas formadas en Música, debido a su formación, unida a la creatividad que supone formarse en las artes, tengan mayores opciones que el resto de personas (hablando de manera general) pues la creatividad pasa por la resolución de problemas recurriendo a la imaginación y la improvisación para optar por la mejor opción.

Por otra parte, las Escuelas de Música, muchas de las cuales han sufrido la crisis y los recortes, siendo un número significativo el que ha cerrado sus puertas, suponen una salida laboral para muchos titulados pero sin duda las Escuelas de Música que siguen ofreciendo calidad son aquellas que han puesto en práctica su creatividad e innovación para adaptarse a las demandas actuales, ofreciendo un abanico de posibilidades para atender al mayor colectivo posible.

En este sentido, también los Auditorios y teatros se han sumado a esta creatividad desde proyectos educativos. Si bien es cierto que algunos Auditorios, como l'Auditori (de Barcelona) tienen un largo camino recorrido respecto a proyectos educativos, la mayoría de las salas españolas están vacías de jóvenes que prefieren otras alternativas de entretenimiento y ocio, más que cultura.

Los conciertos didácticos sin duda son parte fundamental de un por qué y para qué de la Educación Musical y estos deben estar en relación y coordinación con los diferentes niveles educativo, conservatorios, escuelas de música y también universidades. La escuela y la familia son unos de los pilares implicados en el proceso con la necesaria formación de estos desde la música, porque un concierto didáctico no debe pasar por asistir a un auditorio una o dos veces al año. Crear un público entendido y formar personas no pasa por una serie de actividades sino por un hábito justificado que no sólo implique el disfrute del arte sino que además implique una transmisión de valores dirigidos al bienestar de la persona y de la sociedad en general.

Esto no es fácil si no se cuenta con todos los agentes educativos y el apoyo de los mismos, tanto económicos como personales.

3.1. Marco Legal de la Educación Musical

Aunque el objetivo de esta comunicación no es ahondar en las leyes de Educación que han afectado a la Música, cabe recordar que La LEG, Ley General de Educación de 1970 estableció la EGB como período de educación obligatoria para los niños desde los 6 a los 14 años e introdujo la música como un área más en la enseñanza.

Pero la presencia de la Música en el Currículum oficial no tomará relevancia significativa hasta la llegada de la LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General

del Sistema Educativo (1990). Como señala Oriol (2005), la enseñanza de la música en el régimen general se contempló en la Educación Infantil dentro del área de Comunicación y Representación, y formó parte de las Enseñanzas Artísticas junto con la plástica y la dramatización en la Educación Primaria, además se crea la figura del profesor especialista, cambio más significativo bajo nuestro punto de vista y con el cambio a profesor generalista en los últimos años, hemos visto mermar de una manera importante la calidad educativa.

En el 2002, ya el siglo XXI, aparece la LOCE, Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, en la que la Educación Artística entrará en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria pero con cambios respecto a la LOGSE, reduciendo contenidos y horarios para la Música.

Con la LOMCE, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, termina con las artes en general y la música en especial, dejando libertad a las diferentes Comunidades Autónomas, así por ejemplo, habrá lugares de la geografía españoles que los niños no recibirán ni una sola hora de música, por el contrario, la Comunidad Valenciana le da una relevancia destacada por la presencia de la música, siendo además uno de los motores económicos, de empleabilidad y de trasvase de músicos a otros lugares del panorama nacional e internacional.

3.2. La Formación Musical del Profesorado

Como ya hemos señalado, la LOGSE necesitó de un modelo de profesor especialista y en este sentido tuvo que entenderse una formación pensada a tal efecto. Por otra parte y como dice Palacios (2005), la Educación Musical en nuestro país no ha estado atendida como debiera y la Universidad tampoco ha tomado acciones al respecto, aunque la música está considerada como necesaria y de efecto positivo. Añade el autor anterior que la Música tendría que ser uno de los objetivos en la formación integral de las personas atendiendo a modelos significativos de otros países.

Así, asistimos a un profesorado generalista en la Educación Primaria que no siendo experto en música impartirá esta asignatura, por tanto nos encontramos con un profesorado que o bien no tiene interés por la música o bien no tiene formación para impartirla, y esto se traducirá en un alumnado desinteresado o desmotivado por la educación musical, lo que le llevará a preferir en su tiempo de ocio asistir a diferentes eventos antes que a un “aburrido concierto”.

No es que con la LOGSE hubiera un incremento de público en los auditorios, pero sin duda se gozaba de una mejora calidad educativa, de un alumnado más preparado en temas de creatividad y de competencias personales y sociales, es decir un alumnado más humanista y mejor persona. Y esto es tan simple como poder

entender que la práctica musical incide en unos valores, que vamos perdiendo en la actualidad, tales como la colaboración, la cooperación, la ayuda a los demás, el respeto y la escucha atenta, la capacidad de reacción inmediata o el respeto por los demás.

Pero qué duda cabe que un profesor se siente motivado e ilusionado cuando enseña aquello que le gusta, que le apasiona y además se siente capacitado para ello y transmite esa pasión a su alumnado, pues con razón un especialista en inglés transmitirá y exigirá una buena pronunciación en el idioma, además de una correcta gramática que habrá experimentado seguramente visitando el país en cuestión. Contrariamente, un profesor generalista no tendrá las mismas destrezas y habilidades, tampoco en la música, al no sentir una seguridad sobre aquello que se imparte.

4. LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA

Según explica Alsina (2004) “una mejor educación con más música”, frase extraída del plan experimental que se implementó en las escuelas de Suiza, se tenía la intención de mostrar como la enseñanza musical está relacionada con la mejora de la educación. El experimento logró su objetivo demostrando que la música influye positivamente en la educación. Añade este autor que la música se sitúa en un lugar relevante de todas las culturas y es fundamental en el ser humano dirigiéndose tanto al terreno personal, social, interpersonal o profesional, teniendo en consideración las función social de la música, pero sin olvidar que la escasa o nula presencia de la educación musical es *un peligro, no sólo para el desarrollo personal sino, también, para el desarrollo social y político.*

Si tuviéramos que argumentar la importancia de la Música a través de la Historia, tendríamos que remontarnos a tiempos prehistóricos, donde aparecen los primeros instrumentos musicales y cuya función no sólo era entretenimiento, también encontramos testimonios de que la música estaba vinculada a poderes mágicos pero son los griegos los que dan un valor especial a la Educación Musical, aunque no voy hablar de historia de la educación musical, puesto que no es el cometido que nos ocupa, sin embargo si deseo resaltar cómo la Música ha marcado al ser humano, y por ello la decisión de incluirla en los planes de estudio tuvo una repercusión positiva en el perfil del alumnado.

Son más que conocidos los famosos ejemplos de países nórdicos como Finlandia o Noruega, donde la música se enseña en todos los niveles educativos o Dinamarca, la música es obligatoria en las escuelas los seis primeros cursos, la Educación como la música es una de sus pilares fundamentales, entendiendo esta materia como necesaria para la formación del niño y no dejándola exclusivamente

para quienes desean profesionalizarse. Por ello todas las acciones que se lleven a cabo, así también estas Jornadas, son necesarias, tanto así como las asociaciones que fomentan la Educación Musical y trabajan por ello como es el caso de la SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español).

5. SEM-EE (SOCIEDAD PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL ESTADO ESPAÑOL)

Es una sociedad sin ánimo de lucro, afiliada a ISME, entidad promovida y auspiciada por la UNESCO a través del IMC CIM / Consejo Internacional de la Música. cuyo principal objetivo es estimular la educación musical como parte integral de la educación general, atendiendo de forma específica a las necesidades y los intereses de músicos y profesores del Estado español y sirviendo como enlace para contactar con entidades de otros países y con ISME (International Society for Music Education).

Anualmente organiza una serie de actividades destinadas a cumplir con los objetivos propuestos: cursos, jornadas y seminarios, publicación de su boletín semestral, etc. Actualmente la SEM-EE y a través del Ministerio de Educación puede otorgar créditos de Formación.

5.1. Actividades realizadas los últimos años (2013-15)

- II y III Encuentro Nacional de Escuelas de Música (Noja, Cantabria)
- I Seminario de Trabajo SEM-EE (Llíria, Valencia)
- I Encuentro de Docentes de Música (Canarias)
- I Jornadas de Pedagogías Musicales Activas (Noja, Cantabria)
- I y II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música (Valencia y Madrid)
- I Encuentro Internacional de Directores de Agrupaciones Musicales (dirigido a todos los ámbitos y niveles educativos (Valencia)

5.2. Próximos eventos:

- II Encuentro de Docentes de Música (Tenerife)
- III Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música (hay diferentes propuestas de varias Comunidades Autónomas)

- Jornadas de Educación Musical (Sevilla)
- Seminario de Investigación Musical (Galicia)

5.3. Convenios de SEM-EE

- Con el ayuntamiento de Noja

Ciudad a la que le une un gran compromiso respecto a la Educación Musical además de contar con el Palacio de Albaicín como sede de SEM-EE, y con la que lleva años comprometida en la realización de eventos dirigidos a la mejora de la Calidad educativo musical, colaborando además con la Universidad de Cantabria.

- Con el Ministerio de Educación

Por su relación con el Ministerio de Educación, la SEM-EE tiene la posibilidad de ofrecer créditos del Ministerio para aquellas actividades solicitadas tanto de Escuelas de Música, Conservatorios o Universidades para la realización de cursos de formación, Seminarios, Jornadas o Congresos.

- Con la Editorial Carisch-Real Musical

Para la formación didáctica y pedagógica de los profesionales de la Educación Musical desde materiales didácticos, cursos de formación y otros eventos de carácter formativo y educacional.

- Con la FSMCV (Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana)

Ha firmado convenio de colaboración con la Federación de Bandas de Música de la Comunidad Valenciana y Centros Autorizados de Enseñanza Musical, además de establecer una coordinación con la UPV y la UV para difundir información relevante para la Educación Musical tanto a profesorado como a alumnado, con el fin de facilitar la información al respecto. Su primer contacto con Universidades fue en Cantabria.

- Con la Universidad de Piura (Perú)

Convenio con el propósito de realizar intercambios educativos así como proyectos de investigación y propuesta de innovación para la mejora de la Calidad Educativa Musical en ambos países.

Otros Convenios que se plantea es con la Fundación Barenboim-Said, con la Universidad de Barcelona, con CulturArts y con el ISEACV.

5.4. Colegio de Músicos Profesionales

Actualmente la SEM-EE se halla en el proceso de solicitud para la creación del Colegio de Músicos profesionales, en la fase de recogida de firmas.

Los Músicos, en nuestra diferentes facetas somos de los pocos profesionales que no estamos colegiados, en cambio sí tenemos una titulación superior y somos un profesión de impacto en la sociedad con los mismos riesgos o más que cualquier otra profesión. También nos enfrentamos al intrusismo poco profesional, luchando cada día contra un sector que invade masiva y corruptamente un espacio de trabajo y en algunos casos atenta incluso contra el bienestar social, cuando determinadas prácticas caen en manos inexpertas.

5.4.a. Justificación

Los músicos profesionales afrontan una carrera cuya formación implica un total de 14 años de estudio y sacrificio, empezando desde niño, para continuar aprendiendo a lo largo de su vida. Como cualquier profesional, el profesional de la música necesita colegiarse por los mismos motivos que cualquier otra disciplina profesional.

Las realidades actuales en cuanto a la formación del músico profesional, la diversidad de músicos profesionales acompañada a la tirantez de la oferta y la demanda sin regularizar, convierte la situación del músico profesional inestable y con cierta incertidumbre a lograr una situación digna respecto a la profesión y todo lo que ello conlleva.

5.4.b. Objetivos del Colegio de músicos profesionales

- El amparo legal.
- El asesoramiento.
- Adoptar las medidas necesarias para evitar y perseguir el intrusismo profesional y la competencia desleal, dentro del ámbito de su competencia.
- Hacer visible el mercado laboral.
- Promover la constante mejora de la calidad de las prestaciones profesionales de los colegiados mediante la formación profesional permanente.
- El control deontológico y la aplicación del mismo en garantía de la sociedad.
- Participar en la elaboración de los planes de estudios, informar de las normas de organización de los centros docentes correspondientes a la profesión y mantener permanente contacto con los mismos, crear, participar, promover, coadyuvar e informar sobre cualquier vía de acceso a la vida profesional de

los nuevos titulados, así como organizar cursos para la formación y perfeccionamiento profesional de los colegiados.

- Procurar la armonía y colaboración entre los colegiados, fomentar la solidaridad y evitar la competencia desleal entre los mismos.

Capítulo 5

EMILIA PARDO BAZÁN Y LA PEDAGOGÍA. EMILIA PARDO BAZÁN Y LA MÚSICA

Xulia Santiso Rolán

EMILIA PARDO BAZÁN Y LA PEDAGOGÍA. EMILIA PARDO BAZÁN Y LA MÚSICA

Xulia Santiso Rolán

Directora de la Casa-Museo Emilia Pardo Bazán

casamuseoepb@academia.gal

Esta intervención fue redactada y leída en gallego, ha sido traducida para facilitar su comprensión por los foros a los que va dirigida.

A modo de saludo, y de agradecimiento por la invitación a participar en este encuentro, un párrafo de Pardo Bazán sobre lo provechoso de estas reuniones.

«Hace años, no creo que existiese ambiente bastante para tanta conferencia: ahora la gente demuestra verdadero interés en oír disertar. Esto es sin duda excelente síntoma. Si en el teatro, por ejemplo, lamentamos una decadencia profunda, acaso por las conferencias suba el nivel intelectual»

Pardo Bazán, Emilia «Crónicas de Madrid. La presidencia del Ateneo», en

La Nación, Buenos Aires, 24 de marzo de 1913

1. EMILIA PARDO BAZÁN Y LA PEDAGOGÍA

La vocación pedagógica es en doña Emilia un registro permanente, una y otra vez lo aplica a cada aspecto de su existencia pública y privada, porque uno de sus grandes objetivos es contribuir a la educación de una sociedad en permanente cambio, y quizá porque valora de manera objetiva su propia educación. Intentaré hacerlo evidente en esta ponencia al centrar la mirada en los recursos educativos que maneja a lo largo de su vida profesional, y también en la personal.

Invito desde aquí a analizar sus numerosos textos relativos a esta ciencia desde el conocimiento pedagógico, que se escapa a los que no somos especialistas, y que ella demuestra conocer en muchas ocasiones. Emplea, con los pedagogos clásicos como Luis Vives, Erasmo, Montaigne y Rabelais, e incluso con los modernos como Kant, Froebel, Pestalozzi o los mismos krausistas, opiniones agudas, claras, certeras, como suele ser habitual en ella (Ezama Gil, 2012).

Cuando Laura Touriñán me invitó a participar, imagino que atraída por la actividad de un museo en la que el objetivo fundamental es acercar la figura de Emilia Pardo Bazán al público (utilizando mucha pedagogía empírica) lo primero que se me vino a la cabeza fueron las cartas que Emilia le escribe a Giner de los Ríos –respetado maestro, mi fiel amigo, mi hermano del alma– en las que destacan párrafos como este:

«Ah! la cuestión de niños. Por desgracia, amigo mío, la educación de mis hijos es uno de mis pensamientos, y, diré más, torcedores continuos. [...] Su educación y formación no están sólo a mi cargo: siembro una idea y se cruza con otras cien distintas; y sin pose, sin afectación lo digo: cuando pienso que puedo serles inútil o perjudicial, deseo morirme [...] hay mil problemas:

- 1º ¿Debe enseñársele algo abstracto ya?
- 2º ¿Conviene, o no, el rigor?
- 3º ¿Se le debe tratar como a inferior o como a igual?
- 4º Los cuentos ¿son útiles o perniciosos?
- 5º La comunicación con otros niños ¿le conviene?

Si esta grave responsabilidad pesase exclusivamente sobre mí, yo adoptaría un sistema, porque, provisionalmente, hay que tener alguno en la vida. Pero mi voluntad se cruza con otras que respeto, y no quiero combatir: los niños no deben ver desunión en los mayores» (Carta de 17 de mayo de 1880, en Varela, 2001).

Dudas objetivas, sinceras, que evidencian la necesidad de un sistema, un método que oriente la educación de sus hijos. En 1880 Jaime tenía 4 años, Blanca 2, Carmen nacería al año siguiente. Emilia aún incluye la J en su firma, deferencia a su marido José Quiroga al que describe en la misma carta: «Pepe, muy ocupado y distraído siempre». Aun faltan cuatro años para la separación del matrimonio. Aún no se ha rendido.

1.1. Perfil personal, ¿autodidacta?

Emilia Pardo Bazán contrae matrimonio a los 16 años, con José Quiroga y Pérez de Deza, segundo hijo de una importante familia gallega, residente en O Carballiño (Ourense) pero con propiedades en toda Galicia, también en la comarca coruñesa. Hasta ese momento su formación, dirigida por sus padres, de ascendencia liberal, había sido, aunque básica, mucho más amplia de lo que se podría esperar en cualquier jovencita de su clase social. Alguna estadística específica que en 1890 el número de mujeres analfabetas en España ronda el 70 %. Es la época en la que los hombres ocupan todos los escaños de la vida pública y la misoginia es aceptada (incluso aprobada) socialmente. Bajo estas condiciones cabe preguntarse si sus padres esperan de ella que ejerza como perfecto “ángel del hogar” o aspiran a educar en la excelencia a una futura aristócrata.

Imagen 1. Emilia Pardo Bazán y su esposo José Quiroga, primeros años de matrimonio



Fuente: Archivo, Real Academia Galega

Ya casada, el matrimonio vive en Compostela durante parte del año 1875, ya que José Quiroga está estudiando Leyes en la Universidad. Allí, y gracias a la amistad con González de Linares, profesor krausista, Emilia asume un método de estudio y se adapta a él con fruición.

«Viendo lo mal fundado de mi instrucción, mi erudición a la violeta y el desorden de mis lecturas, me impuse el trabajo de enlazarlas y escalonarlas, llenando los huecos de mis conocimientos a modo de cantero que tapa grietas de pared, señalándome tarea lo mismo que de chiquita en la labor de costura, y distribuyendo las horas, pues creía más a propósito para el estudio de la mañana, en que el sueño ha despejado y que consagraba a esta ocupación, que me hacía echar de menos los muros caleados, la poltrona de cuero, el crucifijo, la calavera y la mesilla ennegrecida por el uso de alguna celda de convento.

(...) cobré afición a la lectura seguida, metódica y reflexiva, que pasa de solaz y toca en estudio. Mi cerebro se desarrolló, mis facultades intelectuales se pusieron en actividad y adquirí el lastre que necesita todo artista para no flotar sin rumbo como un tapón de corcho en el mar.

A penas pueden los hombres formarse idea de lo difícil que es para una mujer introducir cultura autodidáctica y llenar los claros de su educación. Los varones, desde que pueden andar y hablar, concurren a las escuelas de instrucción primaria; luego al Instituto, a la Academia, a la Universidad, sin darse punto de reposo, engranando los estudios. Harto se me alcanza que mucho de lo que aprenden es rutinario, y algo tal vez estorbo o superfluo: con todo, semejante gimnasia fortalece y siempre queda la base de lo aprendido para futuras direcciones. Ejercítanse en partir de lo conocido y elemental a lo superior; se familiarizan con palabras e ideas que por punto general no maneja a la mujer, como no maneja el florete de esgrima ni las herramientas del artesano. Hoy atienden las lecciones de un profesor eminente y célebre; mañana se preparan a un examen, a una oposición, y como el púgil antes de entrar en la palestra, prueban y ensayan la agilidad y vigor de sus miembros. Todas ventajas; y para la mujer, obstáculos todos» (Pardo Bazán, 1886).

1.2. Educación de los hijos. Aplicación privada

En el suma y sigue pedagógico se unen a la necesidad personal de la madre, el estudio del gran Padre Feijóo, que la llevara a ganar un premio (1876) en el que vence a Concepción Arenal y al que años después homenaja al dar el nombre de *Nuevo Teatro Crítico* a la revista mensual que escribe, edita y dirige durante casi tres años (1891-1893) y también sus lecturas de Taine, cuyo modelo plenamente naturalista -en el que el individuo está influido por factores de tipo físico, biológico y económico- aplica una y otra vez en sus obras literarias (Sotelo Vázquez, 2002; Ripoll Sintés, 2007).

Pero a todo ello precede la influencia de la figura paterna, que ya se había servido de métodos pedagógicos para dar forma a su educación. Seguimos con las cartas a Giner.

«V. piensa como yo —y su opinión de V. en esto singularmente vale mucho— que hasta los siete años, “plus minusque”, no debe empezar la educación intelectual de un niño. A la verdad me ha hecho reír sola largo rato lo que me dice V. de que no se asuste el conde de Pardo Bazán del sistema Fröbel, fundado, según V. añade, en los principios de Pestalozzi, Schelling, Kant y Krause. ¿Cómo no me había de reír? El Método Elemental de Pestalozzi fue uno de los primeros libros que leí cuando niña, hallándolo en la biblioteca paterna; y en cuanto al sistema Fröbel, siento mucho no tener aquí, sino en el campo (se refiere seguro a la Granja de Meirás) ejemplares de una serie de artículos que en un periódico de Santiago publiqué, encomiando la organización de la Escuela de Párvulos que fundó aquí Costales, bajo esa base, con sus correspondientes “leçons des choses”, y sus “kindergarten” monísimos, en que las criaturitas, que han pasado de la vida vegetativa a la sensitiva, se preparan para la racional en la medida de sus fuerzas, y jugando» (Carta de 21 de marzo de 1877 en Varela, 2001).

Imagen 2. Emilia Pardo Bazán y Jaime Quiroga recién nacido. 1876



Fuente: Archivo, Real Academia Galega

Sabemos que sigue en el empeño de dar una educación formal a sus hijos, cuando en 1893, ya Jaime en la Universidad Central de Madrid estudiando leyes,

anuncia orgullosa el acceso de Blanca, su segunda hija, al bachillerato artístico, en el moderno Instituto Cardenal Cisneros, aunque no tenemos constancia de que ésta acabara el ciclo.

1.3. Reconocimientos públicos

En 1906, un año después de ser admitida como la primera mujer socia del Ateneo de Madrid, es elegida Presidente de su Sección de Literatura. Durante dos cursos consecutivos lleva a cabo diversas iniciativas: veladas literarias; sesiones en honor de autores consagrados; las llamadas “Sesiones de autocrítica”, donde intervienen escritores que hablan de su obra –entre ellos Joaquín Dicenta o Valle Inclán–; conferencias en las que ella misma participa... ingente trabajo de comunicación cultural.

En 1910 es nombrada consejera de Instrucción Pública con Julio Burell, gracias a las gestiones del anterior ministro, el conde de Romanones, según explica la escritora en una crónica del 11 de julio de 1910:

«El conde de Romanones, que posee una juventud sorprendente, llena de vivacidades, insujetable a rutinas y a preocupaciones, encontró natural que una mujer, que en algo ha contribuido, con sus escritos y con el ejemplo de una vida estudiosa, a la cultura y a la elevación del nivel intelectual de su patria, pudiese pertenecer al cuerpo consultivo que entiende en las cuestiones de Enseñanza y Pedagogía».

Casualmente, ese es el año en el que dejan de aplicarse trabas en España para el libre acceso de la mujer a la Universidad. Ya no es indispensable el permiso del cura, ni el de los padres, ni del médico, ni tampoco de los estudiantes del mismo curso, ni siquiera de los profesores que tenían que acompañar y acomodar a las estudiantes en su aula. Al fin.

Pero el gran reconocimiento le llega en 1916, cuando es nombrada catedrática de Lenguas Neolatinas de la Universidad Central de Madrid (Quesada Novas, 2005 y 2006). Fue una polémica decisión no exenta de críticas, basadas sobre todo en la trascendental “primera vez” que supone la asunción del cargo en la figura de una mujer, que además no tiene títulos académicos. Y sin ellos dará clase en la misma universidad donde su marido y su hijo habían estudiado.

Llevaba persiguiendo este honor algunos años. Ya lo habíamos leído en la entrevista que le hace Colombine. «Los honores no valen lo que el trabajo. Me han prometido una cátedra en la Universidad.[...] Desearía enseñar la materia que conozco» (Burgos, 1911).

1.4. Perfil profesional

«Desearía enseñar la materia que conozco».

1.4.a. Conferencias

De entre otras (aristócrata, estudiosa, inteligente, tenaz, ambiciosa, infatigable) destaca una característica fundamental para conocer al personaje: divulgadora. Emilia observa, estudia, ahonda y luego comunica lo que sabe, y lo que es más importante, las conclusiones a las que llega con respecto al tema en cuestión. ¿Número de temas? enorme, como su curiosidad y como su osadía al opinar sobre todos ellos.

La divulgación –nunca banalización– está en la esencia de sus textos desde el comienzo de su carrera profesional: su sección en *La Revista compostelana* titulada “La ciencia amena” (1875) responde a esa valiente actitud, y continúa con ella a lo largo de su vida en cerca de dos mil artículos de opinión (siempre la suya propia), repartidos por casi un centenar de publicaciones periódicas de todo el mundo.

Pero este artículo se refiere a sus actuaciones relacionadas con la pedagogía. Seguimos a partir de aquí a dos autoras, Ángeles Ezama (2012) y Aránzazu Guzmán (2014).

1889. Los pedagogos del Renacimiento: Erasmo – Rabelais – Montaigne

Esta fue una conferencia leída en el Encuentro de 1889 dirigido a docentes, realizado en el Museo Pedagógico de Instrucción Primaria de Madrid, posteriormente denominado Museo de Instrucción Nacional (hoy en día IES Lope de Vega) y organizado en última instancia por la Institución Libre de Enseñanza.

Es de destacar la existencia de este tipo de encuentros en estos años, dan señales de la atención que existe por el campo de la enseñanza entre el mundo krausista, algo muy poco referenciado hoy en día, sorprendentemente, en demasiados foros, el krausismo parece no haber existido.

Pues bien, en esta conferencia Emilia reflexiona sobre las cuestiones de esta índole propuestas ya por filósofos renacentistas.

Inicia el exordio indicando el tema de su trabajo: analizar los problemas de la educación y el papel del maestro. Usa el recurso de la *humilitas autorial* (la educación no es un tema en el que se mueva con soltura) y presenta a sus pedagogos favoritos: Rabelais y Montaigne, por encima de Luis Vives, Rousseau y Spencer que también lo son. Retoma la unión entre inteligencia y sentimiento para dar forma a un sistema educativo que moldea a los jóvenes. Además considera a Erasmo digno

de respeto, y recuerda que a pesar de que San Ignacio de Loyola abominara de su método, los jesuitas, que eran experimentados maestros de jóvenes, sí eran partidarios de sus enseñanzas:

«Enseñar a los niños divirtiéndoles; prescindir de las disciplinas y las sangrientas azotainas; observar la realidad, o para hablar más justo, el mundo exterior, y hacer penetrar su conocimiento en la enseñanza exclusivamente intelectual y escolástica de entonces; por último, reclamar instrucción para la mujer, para la madre, a cuyo cargo había de correr la primera educación de los niños».

Imagen 3. Fragmento «Emilia Pardo Bazán na “Escuela de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid”». Joaquín Vaamonde, 1897



Fuente: Colección de la Casa-Museo Emilia Pardo Bazán, Real Academia Galega

En la segunda parte de la conferencia, Pardo Bazán confiesa que, a su juicio, Rabelais fue el mejor pedagogo del Renacimiento y que le tiene más cariño que a Erasmo, porque Rabelais suavizaba con humor las debilidades humanas. Mientras la sátira de Erasmo solo podía aplicarse a su tiempo, Rabelais, como Cervantes, tenía la virtud de ser intemporal: «*Rabelais persiste*».

En el tercer apartado de la conferencia, se dedica a analizar las teorías pedagógicas de Rabelais, que expone en la novela: *Gargantúa y Pantagruel* (1532). Pardo Bazán reitera la comparación entre Cervantes y Rabelais, considerando que los libros más dinámicos del Renacimiento eran la novela del francés y *el Quijote*. Para la escritora, es relevante que las críticas de Rabelais no fueran contra la filosofía escolástica, sino contra la superficialidad en la religión.

En la última parte de la conferencia, describe a Montaigne como moralista, y explica que tanto Montaigne como Rabelais se habían ocupado especialmente de la educación en la infancia porque la consideran esencial para la reforma intelectual: Montaigne había desarrollado sus ideas pedagógicas en un breve tratado dirigido a la hija del vizconde Federico de Foix, en el que aconsejaba a la futura madre cómo educar a su bebé.

La condena de Montaigne al intelectualismo renacentista lleva a la autora a reflexionar sobre el de su época, concluyendo con una bellísima frase: «El saber no ha de estar atado al alma, sino incorporado a ella; no basta que la riegue, es preciso que la impregne».

1892. *La educación del hombre y la de la mujer: sus relaciones y diferencias*

Entre el 13 y el 27 de octubre de 1892 tiene lugar el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de Madrid. Este es el culmen de todas las revisiones pedagógicas del siglo que acaba, organizado por la Institución Libre de Enseñanza (por supuesto) y con una asistencia de 700 personas por sesión (Fernández Poza, 2007). Por primera vez en un Congreso de estas características, se introduce una sección, la 5ª, dedicada específicamente a las mujeres. Se ocuparía de definir el “Concepto y límites de la educación de la mujer y la aptitud profesional de esta”¹. Emilia fue nombrada una de las cuatro vicepresidentas de esta sección, y también pronunció la conferencia que nos ocupa, en que plantea por escrito su reivindicación más señera: es indispensable que la mujer tenga acceso a la educación, son imprescindibles definir las bases para que la educación escolar de ambos sexos sea igualitaria. En las “conclusiones” es incluso más atrevida:

«(...) Abriendo a la mujer sin dilación libre acceso a la enseñanza oficial, y como lógica consecuencia, permitiéndola ejercer las carreras y desempeñar los puestos a que le den opción sus estudios y títulos académicos ganados en buena lid».

¹ Manuel Ruiz de Quevedo era el presidente de la mesa. También lo era de la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*.

Ya no solo la formación, sino el ejercicio de lo aprendido. Algo que todavía en este 1892 era objeto de arduo debate. Y se demostraría que no estaba preparado para aceptar.

Esta ha sido considerada una de las conferencias feministas más destacadas de la Pardo (Ayala, 2001), para la elaboración de la misma deja constancia de la influencia del krausismo y la Institución Libre de Enseñanza a través de su amistad con Giner de los Ríos, además del entusiasmo que le produjo la obra de Stuart Mill, *La esclavitud femenina*, que ese mismo año publica, traducida por primera vez al español, en su proyecto editorial *La Biblioteca de la mujer*.

La conferencia se expone ante un público experto, compuesto en su mayor parte por educadores varones; la escritora coruñesa adopta un concepto de educación omnicomprensivo en el que entran no solo las seis modalidades que comúnmente atiende la pedagogía (educación física, moral, intelectual, religiosa, social y técnica), sino también cuanto concierne a la esfera del entendimiento y del sentimiento; señala las diferencias entre la educación del hombre y la de la mujer en todos estos ámbitos e incide en la importante distancia que media entre ambos sexos; apunta como gran defecto de la educación femenina que en ella se dibuja «*un destino relativo*» para la mujer, en el que esta se concibe como un medio y no como un fin. Asumiendo las doctrinas de Kant propone que se eduque a la mujer pensando en su perfectibilidad, en

«la educación de la personalidad, de un ser libre, capaz de bastarse a sí mismo, llenar su puesto en sociedad, y al propio tiempo tener para sí mismo un valor que emana de la íntima conciencia de sus derechos, (porque) tiene la mujer un título inalienable y eterno que domina y precede a todo, y es el de criatura humana; y, como tal, posee el derecho al pleno desarrollo de su entendimiento y de su corazón.

Mientras la educación masculina se inspira en el postulado optimista, o sea la fe en la perfectibilidad de la naturaleza humana, que asciende en suave y armónica evolución hasta realizar la plenitud de su esencia racional, la educación femenina derivase del postulado pesimista, o sea, del supuesto de que existe una antinomia o contradicción palmaria entre la ley moral y la ley intelectual de la mujer, cediendo en daño y perjuicio de la moral cuanto redunde el beneficio intelectual, y que –para hablar en lenguaje liso y llano- la mujer es tanto más apta para su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria, y la intensidad de la educación, que constituye para el varón honra y gloria, para la hembra es deshonor y casi monstruosidad

Debercitos: gastar y lucir en los salones; instruccioncita: música, algo de baile, migajas de historia, nociones generales superficiales y truncadas; devocioncilla:

prácticas rutinarias, genuflexiones, rezos matinales, todo enano, raquítrico... Falta el soplo del ideal, la línea grandiosa, la majestad, la dignidad, el brío».

Seguimos con Fernández Poza. Una de las tres propuestas rechazadas, de entre doce, suponía precisamente el veto a que las mujeres pudieran acceder a todas las profesiones, tampoco podrían tener la competencia exclusiva para impartir la docencia en las escuelas incompletas mixtas, ni podrían acudir a los mismos centros que los hombres en las enseñanzas a las que se abrían profesionalmente, debiéndose crear por ello centros paralelos en las enseñanzas secundaria, especial y superior, lo que no dejó de resaltarse como utópico desde algún sector, vista la perspectiva del gasto.

«Siendo el fin de la educación, según James Stuart Mill, hacer del individuo adecuado instrumento, en primer término, de la felicidad propia y en segundo, de la de sus semejantes, y realizándose hoy la educación de la mujer con un fin relativo y subordinado, con harta razón dijo Stendhal que la educación de la mujer parece elegida a propósito y hecha de encargo para labrar su desdicha».

1897. La literatura contemporánea.

Esta es la primera vez que ejerce como verdadera docente. La “Escuela de Estudios Superiores” del Ateneo de Madrid fue el reducto donde se refugió la universidad progresista española, en él se disfrutaba de un bien derogado en esa época; la libertad de cátedra².

A lo largo de 11 sesiones y ante 825 personas matriculadas, Emilia desentraña “la literatura contemporánea”. Gumersindo de Azcárate, en una “aproximación a la sociología” es el siguiente docente más popular, aunque su curso tuvo solo un tercio de matriculados, 245.

Queda patente el poder de convocatoria de Pardo Bazán, que ocho años antes de ser la primera mujer aceptada como socia de esta institución (1905), resulta ser imprescindible entre las filas de los “sabios que comunican” La profesora y la mujer de mundo se aúnan en el acto público, y esto es lo que puede escribir un cronista sobre las conferencias:

«Difícilísimo dar cuenta de la presentación de la eximia escritora en la Cátedra de Estudios Superiores. Requiere el desempeño de este cometido, varias y aun contrapuestas aptitudes, tales como las de un cronista de salones y las de un cronista de letras, porque cualesquiera otras noticias que al salón y a la cátedra,

² En el 2012, la Casa-Museo se hizo con el cuadro reproducido más arriba, que fue rescatado en su día de una escombrera adyacente al Pazo de Meirás. Su estudio y catalogación, y las atractivas averiguaciones que derivaron de ello, están publicados en: Santiso Rolán, 2013.

al selecto público y a la doctísima profesora a un mismo tiempo no se refiriesen, pecarían seguramente de incompletas» Periódico La Época, 16 de mayo de 1897.

Había subido a ese mismo estrado diez años antes, para presentar su trabajo *La revolución y la novela en Rusia*. Era la primera vez que alguien daba cuentas de la novela realista/espiritualista rusa en cualquiera de los círculos culturales de España entera.

1899. La España de ayer y la de hoy

El 18 de abril de 1899 Emilia, posiblemente gracias a las gestiones del canario Fernando León y Castillo, embajador español en Francia, pronuncia una conferencia en La Sorbona, patrocinada por la *Ligue de l'Enseignement* e invitada por la *Société de Conférences*, sobre «L'Espagne d'hier et celle d'aujourd'hui». El párrafo extractado por Ezama (2012) es perfecto para dar una idea de su lúcida visión de una realidad desoladora.

«Nous consacrons à l'instruction publique 1e 1/2 % du budget national; nous voilà au-dessous du Portugal: ce royaume minuscule est arrivé à 2 1/2 %. Ainsi, la statistique compte 12 millions de sujets espagnols ne sachant lire ni écrire. Les municipes, c'est vrai, font les frais des écoles publiques; mais il faudrait voir l'état de ces malheureuses écoles; et encore, c'est l'habitude d'oublier de payer les maîtres (...) Nous possédons assez d'universités, même trop, mais c'en est fait des études sérieuses et de la fraternité scolaire: on tâche de pêcher son diplôme le plus vite possible et sans effort (...) Les méthodes d'enseignement sont instables, défectueuses et arriérées; on se tient à la science livresque, et Dieu sait quels livres l'on impose aux étudiants; plus d'enseigne-ment classique, plus de latinistes, et point de science expérimentale: dans l'ensei-gnement, comme partout, l'Espagne a perdu les acquisitions du vieux temps, en refu-sant d'accepter celles du nouveau».

1899. Discurso de inauguración del Ateneo de Valencia. "El Regeneracionismo. Luis Vives"

Repárese en la fecha. El primer tema, el regeneracionismo, es protagonista porque ese es el momento histórico que lo provoca y lo demanda, el noventayochismo está en marcha y Emilia ya había demostrado su posición antiseparatista en varios discursos anteriores. El segundo tema, el análisis del humanista valenciano Luis Vives, le da pie para proponer la educación como la única solución para corregir los

males de la patria (Guzmán, 2014). Luis Vives *se consagró cabalmente a lo que hoy pedimos como remedio a nuestro daño: la pedagogía y el fomento de la enseñanza*.

El padre de la psicología pedagógica sólo le merece un reparo; lo concerniente a la educación de la mujer.

Reivindica una educación integral, gratuita y obligatoria también en el artículo “al regreso” en *La Ilustración Artística*, el 15 de enero de 1900

«Si me preguntasen cómo podrá España seguir existiendo, qué hacer para conseguirlo, diré que lo primero, instruirse, lo segundo, instruirse, lo tercero, instruirse, y después desenvolverse con arreglo a su naturaleza, y con variedad y libertad, reconociendo, respetando, cultivando la intimidad de cada región. Porque no ha de ser la enseñanza un rasero de uniformidad intelectual, ni un exclusivismo de sabiduría».

En 1901 también colabora con la acción educativa del Centro Gallego de Madrid, del que fue nombrada presidenta honoraria, que constituyó una alternativa educativa similar a la que ofrecían otras instituciones privadas al mantener escuelas gratuitas a sus expensas. Pocos datos más tenemos de esta acción. Sí que los tenemos de otra intervención interesante de Pardo Bazán con respecto a la pedagogía y en especial con uno de sus representantes, la que tuvo lugar en la sede del Círculo de Artesanos de A Coruña en junio de 1903 con motivo de la visita de Unamuno a Galicia; el Rector de la Universidad de Salamanca asistía al Congreso Pedagógico de Ourense y fue recibido el olor de multitud en nuestra ciudad. En la respuesta a las palabras del bilbaíno, y aunque trata muchos otros temas, éticos e ideológicos sobre todo, la escritora habla del ilustre rector, buen amigo suyo, como un eminente pedagogo.

1913. La educación por la belleza

En esta conferencia defendía la necesidad de fomentar la enseñanza artística. Tuvo lugar dentro de un ciclo de conferencias de la XI Conferencia de Cultura Pedagógica organizado por la Asociación de alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio con la colaboración del Ateneo de Madrid. Pardo Bazán participó el día 19 con la conferencia que nos ocupa, estudiada por Ezama (2014) en la medida de lo posible puesto que no está publicada, aún así en el *Archivo* de la Real Academia Galega se conserva un buen número de cuartillas mecanoscritas que pertenecen a esta conferencia, aunque no su parte central.

Entre los medios para llevar a cabo esta educación propone infundir el respeto a lo bello, valerse de obras de artistas nacionales (y no tanto de las de extranjeros), saber despertar el sentido estético por la naturaleza y complementar la

educación escolar con el desarrollo y fomento de las industrias artísticas, rechazando todo lo que sea bárbaro y antiestético (v. gr. las corridas de toros); acaba pidiendo la contribución de todos para lograr esta obra de educación. Se detecta aquí evidentemente la influencia del krausismo, cuya revolución pedagógica se basa en la educación estética necesaria para la formación del hombre armónico (Millán, 1983).

«Aun reconociendo los límites de la acción educativa, estamos obligados a no desmayar un punto en ella. No necesita ser infalible, y basta con que sea, en gran parte, eficaz. Siendo por esencia la obra educativa obra civilizadora, no hay que omitir ninguno de sus aspectos. Se educa por el ejemplo de la acción, por el cultivo y desarrollo de la inteligencia, por la religión, por la misma suave acción de la costumbre; ¿y no se ha de educar por el arte, que siendo acaso la más primitiva de las aptitudes humanas, es a la vez la más refinada y exquisita?».

Como museóloga encuentro que es una frase perfecta para cerrar esta parte de la intervención.

2. EMILIA PARDO BAZÁN Y LA MÚSICA

Y comienzo un breve apunte sobre la relación de Pardo Bazán con la música, ya que sé que este encuentro tiene mucha participación de especialistas en esta materia. Sobre este tema hay ya varios artículos escritos por investigadores e investigadoras de doña Emilia –espero no olvidar a nadie-, que se han ocupado de él porque tiene suficiente presencia en el corpus literario de la autora. Destacar el artículo de Patiño (1993) en el que analiza el papel de la música en la obra narrativa de la escritora, con ejemplos tan ilustrativos como *La Quimera*, *Dulce Dueño* (donde se detalla un posible éxtasis ante la recepción de *Lohengrin*) o cuentos como “Por el arte”, llevado al cine por Pilar Miró.

Emilia cuenta sus primeras reacciones ante la práctica musical en sus “apuntes autobiográficos”.

«Contra las lecciones del piano me rebelé en secreto, pareciéndome cosa inepta tanto moler con las escalas, arriba y abajo y vuelta y dale, y luego salimos con que todo es ejercitar los dedos. Pedí encarecidamente que me enseñasen latín en vez del piano. ... Creo que la mala ley que les tengo a los pianos nació entonces».

Don José añadió estas clases, no las sustituyó.

Su acceso pues a esta disciplina no fue placentero, y podría ser que eso afectara a su sensibilidad musical durante toda su vida. No es el caso de la

compositora Eugenia Osterberger (Madame Saunier) que en su adolescencia escribe al que también fue profesor de piano de Emilia, Canuto Berea que no deje de mandarle un buen piano, que sus padres no están muy interesados en cumplirle “el capricho”, a pesar de que ella ya les ha prometido no dedicarse a la práctica del instrumento todo el día. El señor Berea se ha demostrado como un magnífico comerciante y sus gestiones lo llevaron a ser uno de los protagonistas de la vida, política y cultural de Galicia (sus pianos llegaban también a Asturias) pero no sabemos si era un buen profesor. El texto de Emilia nos deja claro cuál era su método pedagógico...

Pero el oído de la escritora encontró un buen punto de partida para enlazar la literatura y la música (Latorre, 2002). En sus ritmos, cadencias, rimas.

«La música, tal como yo puedo apreciarla y gozarla, se me descubrió en las estrofas de los poetas (...) sobre todo en el mago Zorrilla, el rey de la melodía, el Verdi de nuestros poetas» (Pardo Bazán, 1886).

Escribe acertadamente González Herrán (1998) que

«en la escritura -y en la sensibilidad- pardobazaniana la música siempre importa en relación con otras cosas, sean las artes plásticas, la literatura, el teatro, la filosofía o la religión; de ahí su interés por las propuestas de Richard Wagner en su época simbolista.

Eso es lo que le pasó en los primeros años de su matrimonio:

«Cuando en Viena, en el Teatro Imperial, asistí a una representación del Barco Fantasma (era el año 1872 ó 73, y yo bien joven, y bien ignorante en materia, tanto que el nombre de Wagner no había llegado jamás a mí), recuerdo que me entusiasmé, y declaré a los que me acompañaban que quien había escrito tal partitura era un genio».

De ahí viene su fascinación por Wagner. Emilia va comprendiendo la forma y el mensaje del Arte del Porvenir (Encabo Fernández, 2009), del Arte total. Escribe en 1914:

«Además de compositor es poeta Wagner. Casi es más grande como poeta, y si sus libretos los escribe otro, no tendrían esa profunda compenetración con la música. Pueden definirse así las óperas de Wagner: un todo, indivisible, de música y poesía. A la larga, el poema decide la suerte de la música».

La música (y Wagner por encima de todo) es uno de sus temas recurrentes si atendemos a sus artículos de prensa. En todos ellos -escritos con fruición desde los catorce a los setenta años, a propósito de cualquier asunto que llame su atención, en decenas de periódicos españoles y extranjeros que pagaban con largueza sus

colaboraciones- deja claro que lo que más le interesa es la actualidad que le rodea, y de esta actualidad deriva de forma natural su afición a la crítica artística; la literaria por supuesto (reseñas, ensayos, estudios, críticas), y en menor medida la dedicada a las demás artes, entre las que destaca la música, y sobre todo el teatro que justifica su constante atención a la temporada operística en el Teatro Real de Madrid, del que era fidelísima abonada.

«... el bostezo del público del Real ha sido meramente una protesta contra la atención y el recogimiento que exige la música de Wagner (...) Hay mucho de leyenda en esto de que sea preciso estudiar metafísica o matemáticas sublimes antes de comprender a Wagner. La suma belleza artística siempre es directa, fulminante, fuerte y poderosa. Se impone» (La Ilustración Artística 1912).

Siguiendo con el apartado cronológico, diversas empresas en esta dirección, para su conocimiento, nuevamente, el trabajo de Gómez nos sirve de documentación valiosísima:

El 5 de octubre de 1906 actuó como mantenedora del Certamen Musical organizado por las fiestas de San Froilán, y pronunció un discurso (wagneriano) en el Teatro Circo de Lugo. Pardo Bazán estuvo en la ciudad con su hija Carmen desde el 4 hasta el 8 de octubre, y además de pronunciar sus discursos disfrutó de diversos actos de agasajo, como un banquete, una función de gala y excursiones a lugares de interés.

El 19 de agosto de 1907, tras el festival de música gallega, la Liga de Amigos de A Coruña organizó un banquete de bienvenida al músico gallego José Castro González, conocido como maestro “Chané”, que Pardo Bazán presidió. El motivo del acto fue la llegada del músico e intelectual gallego de su emigración a Cuba, que había sido provocada por la anulación de su Cátedra en la Escuela de Bellas Artes en 1895.

En febrero de 1913 (*LLA*) nos describe una deplorable realidad: «el Teatro Real continúa tan sucio, roto, polvoriento y astroso como de costumbre (...) de escenario afuera y de escenario adentro, da lástima el Real (...) en cuanto a las compañías..., cada año aflojan, para aflojar los sueldos». Y además, en este artículo verifica lo que escribiera Bravo Villasante en su biografía sobre la escritora; se trata de un curioso dato que por lo insólito ha podido parecer increíble a más de un investigador, pero que da medida del carácter más íntimo de doña Emilia.

En 1912 falleciera su esposo José Quiroga y aunque la separación era evidente y efectiva desde hacía casi 30 años, formalidades de sociedad la obligan a someterse al ritual de luto y por lo tanto no asistir a actos públicos entre los que estaban las representaciones del Real -aunque también sabemos que en ocasiones su amiga María Guerrero le reserva discretamente algún palco en su teatro- pues bien, dando

muestras de un amor propio admirable, la Condesa se hace instalar un “teatrophone” con el que oye las representaciones del Real. Así, comentando la severidad de los espectadores de las localidades altas con Titta Ruffo, declara:

«(...) yo, que no asisto al teatro, he podido, sin embargo, estudiar esta psicología del público, con sólo aplicar al oído un receptor del teléfono. La voz poderosa llega bastante desfigurada a mis oídos, pero así y todo, hay momentos sublimes».

Acompaño este artículo con la relación de artículos referidos a la música, publicados por Emilia Pardo Bazán en *La Ilustración Artística*, de Barcelona (1896-1914) y recogidos por Carlos Ríos en su trabajo citado más abajo, con la intención de que se lean los hermosísimos -perspicaces, palmarios siempre- comentarios que permiten construir un perfil de esteta deseosa de compartir con el lector su búsqueda de la belleza a través de la música (Ríos, 2013a y 2013b).

- n.º 734 (20-1-1896), p. 82: «Clausura» [sobre las condiciones en que se representa en el Teatro Real]
- n.º 893 (6-2-1899), p. 90: «Crepúsculos» [estreno de *La Walkiria*]
- n.º 897 (6-3-1899), p. 154: Sin título [más sobre *La Walkiria*]
- n.º 899 (20-3-99), p. 186: «Variedades» [óperas en el Teatro Real]
- n.º 944 (29-1-1900), p. 74: «Música y cuentos» [sobre la posibilidad de una ópera española]
- n.º 950 (12-3-1900), p. 170: «Adonde va la gente» [estreno de *La Bohemia*, de Puccini]
- n.º 997 (4-2-1901), p. 90: «El piano. Artistas coronados. Victoria I. Verdi. Preludios del Carnaval»
- n.º 1209 (27-2-1905), p. 138. Sin título [sobre la *mise en scène* del Teatro Real]
- n.º 1425 (19-4-1909), p. 266 [muerte de Chapí]
- n.º 1460 (20-12-1909), p. 826. Sin título [El Grial, Monsalvato y Montserrat]
- n.º 1568 (15-1-1912), p. 46. Sin título [los libretos de ópera]
- n.º 1609 (28-10-1912), p. 702. Sin título [Perfecto Feijoo, recopilador de música popular gallega]
- n.º 1625 (17-2-1913), p. 122. Sin título [Situación del Teatro Real. Tita Ruffo, escuchado por teléfono]
- n.º 1627 (3-3-1913), p. 154. Sin título [*Ariana y Barba Azul*, de Metterlinck y Dukas, a través del “teatrophone”. Tenores: Anselmi y Tita Ruffo]

- n.º 1629 (17-3-1913), p. 186. Sin título [*Tabaré*, de Bretón]
- n.º 1673 (19-1-1914), p. 62. Sin título [estreno de *Parsifal*]
- n.º 1676 (9-2-1914), p. 110. Sin título [el tango]
- n.º 1678 (23-3-1914), p. 143. Sin título [estreno de *Las golondrinas*, de Usandizaga]
- n.º 1680 (9-3-1914), p. 174. Sin título [sobre música y músicos]
- n.º 1690 (18-5-1914), p. 334. Sin título [música, zarzuela, sainetes, la bailarina *Imperio*]
- n.º 1692 (1-6-1914), p. 366. Sin título [*Salomé*, de Wilde]
- n.º 1721 (21-12-1914), p. 830. Sin título [*Parsifal*; evocación de su primer Wagner, en 1873]

2.1. La música popular

Merece un apartado esta gran preferencia musical de la autora, aparece repetida a lo largo de toda su obra y la incorpora siempre que tiene oportunidad. Se trata de la música de raigambre popular, ya fueran aires folklóricos improvisados, cantos provincianos o piezas pertenecientes al género chico. Su alma de divulgadora no puede evitar dejar constancia de un sentimiento. Escribe en *La Nación* de Buenos Aires en 1909:

«Cada pueblo tiene en su alma notas musicales, combinadas según el espíritu y la índole peculiar de su modo de sentir. El auténtico artista debe llegar al sentir de todos, a descifrar las palpitations estéticas que definen el espíritu de una comunidad».

Ya en 1892 reivindica nombres propios al lado de otros autores españoles: «... y quizá podría añadir yo a estos y a otros nombres, Pascual Veiga, autor de la divina Alborada. Los catalanes hablarán de su Clavé...».

Y años antes, en una actuación sobresaliente como presidenta de la “Sociedad del Folk-lore gallego” en un remoto 1884 (germen de la Real Academia Galega, fundada veintidós años después) fue promover la edición del primer monográfico sobre la recopilación de nuestro cancionero (Sotelo Vázquez, 2007).

Sobre el Cancionero Popular Gallego de Pérez Ballesteros (1884) señala Sánchez Rei (2006, p. 179) «que estamos perante una obra que marcou un fito no momento en que fi publicada e que continuou a ser una obra de referencia durante o século XX a teor da súa utilización por diferentes investigadores».

El ya comentado carácter de crónica de actualidad de su sección en la revista *La Ilustración Artística* le lleva a recoger noticias y acontecimientos de la vida musical: así, en febrero de 1901 -además de la muerte de Verdi- comenta la aparición de dos precoces pianistas: el vitoriano de trece años, Jesús Guridi, y el betanceiro Pepito Arriola, quien por entonces contaba tres y medio; todavía en marzo de 1914 volverá a dar noticia de las andanzas de aquel niño prodigio, ahora ya adolescente, de quien augura que «también como compositor ha de recoger lauros» si busca su inspiración «en los cantos de su país natal, esa música gallega tan sentida, tan variada y que acaso, pese a la diligencia de Perfecto Feijoo, no estará recogida ni en su mayor parte».

Imagen 4. Pardo Bazán y Cántigas da Terra. A Coruña, 1917, Exposición Regional Gallega



Fuente: Archivo, Asociación Folklórica Cántigas da Terra

“La muiñeira” (1906) es un elogio más a las músicas nacidas del folklore popular (López Quintáns, 2005 y 2014): «La música de Galicia, hasta hace poco desconocida, es admirable por su poesía íntima y su tristeza hermosa, la tristeza llena de lirismo de aquellos campos siempre plácidos, sin tonos violentos».

Un último extracto, pertenece a la novela *El cisne de Vilamorta* (1885, repárese nuevamente en la fecha). Cuenta ésta con hermosísimo párrafos de los territorios interiores de Galicia, pero este, dedicado al baile de la Riveirana (llamada así la “muiñeira vella” por variantes musicales y coreográficas) demuestra conocimiento, y sobre todo entendimiento con respecto a un baile que es fruto del alma de nuestro país:

«(...) Sentóse la señora de Comba al piano, y tecleó varias cosillas ligeras, polkas y rigodones, para que bailasen las muchachas. Estas le pidieron a voces otra música:

-Nieves, ¡la *muiñeira*!

-¡La *riveirana*, por Dios!

-¿La sabe toda, Nieves?

-Todita. ¿Pues no la he oído en las fiestas?

-A echarla. Venga de ahí.

-¿Quién la echa?

-¿Quién la *repinica*? ¡A ver, a ver! -Alzáronse varias voces delatoras-

-Teresa Molende... ¡juy! Da gusto vérsela bailar.

-¿Y la pareja?

-Aquí... Ramonciño Limioso, que puntea que es un pasmo. Reíase Teresa, con viriles y sonoras carcajadas, jurando y perjurando que había olvidado la *muiñeira*, que nunca la supo a derechas. De la mesa de tresillo se elevó una protesta: la del dueño de la casa, Méndez. ¡Vaya si Teresiña bailaba bien! Que no se disculpase, que no le valía la disculpa: no había en todo el Borde moza que echase la *riveirana* con más salero: es verdad que cada día se iba perdiendo la costumbre y el chiste para estas cosas tradicionales, antiguas...

Cedió Teresa, no sin afirmar por última vez su incompetencia. Y después de recogerse con alfileres la falda del vestido para que no le hiciese estorbo, cesó de reír, y adoptó un continente modesto y candoroso, dejando caer el velo de los párpados encima de sus gruesos y ardientes ojos, inclinando la cabeza sobre el pecho, descolgando los brazos a lo largo del cuerpo, e imprimiéndoles leve oscilación, mientras frotaba una contra otra las yemas del pulgar e índice; y así, andando a menudos pasitos, con los pies muy juntos, siguiendo el ritmo de la música, fue dando la vuelta al salón con singular decoro y la mirada puesta en el piso, deteniéndose al fin en el testero. Mientras esto sucedía, el señorito de Limioso se quitaba su chaquet rabicorto, quedándose en mangas de camisa, se calaba el sombrero, y pedía un objeto indispensable.

-Victoriña, las postizas.

Corrió la niña y trajo hasta dos pares de castañuelas. El señorito afianzó el cordón entre los dedos, y previo un arrogante repique, entró en escena. Era la propia estampa de don Quijote en lo seco y avellanado, y como al hidalgo manchego, no se le podía negar distinción y señorío, por más que imitase escrupulosamente los torpes movimientos de los mozos aldeanos. Colocose delante de Teresa, y la requirió con un punteo apresurado, cortés, pero apremiante, análogo a una declaración de amor. Unas veces hería el suelo con

toda la planta del pie, otras con el talón o la punta sola, dislocando el tobillo y haciendo mil zapatetas, al par que tocaba briosamente las postizas, que en manos de Teresa respondían con débil y pudoroso repiqueteo. Echando el sombrero atrás, el galán miraba osadamente a su pareja, acercaba el rostro al de ella, la perseguía, la acosaba tiernamente de mil modos, sin que Teresa modificase nunca su actitud humilde y sumisa, ni él su aspecto conquistador, sus gimnásticos y resueltos movimientos de ataque.

Era el amor primitivo, el galanteo de los tiempos heroicos, revelado en aquella expresiva danza guerrera y dura; la mujer dominada por la fuerza del varón y, mejor que enamorada, medrosa; todo lo cual resultaba más picante atendido el tipo de amazona de Teresa y el habitual encogimiento y circunspección del señorito. Llegó, sin embargo, un instante en que el galán asomó bajo el vencedor bárbaro, y en medio de los más complicados y rendidos zapateos, dobló la rodilla ante la hermosa, haciendo la figura conocida por *punto del Sacramento*. Fue instantáneo: púsose en pie de un brinco, y dando a su pareja un halagüeño empellón, quedaron de espaldas el uno al otro, pegaditos, acariciándose y frotando amorosamente hombro contra hombro y espinazo contra espinazo. A los dos minutos se separaron de golpe, y con algunos complicados ejercicios de tobillo y algunas vueltas rápidas que arremolinaron las enaguas de Teresa, acabó la *riveirana* y estalló en la sala un motín de aplausos».

Como colofón, el único texto que aparece en los periódicos de la época firmado por la escritora y en idioma gallego. Este artículo, encontrado por Rodríguez Yañez (2011) se titula “A música galega”, y fue publicado el 15 de abril de 1919 en el coruñés *A nosa Terra* y el 3 de agosto de 1919 en la primera página del número 693 del periódico bonaerense *Correo de Galicia*.

«As catro provincias da rexión tan diferentes na súa unidade sono tamén na música. Temas musicás galegos lograron cruzál-os portos; hastra Francia levounos o mestre Baldomir, noso ilustre Montes, o chorado Veiga e algúns mais cuios nomes están nos beizos de todos, teñen revelado o partido que se pode sacare da ledicia e da melanconía popular, mais outros motivos recollidos por eruditos filarmónicos permanecen na soma ñorados; e o día en que se coneza, verbigracia, a divina Cantiga do Ulla, será perciso procamare que a sensibilidade que revela esta música da nosa rexión é para poñela por riba das outras da Penínsua.

Que se nos premita ter un sono: o de que conecida xa totalmente nosa música popular, salvádol-os seus temas e paráfrasis do esquecemento, espallada e unxida pol-o óleo da universal admiración, naza un día o xenial artista celta capaz d’abarcala e asimilala e eistraere súa quintaesencia e recibire d’ela o

chispazo d' emoción que se traduce en inspiración vitoriosa, produtora da obra capital, sinxela e subrime ó mesmo tempo. Non debe contentárese con menos que este porvire Galicia, xa que o elemento musical trunfa n' éla, xa que é musical o seu paisaxe e musical sua impresión de conxunto. A evolución do sentimento popular ó arte supremo, é tan natural com' a do bloque de mármore á sua estatua. E pois témol-a primeira materia, espéremos ó artista inda que non chegue nunca, con febre d' entusiasmo adiantado. Esperar é unha forza, obtere non é mais que unha sorte. O deseio xenera o porvire... Emilia Pardo Bazán, "Palabras as xustas. A música galega"» (A Nosa Terra, 1919, número 85-86).

Espero no haber abusado de vuestra paciencia. Quisiera que esta presentación, dos facetas de un universo (profesional y personal) amplio como pocos, os desvele una figura compleja donde las haya y os invite a dedicarle algo de vuestro tiempo.

Muchas gracias.

REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

- Ayala Aracil, M^a de los Ángeles (2001). Emilia Pardo Bazán y la educación femenina. *Salina: Revista de Lletres*, 15, 183-190.
- Burgos, Carmen de (1911). Entrevista. La condesa de Pardo Bazán. *El Liberal*, 19 de febrero.
- Guzmán, Aránzazu (2014). *La oratoria de Emilia Pardo Bazán (Discursos, Conferencias, Lecturas Públicas)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional a Distancia.
- Encabo Fernández, Enrique (2009). Emilia Pardo Bazán ante "la música del porvenir". En J. M. González Herrán, *La literatura de Emilia Pardo Bazán*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Ezama Gil, Ángeles (2012). La vocación pedagógica de Emilia Pardo Bazán. *Moenia Revista lucense de lingüística & literatura*, 18, 417-437.
- Fernández Poza, Milagros (2007). El debate educativo de finales del ochocientos y el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. *Cuadernos de Historia Contemporánea Universidad Complutense de Madrid*, 83, 81-92.
- González Herrán, Jose Manuel (1998). Veinte años de música en España (1896-1914) a través de los artículos periodísticos de Emilia Pardo Bazán. En *Galicia e América: música, cultura e sociedade a través do 98*. Santiago de Compostela: Facultad de Geografía e Historia. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/veinte-aos-de-msica-en-espaa-18961914-a-travs-de-los-artculos-periodsticos-de-emilia-pardo-bazn-0/html/>
- Latorre, Yolanda (2002). *Musas trágicas (Pardo Bazán y las artes)*. Lleida: Pagès editors, Universitat de Lleida.

- López Quintáns, Javier (2005). La música como arte en Emilia Pardo Bazán. *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa-Museo Emilia Pardo Bazán*, 3, 115-132.
- López Quintáns, Javier (2014). Emilia Pardo Bazán y la cultura gallega. edición de "La muiñeira". *Madrygal: Revista de Estudios Gallegos*, 17, 47-54.
- Millán, Fernando (1983). *La revolución laica de la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres editor.
- Pardo Bazán, E. (1885). *El cisne de Vilamorta*. Versión Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-cisne-de-vilamorta--0/>
- Pardo Bazán, Emilia (1886). Apuntes autobiográficos, prólogo a la primera edición. En *Los Pazos de Ulloa*. Versión revisada por Ana María Freire, Biblioteca Miguel de Cervantes. Edición digital basada en la de Barcelona, Daniel Cortezo y Cía., 1886. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/los-pazos-de-ulloa--0/>
- Patiño, Cristina (1993). Emilia Pardo Bazán y la música. *Revista del Instituto "José Cornide" de Estudios Coruñeses*, XXVII-XXVIII (27- 28).
- Quesada Novas, Ángeles (2005). La cátedra de Emilia Pardo Bazán. En Dolores Thion Soriano-Mollá (coorda.), *Hommage à Emilia Pardo Bazán. Cahiers Galiciens/Cadernos Galegos/Kaieroù Galizèk*, 4. Rennes: Centre d'Études Galicie nnes, Université de Rennes-2.
- Quesada Novas, Ángeles (2006). Una meta alcanzada: la cátedra universitaria de Emilia Pardo Bazán. *La Tribuna. Cadernos de estudos da Casa Museo Emilia Pardo Bazán*, 4.
- Ríos, Xosé-Carlos (2013a). *La huella wagneriana y la ópera en Emilia Pardo Bazán. Del Teatro Imperial de Viena al Teatro Real de Madrid, pasando por Coruña (1873-1921)*. A Coruña: Tórculo
- Ríos, Xosé-Carlos (2013b). Emilia Pardo Bazán ante el drama musical de Richard Wagner. Descubrimiento, admiración y pasión (1873-1921). *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa-Museo Emilia Pardo Bazán*, 9, 155 - 212
- Ripoll Sintés, Blanca (2007). La recepción de la literatura inglesa en los artículos de crítica de Emilia Pardo Bazán. *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa Museo Emilia Pardo Bazán*, 5 (2007).
- Rodríguez Yáñez, Yago (2011). La preocupación lingüística de Emilia Pardo Bazán: El hallazgo de un texto en gallego. *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa-Museo Emilia Pardo Bazán*, 8.
- Sánchez Rei, Xosé Manuel (2006). O tratamento da lingua no Cancionero Popular Gallego (1885-1886) de José Pérez Ballesteros. *Garoxa: revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 6, 173-193. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2377859.pdf>

- Santiso Rolán, Xulia (2013). Emilia Pardo Bazán na “Escuela de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid”. *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa-Museo Emilia Pardo Bazán*, 9, 2012-2013.
- Sotelo Vázquez, Marisa (2002). *Introducción y notas a su ed. de La Tribuna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sotelo Vázquez, Marisa (2007). Emilia Pardo Bazán y el folklore gallego. *Garroza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 7, 293-314.
- Varela, Jose Luis (2001). E Pardo Bazán: Epistolario a Giner de los Ríos. *Boletín de la Real Academia de la Historia*, Tomo CXCVIII, Cuaderno II.

Capítulo 6

MÁS ALLÁ DE LAS AULAS. MÚSICA Y CIUDADANÍA. EL CMUS DE CULLEREDO

Juan Salvador López Outeiral

MÁS ALLÁ DE LAS AULAS. MÚSICA Y CIUDADANÍA. EL CMUS DE CULLEREDO

Juan Salvador López Outeiral

Conservatorio Profesional de Música de Culleredo

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la demanda social hacia una educación musical de calidad se ha multiplicado, alcanzado cotas muy elevadas, lo que ha generado un crecimiento importante de escuelas y conservatorios de música. Actualmente los centros de educación musical no reglada (escuelas de música privadas, municipales o con carácter de asociación cultural) y los centros de educación musical reglada (públicos o autorizados) han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, entendida como formación alternativa y paralela al mismo. En los últimos cálculos de inversión publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (www.educación.gob.es) que se refieren al ejercicio 2009, se estima que un 2,2% del gasto público en educación se destina a enseñanzas de régimen especial (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011a y 2011b). Según los datos y cifras publicados por el mismo organismo, en el curso 2011-2012 se estima que 301.981 alumnos han cursado educación musical fuera del sistema general, de los cuales 44.687 estaban matriculados en enseñanzas elementales, 39.950 en enseñanzas profesionales y 209.306 en enseñanza no reglada. Incluso en esa oferta, inicialmente ideada como educación «para» la música, podemos comprobar que cada vez más, hay alumnado que confía en las posibilidades de la educación musical como área de formación y educación portadora de numerosas capacidades para el desarrollo integral de los receptores; es decir, incluso los alumnos vocacionales esperan recibir educación «por» la música (Ministerio de Educación, 2011b).

La participación de los diferentes agentes educativos ha sido y sigue siendo un tema de suma importancia en los debates sobre la relación educativa. Además, hoy,

la reforma de la normativa educativa a las que está siendo sometido el sistema educativo español, vuelve a poner sobre la mesa las diferentes posibilidades de interacción y colaboración entre estos agentes. Más allá de los grandes debates en el seno del ámbito pedagógico y político, la gestión de esta participación exige, una vez superado el marco normativo, de la implicación del centro educativo y de los docentes, así como de un proyecto educativo sólido. En el caso de los estudios reglados de música, en España divididos en tres etapas que abarcan desde los 8 hasta los 22 años y enmarcados dentro de los conservatorios de música, todas estas consideraciones están condicionadas por el carácter profesionalizador de los mismos, lo que ha supuesto, de forma generalizada, una barrera para el desarrollo de nuevas propuestas y experiencias.

La definición de *agentes* se ha entendido tradicionalmente vinculada a la *comunidad educativa*: Centros, incluyendo en los mismos al profesorado, PAS, alumnado y órganos de gestión y dirección, familias y administración. Ahora bien, es posible replantearse este concepto y avanzar hacia un modelo en el que la actividad educativa tenga una proyección que traspase el ámbito de actuación directo del Centro y llegue al entorno social en el que está inmerso. Planteamos la idea de que la actividad educativa tenga una continuidad hacia el exterior, que no quede encerrada en los muros de éste y ejerza una función educadora en la comunidad.

Con este propósito hemos puesto en marcha durante el periodo 2009-2013 un modelo de organización y gestión que ha permitido que el Conservatorio de profesional de música de Culleredo se convirtiera en motor cultural y educativo dentro del municipio en el que está inserto.

El Conservatorio Profesional de Música de Culleredo (desde ahora CMUS de Culleredo) es un centro de educación musical reglada situado en un ayuntamiento colindante con la ciudad de A Coruña. Es un conservatorio de gestión municipal y su actividad está dirigida a la profesionalización. Cuenta con un claustro de 18 profesores y profesoras y alrededor de 250 alumnos y alumnas. Durante los cursos 2009-10 al 2012-13 se ha implementado un proyecto de dirección y gestión que ha contemplado, además de la vertiente académica relacionada con las especialidades instrumentales inherentes a la tipología de centro, la integración en la comunidad y la retroalimentación con la misma. El objeto de este trabajo es presentar los objetivos del proyecto, los resultados obtenidos y una breve valoración sobre las implicaciones del mismo y las dificultades que han surgido en su implementación.

Desde el punto de vista organizativo, el centro cuenta con las características idóneas para poner en marcha un proyecto educativo que potencie una cultura de centro participativa y fomente la colaboración y comunicación entre todos los agentes educativos. Así mismo, la institución favorece la relación con la comunidad

en la que se inserta a partir de sus actividades programadas dentro de su planificación académica.

Tal y como se ha expuesto en la introducción, en estos últimos años se ha propuesto ir un paso más allá, inspirado en el concepto del desarrollo cultural comunitario, el centro ha abierto sus puertas a la comunidad y, sobre todo, ha superado la barrera simbólica de sus muros para integrarse en su entorno. El planteamiento original pretendía, a partir de la actividad que se desarrolla en las aulas, y que habitualmente queda oculta en el espacio físico del conservatorio, ofrecer un servicio que beneficiase a las dos partes: comunidad educativa y comunidad local. De este modo el centro, primando la transparencia y la utilidad de sus saberes, se propuso convertirse en uno de los ejes culturales del ayuntamiento.

2. EL CMUS DE CULLEREDO

El CMUS de Culleredo está situado en el ayuntamiento de Culleredo, provincia de A Coruña que cuenta con una superficie de 63,2 km² y una población aproximada de 28.000 habitantes. El centro está situado en la calle Andrés Pan Vieiro en Acea de Ama en el Burgo, uno de los tres núcleos urbanos más poblados, junto al Portazgo y Fonteculler. La sede del conservatorio está constituida por un edificio inaugurado en el año 2001 distribuido en nueve estudios, nueve aulas para las especialidades individuales, cuatro habilitadas para clases colectivas, una dotada de los recursos adecuados para impartir nuevas tecnologías, Biblioteca con posibilidad de convertirse en aula colectiva, Sala de profesores, Salón de actos que funciona también como aula, espacio de administración y conserjería, despacho de Dirección y Jefatura de Estudios y espacios de mantenimiento.

El Conservatorio de Culleredo nace como respuesta a la demanda social de una oferta educativa de educación musical próxima y de calidad. La LOGSE en 1990 abre la posibilidad de que la Administración local habilite centros de educación musical de régimen especial, de forma paralela a la formación general, acercando este tipo de estudios a un mayor número de población. El ayuntamiento de Culleredo apuesta por la habilitación de un centro de enseñanza reglado, frente a la opción de la mayor parte de los ayuntamientos que ponen en marcha escuelas de música. El conservatorio tiene una capacidad aproximada de 175 plazas para la enseñanza reglada y 30 plazas para la no reglada.

El hecho de que el centro sea de creación municipal limita el acceso a muchos de los medios con los que cuenta la red autonómica, mas supone importantes ventajas en la gestión de los recursos, optimizando los mismos según las demandas y necesidades reales surgidas en la evolución permanente del Conservatorio y la configuración de un modelo educativo y didáctico más personalizado. El razonable

número de componentes en cada uno de los sectores de los agentes educativos que conforman la comunidad educativa de nuestro centro posibilita una mayor aportación y conocimiento entre ellos.

La tipología de familias que solicitan el ingreso en el centro se caracterizan por mostrar interés y compromiso con la educación de sus hijos buscando nuevos ámbitos de desarrollo. Aún así, una de las grandes dificultades de los estudios de música reglados es que las familias y los alumnos comprendan el régimen de trabajo exigido y el carácter formal encaminado a la obtención de una titulación académica. Para lo cual el centro pone en marcha encuentros informativos con las familias respecto al funcionamiento administrativo y académico del centro como de las exigencias y dinámicas de las diferentes especialidades y materias.

3. DESARROLLO CULTURAL COMUNITARIO

El concepto de *desarrollo cultural comunitario* se vincula a *Community Cultural Developement* surgido en Australia, a *Community Arts Centres* del Reino Unido o a *Communities Arts Networks* de los Estados Unidos. A modo de aproximación conceptual, Casacuberta señala que

«el desarrollo cultural comunitario contempla la cultura como eje vertebrador de procesos colaborativos, como el camino para vincular nuevos proyectos de base social, como vehículo para dinamizar, transformar y dialogar, como canalizador de iniciativas de transformación que impliquen al conjunto de una sociedad que necesita denunciar, cambiar, debatir y hacer sentir su voz a través de otros lenguajes expresivos, siempre con la finalidad de provocar cambios en positivo y de dar un papel activo y decisivo a la gente en los asuntos que conciernen a la propia comunidad» (2008, p. 1).

El marco conceptual surge del desarrollo comunitario y del trabajo comunitario en base a una variable específica, el arte o las artes y/o lo cultural como herramienta para la transformación social, lo cual sumado a un reciente enfoque activo de la cultura (Macías, 2004), nos orienta sobre nuevos modelos de gestión para los centros de educación artística, que pueden ser, de paso, modelos de supervivencia ante los cambios normativos que se avecinan. Es necesario aquí hacer referencia a la corresponsabilidad y la colaboración entre agentes educativos, en los que se incluye la comunidad. Longás y otros (2008, p. 140) entienden la corresponsabilidad como

«la asunción de la responsabilidad educativa como proceso compartido por parte de todos los agentes e instituciones con implicaciones socioeducativas que forman parte del tejido social y comunitario, se propone reformular el reparto de las responsabilidades educativas para conseguir un compromiso

compartido. Algo que supone tanto la apertura de la escuela a la comunidad como la implicación de la comunidad en la escuela y en las acciones educativas, en lo que debe entenderse como un ámbito de interdependencia y de influencia recíproca».

4. EL PROYECTO DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN DEL CMUS DE CULLEREDO

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación dedica su capítulo IV a la *Dirección de los centros públicos*. En el artículo 131 define al equipo directivo como el órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, estando integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas.

A su vez el artículo 135 determina que para el *procedimiento de selección de los directores* en los centros públicos:

- «1. Las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.
2. La selección será realizada en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente. (...)
4. La selección del director, que tendrá en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección, será decidida democráticamente por los miembros de la Comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas».

Por otro lado, tanto el Decreto 223/2010, del 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia en su artículo 48 como la Orden del 4 de agosto de 2011 por la que se desarrolla dicho Decreto, hacen referencia también al proyecto de gestión y dirección de los centros educativos reglados de música, los conservatorios.

En el caso del CMUS de Culleredo, al comienzo del curso 2009-2010, después de un largo proceso de consolidación de plazas de profesores y más de una década de funcionamiento estable del centro, se pone en marcha la primera elección democrática de dirección, que desencadena toda una serie de cambios en la gestión, la organización e incluso la actividad académica que tienen implicación en el tema que nos ocupa. El documento de referencia para este período (2009-2013) es el Proyecto de dirección y gestión del conservatorio. En estos cuatro años el centro

ha sufrido una transformación importante en su organización, la explicitación de sus valores y su proyección exterior. En el documento de referencia se recoge que como objetivo general se pretende establecer un modelo de gestión y organización de calidad, basado en la participación, la autonomía escolar, la eficacia/eficiencia y la transparencia, que posibilite un adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de optimizar los resultados del centro, entendidos en términos de aprovechamiento académico y personal de los alumnos, el desarrollo profesional de los profesores, y una adecuada proyección de las actividades del centro hacia la comunidad en la que está inserto.

Además todo ello se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Promover la participación, implicación y compromiso de todos los agentes que conforman el proceso educativo.
2. Recuperar la confianza de los diferentes agentes y la comunidad en la gestión y organización tanto administrativa como pedagógica del centro, fundamentadas en la coherencia institucional.
3. Establecer cauces de comunicación eficaces y significativos entre los diferentes componentes de la comunidad educativa.
4. Fomentar la proyección externa del centro, favoreciendo la colaboración con otros sectores de la comunidad, y generando una imagen corporativa propia y singular, identificando el centro como núcleo generador y dinamizador de cultura.
5. Generar programas de mejora tanto a nivel pedagógico como de gestión.
6. Poner en marcha hábitos y protocolos que favorezcan un trabajo coordinado e interdepartamental que generen procesos educativos eficientes, significativos y orientados a la práctica musical de calidad.
7. Establecer mecanismos de evaluación y diagnóstico de elementos susceptibles de ser mejorados, así como de nuevos sectores de demanda.
8. Desarrollar los documentos de centro como referencia para la cohesión de finalidades de los diferentes agentes.
9. Desarrollar un modelo de organización que facilite el reparto de responsabilidades y garantice la implicación en la toma de decisiones y en el desarrollo de un nuevo modelo de centro.

En 2011 se aprueba el Proyecto Educativo del Centro (PEC), que define los siguientes objetivos de centro:

- Fomentar las adecuadas actuaciones que garanticen la consecución de los objetivos establecidos para el grado elemental y el grado profesional por el

- diseño curricular base de la enseñanza musical reglada, promoviendo contextos de aprendizaje y procesos didácticos estimulantes y significativos.
- Obtener resultados y procesos educativos de calidad.
 - Conformar un espacio de convivencia donde el clima y la cultura de centro se construyan sobre los valores de integración, igualdad y participación.
 - Crear un modelo educativo basado en la participación y la comunicación con la comunidad educativa, la vida activa del centro y la coherencia institucional.
 - Constituir un núcleo cultural que comparta con la comunidad en la que se inserta los resultados tanto de su actividad académica como de las actividades complementarias y extraescolares organizadas. La relación con el entorno, instituciones y la Administración local promueve espacios culturales compartidos, de mezcla artística y divulgación de la actividad desarrollada en el centro.

5. EL CMUS DE CULLEREDO 2009-2013

Dentro de este trabajo queremos destacar la vertiente relacionada con las implicaciones de un centro educativo en la comunidad en la que reside. Si bien estamos acostumbrados a que los centros sean núcleos aislados de su entorno, lo cual se exagera más si cabe en los conservatorios de música, reclamamos en este trabajo una visión más amplia que tenga en cuenta el entorno en el que el centro educativo realiza su labor y las posibilidades de colaboración y aportación mutua entre comunidad educativa y sociedad civil más inmediata. En este sentido, Cieza (2010, 123) apunta que “no puede sostenerse por más tiempo la separación y discontinuidad funcional entre distintos espacios educativos, como tampoco puede mantenerse el hermetismo pedagógico en la actuación de los diferentes agentes y agencias educadoras”.

En el caso del CMUS de Culleredo, para la programación de estos últimos cuatro cursos se han tenido en consideración las peculiaridades contextuales del centro partiendo de su vinculación a la administración local. En este sentido ésta representa el eslabón de la jerarquía administrativa más próxima al ciudadano, lo que facilita el diagnóstico de las necesidades, características y demandas de la población a la que da servicio. Aunque se presentan cambios importantes al respecto, la legislación vigente en el período que nos ocupa, permitía y todavía permite, a fecha de redacción de este documento, incluir dentro de la oferta de servicios de la administración local la educación musical para poder atender a las demandas educativas y de formación en este ámbito. Los conservatorios

municipales cumplen una importante función en la configuración de la red de centros, para garantizar la posibilidad de acceso de la mayor parte de la población a la educación musical.

La realidad de estos centros obliga a tener en cuenta unas ventajas e inconvenientes que no debiéramos de eludir si pretendemos desarrollar proyectos reales y viables. Dentro de las ventajas, este tipo de centros cuenta, en términos generales, con un número de alumnos y profesores que puede permitir una organización ajustada favoreciendo una mayor motivación docente, un seguimiento más efectivo y próximo de cada alumno a través de una mejor coordinación del equipo docente, la posibilidad de una puesta en marcha de experiencias experimentales e innovadoras, y una mayor proximidad y participación de las familias y los alumnos en los asuntos del centro.

Por otro lado, garantizar un adecuado desarrollo de la oferta educativa musical en la red local exige plantearse un estricto rigor y lógica estructural en la organización y gestión de los centros, con primacía de decisiones técnicas, la supervisión y organización de jerarquías administrativas superiores para garantizar la igualdad y el curriculum común, y el reconocimiento y la efectividad de la autonomía, para responder a las necesidades concretas de la comunidad escolar, dando respuesta a los principios de participación, autonomía y gobierno recogidos en el Título V de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE).

Es necesario aclarar pues, que para la consecución de las propuestas planteadas en el proyecto del CMUS de Culleredo se tuvieron en cuenta los recursos limitados del centro, tanto humanos como materiales, buscando la optimización de los mismos.

Atendiendo a todo ello, el proyecto contemplaba dos líneas de actuación precisas:

- a) Por un lado, el **ámbito pedagógico y didáctico**, centrado en la mejora interna de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) Por otro lado, la **proyección hacia el exterior** de la actividad del conservatorio, orientada hacia un plano educativo, social y cultural que gire en torno a la música y a la actividad del propio centro.

Esta segunda línea, que es la que tiene mayor implicación en este trabajo, supone por un lado la intención de hacer visible el trabajo realizado en el centro, tanto por la motivación de los implicados en el proceso educativo, como por el valor cultural de la divulgación de los resultados obtenidos. Para ello se ha trabajado en la publicidad de los conciertos, audiciones y otras actividades del centro para que llegasen a los distintos sectores de la comunidad.

En segundo lugar, se ha impulsado el fomento de las especialidades ya existentes en el centro con una menor matrícula, regulando la oferta de vacantes anuales y buscando fórmulas de promoción, por ejemplo con la colaboración de estas especialidades en el aula de Iniciación. Como elemento clave para resolver estos problemas e impulsar el fomento de nuevas especialidades se ha cambiado la orientación de la orquesta del conservatorio, abandonando el punto de vista que la reducía a una asignatura más. La orquesta ha abanderado la imagen corporativa del centro hacia el exterior.

Con este impulso de la actividad de la orquesta fuera del centro se pretendía, además de completar la formación del alumnado, impulsar en Culleredo un centro de actividad cultural-musical-educativa con proyección social hacia los diferentes sectores de la comunidad. De esta iniciativa se desprende la importancia del servicio social, cultural y educativo que puede aportar la función del conservatorio.

Dentro de este mismo enfoque, en relación con esta proyección exterior, pero desde otro punto de vista, se ha impulsado el fomento de la colaboración con los centros de educación general del entorno y en los que estudian la mayoría de nuestros alumnos. Los conocimientos musicales y las actividades desarrolladas en el conservatorio pueden ser integradas dentro del desarrollo curricular de primaria y secundaria, a través de los alumnos comunes, enriqueciendo tanto la formación musical y cultural de la educación general, como la experiencia y la utilidad de los conocimientos del alumno desde la perspectiva de la educación musical. Para ello se han puesto en marcha medidas de comunicación y coordinación entendiendo los equipos directivos como enlaces y contando con la implicación de los equipos docentes de los centros. Es, por lo tanto, otra forma más de servicio educativo a la comunidad, en este caso partiendo desde el interior de los propios centros educativos del entorno.

Intentando desarrollar algún ejemplo concreto, expondremos a continuación algunas de las actividades desarrolladas. El número de audiciones y conciertos puestos en marcha a lo largo de estos cuatro cursos ha sido muy numeroso. Destacan las audiciones de aula y los conciertos de centro, al final de cada trimestre académico, los conciertos de agrupaciones solistas ajenos al centro y los que fueron organizados fuera del centro.

Algunas de estas iniciativas generadas pueden resumirse en las siguientes descriptivas:

- **Audiciones de aula.** En las diferentes Memorias Anuales de Centro se recogen un mínimo de 25 audiciones por cada curso de las diferentes aulas instrumentales. Todas ellas han estado abiertas al público en general y han sido publicitadas.

Las audiciones de aula suponen la primera oportunidad de abordar la escena por parte de las alumnas/os más pequeños, y como un espacio de consolidación para los más avanzados. Forman parte del proceso didáctico y sirven como elemento evaluador e recurso educativo fundamental. El amplio número de estas actividades a lo largo del año, no debe desdibujar su importancia para la comunidad educativa. Es de resaltar tanto el valor para los ejecutantes como la oportunidad de aprendizaje y trabajo de análisis para el auditorio.

- **Conciertos de centro.** Los conciertos de centro, que coinciden con los períodos trimestrales de evaluación, son actividades de referencia para la comunidad. Durante estos cuatro cursos se ha consolidado la vinculación del segundo de estos conciertos a una conciencia solidaria (Concierto en Clave de Sol-idadaridade) por parte de la comunidad escolar (profesores, alumnos e por extensión familias) y el entorno.
- **Conciertos de la Orquesta.** La participación de la orquesta en los conciertos de centro, especialmente en el de fin de curso es uno de los momentos más emocionantes de estas actividades. En este sentido cabe mencionar aquí la labor de la Orquesta Infantil y de los Coros del centro. Además, se ha trabajado por sacar la orquesta al exterior. Se ha realizado al menos un concierto por cada curso en la calle, en lugares del ayuntamiento donde se llegase a la población, se ha participado en el Día de la Familia, se ha realizado algún concierto en lugares emblemáticos, como la Iglesia de Sta. María de Rutis, y se ha puesto en marcha un intercambio con otros centros de educación musical.
- **Conciertos de agrupaciones fuera del centro.** Diferentes agrupaciones de cámara del centro han participado de la vida cultural del ayuntamiento, estableciendo colaboraciones con el área de cultura e intercambiando puntos de encuentro artístico en exposiciones, presentaciones de libros y festividades locales tales como el Día de la Letras Gallegas, el Día de la Mujer, los actos contra la violencia de género. Así mismo se han puesto en marcha intercambios con otros conservatorios.
- **Conciertos Exprés.** Estos conciertos son pequeñas píldoras musicales que ofrecen las agrupaciones de cámara de alumnos del centro y se desarrollan en horario lectivo en el vestíbulo central del conservatorio. A la llamada de trompeta ejecutada por uno de los alumnos de esta especialidad, el centro detiene su actividad y todas las aulas salen a las escaleras que jalonan el vestíbulo para escuchar una o dos obras musicales que duran no más de diez minutos. Al finalizar, todo el centro vuelve a su actividad cotidiana. Estos conciertos se programan con antelación, se publicitan y están abiertos a todo

el que quiera participar como auditorio. Han tenido un gran éxito tanto entre la comunidad escolar como entre el público que puntualmente asiste a los mismos.

- **Jornadas de puertas abiertas y clases en el exterior.** Es habitual que en el parque trasero del centro y en el vestíbulo de entrada del mismo (tanto en el interior como en el exterior) se desarrollen clases abiertas de las diferentes materias que se imparten en el centro, a la vista y a la escucha de los paseantes. Es una práctica que ha tenido gran aceptación y que incluso ha dado lugar a las jornadas de puertas abiertas, la última semana de curso, en la que todas las clases posibles se desarrollaron en el exterior. Se entiende que las aulas no son espacios estanco, mostrando qué se hace en ellas y cómo se hace.
- **Conciertos recibidos.** El conservatorio tiene firmadas colaboraciones con el Quinteto Zoar y con la Orquesta Gaos, que realizan conciertos cada curso. Además recibe grupos de cámara generados en la Orquesta Sinfónica de Galicia, solistas, y colaboraciones con otros centros educativos. Son conciertos abiertos a la asistencia de toda la comunidad.
- **Conciertos didácticos.** Son actividades dirigidas a los colegios del entorno. Se realizan en base a la colaboración de los profesores del centro. El más elaborado ha sido el realizado a finalizar el curso 2011-2012 trabajando previamente con los colegios de educación infantil y primaria una unidad didáctica específica.
- **Exposiciones.** El vestíbulo central funciona como una pequeña sala de exposiciones que acoge diferentes iniciativas temporales abiertas a toda la comunidad.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo del proyecto ha contado con numerosas dificultades, en gran medida debidas a la escasa cultura de colaboración entre los centros de educación reglada y el entorno, la burocratización de la gestión y el cambio de mentalidad exigido a todos los agentes implicados.

Entre las aportaciones más destacables se ha observado un aumento en la motivación e implicación del alumnado y de las familias, el incremento de la oferta cultural del centro, mayor fluidez en las relaciones interdepartamentales administrativas, así como con el entramado asociativo municipal y una nueva proyección exterior del centro y su actividad. En general, la aceptación y

consideración del proyecto por el entorno ha ido en incremento hasta finales del curso pasado (2012-2013).

Creemos que la experiencia puede servir como referencia para otras iniciativas, en un momento en el que la administración local se ve abocada a un recorte inminente de los servicios ofertados, especialmente los referidos a educación y cultura, y el modelo tradicional de centro de educación musical reglada se demuestra obsoleto. Así mismo, entendemos que en estas iniciativas sería de gran interés poder integrar otros perfiles profesionales, como el del educador social, que permitiesen facilitar la comunicación con el entorno a partir de la detección de necesidades o demandas y el diseño de actividades que se ajustasen a las mismas.

Debemos hacer hincapié en la vertiente relacionada con las implicaciones de un centro educativo en la comunidad en la que reside. Si bien estamos acostumbrados a que los centros sean núcleos aislados de su entorno, lo cual se exagera más si cabe en los conservatorios de música, reclamamos en este trabajo una visión más amplia que tenga en cuenta el entorno en el que el centro educativo realiza su labor y las posibilidades de colaboración y aportación mutua entre comunidad educativa y sociedad civil más inmediata.

Esta relación es bidireccional: el centro aporta a lo social y la comunidad brinda oportunidades al centro. Si conseguimos desarrollar modelos de gestión basados en este principio estaremos acercándonos a una orientación de desarrollo cultural comunitario. En el CMUS de Culleredo se ha trabajado en estos últimos cuatro cursos (2009-2013) por postular el centro como uno de los ejes culturales del municipio. La tarea es laboriosa, especialmente por las resistencias y los perjuicios generados por la costumbre y las rutinas que encierran el saber y la cultura entre los muros de las aulas, pero también ha sido una tarea gratificante, en la que hemos aprendido compartiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casacuberta, J. (2008). Desarrollo cultural comunitario, presentación en sociedad. *Revista de Educación Social*, 7. Disponible en <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=91&n=250>
- Cieza, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 123-136.
- Decreto 223/2010, del 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. *DOG* de 19 de enero del 2011.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* de 4 de mayo.

- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E. y Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 137-151.
- Macías, R. (2004). *Factores culturales y desarrollo cultural comunitario. Reflexiones desde la práctica*. Las Tunas: Eumed. Disponible en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/985/>
- Orden del 4 de agosto de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 223/2010, del 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. *DOG* del 18 de agosto.
- Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE). *BOE* del 4 de mayo de 2006). Modificada por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, *BOE* de 13 de abril de 2007.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Longueira Matos, S. y Touriñán López, J. M. (2010). La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional. En J. M. Touriñán (Coord.) *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*, A Coruña: Netbiblo, pp. 197-238.
- López, J. S. y Longueira, S. (2004). Educación Musical. *Ensaio*, 7, 76-83.
- MCU (2011). *Cuenta Satélite de la Cultura. Avance de resultados 2000-2009*. Disponible en http://www.mcu.es/estadisticas/docs/CSCE/avance_resultados_csce-2011.pdf
- Ministerio de Educación (2011a). *Recursos económicos. Gasto público en educación. Año 2010*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/recursos-economicos/gasto-publico/2009.html>
- Ministerio de Educación (2011b). *Datos y cifras. Curso escolar 2011-2012*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datoscifrasweb.pdf?documentId=0901e72b8053c5a2>
- Sebastián, A. (Coord.) (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Sobrado, L. M. y Cortés, A. (2009). *Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- SGAE (2011). *Anuario SGAE de las Artes escénicas, Musicales y audiovisuales 2011*. Madrid: Fundación Autor/SGAE. Disponible en <http://www.anuariosgae.com/anuario2011/home.html>
- Touriñán López, J. M. y Longueira Matos, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Touriñán López, J. M. y Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 22 (2), 151-181.

Capítulo 7

**EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA
DE VIGO EN LA CONVERGENCIA DE LOS
CENTROS DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS
SUPERIORES Y LA UNIVERSIDAD EN GALICIA**

Rafael Yebra Rivera

EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE VIGO EN LA CONVERGENCIA DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES Y LA UNIVERSIDAD EN GALICIA

Rafael Yebra Rivera

Conservatorio Superior de Música de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) precisan, desde hace veinticinco años un marco legislativo adecuado a sus características. Desgraciadamente y a pesar de las continuas reivindicaciones por parte de plataformas pro adscripción-integración a la universidad, la protesta de colectivos, centros y reconocidas personalidades del mundo de las artes, todavía no se ha dado el paso definitivo para unas enseñanzas ancladas en el ámbito de la educación secundaria cuando su organización académica, perfil de profesorado y alumnado es equivalente al universitario.

Según lo dispuesto en el preámbulo del Real Decreto 1614/2009, los centros de EEAASS han de disponer de autonomía necesaria:

«Los centros de enseñanzas artísticas superiores deberán disponer de autonomía en los ámbitos organizativo, pedagógico y económico y corresponde a las Administraciones educativas impulsar y dotar a dichos centros de los recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de los principios que sustentan el nuevo espacio común europeo».

Por su parte la disposición adicional sexta de este mismo real decreto. Autonomía de los centros de enseñanzas artísticas superiores, establece:

«1. Los centros de enseñanzas artísticas superiores, dispondrán de autonomía en los ámbitos organizativo, pedagógico y de gestión, y su funcionamiento deberá garantizar el cumplimiento de sus funciones, de acuerdo con el artículo 107.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2. Las Administraciones educativas dotarán a los centros de enseñanzas artísticas superiores de los recursos necesarios para facilitar su funcionamiento, desarrollar sus objetivos en las áreas de la docencia, la investigación y la creación artística, de acuerdo con el artículo 120.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y la normativa que la desarrolla. Asimismo dichos centros dispondrán de autonomía en su gestión económica de acuerdo con el artículo 123.1 de mencionada ley orgánica. Las Administraciones educativas regularán la participación en los centros que impartan enseñanzas artísticas superiores de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno».

A pesar de lo establecido en este real decreto, la situación en la que se encuentran los centros de EEAASS es bien distinta. Sin una autonomía de gestión y funcionamiento, sin un financiamiento acorde a sus necesidades, reguladas en el ámbito de la enseñanza secundaria, se encuentran encorsetadas, a nivel autonómico gallego, a lo dispuesto en el reglamento orgánico, Decreto 324/1996, de los institutos de educación secundaria. A esto se añade una indefinición de las titulaciones, instalaciones no adecuadas y serias deficiencias materiales que dificultan en gran medida el normal desarrollo de las actividades propias de estas enseñanzas.

2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA: CAMINOS PARALELOS

Sin embargo, y a pesar de no gozar de una autonomía acorde a sus necesidades, centros como el CSM de Vigo han conseguido desarrollar, gracias a la creatividad, el ingenio, el apoyo de instituciones y empresas públicas y privadas y la participación de la comunidad educativa, un plan de actuaciones acorde a las expectativas que desde las EEAASS están marcadas en la actual legislación.

El plan de actuación desarrollado en el CSM de Vigo se ha centrado en la creación de nuevos espacios de interés educativo-cultural, en una simbiosis múltiple y variable de centros, profesorado, alumnado y artistas de muy diferentes ámbitos artísticos, en una visión de crecimiento social, económico, educativo y cultural en el que convergen centros de EEAASS y la Universidad, permitiendo así dinamizar la educación artística superior en Galicia y participar de la cultura y en la cultura de su entorno más cercano.

El centro vigués, ejemplo en la creación de estos nuevos espacios, ha promovido actividades que permiten, además de formar y adquirir competencias propias de las EEAASS, crear nuevos marcos socio-educativos atendiendo así a lo dispuesto en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el

contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado¹ en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Que contempla en su preámbulo:

«Teniendo en cuenta la complejidad del sistema educativo musical en España y Europa así como la creciente importancia en relación con el número de personas implicadas en él, subyace la necesidad de crear nuevos marcos socio-educativos para nuevos perfiles profesionales propiciados por los nuevos espacios y propuestas emergentes».

Por su parte, la Orden del 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y regula el acceso a dicho grado, establece en su preámbulo:

«As finalidades, pois, desta norma son a de definir o plan de estudos con identidade propia e con capacidade de adaptación ás particularidades dos centros que os imparten, con criterios de rigor, calidade e excelencia.

Asemade, preténdese potenciar a diversidade de procesos formativos para garantir un alto nivel de cualificación aos graduados e graduadas, e posibilitar que os currículos se poidan adaptar ás expectativas e intereses formativos do alumnado, así como á demanda social e do tecido cultural e empresarial».

De las muchas actividades promovidas y organizadas por el CSM de Vigo cabe destacar EXPLURART (Exposición Plural de las Artes). Un espacio en el que convergen diferentes expresiones artísticas: música, danza, teatro, pintura, y participan numerosos centros: Escola Superior de Arte Dramática (ESAD) de Galicia, Facultad de Bellas Artes (FFBBAA) de la Universidad de Vigo, Escola de Audiovisuais (EAV) I.E.S Audiovisuais de Vigo o el Conservatorio Profesional de Danza de Lugo, entre otros.

¹Tras la sentencia del Tribunal Supremo ante el contencioso administrativo presentado por la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada en la que pedían la impugnación del Real Decreto 1614/2009 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. El gobierno se ha visto obligado a modificar la denominación de Grado para los estudios de EEAASS mediante el Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Así los centros de enseñanzas artísticas superiores a los que se refiere el artículo 58 de la Ley Orgánica, de 3 de mayo impartirán el Título Superior de Enseñanzas Artísticas, quedando la misma denominación que ya contemplaba la LOGSE hace 25 años.

Imagen 1. Cartel de la tercera edición de EXPLURART



Fuente: Archivo del CSM de Vigo

Vieites hace referencia a la posibilidad de agrupar las enseñanzas artísticas por ámbitos o centros:

«Siempre cabe la posibilidad de operar mediante agrupaciones de enseñanzas, sean por ámbitos (música, teatro y danza), sean por centros (diseño, conservación y restauración, arte dramático y música). En ambos casos permitiría crear centros con un número importante de alumnado y profesorado y, al mismo tiempo, favorecer la interdisciplinaridad» (Vieites 2015, pp. 509-510).

Este nuevo espacio promueve la creación, la investigación performativa, la puesta en escena de proyectos multidisciplinares, y el intercambio de profesorado y alumnado de los centros participantes.

La colaboración y el apoyo de instituciones públicas y privadas como el Concello de Vigo, Abanca o Elecnar Vigo ha permitido apostar y desarrollar por proyectos en el CSM de Vigo que, sin éstas, no serían posibles.

La oferta pública educativo-cultural en general, y artística en particular, necesita urgentemente buscar nuevas ayudas e ingresos que puedan coadyuvar a mantenerse (Zaldívar 2015: 61)

La artista Menchu Outón creó una serie completa de cuadros inspirados en las improvisaciones del Seminario Permanente de Improvisación Libre (SPIL), actividad promovida por el Centro de Formación y Recursos de Vigo que se presentó en EXPLURART`15.

Un centro de EEAASS debe participar en la cultura y evolución de la sociedad para conseguir una educación de calidad para todos y entre todos. En este sentido entendemos que la educación artística y la cultura deben converger en el camino.

Imagen 2. Creación V. Menchu Outon



Fuente: Archivo del CSM de Vigo

3. INVESTIGACIÓN EN EL CSM DE VIGO

El artículo 58, *Organización de las enseñanzas artísticas, superiores*, de la LOE establece en su apartado 6 “Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias”.

Entre las actividades que desde el CSM de Vigo fomentan y promueven la investigación están el Servicio de Psicología de la Interpretación Musical (SPIM) o la Revista Diapente

El SPIM creado durante el curso 2014/15 dio un impulso a la investigación desarrollada en el conservatorio y promovió la colaboración entre éste y la Universidad de Vigo con la participación del grupo de investigación de dicha universidad HI6. Su línea de investigación se centra en el estudio de factores psicofísicos, salud y rendimiento en intérpretes musicales.

La revista Diapente del CSM de Vigo, con cinco números publicados hasta la fecha, aspira a ser una plataforma de publicación de artículos de investigación y difusión en el ámbito musical. Un espacio en el que profesores y alumnos pueden publicar trabajos de investigación en diferentes ámbitos: histórico, musicológico, etnomusicológico, pedagógico o performativo.

A pesar de estas líneas que promueven la investigación en el conservatorio es necesario estudiar nuevas fórmulas para fomentar la investigación y los estudios de doctorado en la interpretación y la creación, tal y como dispone el Real Decreto 1614/2009 en su artículo 10. Estudios de Doctorado:

«Las Administraciones educativas, de acuerdo con el artículo 58.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas. Estos convenios deberán incluir los criterios de admisión y las condiciones para la realización y elaboración de la tesis doctoral y su adecuación a las particularidades de las enseñanzas artísticas superiores entre las que se podrá considerar la interpretación y la creación, de conformidad con lo establecido en este real decreto».

Por su parte el artículo 2, centros de enseñanzas artísticas superiores de música, del Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que:

«1. las enseñanzas artísticas oficiales de máster reguladas en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, se impartirán en dichos centros. Los estudios de doctorado regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, podrán impartirse en los centros superiores de enseñanzas artísticas de música mediante convenios con las universidades.

2. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía pedagógica, de organización y de gestión de la que disponen estos centros para el ejercicio de sus actividades docentes, interpretativas, investigadoras y de difusión del conocimiento, a fin de garantizar el cumplimiento de sus funciones como centros educativos superiores del Espacio Europeo de Educación Superior.

3. Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Música fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para

contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología».

A pesar de lo establecido en este Real Decreto aún no tenemos conocimiento alguno sobre qué mecanismos o planes van a establecer las Administraciones educativas al respecto y cómo pueden los centros de EEAASS integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología.

4. INTERNACIONALIZACIÓN DEL CSM DE VIGO

El Real Decreto 631/2010, establece en su artículo 11 la participación en programas de movilidad de estudiantes y profesores y prácticas de los estudiantes:

«1. Las Administraciones educativas facilitarán el intercambio y la movilidad de los estudiantes, titulados y profesorado de las enseñanzas de Música en el Espacio Europeo de Educación Superior, dentro de los programas europeos existentes conforme su propia normativa. Las Administraciones educativas también podrán crear otros programas de carácter específico para estas enseñanzas.

2. Las Administraciones educativas o los centros fomentarán la firma de convenios de cooperación con instituciones y empresas, a fin de impulsar la movilidad y el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes de estas enseñanzas.

3. Las Administraciones educativas o los centros promoverán la firma de convenios con empresas e instituciones para la realización de prácticas externas por parte de los alumnos que cursan estas enseñanzas».

Desde el CSM de Vigo se ha fomentado y gestionado un plan progresivo de internacionalización del centro que ha permitido crear acuerdos bilaterales con prácticamente la totalidad de los centros superiores de Europa. Desde la primera firma de la carta Erasmus en el curso 2008/2009 hasta el curso 2014/2015 se han realizado un total de 485 movidades, lo que ha permitido consolidar un intenso programa de movidades.

En este mismo sentido y durante el curso 2014/15 se buscaron nuevos horizontes de expansión dentro del plan de internacionalización del centro, mediante la posibilidad de concretar nuevos acuerdos en Asia y América. Las recientes vías de comunicación establecidas entre la Universidad y el CSM de Vigo ha propiciado el estudio de nuevos programas de colaboración entre este centro y

la universidad para promover actividades del conservatorio en exposiciones internacionales de la universidad, como podrían ser la participación en el EHEF (*European Higher Education Fairs*) organizadas por la Comisión Europea en Asia.

Gráfico 1. Evolución de acuerdos bilaterales del CSM de Vigo



Fuente: José Luis Fernández, responsable de programas europeos

5. PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LAS EEAASS

Como podemos ver los planes desarrollados por el CSM de Vigo han creado nuevas perspectivas en los centros de EEAASS en Galicia mediante la convergencia de éstos y la universidad, creando un único espacio de Educación Superior como ocurre en otros países europeos.

Son varias las leyes que marcaron importantes avances en el reconocimiento de estas enseñanzas. La primera ley orgánica que dio un importante impulso fue la LOGSE en 1990, al establecer en su artículo 42 que el título superior de las EEAASS era equivalente a todos los efectos al título de licenciado universitario. Además, contempla que las administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores de EEAASS.

El nuevo contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo de educación superior contemplado en la LOE y la propuesta de la incorporación del sistema europeo de reconocimiento, transferencia y acumulación de créditos, *European Credits Transfer System* (ECTS), en el Real Decreto 1614/2009, marcaron de nuevo un importante logro para estas enseñanzas.

El artículo 58 de la LOE establece que se regularán las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros superiores de enseñanzas artísticas, estudios equivalentes, a todos los efectos, a los estudios universitarios de postgrado, para ello las administraciones educativas y las universidades podrán establecer convenios para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

En el desarrollo de esta misma ley, mediante el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la LOE, estructura las enseñanzas artísticas superiores en Grado y Postgrado, previendo en este nivel las enseñanzas de Máster y los estudios de doctorado mediante convenios con las universidades que fomentarán las administraciones educativas. Contempla además, la ordenación de las EEAASS en el EEES y el nuevo sistema de créditos ECTS para estas enseñanzas.

Por su parte la LOMCE marca un nuevo avance para las EEAASS al incluir el título Superior de EEAASS en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, al mismo nivel que el título universitario de grado, regulado en el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

En su artículo único, modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, punto cuarenta y seis, añade dos nuevos apartados 7 y 8 al artículo 58 con la siguiente redacción:

«7. Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

8. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos para favorecer la autonomía y facilitar la organización y gestión de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas».

Por otro lado, el artículo 14 del Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, queda redactado del siguiente modo “Los planes de estudio de los títulos de Máster serán elaborados por las administraciones educativas a iniciativa propia o a propuesta de los centros”.

Tal y como se establece en la actual legislación corresponde a las Administraciones educativas marcar las pautas a seguir para implantar los estudios de tercer ciclo, promover la investigación, y los acuerdos con las universidades que supondrían nuevos avances para las EEAASS. Sin embargo, de momento y después que ya en la LOGSE, hace 25 años, se estableciera un camino a seguir en este proceso, todavía no se han dado pasos decisivos que atiendan a lo establecido en la legislación.

Bienes cierto que, aunque por parte de las Administraciones educativas se ha mostrado cierto interés en buscar una solución a la situación de las EEAASS que respondan a su carácter superior, tal como la reciente firma entre la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria y la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario Galego (ACSUG) para la verificación de las titulaciones de los centros de EEAASS en Galicia, todavía estamos a la espera de la definitiva decisión que sitúe a estas enseñanzas en la educación superior con todas sus consecuencias.

No se trata de una cuestión nominal. Se trata de una cuestión de equivalencias y de reconocimiento de las mismas, pues no siempre los títulos superiores emitidos en España gozan de reconocimiento en Europa, y obtenerlo implica superar un costoso proceso de convalidación que nunca es título por título, sino por créditos cursados (Vieites, 2015).

Esta cuestión parece más seria de lo que nos podríamos imaginar, pues se la reciente creación e implantación grados de estudios superiores de enseñanzas artísticas en universidades y centros privados, es una clara competencia de los actuales centros de EEAASS públicos que ante su falta de autonomía no estarían en condiciones de competir con sus homónimos privados.

Una realidad que no permite desarrollar actividades propias de centros superiores como las universidades, en donde el profesorado puede participar de actividades investigadoras que estimulan la creatividad, la interdisciplinariedad, y el conocimiento, con actividades que repercuten en la motivación y en definitiva en la calidad de la educación. Contrariamente, el profesorado de EEAASS desempeña tareas propias de las enseñanzas secundarias y el alumnado no puede disfrutar de los mismos recursos y beneficios que los estudiantes universitarios.

La entrada en vigor de la LOMCE obliga a la modificación del RD 1614/2009, por cuanto aquélla establece en el apartado 3 del artículo 54 que quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático obtendrán el Título Superior de Arte Dramático, que se incluye, a todos los efectos, en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y “(...) será equivalente al título universitario de grado”. Se genera así una problemática sustantiva porque la aplicabilidad de la equivalencia se circunscribe al Estado

español y en ningún caso al espacio europeo. Estamos pues ante un problema de calado por cuanto los títulos superiores serán objeto de convalidación en Europa según los países, lo que puede llevar a que en bastantes casos el alumnado deba cursar un número variable de créditos para homologar su titulación a un grado que, en honor a la verdad, no poseen (Vieites, 2015).

Ante esta situación esperamos que desde las Administraciones educativas, se pongan en funcionamiento los mecanismos necesarios para la consecución de lo establecido en la ley que permita desarrollar un marco normal de funcionamiento para los centros de EEAASS dentro del EEES, ya que a nuestro entender desde estos centros ya se están desarrollando planes y programas que son propios de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. *Diario Oficial de Galicia* 156 de 9 de agosto, 7600-7621. Disponible en http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1996/19960809/Anuncio9002_gl.html
- Diapente. Disponible en <http://conservatoriosuperiorvigo.com/revista-diapente/>
Eplurart. Disponible en <http://conservatoriosuperiorvigo.com/explurart15/>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* 238 de 4 de octubre, 28927-28942. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 106 de 4 de mayo, 17158-17207. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* 295 de 10 diciembre, 97858-97921. Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Orde do 30 de setembro de 2010 pola que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de grao en música na Comunidade Autónoma de Galicia e se regula o acceso ao dito grao. *Diario Oficial de Galicia* 196 de 8 de octubre, 16943-16959. Disponible en http://www.xunta.es/dog/Publicados/2010/20101008/Anuncio33C62_gl.pdf
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 259 de 27 de octubre, 89743-

89752. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2009/10/27/pdfs/BOEA-2009-17005.pdf>
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 137 de 5 de junio, 48480-48500. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/%202010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8955.pdf>
- Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 33 de 7 de febrero, 10319-10324. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/07/pdfs/BOE-A-2015-1157.pdf>
- Tribunal Supremo (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 4ª). *Sentencia de 13 de febrero de 2012*. Disponible en http://www.docenotas.com/pdf/SentenciaRealDecreto1614de2009_1.pdf
- Vieites, M.F. (2015). Arte dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria. *Profesorado*, 19 (1), 496-514. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/36127>
- Zaldívar, Á. (2015). Nulla aesthetica sine ethica: los retos de una nueva, solidaria y colaborativa formación artística superior. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 59-67.
- Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. *Diario Oficial de Galicia* 156, de 9 de agosto, 7600 – 7621. Disponible en http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1996/19960809/Anuncio90AA_es.html

Capítulo 8

**FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN ARTE
DRAMÁTICA. SITUACIÓN, RETOS E
POSIBILIDADES**

Manuel F. Vieites

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN ARTE DRAMÁTICA. SITUACIÓN, RETOS E POSIBILIDADES

Manuel F. Vieites

Escola Superior de Arte Dramática de Galicia

Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN: DEFININDO O PROBLEMA

A lexislación educativa vixente en España dende a promulgación da Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOE), e de novo coa Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE), establece que os centros superiores de ensinanzas artísticas deberán ser competentes no ámbito da investigación nas áreas de coñecemento propias das mesmas. Unha declaración institucional e normativa que sitúa ás administracións educativas, aos centros, ao profesorado, e ao alumnado, diante de retos de considerable alcance en relación coa regularización da investigación teatral en España, ámbito no que este país presenta un déficit dramático en relación con outros países da nosa contorna, cos que de partida estamos chamados a converxer (Vieites, 2016).

En efecto, o Real Decreto 630/2010, de 14 de maio, publicado no BOE un 10 de xuño, e que regula o contido básico das ensinanzas artísticas superiores de arte dramática establecidas na LOE, sinala, con notable claridade, algúns dos retos da investigación en arte dramática en España. No seu preámbulo podemos ler que “la consolidación de líneas de investigación y creación, la formación de creadores e investigadores son aspectos imprescindibles a fomentar y considerar por parte de las instituciones públicas y privadas” (BOE 137, p. 48467), e un pouco máis adiante, no artigo 2.4 podemos ler:

«Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Arte dramático fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los

mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología» (BOE 137, p. 48468).

Pero aínda no seu Anexo I, que define o perfil profesional dos titulados nas diferentes especialidades, establece, para cada unha das tres contempladas, que “*este profesional estará capacitado para el ejercicio de la investigación...*” (BOE 137, p. 48476).

Non cabe abordar nesta breve comunicación todas as cuestións que eses tres fragmentos suscitan, e outras que, na súa resolución, dependen da acción de goberno das administracións educativas e de normativas por desenvolver, como aquela que, na nosa opinión, debería integrar as ensinanzas artísticas superiores na universidade, como ocorre na maior parte de Europa (agás Italia ou España) e en toda América, co que moitas das problemáticas presentadas se poderían resolver a medio prazo (Vieites, 2015a). Sen embargo, semella obrigado, na perspectiva dos centros educativos analizar en que medida os retos e desafíos que a norma lles traslada poden ser unha fonte de posibilidades de desenvolvemento dunha cultura escolar necesaria na obrigada converxencia no EEES e no desenvolvemento de oportunidades novas para as ensinanzas que ofrecen e para a súa necesaria diversificación. Nesa dirección, resulta especialmente importante que os centros, entendidos como verdadeiras comunidades, definan e defendan a súa posición como espazos de investigación, por moito que as circunstancias actuais non xoguen a favor, mesmo en contra. Na definición dese espazo tan necesario, este traballo non deixa de ser unha achega máis a un debate e a un traballo que cómpre abordar en foros como o presente, polo que vaian os meus parabéns ao equipo organizador desta iniciativa tan necesaria e o agradecemento pola súa amable invitación a compartir con relatores, asistentes e futuros lectores e lectoras estas reflexións.

Con independencia das circunstancias que goce ou padeza cada centro superior, queremos presentar cuestións fundamentais que se ocupan do *por que* e do *para que* investigar, pero tamén do *que* e do *como* investigar. Teremos tamén en conta que as respostas que poidan dar os moi diversos axentes implicados van orientar a formación en investigación escénica, nestes momentos a nivel de estudos superiores, pero nun futuro non moi distante a nivel de estudos de posgrao, con programas de doutorado propios. Aínda tendo en conta as limitacións de espazo tentaremos considerar os catro interrogantes a través das seguintes preguntas:

- É posible a investigación en arte dramática?
- Que finalidades persegue a investigación en arte dramática?
- Que tipo de investigación cabe desenvolver en arte dramática, e cal nun centro superior de formación?

- Que áreas son especialmente relevantes e prioritarias nunha perspectiva educativa e artística?
- Como vincular investigación, formación e creación?

2. A INVESTIGACIÓN EN ARTE DRAMÁTICA E AS SÚAS FINALIDADES

A cuestión primeira, de especial relevancia, debe dilucidar a consideración mesma da idea de “investigación”, pois con frecuencia tal vocábulo, no campo todo das artes, utilízase cunha gran polisemia e en determinados casos acaba por ser sinónimo de “formación”, cando non de “creación” (Rodríguez Caeiro, 2008). Incluso xera debates en torno ao que poida ser unha tese doutoral no campo das artes, e con frecuencia se argumenta que unha obra de creación podería substituír o informe de investigación, en tanto en toda actividade artística sempre alenta “un propósito investigador” (Hernández, 2008, p. 92). Por iso se fai tan necesario diferenciar o que é creación e o que é investigación, e, ao mesmo tempo establecer as pontes necesarias entre ambas actividades, sen esquecer o campo da docencia (Cantalozella, 2010). Un trinomio (docencia, investigación e creación) especialmente relevante en centros educativos onde, por ser educativos, o primeiro dos termos, a docencia, debería ser o eixe sobre o que construír esas relacións a tres bandas, sumando a “innovación” como outro elemento significativo.

Por investigación entendemos unha actividade humana orientada á resolución de todo tipo de problemas, utilizando un determinado método, e desde esa perspectiva, en efecto, en todo proceso de creación hai investigación, por básica que sexa. Pero se falamos de investigación nunha escola superior de arte dramática (ESAD), non podemos esquecer que a norma antes invocada (RD 630/2010) fala de “investigación científica”, polo que a cuestión do enfoque, da orientación, da dimensión... desaparece. A propia norma sinala non só o tipo de investigación a promover senón as súas finalidades ao establecer que nas escolas superiores de arte dramática hai que:

- Promover programas de investigación.
- Contribuír na xeración e difusión de coñecemento.
- Fomentar a innovación no ámbito da arte dramática.
- Dar soporte á investigación científica e técnica.
- Converxer no Sistema Español de Ciencia e Tecnoloxía.

A ninguén se lle pode escapar o feito de que a normativa establece funcións e responsabilidades que non se avenen nin co estatuto dos centros educativos (que

funcionan como institutos de secundaria) nin co perfil profesional do profesorado, para o que na súa carreira profesional se contemplan méritos docentes pero en ningún caso en investigación, máis alá de que en determinados concursos se valore estar en posesión do título de doutorado ou ter publicacións. Pero tampouco non se lle escapará a ninguén o feito de que a consecución das finalidades que establece a norma vixente só se pode lograr se o profesorado responde a ese perfil investigador, tamén polo feito de que tanto a LOE como a LOMCE contemplan colaboracións entre as administracións educativas e as universidades para a organización de estudos de doutoramento, posibilidade infelizmente moi pouco explorada no conxunto do Estado.

Como se dixo, o RD 630/2010 non só establece funcións e responsabilidades en investigación para os centros, senón que contempla a formación en investigación do alumnado. Resulta especialmente relevante que se defina ao titulado superior como un “artista”, capaz de desenvolver unha visión ou proxecto artístico persoal (BOE 137, p. 48476), e que se lle considere un profesional capacitado para o exercicio da investigación e da docencia. Foi por iso que a Orde do 30 de setembro de 2010, que regula os estudos superiores de arte dramática na Comunidade Autónoma de Galicia inclúe en todas as especialidades as materias denominadas Pedagogía teatral e Introducción a investigación escénica, coa finalidade de promover esa cualificación básica en docencia e investigación que a norma reclama. Pero tamén cómpre ter en conta as competencias transversais da titulación superior en arte dramática, contidas no Anexo I do citado RD 630/2010, entre as que destacamos a que demanda “dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables” (BOE 137, p. 48474).

Considerando todo o anterior, e se como o propio RD 630/2010 propón no seu preámbulo se fai especialmente necesaria a “consolidación de líneas de investigación y creación, la formación de creadores e investigadores”, por ser “aspectos imprescindibles” (BOE 137, p. 48467), resulta aínda máis evidente establecer liñas de traballo nas que docencia, creación e investigación manteñan unha interacción permanente nos procesos de ensinanza e aprendizaxe, considerando que os procesos de creación e de investigación se deben organizar no marco dese binomio: formar e aprender na creación, e formar e aprender na investigación.

3. TIPOS E ÁREAS DE INVESTIGACIÓN EN ARTE DRAMÁTICA

Tradicionalmente adoitase diferenciar entre unha investigación “sobre” as artes, e unha investigación “desde” as artes ou “nas” artes, o que podería equivaler a unha mirada desde o exterior e unha mirada desde o interior, pero tamén nos

podería levar a considerar un enfoque desde o feito artístico xa realizado, e un enfoque desde ou na realización do feito artístico (Vieites, 2015b). Afortunadamente, a normativa vixente establece tamén os ámbitos nos que os centros superiores deberán desenvolver programas de investigación, que serán os propios de cada campo artístico, no noso caso a arte dramática, e, en consecuencia, en todas as áreas de coñecemento que lle son propias, segundo recollen os anexos II e III do RD 630/2010. Na mesma dirección, e como xa dixemos, en 2006 a LOE determina no seu artigo 58.6 (cuestión non modificada pola LOMCE) que os centros superiores de ensinanza artística “fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias” (BOE 106, p. 17177), polo que se define que os ámbitos de investigación son as áreas de coñecemento que conforman o currículo.

Con todo, se ben a norma parece dicir moito na práctica acaba por non dicir nada, ao sinalar que todo o que compete á arte dramática é campo para a investigación. Por iso se fai necesario establecer non tanto os ámbitos no seu conxunto, canto aqueles que neste momento de inicio de partida poden ser especialmente relevantes en tanto sexan determinantes na mellora da cultura científica dos centros e das súas titulacións. Antes diremos que, considerando o currículo actual nas súas directrices comúns a todo o Estado, e considerando igualmente o que veñen sendo os estudos que toman o teatro como obxecto de estudo, cabería falar de:

- Os estudos teatrais, onde teñen cabida un conxunto de disciplinas que se ocupan do teatro partindo dun marco disciplinar xa configurado: semiótica, socioloxía, historia, antropoloxía, estética, crítica, pedagogía, economía... do teatro, sen esquecer a teoría do texto dramático e a súa historia.
- As disciplinas da creación teatral e escénica, que son as que se ocupan fundamentalmente do “facer” teatral a partir dun saber que ten os seus propios aspectos teóricos, metodolóxicos, prácticos, e mesmo tecnolóxicos nalgúns casos (i.e. iluminación). Falamos de áreas como interpretación, dirección escénica, dramaturxia, escenografía, indumentaria, caracterización...
- As disciplinas do saber teatral, que perseguen a formulación dunha “teoría xeral do teatro” como feito artístico, social e cultural diferenciado: teoría teatral, filosofía del teatro, dramaloxía... (Vieites, 2010).

Dito o anterior, na hora de decidir o que sexa, poida ser, ou deba ser, a investigación en arte dramática, ou no campo teatral e escénico, faise moi necesario evitar antinomías, pois tan importante pode ser unha liña de investigación centrada nos procesos de construción do personaxe e por ende nos sistemas de

interpretación, como outra centrada nos grandes paradigmas e estilos da escrita dramática, pois ambas poden acabar por complementarse, pois cada textualidade mostra a maneira en que quere ser escenificada. A clave está en que cada área de coñecemento saiba definir, desenvolver e consolidar aquelas liñas que máis importancia poidan ter nun centro que é escola de formación, e non facultade de letras, compañía de teatro, ou instituto de investigación sen funcións docentes.

En relación aos ámbitos, cómpre partir dalgúns cuestións especialmente relevantes. En primeiro lugar, ter en conta a escasa tradición en investigación escénica que hai en España, e que se deixa sentir no número escaso de revistas científicas propias, no reducido número de grupos de investigación, na insuficiente produción científica específica (teses e artigos fundamentalmente), nos poucos espazos de encontro e debate (congresos, encontros, seminarios...), ou no limitado índice de profesorado doutor nos centros superiores. Isto tamén se reflicte na bibliografía dispoñible en cada unha das áreas de coñecemento contempladas no RD 630/2010, e o panorama é tan pobre que elaborar unha bibliografía básica e pertinente nalgúns materias resulta especialmente complicado. En segundo lugar, e como consecuencia do anterior, non se teñen desenvolvido, apropiado ou potenciado metodoloxías da investigación adecuadas ao campo e que consideren diferentes formas de abordar tanto o feito artístico xa convertido en obxecto como o feito artístico no seu proceso de configuración como obxecto. En terceiro lugar non se acometeu en España un programa de formación de investigadores escénicos atendendo ás especificidades do feito teatral e aos procesos de creación, polo que en moitos casos os investigadores coñecen deseños e procesos para desenvolver unha investigación de carácter teórico, orientada a producir coñecemento sobre un determinado feito, proceso ou produto como algo dado, pero carecen de ferramentas para desenvolver unha investigación aplicada que oriente o deseño dun proceso de traballo centrado nunha creación en curso. Finalmente, no ámbito máis especialmente relevante, como é este último da creación escénica, ou investigación aplicada, non existen referentes que poidan orientar o traballo, modelos que se poidan importar, transferir, incorporar, e mesmo copiar.

En consecuencia co anterior cabería sinalar ámbitos transcendentais no momento actual, sen perder nunca de vista ese trinomio que nos propón a organización deste encontro: formación, investigación, creación. Serían:

- A construción do discurso teórico, metodolóxico e práctico de cada unha das áreas de coñecemento, disciplinas, ou materias que integran o currículo, porque a bibliografía existente, mesmo recorrendo á dispoñible noutras linguas, é en bastantes casos verdadeiramente insuficiente, froito desa falta de tradición investigadora nun ámbito de formación erroneamente virado de costas aos discursos teóricos e ao concepto mesmo de investigación.

Nesa dirección tal vez poidan servir de contrapunto moi necesario os avances que no eido da investigación se teñen dado no campo da educación física e deportiva, en especial despois da incorporación destes estudos á universidade.

- A investigación da dimensión disciplinar das materias do currículo, coa construción da súa matriz conceptual e dos contidos que a estruturan, debe ir acompañada da construción da súa dimensión metodolóxica, o que nos sitúa diante da necesidade urxente de construír didácticas específicas en diferentes áreas ou disciplinas. En non poucos casos, sendo o da iluminación escénica o máis claro, adquire especial relevancia a dimensión técnica ou tecnolóxica, como tamén se dixo. Investigar e innovar no eido da docencia pode ter consecuencias moi positivas para a creación, pois como reclamaba Zabala Vidiella estaremos promovendo unha reflexión sobre a acción coa finalidade de que cada docente sexa cada día máis competente no seu oficio (1995, p. 11) e nos resultados que obtén.
- A educación teatral como especialidade de estudos (Vieites, 2014a) na súa historia (Vieites, 2014b) e na pedagogía diferencial que configura (Vieites, 2013).
- Unha liña específica que nos permita determinar o que vén sendo a investigación para a creación e mesmo para a innovación. Esta liña de investigación, orientada a adaptar e aplicar metodoloxías xa existentes na investigación en creación teatral, ou afondar nunha sorte de epistemoloxía da investigación teatral, pode ser especialmente relevante pois será a que nos permita pór en valor o feito de que todo proceso de creación supón, dunha forma ou doutra, traballar con parámetros, máis ou menos próximos, aos dunha investigación experimental, pois na creación escénica sempre se parte de hipóteses e sempre hai manipulación de variables (Cohen e Manion, 1990, p. 243), ao punto de que esas hipóteses e variables poden supoñer o éxito ou o fracaso da empresa (unha forma de validación). Pero sen deixar de ter presente que nese experimento se van incorporar diferentes metodoloxías de investigación, especialmente de carácter cualitativo, aínda que tamén de carácter tecnolóxico e técnico.
- A necesidade de exemplificar a través de traballos específicos a forma en que os diferentes tipos de investigación (cuantitativa, cualitativa, mixta), cos seus modelos e metodoloxías, teñen cabida no campo teatral dada a diversidade de ámbitos que presenta, pois, por exemplo, o estudo dos gustos do público nun determinado teatro esixe ferramentas diferentes ao estudo dos procesos de construción do personaxe nunha determinada compañía.

Sen dúbida unha das tarefas máis urxentes, que complementaríase e serviría de soporte ás anteriores, podería ser aquela orientada a xerar unha base de datos de investigacións xa realizadas que axuden a mostrar as posibilidades do campo, mesmo incorporando traballos realizados noutros campos de expresión artística próximos para encher aqueles baleiros máis evidentes.

4. A INVESTIGACIÓN ESCÉNICA COMO EXPERIMENTO

Sabariego Puig e Bisquerra Alzina (2004) sinalaban que a pluralidade metodolóxica que se dá no campo educativo se pode agrupar en dous grandes ámbitos: a) métodos orientados a xerar un coñecemento básico, e b) métodos orientados a xerar un coñecemento aplicado, ou investigación aplicada. Velaquí unha proposta especialmente relevante no ámbito da creación teatral, por canto nos vai permitir mostrar como ambas liñas de traballo conflúen nun proceso de creación, combinando a perspectiva cualitativa e a cuantitativa, sendo esta última de aplicación en ámbitos vinculados coa escenografía, onde se inclúen áreas como caracterización, indumentaria, escenotecnia, espazo escénico, espazo sonoro, ou iluminación.

Falar da investigación como experimento, e considerando todas as connotacións que a palabra contén e tendo en conta toda a literatura científica dispoñible (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006) pode parecer un despropósito, mesmo falando de cuasiexperimento. Sen embargo unha análise pormenorizada do que implica o deseño dun espectáculo teatral (Martínez Paramio, 2006) e do que esixe a súa realización práctica, acabará por mostrar o seu carácter experimental, ben que as finalidades e os resultados do experimento non sexan os mesmos que os dunha investigación científica ao uso.

Con todo, no deseño e realización dun espectáculo teatral, alí onde a investigación aplicada e orientada á innovación máis pode aportar, existe manipulación de variables se ben a finalidade da mesma non é a de mostrar e probar a existencia dunha relación causal entre elas, senón traballar con esa causalidade para lograr efectos artísticos. Na fin, unha directora ou director de escena cando realiza o deseño dun espectáculo ten que traballar con variables, ben que non sempre se tome conciencia dese feito nin se opere en consecuencia. Tampouco se realiza o deseño e a súa conversión en espectáculo coa finalidade de lograr os criterios de validez habituais, pois non existe unha verdade que se queira mostrar, nin os resultados son xeneralizables. Non obstante cabe imaxinar criterios de validación internos e externos (a crítica, por exemplo) e determinadas formas de facer, por coherentes e rigorosas, poden chegar a ser consideradas o que se denominan boas prácticas, é dicir, un modelo que pode ser replicable, e aquí

aparece a cuestión sempre relevante da transferencia de coñecemento (Castro Martínez, Fernández de Lucio, e Pérez Marín, 2008). Os suxeitos que participan no experimento non se seleccionan ao azar, certamente, pois forman parte dun elenco elixido expresamente ou integran unha compañía de teatro, amais dos que integran o equipo de creación, desde o dramaturgo ate a escenógrafa, pero todos operan con variables desde a actriz que configura unha partitura vocal ata a escenógrafa que proba tonalidades cromáticas para iluminar unha escena. Por iso, unha das tarefas máis importantes, sexa a de mostrar a maneira en que un espectáculo teatral se pode considerar un experimento realizando os axustes necesarios para que os parámetros aplicables operen con igual rigor e precisión.

Hai diferentes maneiras de entender a creación artística, e entre todas elas hai dúas que se sitúan nos extremos. Dunha banda considerar que a creación é un proceso interno que opera con criterios e parámetros non reducibles racionalmente pois dependen moito da intuición, da inspiración e do grao de xenialidade do creador, co que nos situamos no territorio da máis pura subxectividade (e pode haber campos artísticos nos que así se opere); da outra considerar que todo proceso de creación se pode obxectivar, e polo tanto pode ser deseñado segundo a metodoloxía científica. Situados nunha escola superior e ademais de arte dramática, e sendo o teatro un traballo eminentemente colectivo, esta última forma de concibir a creación é a única posible porque é a única que pode ser obxecto de ensinanza e de aprendizaxe. Precisamente unha das áreas fundamentais de traballo nun centro de ensanzas artísticas vai ser a teorización, sistematización e obxectivación dos procesos creativos, para que poidan ser transferidos e integrados na práctica profesional, sen esquecer que a creatividade e a xenialidade con frecuencia abrollan logo dun proceso de incubación durante o cal os problemas posúen a mente do creador nun xogo de permanente e recorrente reelaboración (velaí o furor creativo).

Ese traballo de formación asentado na coherencia e no rigor esixe, en consonancia co que antes se dicía, unha profunda sistemática do saber e do facer teatral nas diferentes áreas de coñecemento e disciplinas propias do campo, pero tamén o desenvolvemento de metodoloxías específicas no ensinar e no aprender. Pensar, traballar e operar en clave científica implica unha visión crítica especialmente necesaria no eido teatral. Por iso resulta relevante recuperar estas palabras sabias de Popper:

«Todo el conocimiento científico es hipotético y conjetural. El crecimiento del conocimiento, y en especial del conocimiento científico, consiste en aprender de los errores que hayamos cometido. Lo que podemos llamar el método de la ciencia consiste en aprender sistemáticamente de nuestros errores; en primer lugar atreviéndonos a cometerlos, es decir, proponiendo arbitrariamente teorías nuevas, y, en segundo lugar, buscando sistemáticamente los errores que

hayamos cometido, es decir, realizando nuestra búsqueda de errores mediante la discusión crítica y el examen crítico de nuestras ideas» (1983, p. 89).

En boa medida iso é o que fixeron e o que fan aqueles creadores escénicos que máis teñen contribuído á renovación escénica pero tamén na mellora substantiva e no mantemento dun determinado canon con criterios de excelencia.

Un dos trazos que mellor definiu ao teatro experimental en todo o século XX partía do feito de que traballaba con novas maneiras de entender as variables e as relacións entre unhas e outras. Cando Jerzy Grotowski, en espectáculos como *Akropolis* ou en *Kordian*, reconfigura o espazo teatral, e dentro del o espazo escénico e o espazo do espectador, está creando áreas mixtas que supoñen un desafío para a convención teatral no seu conxunto. Actores e espectadores experimentan unha nova forma de relación e de estar nesa relación, tamén na forma da expresión e da recepción, pero tamén na maneira de vivir os propios roles. Grotowski manipula unha variable macro, o espazo, que ten efectos notables na maneira de entender o feito teatral (1974, pp. 121-130). Manipulando variables independentes (a posición e orientación da cadeira do espectador) fai que as dependentes operen doutro xeito (a recepción do espectador).

O traballo con variables está sempre presente na creación teatral, se ben insistimos en que unha das tarefas necesarias sería a de adecuar os presupostos e a terminoloxía da metodoloxía experimental ao campo teatral e a esa investigación aplicada á creación, que permitiría xerar un modelo específico que redundaría en beneficio da cualificación dos futuros profesionais da escena como creadores e investigadores, pero especialmente na sistematización dos procesos. Sen esquecer en ningún caso a concorrencia desas outras metodoloxías (estudos exploratorios e descritivos, estudos históricos, recollida e análise de datos, análise documental, observación participante, entrevistas, grupos de discusión, historias de vida, estudos de casos...), que tradicionalmente se veñen utilizando en ciencias sociais pero tamén no campo das artes e das artes escénicas. Estaríamos entón ante modelo mixto e plural. Ora ben, falar dun proceso de creación en teatro implica a realización dun artefacto cultural que ten a finalidade de situarse na esfera pública e someterse á mirada do espectador, polo que nos situamos nos territorios do receptor, campo sobre o que desde a estética da recepción se teñen feito achegas especialmente substantivas. Cando un creador escénico formula hipóteses ou manipula variables non só debe ter en conta a maneira en que as mesmas operan no seu proceso de traballo e de que maneira van configurando o produto final, senón tamén a maneira en que o produto vai construíndo a súa propia recepción e vai configurando o que temos denominado “espectador implícito”, aquel que ten a capacidade, o capital e a competencia necesarias para descodificar adecuadamente o artefacto (Vieites, 2003). Entramos así nos territorios do que Sanchis Sinisterra

(1995) definiu como “dramaturxia da recepción”, un ámbito de considerable relevancia na hora de realizar un deseño experimental, que en non poucos casos se asenta no modelo da investigación na acción, especialmente cando o traballo de creación se entende como unha tarefa compartida, un traballo en colaboración no que todo o equipo aporta solucións posibles aos diferentes problemas que vaian aparecendo.

Nun centro educativo o modelo da investigación na acción tal vez resulte o máis adecuado para facer fronte á finalidade de formar profesionais con capacidade crítica, reflexivos ante a propia practica e a dos demais, e capaces de promover a renovación e a innovación. Un modelo que, igualmente, incide na actualización permanente do seu profesorado e na creación dunha cultura empírica e científica (Escolano Benito, 2000) propia dun centro superior de formación.

5. DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN

Nunha escola superior de arte dramática, e na organización dos procesos de ensinanza e aprendizaxe, entre outras áreas de traballo, faise necesario lograr unha adecuada combinación entre estes tres factores fundamentais que sempre están presentes naqueles, en tanto investigación e creación en arte dramática sempre van da man, e por iso mesmo en diferentes ocasións temos escrito que no noso caso o trinomio I+D+i debería conter os termos investigación, innovación e creación (I+i+C). A docencia nunha ESAD está orientada cara unha formación para a creación, e por tanto ao saber, ao saber facer, ao saber facer desde o ser, ao saber facer o saber, ou saber facer o facer desde o saber e desde o ser... Pero esa creación sempre vai implicar procesos de investigación e debería asumir a necesidade de promover e potenciar a innovación. Dicar que detrás dun proceso de creación pode haber un proceso de investigación non debería asustarnos, senón conducirnos por unha senda diferente á actual para entender que a creación escénica pode entenderse, explicarse e practicarse como un experimento, aberto pero controlado, no que os creadores investigan en función de parámetros e non de forma aleatoria, ou en base a ocorrencias, práctica moi extendida.

Xogando coas palabras docencia, investigación, creación e innovación, poderíamos falar, por exemplo, de docencia para a innovación e igualmente de innovación na docencia, que non son cousas idénticas; pero tamén de docencia para a innovación desde a creación, ou de innovación na docencia desde a investigación. Por iso os catro elementos son substantivos e pertinentes, ben que o central sexa a docencia e os procesos de ensinanza e aprendizaxe.

Consonte a normativa do Espazo Europeo de Educación Superior e o novo marco metodolóxico que nos propón (Zabalza Beraza, 2008), profesorado e

alumnado asumen novos roles e funcións, polo que o alumno e a alumna en proceso de formación deben considerar que os tres ámbitos de traballo vinculados coa súa aprendizaxe, na creación, na investigación e na innovación, se convierten en obxectivos para os que o profesor é un facilitador, se ben o profesor non pode deixar de pensar a súa docencia en termos de creación, de investigación, de innovación. Só así, asumindo esa enorme complexidade poderemos invocar conceptos como calidade o excelencia. O profesorado que investiga e que crea ten que afrontar constantemente problemas vinculados coa súa área de especialización, polo que falamos de persoas que en todo momento están reconstruíndo o saber, o facer, e mesmo o ser. Aparece entón no noso horizonte aquela idea dun profesional reflexivo (Schön, 1992) capaz de indagar sobre e na súa propia práctica, e de contrastala con outras prácticas (Zabala Vidiella, 2005), pero igualmente a dun profesional reflexivo e crítico (Pérez Gómez, 1993) vinculado coa innovación e a transformación social, mesmo coa emancipación en termos artísticos. Cando se invoca a cuestión dos paradigmas que vinculan coñecemento e interese (Habermas, 1982) no tema que nos ocupa, a formación inicial e permanente de profesionais (sexa profesorado sexa alumnado), cómpre ter en conta que o paradigma crítico, definido como un paradigma para o cambio e a transformación, busca, en primeiro lugar, unha mirada crítica ante as propias posicións, principios e prácticas. Como sinalaba Peter Brook:

«Sabemos en teoría que cada actor debe impugnar diariamente si arte, como los pianistas, los danzarines, los pintores, y si no lo hace, invariablemente se atascará, se quedará en los clisés y declinará seguramente» (Brook , 1974, p. 7).

6. CONCLUSIONES

A relación entre formación e investigación nos centros superiores de ensinanza artística é unha cuestión sumamente complexa, en especial pola escasa tradición investigadora dos mesmos, sobre todo no caso das ensanzas superiores de arte dramática. Igualmente preocupante é a escasa vocación e tradición pedagóxica dos ditos centros, onde sigue pesando a idea de que para un profesional do ensino no campo da arte dramática os coñecementos pedagóxicos non son necesarios (Vieites, 2005). Como mostra disto último sinalar que o Real Decreto 276/2007 de 23 de febreiro que regula o acceso aos corpos docentes contemplados na LOE, e neles ao de música e artes escénicas, no seu artigo 12.5.d, que sinala os requisitos de acceso aos concursos oposición, establece que os aspirantes “con la excepción de quienes ingresen en el cuerpo en especialidades propias de Arte Dramático”, deben “estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (BOE 53, p. 8919). Velaí unha das razóns de que unha investigación educativa nas escolas

superiores de arte dramática centrada especialmente nas dimensións teórica e metodolóxica das materias que integran o currículo se torne dramaticamente estratéxica.

Por fortuna a normativa vixente establece con claridade a relación que se debe dar entre as grandes liñas de traballo propias dun centro superior que vimos de considerar, facendo especial fincapé na investigación científica e técnica. Por iso, tomando en consideración as finalidades formuladas no Real Decreto 630/2010, unha promoción efectiva dunha investigación específica, capaz de impulsar a integración dos centros no Sistema Español de Ciencia e Tecnoloxía, debería, cando menos, ter en conta algunhas cuestións substantivas nos tres ámbitos esenciais que a norma mesma contempla: a) os centros, b) o profesorado, e c) o alumnado. Na nosa opinión, serían:

- Recoñecer oficialmente as escolas superiores de arte dramática como centros de investigación, o que implica normativas específicas así como unha organización escolar adecuada a esa finalidade.
- Vincular a formación en investigación do alumnado ás diferentes áreas de coñecemento que conforman o currículo, coa finalidade de promover as competencias transversais e xerais da titulación superior en arte dramática relacionadas coa mesma.
- Desenvolver iniciativas de formación de investigadores a través de programas propios de doutorado, unha vía que de momento nega a lexislación vixente, pois tan só contempla a colaboración dos centros coas universidades, segundo sinala o artigo 58.5 da LOE, e que tamén impide outorgar títulos de doutorado en arte dramática.
- Dotar os centros coas infraestruturas e recursos, materiais e humanos, para o desenvolvemento de actividades de investigación, sexan bibliotecas especializadas e personal para a súa xestión, sexan laboratorios con material suficiente nos eidos da tecnoloxía escénica.
- Promover nos centros unha cultura favorable á investigación, perceptible na súa cultura empírica e científica, o que sempre redunda na mellora da calidade e na excelencia.
- Fomentar a edición de revistas científicas que poidan ser referentes no seu ámbito, así como a celebración de encontros, seminarios e congresos para a divulgación e transferencia de coñecemento.
- Potenciar a formación e consolidación do persoal docente como persoal investigador, o que implica que posúa titulación de doutorado, pero tamén que ese persoal teña un perfil docente, investidor e creador, e o poida

xustificar a efectos de sexenios. Tamén para facer fronte ás demandas emanadas da organización dos estudos de posgrao, como as contidas no Real Decreto 99/2011, de 28 de xaneiro, que regula as ensinanzas oficiais de doutorado.

- Favorecer, mediante medidas específicas, a constitución de grupos de investigación que nun prazo razoable sexan competitivos na súa produción científica.

Seguramente deberíamos engadir que todo o que aquí se poida dicir en relación coa arte dramática sería aplicable ao resto das ensinanzas artística superiores, desde a música ao deseño, da danza á conservación e restauración, agás algunhas excepcións en función de especificidades concretas pois, por exemplo, nas escolas superiores de conservación e restauración de bens culturais non se forman creadores, *sensu strictu*. Por iso, resultará evidente para o lector ou lectora imparcial que a maneira máis inmediata, rápida e mesmo económica de lograr esas finalidades consiste en adscribir os centros superiores de ensinanzas artísticas á universidade, e nalgúns casos, como debería ser no da arte dramática, mediante un proceso que contemplase a integración plena na universidade dun período de tempo razoable, o que faría moito máis factibles e doadas as propostas de resolución realizadas. Na fin, iso é o que acontece en todos os países do mundo desde China aos Estados Unidos de América, desde Finlandia a Chile, desde Escocia a Sudáfrica. Tamén porque é a única posibilidade de que os centros superiores de ensinanzas artísticas se integren plenamente no Espazo Europeo de Educación Superior (Vieites, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brook, P. (1974). Prefacio. En J. Grotowski, *Hacia un teatro pobre* (pp. 5-8). México: Siglo XXI.
- Cantalozella, J. (2010). Frente al reto de la investigación artística. Algunas consideraciones en torno a la creación y su contexto. *Observar*, 4, 45-65.
- Castro Martínez, E., Fernández de Lucio, I. e Pérez Marín, M. (2008). La transferencia de conocimientos desde las humanidades: posibilidades y características. *Arbor*, 732, pp. 619-636.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 201-2018.
- Grotowski, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., e Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Martínez Paramio, A. (2005). *Cuaderno de dirección teatral*. Ciudad Real: Ñaque.
- Pérez Gómez, Á. I. (1993). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Popper, Karl (1983). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Caeiro, M. (2008). Realidades de un mundo fragmentado: artista, científico, tecnólogo. En J. F. de la Iglesia, M. Rodríguez Caeiro y S. Fuentes (eds.), *Notas para una investigación artística. La carrera investigadora en Bellas Artes: estrategias y modelos* (pp.163-189). Vigo: Universidad de Vigo.
- Sabariego Puig, M. e Bisquerra Alzina, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sanchis Sinisterra, J. (1995). Por una dramaturgia de la recepción. *Revista ADE/Teatro*, 41-42, 64-69.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Vieites, M. F. (2003). Repertorio teatral, teorías de la recepción y políticas culturales. *Revista ADE/Teatro*, 102, 19-49.
- Vieites, M. F. (2005). Educación teatral e estudos de arte dramática. En J. A. Caride, M. F. Vieites e F. Trillo (eds.), *Arte dramática e función docente*, pp. 15-138. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Vieites, M. F. (2010). De la teatrología: ¿Disciplina o marco disciplinar? En C. Rodríguez y M. F. Vieites (eds.), *Teatrología. Nuevas perspectivas* (pp. 13-35). Ciudad Real: Ñaque.
- Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 493-508.
- Vieites, M. F. (2014a). Educación teatral. Una propuesta de sistematización. *Teoría de la educación*, 27 (1), 77-101.
- Vieites, M. F. (2014a). La educación teatral: nuevos caminos en Historia de la educación. *Historia de la educación*, 33, 325-350.
- Vieites, M. F. (2015a). Arte dramático y universidad. Hacia una integración necesaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 496-514.
- Vieites, Manuel F. (2015b). La investigación teatral en una perspectiva educativa. Retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 11-30.
- Vieites, Manuel F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación* (en prensa).

- Zabala Vidiella, A. (2005). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza Beraza, M. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.

Capítulo 9

**LA INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES ESCÉNICAS:
LA ETAPA DE DOCTORADO**

Alfonso Rivera

LA INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES ESCÉNICAS: LA ETAPA DE DOCTORADO

Alfonso Rivera

Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia

Dada la naturaleza de los estudios superiores, y la cada vez mayor necesidad de especialización, realizar un doctorado se ha convertido en una opción muy demandada por jóvenes de toda Europa. Esta necesidad también incluye a los alumnos que provienen de enseñanzas artísticas como la música, la danza o el arte dramático. ¿Pero qué significa hacer un doctorado en artes escénicas en nuestro país?

El título de graduado o licenciado es un avance relativamente reciente que procede del siglo diecinueve y certifica que se ha obtenido una formación general en un determinado campo del conocimiento. Extender la formación al grado de máster aporta una licencia para practicar dentro de una disciplina concreta. Esta titulación indica la posesión de conocimientos avanzados en un campo concreto y, en nuestro país, se imparten vinculados a un departamento universitario.

El doctorado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el máximo grado académico que otorga la universidad y requiere la superación previa del grado de maestría. Históricamente representaba una licencia para enseñar en una universidad como miembro de la facultad. Sin embargo, en la actualidad el título puede tener connotaciones más amplias que el contexto universitario como por ejemplo dentro del sector de la innovación en el ámbito empresarial. Por lo tanto, convertirse en profesor universitario no es ya la única razón para obtener un doctorado. En realidad, el concepto surge de la necesidad de reconocer que un investigador es una autoridad en una materia y que domina de manera profunda sus contenidos estando capacitado para comunicarlos y compartirlos¹.

¹ Tal como expone el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, en su artículo 2.1. se define el doctorado como el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad.

Tanto una tesina de máster como una tesis de doctorado son trabajos de investigación, sin embargo existe entre ambos trabajos una diferencia importante. En el máster el alumno puede limitarse a nombrar investigaciones ya publicadas y a recopilar dicha información en su trabajo. Esto implica que se considera aceptable citar a otro investigador que alude a una autoridad en la materia. El objetivo del doctorado es el de contribuir significativamente al campo elegido, por lo tanto pone mucho más énfasis en la originalidad del trabajo y en la profundidad del mismo. Es decir, ya no sería aceptable citar a través de fuentes secundarias sino que es necesario acudir a las fuentes primarias en sus publicaciones originales. También recordar que durante la etapa de doctorando el alumno tiene que aceptar la responsabilidad de gestionar y dirigir su propio aprendizaje y se le supone conocedor de las últimas publicaciones o teorías relevantes en su campo.

El poseedor de un doctorado o PhD, como es denominado en el mundo anglosajón por *Doctorate of Philosophy*, es reconocido por sus colegas académicos y científicos como una autoridad dentro de su campo de estudio. Su opinión al respecto merece ser escuchada ya que tiene un amplio conocimiento y domina lo que está sucediendo en la actualidad lo cual, dado el contexto de globalización, implica una perspectiva internacional. Es decir, debe ser consciente y conocedor de lo que su comunidad académica está descubriendo, discutiendo y publicando en distintas partes del mundo y al mismo tiempo debe comunicar sus propios resultados dentro de esa comunidad.

Este último aspecto sobre la actualidad y relevancia de su investigación resulta esencial en el contexto investigador ya que cuando uno se está dedicando a obtener un doctorado, tiene la sensación de estar jugando un partido en el que las porterías están continuamente cambiando de lugar. Lo que ahora mismo puede ser una buena contribución dentro de un año puede estar obsoleto. Así que una habilidad crucial tanto del doctorando como del investigador profesional es evaluar continuamente su propio trabajo y el de los demás a la luz de los últimos avances.

Realizar un doctorado constituye un verdadero desafío intelectual y emocional por lo que antes de emprender este tipo de proyecto uno debe plantearse para qué quiere dicho título. Debemos recordar que en España el doctorado empieza a ponerse de moda cuando comienza a mencionarse como requisito para ser docente en el grado superior. De hecho, aunque todavía no resulta una condición *sine qua non* el requisito de estar en posesión de un doctorado está siendo altamente recomendado para los docentes de los estudios de artes escénicas y más aún tenido en cuenta la vigente solicitud de integración en la Universidad por parte de algunos de estos centros. Aunque en algunos casos se contempla como un mero trámite burocrático, en realidad, otorga la posibilidad de especializarse en un campo del conocimiento fusionando la labor investigadora con las disciplinas artísticas.

Aunque es cierto que una especialización profunda podría llevar toda la vida, un trabajo de doctorado debe alcanzarse dentro de unos plazos definidos para pasar a formar parte de la comunidad investigadora lo antes posible². Esto requiere del doctorando la capacidad de profundizar en un campo muy amplio para seleccionar un área que permita formular unas conclusiones concretas y originales.

Para poder obtener el título de Doctor es necesario superar previamente un periodo de formación y otro de investigación. Al conjunto de ambas actividades es a lo que se le conoce como Programa de Doctorado³. Estos programas son coordinados e impartidos por un departamento universitario, y en él se establecen las actividades de formación y las líneas de investigación. Además, los programas de doctorado pueden llevarse a cabo de forma conjunta entre varias universidades y contar con la colaboración de otros organismos o instituciones. Es aquí donde aparece una de las primeras dificultades a las que se enfrenta un alumno proveniente de un centro de estudios superiores artísticos: la incapacidad de matricular sus tesis en su centro de origen, donde ha cursado su grado. Debido a la imposibilidad de los centros superiores artísticos de impartir títulos de máster o doctorado de forma autónoma, estos centros se ven forzados a buscar algún tipo de colaboración dentro de un programa universitario⁴. Esta peculiaridad condiciona tanto el perfil del profesorado que imparte las clases como las metodologías de investigación propuestas durante la etapa de maestría.

Por otra parte, y una vez superada la maestría, los alumnos provenientes de centros superiores artísticos buscan matricular su tesis doctoral dentro un programa lo más afín posible a su materia. Así encontramos a directores de escena matriculando sus tesis en Filología Hispánica o a una titulada superior en danza buscando a un director de tesis en Educación Física. Esta desviación administrativa

²Con respecto a la duración, para aquellos estudiantes que se matriculen en programas regulados según el RD 99/2011, se establecen 3 años (más 2 prórrogas de un año cada una) a tiempo completo y 5 (más 2 prórrogas, la primera de dos años y la segunda de un año) a tiempo parcial.

³El precio de la matrícula de estos programas ronda actualmente en Galicia unos doscientos euros anuales más otros cuarenta por el seguro y la tarjeta. En el caso de estudiantes de fuera del EEES esta cantidad se duplica. También se puede llegar a obtener una Mención Internacional realizando una estancia de mínimo 3 meses en un centro internacional. En este centro se realizará una práctica relacionada con la investigación y posteriormente, y de cara a la defensa del trabajo, se pedirán informes a tres evaluadores internacionales distintos del centro de prácticas.

⁴Los principales programas de Máster en Artes Escénicas que existen en nuestro país son actualmente: Máster y Experto en Creación Teatral en la Universidad Carlos III (Madrid), Máster Universitario de Artes Escénicas de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid), Máster Universitario de Teatro y Artes Escénicas de la Universidad Complutense (Madrid), Máster de Teatro y Artes Escénicas de la Universidad de Vigo, Máster Universitario de Artes del Espectáculo Vivo (Sevilla), Máster Universitario en Artes Escénicas (Murcia), Máster Online de Estudios Avanzados de Teatro, Universidad Internacional de la Rioja, Máster de Artes Escénicas de la Universitat Autònoma de Barcelona.

conlleva a su vez una distorsión conceptual: los requerimientos administrativos y métodos de investigación tradicional en que se ven envueltos les alejan de su verdadera labor artística. Como sabemos, los campos de conocimiento de los alumnos de Artes Escénicas están relacionados con el desempeño de una disciplina artística. La mayoría de los estudiantes que se han graduado en un Conservatorio Superior de Música, en un Conservatorio Superior de Danza o en una Escuela Superior de Arte Dramático han recibido una fuerte formación como intérpretes. Esto quiere decir que su formación se basa en la adquisición de una serie de competencias en la práctica de su labor artística, lo cual nos lleva a plantearnos qué significa exactamente investigación en su campo y cómo podemos llevarla a cabo.

La opción más frecuente de la mayor parte de estos alumnos en Galicia es matricular su investigación en departamentos relacionados con la musicología (Universidad de Oviedo), la historia de la danza (Facultad de Historia de la USC) o la literatura dramática (Facultad de Filología de la USC). Descubren de esta forma que su etapa como doctorandos les aleja sustancial y conceptualmente del contexto de su investigación, la cual les debería exigir un formato teórico-práctico sobre los temas nucleares de su disciplina. Por otra parte, como sabemos, las artes escénicas demandan una práctica constante para mantenerse a un nivel profesional competitivo. No se entiende por tanto que un bailarín o coreógrafo deje de hacer danza durante cinco años para realizar un doctorado tradicional matriculándose en un departamento de Educación Física y supeditándose a los requisitos de investigación académica convencional para la que no ha sido preparado.

Los países anglosajones, conscientes desde hace décadas de esta situación, han encontrado nuevas fórmulas para articular las investigaciones en el ámbito artístico. Entre los diversos formatos planteados se encuentra la metodología conocida como *Practice-based Research* (PbR) o *Practice-led Research* (PIR)⁵. Estas fórmulas buscan reflexionar sobre distintos aspectos de la práctica artística. Esto permite al alumno plantearse desafíos académicos que estén en consonancia con su perfil profesional al tiempo que les obliga a enmarcar su trabajo dentro de un sólido marco académico dentro del cual establecerán su propia reflexión. Este tipo de metodología es muy apropiada para músicos, compositores, coreógrafos, directores, escritores, pintores y diseñadores entre otros y ha dado lugar a la aparición de nuevos conceptos y formas de generar un conocimiento actual y significativo.

⁵Esta fórmula de doctorado sustentada en una *investigación basada en la práctica* (PbR) comenzó en Australia en 1984, cuando la University of Wollongong y la University of Technology, Sydney (UTS) introdujeron un doctorado en escritura creativa. Graeme Harper obtuvo el primer título en Australia de la UTS. En la actualidad Harper trabaja en la Universidad de Plymouth en Inglaterra donde promueve de forma activa la investigación basada en la práctica.

La *investigación basada en la práctica* (PbR) es una investigación realizada por medio de una práctica y de la reflexión sobre los resultados de esa práctica. Los resultados de la investigación pueden incluir un soporte creativo como parte del proceso de investigación como por ejemplo piezas musicales, diseños, espectáculos o exposiciones. Sin embargo, los resultados de la práctica deben ser acompañados de la documentación pertinente sobre el proceso de investigación, así como algún tipo de análisis textual que la sustente y que demuestre una reflexión crítica. Una tesis resultante de una investigación PbR debe mostrar evidencias de su originalidad académica y contener material que pueda ser publicado o exhibido. Por otra parte, la *investigación dirigida a la práctica* se centra en generar nuevo conocimiento a partir del análisis de disciplinas prácticas. Es decir, su objetivo es avanzar en el conocimiento sobre la práctica. Los resultados de una tesis bajo la metodología de *investigación dirigida a la práctica* (PIR) pueden ser descritos totalmente en forma de texto sin incluir una pieza creativa en sus resultados.

Es importante distinguir entre una *investigación basada en la práctica* (PbR) y la mera *práctica* de un disciplina artística. Como la labor de muchos artistas demuestra, la búsqueda de nuevos lenguajes está a la orden del día dentro de su campo. Esto les lleva a explorar nuevas técnicas y formas de comprender su trabajo. Sin embargo, este tipo de investigación realizada por el artista profesional está generalmente dirigida hacia los objetivos personales del individuo en lugar de buscar generar un conocimiento académico, acumulable y reflexivo. Por otro lado, la *investigación basada en la práctica* tiene como objetivo generar un artefacto cultural cuya aportación resulte novedosa no solo para el creador y sus observadores directos sino para toda la comunidad académica. Esta característica, sumada a que el resultado de la investigación PbR surge de un proceso estructurado y evaluable, distinguiría a la labor del investigador de la del artista. Por lo tanto, este tipo de investigación PbR cumpliría las condiciones esenciales que se exigen a un trabajo de doctorado: que el conocimiento generado sea original, que sea compartido con la comunidad y que pueda ser verificado o desafiado por otros investigadores.

Como sabemos una de las características de una buena investigación es comenzar con un porqué. De esta forma establecemos un sistema abierto de pensamiento que puede llevar a distintas respuestas gracias a una mirada crítica sobre el asunto. Para abordar este tipo de cuestiones se ha adoptado tradicionalmente el método hipotético-deductivo. Frente a un estilo de *investigación pura* que genera teorías existen otros planteamientos como puede ser una *investigación aplicada* que pone dichas teorías a prueba en el mundo real, una *investigación exploratoria* que pretende abordar un tema nuevo sobre el que se sabe poco con la esperanza de descubrir algo nuevo, o una *investigación dirigida a la solución de problemas*. Es decir, frente a un enfoque historicista o teórico de las artes escénicas

también se pueden plantear investigaciones que cuestionen nuestra forma de hacer en la práctica de estas disciplinas.

A este respecto podemos recomendar las teorías de Maurice Merleau-Ponty sobre la fenomenología. Su perspectiva sobre el concepto del cuerpo como sujeto de la percepción puede darnos un buen contexto para las metodologías de investigación (PbR) y (PIR). Según la fenomenología se puede argumentar que la acción, la cognición y la percepción deben ser considerados conjuntamente dentro de cualquier descripción adecuada. Si aceptamos este punto de vista, una investigación sobre la interacción humana con una obra de arte, por ejemplo, debe tratar de recopilar información a partir de estos tres canales y unificarlos de alguna manera. Esta perspectiva aportaría un gran campo de reflexión para un director de escena interesado, por ejemplo, en el estado psico-físico del intérprete o sobre la forma en que se genera la memoria corporal de un bailarín. En relación con el debate sobre qué es generar “conocimiento” podemos mencionar a Karl Popper (1959) quien afirma que la búsqueda de nuevo conocimiento debe basarse en el intento de derrumbar las creencias o hipótesis actuales. Cuanto más fallamos en demostrar la falsedad de estas creencias más podemos afirmar que son correctas. Una vez que hemos logrado derrumbar una de esas creencias aparecería una nueva teoría. La actitud correcta en este tipo de razonamiento sería estar abierto a la crítica y a los intentos de mostrar la falsedad de nuestras propias hipótesis. Este cuestionamiento sistemático aportaría los criterios por los cuales se justifica o se invalida la teoría anterior.

Con esta reflexión sobre el estado actual de la investigación en las artes escénicas intentamos dar una perspectiva sobre qué es un doctorado en artes escénicas y qué pasos debe seguir un alumno para conseguirlo a través de la superación de una maestría y de la matriculación en un departamento universitario. Particularmente animamos a que en nuestro país comiencen a valorarse y a ponerse en marcha nuevas fórmulas de investigación tomando como ejemplo las metodologías *Practice-based Research* (PbR) y *Practice-led Research* (PIR) para avanzar en el conocimiento sobre la práctica artística. Como decía Frederick Crews (2006), para realizar una investigación que genere conocimiento, debemos seguir una ética que respete lo que se conoce, reconozca lo que es aún desconocido y actúe como si nos preocupase esa diferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayer, Alfred Jules (1956). *The Problem of Knowledge*. Londres: Macmillan Press.
- Allegue, L., Jones S., Kershaw B. (2009). *Practice-as-Research: In Performance and Screen*. Londres: Palgrave Macmillan.

- Candy, Linda (2006). *Practice based Research: A Guide*. University of Technology, Sydney: Creativity and Cognition Studios.
- Crews, Frederick (2006). *Follies of the Wise, Shoemaker and Hoard*. Los Ángeles: Emeryville.
- Estelle M. Phillips y Dereck s. Pugh (2010). *La tesis doctoral. Un manual para doctorandos y sus directores*. Barcelona: Profit editorial.
- Lewis, Claren Irving (1946). *An Analysis of Knowledge and Valuation*. Illinois: Open Court.
- Merleau-Ponty, Maurice (1971). *La prosa del mundo*. Madrid: Editorial Taurus.
- Merleau-Ponty, Maurice (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Península.
- Popper, Karl (2002). *The Logic of Scientific Discovery*. Londres: Routledge.
- Sullivan, Graeme (2010). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Londres: Sage.

Capítulo 10

**PROXECTO GALICIA MUNDI:
O APEGO DOS EMIGRANTES GALEGOS Á
MÚSICA POPULAR DA SÚA TERRA**

Vicente Peña Saavedra

PROXECTO GALICIA MUNDI: O APEGO DOS EMIGRANTES GALEGOS Á MÚSICA POPULAR DA SÚA TERRA¹

Vicente Peña Saavedra

Grupo de investigación Tercera Xeración (TeXe)

Universidade de Santiago de Compostela

Facultade de Ciencias da Educaíón

Departamento de Pedagogía e Didáctica

«Cuando por un momento escucha los tristes acordes
del instrumento musical que ha oído en su infancia,
cuando ve los trajes y los bailes regionales,
el entusiasmo se apodera de su alma, el amor, latente,
sale a la superficie y hace explosión y es seguro que
en aquel instante ama su tierra natal con más intensidad,
con más vehemencia que si no la hubiera abandonado nunca».

Juan Manuel Espada (1888, p. 355).

«La música gallega en la Argentina dista mucho de desaparecer
pues aún se mantiene viva y dinámica».

Norberto Pablo Cirio (2009, p. 170).

«[...] hoy la música cambió,
las costumbres cambiaron, las cosas cambiaron...»

Manuel Ramos (Montevideo, 2011).

«o que aglutina tamén aos novos [...] son os corpos de baile e grupos de música folk».

Adolfo Lozano (Buenos Aires, 2011).

¹ Este traballo forma parte do proxecto de investigación *Galicia Mundi: actualidade e perspectiva do asociacionismo galego no exterior. Os retos en materia educativa, social e cultural* (10PXIB214223PR), subvencionado pola Xunta de Galicia, segundo Resolución de 11 de novembro de 2010 (DOG nº 222, de 18 de novembro).

1. PREVIO

Como medida precautoria ou preventiva debo comezar advertindo que esta achega non obedece a razóns de especialización científica nin de virtuosismo no ámbito da música pola miña parte, aínda que algo de melomanía poida haber en min. Non quixera tampouco ser tachado como un destemido intruso neste campo, se ben algo de ousadía hai tamén pola miña parte, sen ningún xénero de dúbida, ao aceptar o convite que amablemente me fixo a coordinadora desta obra polifónica –nunca mellor dito– a participar nela, compartindo palestra con destacados musicólogos e expertos na nobre arte que aquí nos convoca.

Engadirei de paso, se cadra para xerar un chisco máis de confusión e desconcerto de entrada –confío en que só nese intre– entre os potenciais lectores, que a temática da miña contribución aquí xorde e provén das *consecuencias inesperadas* que se infiren dos resultados dunha investigación. Digo *inesperadas* por imprevistas ou non contempladas de forma anticipatoria como conxecturas centrais na fase de deseño ou planeamento da propia investigación. O cal non significa que ao cabo da mesma tales consecuencias e as súas principais derivacións deviñesen banais ou irrelevantes, senón máis ben todo o contrario, como imos ter oportunidade de comprobar. E isto ocorreu así, con certeza, por mor non só dos resultados obtidos no estudo realizado, que ofrecen unha información meridiana sobre a materia da que nos ocuparemos, senón tamén pola mestría na condución do traballo por parte dalgúns dos seus executores –de entre os cales obviamente me exclúo, por falta de pericia nesta esfera– e da súa capacidade para observar, escrutar, interpretar e ás veces ler entre liñas a información implícita nas repostas e mensaxes recollidas dos distintos interlocutores. Conste que os *efectos inesperados* ou *fortuítos* –que non necesariamente colaterais ou tanxenciais– nunha investigación, en moitas ocasións, acaban por seren os máis relevantes e os que permiten avanzar de maneira máis creativa, fecunda e decidida na xeración de novo coñecemento ou, cando menos, de orientalo con destreza, rendibilidade e eficiencia cara ao porvir. Comprobarán, por outra parte, polo que logo lles direi e o que de seguro xa saben que, neste caso en particular, a imprevisión de resultados no que á música concirne proviña sobre todo das prioridades concretas e do enfoque específico da propia investigación máis ca do descoñecemento da historia e xenealoxía do tema, por parte do equipo investigador, a teor da súa traxectoria que, obviamente, non procede glosar aquí². Paso, pois, a ocuparme da cerna do asunto.

² Para unha información sucinta acerca do equipo Terceira Xeración (TeXe) e do seu labor véxanse: <https://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/texe/index.jsp>; <https://www.usc.es/gl/departamentos/teheps/terceira.html>

Imaxe 1. Entrevista con Gustavo Fernández, presidente da *Fundación Xeito Novo* (Bos Aires, 2011)



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

2. O PROXECTO *GALICIA MUNDI*

Galicia Mundi: actualidade e perspectiva do asociacionismo galego no exterior. Os retos en materia educativa, social e cultural constitúe o último dos proxectos até a data de hoxe no que se materializou unha das liñas de investigación das que se ven ocupando dende as súas orixes o Grupo Terceira Xeración (TeXe), integrado por profesores e investigadores das Universidades de Santiago de Compostela, Vigo e Complutense de Madrid, canda outros colaboradores externos, adscritos a distintos organismos académicos e científicos³. Como se desprende do seu propio título, o proxecto ten por finalidade primordial auscultar o panorama das sociedades galegas espaxadas polo mundo, co propósito de inventariar o labor que están a efectuar e, ao mesmo tempo, identificar a súa problemática, demandas, necesidades e expectativas nas áreas que se explicitan no mesmo. Como queda patente tamén nel, as ópticas dende as que se encara o estudo son as de presente e de futuro. E aí radica, asemade, unha das vertentes máis orixinais e innovadoras da iniciativa, toda vez que eramos conscientes, polas investigacións previas que viñeramos acometendo dende a década dos 80, da dispoñibilidade dun copioso repertorio de traballos de corte histórico acerca da emigración galega e das sociedades galegas no mundo, pero de igual modo decatámonos da escaseza ou da insuficiencia das achegas relativas ao

³ No proxecto *Galicia Mundi* participaron os seguintes investigadores: Vicente Peña Saavedra (investigador principal), M^a Esther Oliveira Oliveira, Antonio Rodríguez Martínez, José Manuel Touriñán López, M^a del Carmen Gutiérrez Moar, M^a del Carmen Pereira Domínguez, Jorge G. Soto Carballo, Sara López Gómez, Carolina García Borrazás, Begoña Gómez Vázquez, Silvana Longueira Matos, M^a Teresa Gutiérrez Moar, Gemma Martínez Fariñas, Inés Míguez Macho, Ana Cal Crespo e Mónica Antelo Martelo.

quefacer destas últimas nos nosos días e, máis aínda, en torno ás previsións ou expectativas respecto ao seu virtual devir. Como acredita o que veño de dicir, nada en relación coa música se contemplaba nesta formulación inicial do proxecto.

Imaxe 2. Entrevista co profesor Adolfo Lozano, director do *Instituto de Estudios Gallegos* da *Universidad de Belgrano* (Bos Aires, 2011), quen nos deixou en maio de 2014



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

Unha vez deseñada a proposta e logo de dispoñer do sempre indispensable financiamento que lle conferise a conseguinte viabilidade, trala concorrencia en convocatoria pública competitiva, o proxecto desenvolveuse entre os anos 2010 e 2013. E no seu proceder metodolóxico sustentouse, fundamentalmente, nun extenso traballo etnográfico que se levou a termo en diversos países de Europa e América onde se rexistra unha presenza notable de poboación galega e de descendentes de galegos. Aínda que no bocexo inicial se escolmara un abano máis amplo de escenarios para a realización do estudo de campo, este finalmente houbo de cingirse, por imperativos orzamentarios, en Europa a catro países: Bélxica, Suíza, Portugal e España, e en América a tres: Arxentina, Uruguai e Cuba. A cada un deles trasladáronse dous membros do grupo de investigación para efectuar a recollida de datos de forma directa e presencial in situ naqueles enclaves de maior afluencia galega e de elevada representación societaria, se ben mediante procedementos indirectos tamén se obtivo información doutros territorios, por máis que no seu conxunto esta acadou unha cota so testemuñal e moi secundaria dentro do montante global de datos compilados. É importante subliñar isto último porque veu confirmar plenamente unha hipótese ou presunción de partida que

albergaba o grupo en canto que, neste tipo de pescudas, o groso do caudal informativo hai que recadalo directamente nos espazos de análise, xa que de non facelo así córrese o risco de que a investigación deveña ao fin inviable.

Imaxe 3. No centro da imaxe, de esquerda a dereita, Manuel Ramos e José Manuel Mouriño, presidente e xerente xeral de *Casa de Galicia* de Montevideo (2011)



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

Na Memoria inicial do proxecto estipuláronse dezasete obxectivos dos que cabería salientar os sete seguintes:

1. Coñecer a situación na que se atopaban naquela altura as sociedades galegas de carácter étnico radicadas nalgúns dos principais enclaves da emigración exterior (entendidos aquí como fóra da Galicia territorial), tanto intracontinental como transoceánica.
2. Catalogar o elenco de tarefas e actividades que estas agrupacións viñan promovendo e implementando regularmente.
3. Avaliar a rendibilidade social e cultural do quefacer societario nos seus lugares de execución e difusión.
4. Constatar as iniciativas que dende o presente e cara ao futuro prevían auspiciar as sociedades galegas extraterritoriais nos seus respectivos contextos, con especial referencia ás de índole educativa, social e cultural.
5. Esculcar as demandas e inquedanzas que se suscitaban no interior das entidades galegas da emigración e as súas suxestións corporativas para o porvir.

6. Formular unha batería de medidas encamiñadas á remodelación e posta ao día das sociedades galegas no exterior, en consonancia coas necesidades e os requirimentos dos tempos actuais.
7. Propoñer pautas e criterios para, no seu caso, redefinir a funcionalidade das asociacións da Galicia extraterritorial no futuro nas áreas educativa, social e cultural, segundo as súas diferentes tipoloxías e variados perfís e na procura de asegurarlles unha permanencia superadora de rutineiras inercias derivadas de mimetismos ancestrais e do imperio exclusivo da tradición.

Imaxe 4. Entrevista con José Ramón Ónega, á dereita da imaxe, delegado da *Xunta de Galicia* e director da *Casa de Galicia* en Madrid (2012)



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

Como se pode apreciar, tampouco aquí, neste sumario panel propositivo figura ningunha referencia expresa á música.

Tralo oportuno proceso de documentación inicial, elaboráronse e validáronse os instrumentos de heurísticos para a recollida de datos. Dous foron os máis importantes: un cuestionario con tres variantes consultivas en razón dos seus destinatarios (persoas adultas, mocidade e asociacións) e un guión tamén con distintas modalidades para realizar entrevistas semiestruturadas, individuais ou grupais, aos membros do colectivo obxecto de estudo e a outros axentes sociais, políticos e institucionais relacionados con eles.

En total distribuíronse uns 700 cuestionarios cunha taxa de retorno do 60%. E realizáronse 85 sesións de entrevistas con máis de 100 horas de gravación sonora e numerosos rexistros gráficos.

Imaxe 5. Orfeón *Ecos de Galicia* (A Habana) co seu director José Castro González «Chané». *Vida Gallega*, 4 (abril de 1909)⁴.



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

3. A MÚSICA EN *GALICIA MUNDI*

Neste paquete instrumental que acabo de citar foi precisamente onde se incorporou a mención á música como referente identitario da cultura galega na emigración, resorte catalizador da cohesión comunitaria e vínculo simbólico e emocional dos ausentes e da súa descendencia con Galicia.

Máis en concreto, en cada un dos cuestionarios había 5 ou 6 ítems, segundo os casos, dun total de 72 ou 79, nos que se invocaba a música como factor

⁴ Aínda que, sen dúbida, as precursoras Congregacións de *Naturales y Originarios del Reino de Galicia*, constituídas dende os anos centrais do século XVIII en Madrid e en diversos enclaves transoceánicos, xa practicaban as artes musicais nos seus cerimoniais na honra do Apóstolo Santiago, non foi até 1872 cando tomou carta de natureza a primeira formación polifónica da Galicia exterior para solemnizar as celebracións dos galegos na capital cubana e fomentar a ensinanza e o cultivo da música coral entre os seus asociados. Na súa descontinua traxectoria, o Orfeón *Ecos de Galicia* mantívose en activo durante case medio século, tendo a Chané como guieiro ao longo de máis de dúas décadas. O *maestriño*, como agarimosamente era coñecido naqueles pagos, tamén se fixo cargo do labor docente en materia de instrumentación musical da Sección de Instrución do *Centro Gallego* habaneiro.

interveniente nas relacións de sociabilidade dos galegos e os seus descendentes no exterior⁵.

Imaxe 6. Os coros sociais seguen a teren unha presenza moi destacada na Galicia exterior, como reflicte esta nova da centenaria revista *Galicia do Centro Gallego* de Bos Aires, 690 (marzo de 2014)



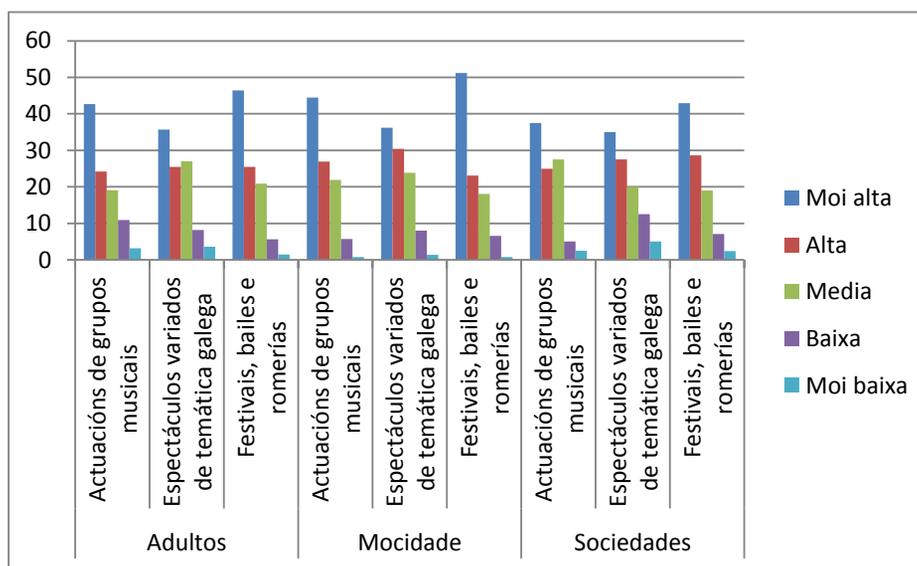
Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

⁵ Para un coñecemento máis polo miúdo dos resultados do proxecto *Galicia Mundi* e como complemento do que aquí expoño, remito a algunhas outras achegas derivadas do mesmo, parte delas referidas á música, que o lector interesado atopará na bibliografía final.

O primeiro dos ítems, común ás tres variantes de inquérito, trataba de determinar o tipo de actividades relacionadas con Galicia que brindaba aos seus asociados a entidade galega de pertenza. Unha das opcións suxeridas para elección aparecía enunciada como «cursos de música, teatro e danza». En todos os países e enclaves examinados constátase a oferta deste tipo de actividades por unha ou varias asociacións, entre as cales sempre se atopan aquelas que contan cunha afiliación máis numerosa e son as máis representativas de cada lugar. A taxa de presenza deste bloque de actividades supera nos tres cuestionarios o 50% de mencións e no dos adultos e no da mocidade mesmo o 60%.

O segundo ítem, que igualmente se incorpora ás tres mostraxes, atinxe á valoración que lles merecen aos enquisados distintas actividades para mellorar a imaxe de Galicia no exterior. E entre as vinculadas á música cítanse: «actuacións de grupos musicais», «festivais, bailes e romerías» e «espectáculos variados de temática galega». As tres propostas recibiron adhesións en contía dispar segundo os grupos de idade e aínda en cada área e país, oscilando en termos globais as estimacións *alta* ou *moi alta* entre o 61 e o 77% e superando o 82% a franxa valorativa *media* a *moi alta* en todos os sectores de opinión (Gráfico 1).

Gráfica 1. Valoración de actividades vinculadas coa música para mellorar a imaxe de Galicia no exterior



Fonte: *Galicia Mundi*, elaboración propia

Pero o máis salientable aos efectos desta presentación sumaria estriba, ao meu entender, en que as opinións manifestadas nas entrevistas permitiron matizar e realzar a importancia atribuída á música para proxectar a imaxe de Galicia no mundo, sentíndose reflectidas nela e secundando unha mesma idea xentes de moi

distinta radicación e procedencia. Isto fixéronnolo notar principalmente os máis novos ao dar conta da pegada e o ronsel que deixaran en Bos Aires, en Montevideo ou na Habana actuacións memorables de artistas galegos como *Carlos Núñez*, *Milladoiro*, *Xosé Manuel Budiño*, *Luar na Lubre*, *Roi Casal*, etc. Pero i gualmente, no seu momento, a *Xove Orquestra de Galicia*, a *Real Filharmonía de Galicia*, a *Orquesta Sinfónica de Galicia*, a *Real Banda de Gaitas da Deputación de Ourense* ou o *Ballet Galego Rey de Viana*. Coa concorrencia destes intérpretes e de moitos outros, enténdese que a imaxe de Galicia no mundo actualízase e revalorízase considerablemente. En relación de continuidade con isto e reflexionando acerca da distinta concepción da música que acubillan os emigrantes chegados de Galicia e os seus descendentes, Gustavo Fernández, presidente da Fundación Xeito Novo, no seo da cal naceu o primeiro grupo da denominada música celta que houbo na Arxentina (1984) (Fernández, 2010), declarábanos o seguinte:

«Xeito Novo es una consecuencia de la colectividad [...]. La característica principal que tiene la colectividad es la morriña, que es algo que nosotros no tenemos. Entonces Xeito Novo encara todas sus actividades desde esa perspectiva y por eso que a veces se diferencia en algunas cosas con la colectividad [...]. [El] gallego nativo acá en Argentina escucha una gaita y ve un gaitero vestido, [y] aunque la gaita esté mal tocada, desafinada, el gaitero esté mal vestido, a él le alcanza; o sea, le alcanza porque cubre sus expectativas emocionales, digamos. Para alguien de una segunda o tercera generación y que además le gusta la música, que aprecia la música, una gaita desafinada es un dolor de oídos, digamos. Entonces, en algún punto Xeito Novo propone afinar la gaita y tratar la gaita como un instrumento de penetración cultural, porque la gaita es un instrumento que penetra en cualquier cultura, se puede tocar con cualquier tipo de ritmo, acompañar a cualquier instrumento. Y nosotros empezamos a trabajar la gaita y la cultura en general gallega de ese tipo, o sea, a mezclar la cultura gallega, a generar fusiones con movimientos culturales de acá. Entonces, esa distinta perspectiva que tenemos de la cultura es lo que genera lo que parece un alejamiento, pero nosotros nos sentimos una consecuencia de eso».

Abundaba logo o noso informante no conflito interno dentro da colectividade, derivado da propia condición dos seus membros, alén das diferenzas interxeracionais, e no rol da música como medio de proxección da cultura galega fóra dos lindeiros da colectividade, expresándose nestes termos dende o acervo experiencial do seu grupo:

«Nosotros en algún punto no comprendimos lo que significábamos para la colectividad. Y la colectividad no comprendió lo que significábamos nosotros para ellos. [...] Nosotros queríamos convencerlos de algo que nunca les

íbamos a convencer [...] porque hay algo que parte al medio, no solamente una cuestión generacional. Hay una cuestión que tiene que ver con el fenómeno de emigrar, que es algo que nosotros no lo vivimos. Entonces hay algo que nosotros nunca vamos a comprender. [...] Para comprender a un emigrante hay que emigrar. Y para comprender a un emigrante que emigró en las condiciones que emigraron los gallegos, hay que emigrar en esas condiciones. [...] Entonces, desde ese comprender el que no nos íbamos a entender, desde ese comprender el desentendimiento, nos acercamos, nos volvimos a acercar nuevamente desde otro lugar. [...] Nosotros veíamos en la cultura gallega un producto que acá en Buenos Aires, que es una ciudad multicultural y que es muy abierta a la cultura, [...] un producto cultural que se podía expandir fuera de la colectividad y la colectividad no lo veía. Y cuando teníamos que presentar un espectáculo [...] siempre nos encontramos con negativas [...]. Pero bueno, todo pasaba por esto que te digo, que al gallego emigrante le alcanza con ver a su nieto vestido de gallego y más o menos que toque la gaita y a nosotros no nos llena eso».

Imaxe 7. Ballet Folclórico, Escola de Danzas e Conxunto de Gaitas da *Casa de Galicia* de Montevideo, na portada da súa revista social *Ecos da Terra*, 18 (outubro de 1995)



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

Para resaltar de seguido a función xerminal, propedéutica e multiplicadora que tiña desempeñado a música como práctica cultural, no caso de Xeito Novo, aseverando:

«Xeito Novo empieza como un grupo de música, principalmente, después arma su cuerpo de baile y después de esa propuesta artística que [...] marca una visión distinta de la cultura gallega en ese momento, [...] en lo que son la segunda y la tercera generación de emigrantes, entonces a raíz de esos grupos que fueron muy exitosos empiezan a prenderse otros grupos que se empiezan a mover independientemente, y después se arma lo que es una escuela en donde nosotros empezamos ya a enseñar nuestra filosofía, nuestra forma de hablar de la cultura gallega y [...] más adelante se empezó a sumar proyectos de investigación, como es la revista *A Grileira*, que está en internet, tenemos una editorial [...], tenemos un departamento de lengua e investigación que organiza el Congreso de Lenguas Minorizadas todos los años [...], hemos hecho actividades de formación que tienen que ver con formación laboral [...]. Así que se empezaron a desprender varias actividades, pero [...] el núcleo de la Fundación siempre fue las actividades culturales».

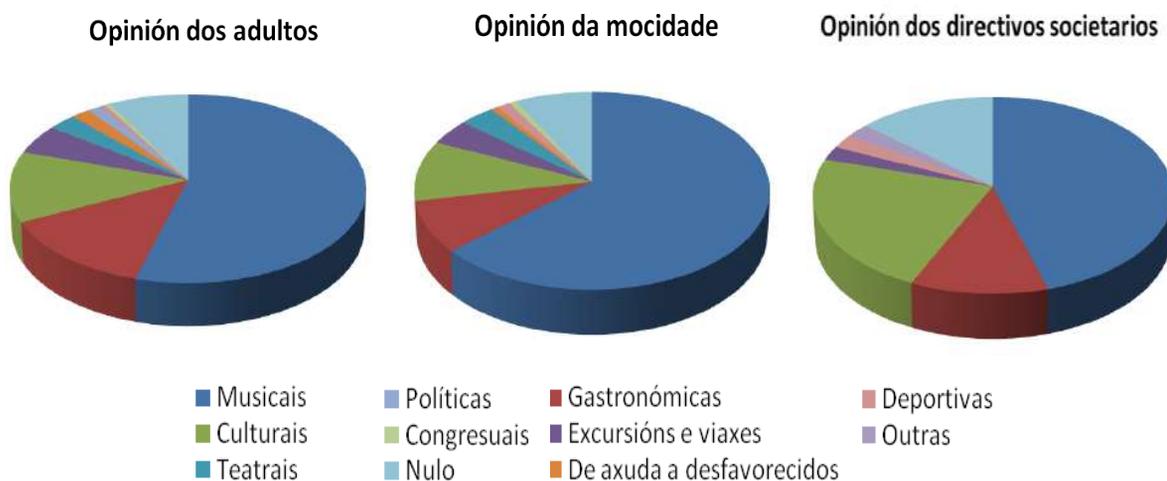
Imaxe 8. (8A e 8B)) Canda os coros, os grupos de gaitas e baile tradicional ostentan un lugar privilexiado nas asociacións galegas da diáspora. *Coro Saudade* e agrupación de danzas e gaitas *Nosa Xente da Agrupación Hijos de Galicia de Sestao. Fiestas de Santiago (2012).*



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

Unha terceira pregunta, así mesmo común aos tres cuestionarios, concirne ao tipo de actividades nas que se apreciou nos últimos anos unha maior participación da mocidade de ascendencia galega. Unha vez máis evidéncianse diferenzas interterritoriais, pero outorgándolles un peso meridianamente perceptible de alta confluencia ás actividades «musicais», con taxas que segundo os informantes se sitúan no 54% (adultos), no 63% (mozos) e no 45% (sociedades), todas elas moi por riba de calquera outra actividade das que se enunciaban como alternativa de elección («gastronómicas», «teatrais», «políticas», «culturais», «deportivas», etc.) ou das que podían engadir en suxestión aberta os consultados (Gráfico 2).

Gráfico 2. Actividades sociais nas que vén participando a mocidade de ascendencia galega no exterior

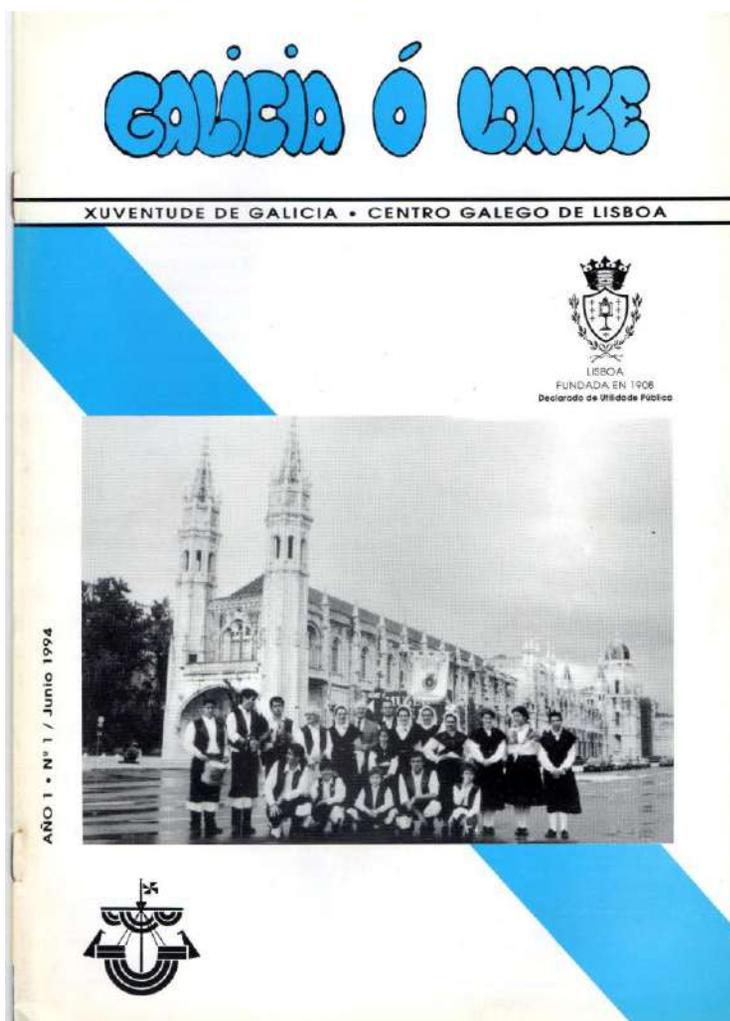


Fonte: *Galicia Mundi*, elaboración propia

A propósito disto convén ter en conta que en todos os países e localidades onde se levou a termo o estudo de campo, alomenos unha das asociacións galegas activas —e adoito moitas máis onde existe alta concentración societaria— dispón de coro, grupo de gaitas e corpo de baile, sendo a maior parte dos seus compoñentes mozas e mozos ou nenos e nenas descendentes de galegos, e en moita menor medida galegos de primeira xeración, por razóns de natureza biolóxica vinculadas aos ciclos do fenómeno migratorio que a ninguén se lle ocultan. Sirvan como mostra exemplificadora, a título simplemente ilustrativo, o coro *Xuventude de Galicia*, o grupo *Anaquiños da Terra* e as cantareiras e pandeireteiras do Centro Galego de Lisboa; a banda de gaitas e o grupo de baile galego *As Xeitosiñas* de Zurich; a agrupación de danza, música e cantos tradicionais *Galicia baila* do Centro Galego de Bruxelas; o conxunto de danzas e gaitas do Centro Galego de Londres; a banda de gaitas do Club Galicia de Boon (Alemaña); as distintas formacións de gaitas, baile e coros das asociacións galegas de toda a Comunidade de Madrid; o coro e o grupo

de música, baile e canto tradicional *MUSSELS* do Lar Galego de Sevilla; o coro *Saudade* e a sección de danzas e gaitas *Nosa Xente* da Agrupación Hijos de Galicia de Sestao; a *Masa Coral Xistral* da Casa de Galicia de Guipúscoa; a *Corxa Airiños Galegos Doce Albor* da Casa de Galicia de Santurtzi; o grupo de danzas e gaitas *Doces Lembranzas* do Centro Galego de Biskaia en Barakaldo; o coro *Lonxe da Terra*, o grupo de pandeireteiras *Gandarela* e a banda de gaitas *Avoengo* do Centro Galego de

Imaxe 10. Grupo folclórico da *Xuventude de Galicia-Centro Galego de Lisboa. Galicia ó Lonxe*, 1 (xuño de 1994)



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

Barcelona; as múltiples formacións instrumentais, de canto e danza da Casa Galega de L'Hospitalet; a asociación *Cova da Serpe* da cidade condal; a *Escola de Gaitas e Danzas Galegas Toxos e Xestas* da mesma capital; a agrupación *Agarimos* de Badalona; o grupo *Raigames* e o *Ballet Folklórico Gallego Alborada* do Centro Gallego de

Montevideo; o *Ballet Folclórico Obradoiro* da Casa de Galicia de Montevideo; a *Coral Polifónica do Centro Gallego de Bos Aires*; as cantareiras, os gaiteiros, o coro, a escola de danzas e o conxunto *Ábrego* de música celta do Centro Galicia de Bos Aires; o grupo *Xeito Novo* da fundación homónima; o coro Alborada do Centro Gallego de Mar del Plata; o agrupamento folclórico *Lembranza e Agarimo* da Sociedade Hispano Brasileira de Socorros Mutuos e Instrução de São Paulo; o

Imaxe 11. Reportaxe de Mundo Gallego, 150 (decembro de 2014), voceiro do Centro Galicia de Bos Aires, glosando os 25 anos de Ábrego, grupo de música celta da institución

10

MUNDO GALLEGO

DICIEMBRE 2014

25 años de nuestro grupo de música Folk celta

El conjunto Ábrego de música celta del Centro Galicia brindó un concierto el sábado 25 de octubre en el salón Valle Inclán para celebrar sus 25 años de existencia.

Por Fernando Mosquera

El grupo que surgió por una iniciativa de Avelino García Melle, entonces presidente de la institución, se constituyó en la órbita de la Comisión de Cultura que presidia, Evaristo Rodríguez, en los primeros momentos e lo conocía como grupo de música celta, pasando posteriormente a llamarse "Maestro Pazos", para finalmente pasar a Ábrego. La capacidad del teatro estaba prácticamente colmada de espectadores que no se fueron defraudados. En el escenario estuvieron presentes los actuales miembros y también integrantes de otros años que fueron invitados especialmente para celebrar esta fiesta. El grupo toó canciones que repasaron su historia y su director, Gustavo Fontana, antes de cada tema recordó a viejos integrantes y contó anécdotas que

aportaron emoción a los temas musicales. Muy especialmente recordó a su amada María Egenia Paradiso, dedicándole el tema "The girl who broke my heart" y a "Gonzalito" quien apareció tocando en la pantalla y su música venía como desde el cielo.

Este grupo, insipiendo en Milladoiro, pero con carácter propio, hace temas gallegos, asturianos, irlandeses, escoceses y de otras regiones celtas. También tiene en su repertorio composiciones surgidas de los talentos de Pablo Roco, Alberto López y del propio Gustavo Fontana. Esa noche, todos los que confirmaron y confirmaron Ábrego sabían que cumplir 25 años no era poca cosa y lo demostraron brindándose con pasión ante sus compañeros y ante el público presente.



Gustavo Fontana dirigiendo desde los teclados.



Audiencia en el salón Valle Inclán.



Escena en el escenario con la flauta.

Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

grupo de gaitas celta e de danzas Folclóricas *Eiras Nosas* da Hermandad Gallega de Venezuela; o grupo *Aires Galegos* e a *Escola de Baile Rosalía de Castro* da sociedade do mesmo nome da Habana; o corpo de baile *Pontepedriña* da de Monterroso e Antas de Ulla, tamén da capital cubana; o grupo de danzas folclóricas *Salayos Criollos* e a banda de gaitas *Eduardo Lorenzo* da Agrupación Artística Gallega, igualmente da megalópole antillana... E así poderíase continuar percorrendo o mundo enteiro até

sumar varias decenas a longa ringleira de formacións dedicadas ao cultivo da música e a danza do país, nas súas diferentes expresións, que buligan no seo das sociedades galegas do exterior, case todas elas coas súas correspondentes escolas musicais para a preparación de novos aprendices, e ás que aínda habería engadir aqueloutras seccións especializadas no cultivo do folclore autóctono do espazo de asentamento. En data recente (2005) o musicólogo arxentino Norberto Pablo Cirio (2009) contabilizaba por aquelas terras arredor de medio cento de agrupacións musicais galegas en activo dun total de 239 que tiña rexistrado ao longo do tempo dende o último cuarto do século XIX⁶. O dato, con matizacións e nas debidas proporcións en razón da intensidade dos fluxos migratorios de cada área, podería extrapolarse sen esforzo a outros países. Isto garda grande analoxía, polo demais, co que sucede na Galicia interior.

Imaxe 12. Bailes e cantos da Terra na portada de *Aquí Galicia* do Centro Gallego de Tres Cantos (Madrid), 7 (decembro de 2012)

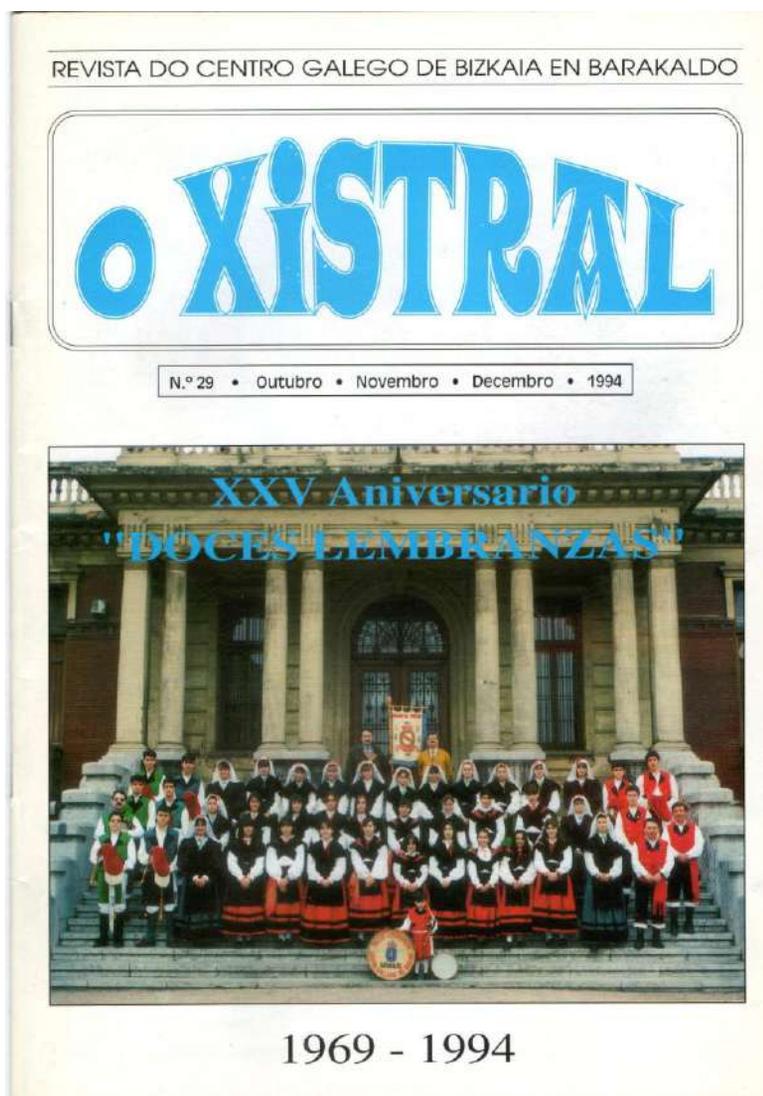


Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

⁶ Curiosamente, a primeira que censa é a comparsa denominada *Inmigración Gallega* que se fundou en Bos Aires en torno a 1878 (p. 163).

Como comentario final á cuestión examinada no parágrafo anterior, cómpre indicar que mentres os adultos sinalan como segunda prestación societaria máis atractiva para a mocidade as actividades gastronómicas, aínda que en moita menor contía que as musicais (13,5% fronte a 54%), os mozos e as mozas mencionan as de tipo cultural, pero tamén moi preto das gastronómicas (10% fronte a 8,5%), coincidindo con estes os directivos das asociacións que tenden a outorgarlles unha

Imaxe 13. Do pasado ao porvir. *Doces Lembranzas*, grupo de gaitas e danzas do Centro Galego de Bizkaia en Barakaldo, revista *O Xistral*, 29 (outubro-décembro de 1994)

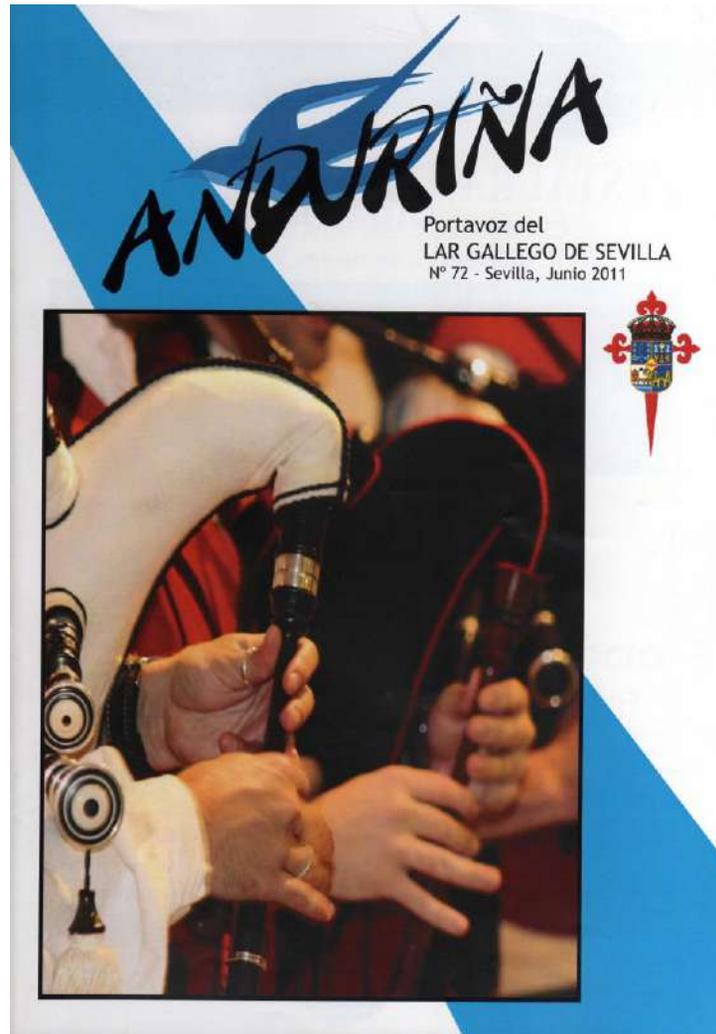


Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

maior preferencia ás actividades culturais cás gastronómicas (2% fronte a 11%) como favoritas dos máis novos. En calquera caso, música e gastronomía semellan ser dous dos meirandes reclamos para atraer a xuventude ás sociedades. Esta

apreciación corroboróunola tamén o director da Casa de Galicia en Madrid, José Ramón Ónega, ao sinalar que «a música e polbo» constitúen dous dos principais factores de sedución con que contan as agrupacións galegas do exterior para captar e fidelizar á xente nova, idea na que en gran medida coinciden nos seus testemuños outros directivos da emigración aos que tivemos oportunidade de entrevistar. Pouco hai de primicia en todo isto xa que é ben sabido que festa e comensalidade viñeron sendo historicamente dous dos engados máis eficaces aos que recorreron as asociacións galegas da diáspora para fomentar a integración, permanencia e cohesión dos seus membros adheridos. Para ninguén é un segredo que tamén na Galicia territorial ámbalas dúas fórmulas de sociabilidade, máis ben xuntas que por separado, posúen un poder de convocatoria crecente e incomparable tanto de nativos coma de foráneos.

Imaxe 14. A gaita galega como emblema social na revista *Anduriña* do *Lar Gallego de Sevilla*, 72 (xuño de 2011)



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

Outro ítem, complexo na súa configuración e de resposta múltiple, e tamén coma os precedentes común aos tres cuestionarios, perseguía dilucidar os perfís por grupos de idade dos potenciais participantes en cada unha das actividades programadas polas sociedades galegas. Nunha impresión de conxunto detéctase nos consultados unha elevada coincidencia de pareceres en canto que os «festivais musicais» atraerían mormente, e por esta orde, aos mozos (18-30 anos) –a considerable distancia dos outros sectores–, aos adultos (31-65 anos) e aos adolescentes (11-17 anos), aínda que esta resposta requiriría a acaída matización para cada grupo etario, consonte ao estilo de música ofertado. En todos os estratos da mostra sondada obsérvase unha opinión máis maioritaria en canto á previsión participativa da mocidade nos certames musicais ca respecto ao que veu sendo á súa concorrencia efectiva ás actividades musicais auspiciadas polas sociedades nos últimos anos. Sorprende nomeadamente o veredicto dos directivos societarios que en máis dun noventa por cento dos casos estiman que a xente nova sería o público principal beneficiario deste tipo de eventos, cando só a metade deles tiñan recoñecido a afluencia masiva da mocidade ás veladas musicais que veñen programando as distintas entidades (Cadro 1). Talvez as variantes musicais que se invocan en cada caso fosen interpretadas de maneira distinta por parte dos enquisados.

Cadro 1. Tipo de público potencialmente participante nos festivais de música programados polas asociacións da Galicia exterior, segundo os distintos informantes

SECTORES INFORMANTES	INFANCIA (4-10 ANOS)	ADOLESCENCIA (11-17 ANOS)	MOCIDADE (18-30 ANOS)	ADULTOS (31-65 ANOS)	PERSOAS MAIORES (> 66)
ADULTOS	18,7	42,9	65,8	49,8	33,8
MOCIDADE	25,7	59,0	72,2	54,9	41,0
DIRIXENTES SOCIETARIOS	15,9	45,5	90,9	52,3	31,8

Fonte: *Galicia Mundi*, elaboración propia

Por outra banda, das respostas obtidas infírese ademais que a infancia é o segmento de poboación que, previsiblemente, en menor magnitude concorrería aos festivais musicais comunitarios, o que a medio prazo pode incidir na súa futura incorporación ás agrupacións étnicas. Cómpre ter en conta neste punto, unha vez máis, que a música (algúns tipos de música, para dicilo con algo máis de precisión) opera como imán e factor persuasivo da mocidade e da adolescencia e, xa que logo, como recurso posibilitador do relevo xeracional no seo das asociacións, cuestión que tanto preocupa a esta altura en todos os asentamentos da Galicia exterior e, particularmente, por razóns obvias nos máis anellos.

Na derradeira pregunta común, de formato poliédrico coma a anterior na súa estrutura, interrogábase en torno aos ámbitos e prestacións en que deberían colaborar coas sociedades galegas os distintos gobernos (*provincial e municipal de Galicia, autonómico galego, español e do país respectivo*, este último en calquera das súas formalizacións, dependendo do espazo de cobertura). E en relación coa música suxeríanse tres opcións complementarias: «o equipamento de instrumentos musicais», «o financiamento de actividades festivas e recreativas» e a «dotación de vestimenta para actividades folclóricas». Os tres sectores informantes atribúen por maioría cualificada as tres misións propostas á administración galega e, en menor medida, á local e provincial, quen sabe se atendendo xa a unha práctica consuetudinaria á que están afeitos dende hai varias décadas; moi distanciadas das anteriores figuran tanto o executivo español como o do país de asentamento, por esta orde de prelación (Cadro 2). Nas entrevistas efectuadas, as demandas de instrumentos musicais e de indumentarias para actividades folclóricas, como era de agardar, acentuáronse principalmente nas colectividades de alén mar, tanto por parte dos adultos e da mocidade como das distintas agrupacións nas que uns e outros se atopan integrados. E non só polos custes que ámbolos dous equipamentos comportan, senón tamén e sobre todo polas dificultades de acceder aos mesmos dende aquelas latitudes. Quizabes por iso mesmo, nun dos programas que a administración autonómica destina ás comunidades galegas radicadas fóra de Galicia insírese un obradoiro encamiñado á ensinanza da confección do traxe tradicional galego⁷.

Cadro 2. Áreas de colaboración, vinculadas á música, dos diferentes gobernos coas sociedades galegas no exterior (1: adultos; 2: mozos; 3: sociedades)

GOBERNOS	MUNICIPAL E PROVINCIAL			GALEGO			ESPAÑOL			PAÍS DE EMIGRACIÓN		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
ÁMBITOS E PRESTACIÓNS												
Equipamento de instrumentos musicais	6,1	1,4	31,8	2,1	1,8	70,5	0,5	5,7	11,4	6,8	8,3	2,3
Financiamento de actividades festivas recreativas	8,4	6,8	36,4	3,0	1,1	61,4	3,3	9,9	20,5	15,1	8,8	6,8
Vestimenta actividades folclóricas	9,3	2,4	43,2	8,0	5,3	75,0	5,1	8,8	4,5	5,5	6,3	2,3

Fonte: *Galicia Mundi*, elaboración propia

⁷ Véxase a última convocatoria no *DOG*, nº 29, de 12 de febreiro de 2016, pp. 5031-5051. Na mesma convocatoria contéplanse outras accións formativas no ámbito da música como as ensinanzas de gaita tradicional galega, baile tradicional galego, percusión tradicional galega, e canto popular e pandeireta.

Unha pregunta específica do cuestionario aplicado á mocidade orientábase a discernir o seu grao de implicación e dispoñibilidade para intervir nas actividades societarias, entre as cales se incluían as «musicais» e as «festivas» (Cadro 3).

Cadro 3. Variantes da implicación da mocidade nas actividades musicais e festivas promovidas polas asociacións da Galicia exterior

VARIANTES TIPOS DE ACTIVIDADES	PARTICIPAR	PROPOÑER	ORGANIZAR	DIRIXIR
MUSICAIS	64,6	26,4	18,1	9,7
FESTIVAS	66,0	18,8	22,2	5,6

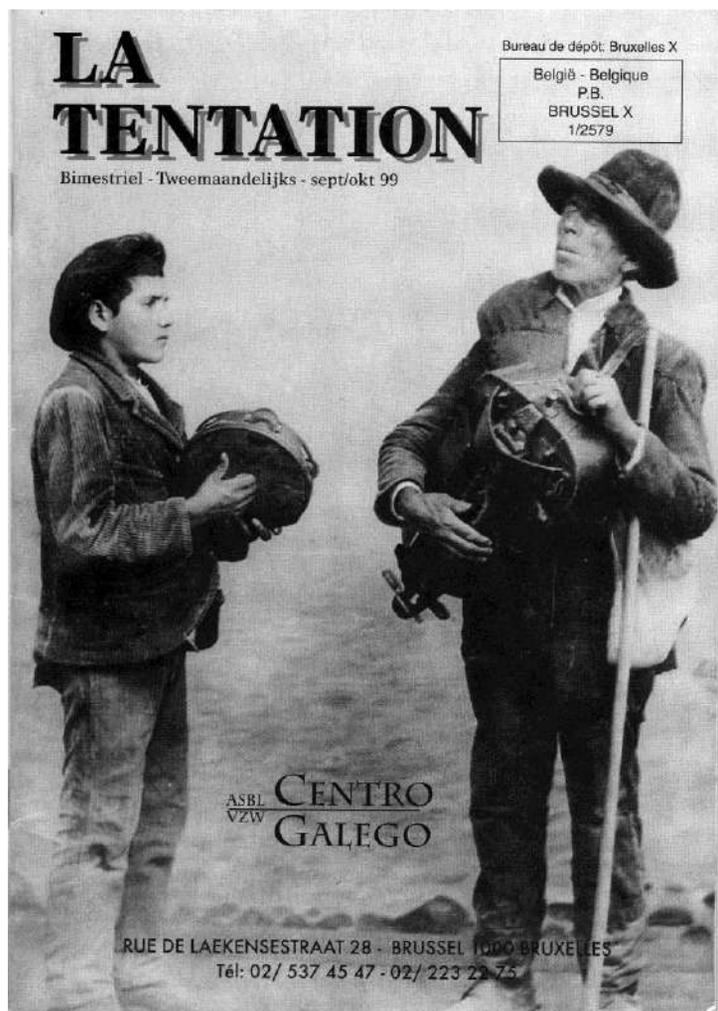
Fonte: *Galicia Mundi*, elaboración propia

Ofertábanse catro opcións de resposta en cada unha delas (*participar*, *propoñer*, *organizar* e *dirixir*). A opinión maioritaria decántase por *participar* tanto nas actividades musicais (64,6%) como nas festivas (66%), seguida a grande distancia por *propoñer*, no caso das musicais (26,4%), e de *organizar*, no caso das festivas (22%), mudando a orde entre as dúas no segundo e o terceiro postos respecto destas últimas variantes de concorrencia (*organización* das musicais, 18,1% e *proposición* das festivas 18,8%). En ambas actividades, como cabía esperar, a menor disposición converxe en *dirixir* (10% nas musicais e 6% nas festivas). O que, en síntese, denota unha actitude proactiva de afluencia elevada ás dúas prestacións sociais, fronte a unha sintomática preguiza en canto á asunción de responsabilidades executivas ou directivas, aínda que non tanto colaborativas. Claro que, conforme se constata nos foros e coloquios mantidos cos integrantes do colectivo consultado, no suposto de contar coa receptividade, a aprobación e o apoio das elites dirixentes, con toda probabilidade, o seu grao de compromiso tendería a ser superior, involucrándose de maneira máis plena e efectiva nas múltiples programacións comunitarias.

Este sucinto repaso que veño de facer por algúns dos interrogantes que lles trasladábam os suxeitos do noso estudo de campo, xunto coa información obtida das distintas asociacións que colaboraron con nós na esculca, a derivada da observación directa nos diferentes escenarios de indagación e a recollida doutras fontes complementarias confirmámanos que tanto na dinámica interna do asociacionismo étnico de raíz galega como no ámbito relacional externo ás propias asociacións, a música configura un referente identitario cardinal para os galegos do exterior e os seus descendentes, así como un resorte primordial de achegamento e vinculación á cultura galega e canto isto comporta nos dominios afectivo, emocional e simbólico. Certamente, como non podía ser doutro xeito, a música

enténdese como unha expresión artística e comunicativa plural, versátil e susceptible de permanente hibridación e mestizaxe entre estilos que a comunicación intercultural –inherente ao propio feito migratorio– favorece e propaga como sempre veu acontecendo. Acaso esa sexa a metáfora do porvir que, unha vez máis, bebe e se inspira nos mananciais do pasado, fornecéndose da bagaxe patrimonial acumulada para encarar novos horizontes. Entre eles atópase, como de maneira reiterada nos teñen testemuñado os nosos informantes, o de abrir as sociedades étnicas ao entorno no que se inscriben, converténdose a música autóctona –toda ela, dende a máis *culta* e elitista até a máis común e popular, que non por iso menor nin prosaica– nunha ponte idónea de interacción cos demais e nunha magnífica carta de presentación ante os outros, consonte a propia historia e a memoria nos confirman.

Imaxe 15. *La Tentation*, programa de man de actividades culturais da sala homónima do Centro Galego de Bruxelas.



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

4. DE ONTE A HOXE

Convén puntualizar antes de concluír, aínda que se cadra xa o debera ter apuntado ao principio, que nos albores do movemento asociativo galego no exterior aparece a música como primixenio axente integrador da colectividade ausente. Ocorre na Habana, onde en 1872 se funda o orfeón *Ecos de Galicia*, apenas un ano despois de que comezara o ciclo histórico da organización comunitaria galega na emigración coa constitución da *Sociedad de Beneficencia de Naturales de Galicia*, que se decidiu crear naquela cidade caribeña o 31 de decembro de 1871 e que aínda hoxe se mantén en activo, evocando a notoriedade de outrora (Peña Saavedra, 1991, vol. I). Na súa sinuosa traxectoria de emerxencias, disolucións, reintegracións e refundacións pola que transitou durante o último terzo do século XIX, *Ecos de Galicia*, como agrupación seminal, foi fecundando e subsumindo outras formacións corais como *La Festival* (1876) *Glorias de Galicia* (1885), *El Hércules* (1892) e a *Sociedad Coral Gallega* (1895), até franquear co seu nome iniciático a soleira da nova centuria⁸ (Garbayo Montabes, 2009; Pinheiro Almuinha, 2008, e Vidal Rodríguez, 2002). E de acordo co que adoitaba acontecer por entón, o modelo de contado se trasladou a outros enclaves predilectos da nosa emigración como Bos Aires ou Montevideo (Cagiao Vila e Núñez Seixas, 2007; Cagiao Vila e Peña Saavedra, 2008; Cirio, 2001, 2003 e 2009; Costa, 1997; Núñez Seixas, 2002 e 2014, e Vilanova Rodríguez, 1966). Andando o tempo, foron aparecendo tamén os corpos de baile, as comparsas, as *rondallas* e estudantinas, os grupos de gaitas e as bandas de fasquía e composición dispar. Máis recentemente xa, os conxuntos de música celta e as formacións de fusión musical. De tal modo que en todo o multiseccular percorrido do asociacionismo galego no exterior non houbo un só intre no que se carecese de agrupacións vernáculas dedicadas ao exercicio, ao enalzamento e á ensinanza desta nobre arte entre os emigrados. Nalgún momento mesmo chegaron a ser multitude. Neira Vilas (2004) tennos lembrando que en Bos Aires na década dos 60 do pasado século había 65 grupos de gaiteiros. E xa quedou reflectido antes o relato de agrupacións musicais de estirpe galega que en datas recentes efectuou N. P. Cirio

⁸ Da importancia que a música e a súa ensinanza acadaran entre os galegos de Cuba no ecuador da segunda década do pasado século dá idea o seguinte artigo dos *Estatutos* do Centro Gallego da Habana, aprobados en 1915, dedicado á Sección de Bellas Artes da institución e onde se establece:

«A la Sección de Bellas Artes estará especialmente encomendado: la organización, sostenimiento y administración de una Academia, en la que se enseñará, con preferencia, música, declamación y pintura; protegerá la creación de un orfeón y una banda de música, y a ser posible, de una orquesta sinfónica; y celebrará exposiciones, certámenes y concursos de arte en general. Los componentes de la banda y de la orquesta sinfónica, se dividirán en profesores y educandos; los primeros serán preferidos en igualdad de aptitudes para ser contratados en los espectáculos que se celebren en el Teatro Nacional, cuando sean organizados por la Sociedad» (Centro Gallego de La Habana, 1917, p. 21, art. 35).

(2009) naqueles pagos. Pola miña parte, abrigo a sospeita incluso de que xa na protohistoria do movemento asociativo galego extraterritorial de mediados do século XVIII a música tivese un espazo reservado de seu nas solemnidades que cada ano celebraban na honra do Apóstolo Santiago as congregacións patronais implantadas polos naturais e orixinarios deste antigo Reino de Galicia, primeiro en Madrid e logo en diversas cidades do Novo Continente. Os musicólogos posúen aí un atractivo campo no que explorar se non o fixeron xa.

Imaxe 16. Mesmo as revistas editadas na Galicia interior con destino á emigración incorporan na súa portada iconografía referente ao mundo musical. *Lembranza*, 0 (1995).



Fonte: Fondo do proxecto *Galicia Mundi*

5. CODA E PORVIR

Sendo así o acontecido, o que ao comezo do meu relatorio cualificaba de *consecuencias inesperadas* dunha investigación sobre as sociedades galegas da emigración no seu presente e porvir, ben poderían agardarse, atendendo aos antecedentes e ao desenvolvemento do tema no seu dilatado e xa pluricentenar percorrido histórico. Se para entender a singradura do movemento asociativo galego no exterior non podemos detraer ou excluír del o feito musical, resulta previsible que outro tanto aconteza en igual contexto ao achegármonos á actualidade e ás expectativas de futuro verbo deste mesmo asunto. Intúo que por aí haberá que proseguir o itinerario. Non en van, como expuxen antes, unha das conclusións nodais do noso traballo apunta a que a música constitúe unha ferramenta idónea para mellorar a imaxe de Galicia no exterior e ofrecer un perfil innovador do país que axude a superar tópicos e estereotipos vetustos, anacrónicos e arcaizantes que aínda persisten nos imaxinarios colectivos dos outros, se acaso tamén nalgúns de nós. E a través dela poderase asemade atraer aos máis novos cara ao que no cono sur de América se coñece, alomenos dende finais do século XIX, como *a colectividade*, de maneira que o relevo xeracional no tecido asociativo sexa algo máis ca unha vaga quimera ou un nebuloso desexo. Claro que fai falla, á vez, que a mocidade vaia acadando cotas de poder (*empoderamento efectivo*, para expresalo con terminoloxía actual) no urdido social da propia colectividade. Idea que todo o mundo parece compartir pero que na práctica, por unhas razóns ou por outras, poucas veces se concreta conforme se pregoa. Logo despois virá o afianzamento do diálogo intercultural e as hibridacións étnicas, procesos nos que a música, como lingua franca que é, ten moito camiño andado do que cómpre aprender. Sobre todo isto retomo, para rematar, algunhas pasaxes da entrevista realizada ao presidente da Fundación Xeito Novo, quen na conversa que con el mantivemos dicíanos:

«[Hay que] hacer una buena lectura de la realidad, laborar fuerte con las nuevas generaciones y salir a flote [...]. [Antes] Los gallegos se juntaban porque eran gallegos [...], nosotros ya no somos gallegos; somos hijos de gallegos [...], somos gallegos de la Boca o de Córdoba [...]. Yo creo que hay mucha gente, mucha gente que acá se identifica con los gallegos, más allá de que no nacieran en Galicia.//

Nosotros hay cuestiones que nos estamos empezando a plantear en Xeito Novo [...] que tienen que ver con cuánto de la cultura de Galicia es argentina ya, porque nosotros nos criamos con una gaita al hombro y somos argentinos. Entonces, ¿cuánto de esto ya es argentino? Hay una buena porción de esa cultura que trajeron los gallegos que ya tiene que ser de acá. Entonces la tenemos que ver desde nuestra cultura argentina; qué es la gaita, nuestra gaita argentina, digamos. [...] El último trabajo discográfico que hicimos nosotros es un trabajo donde hay piezas tradicionales de Galicia. Uno escucha y es un

disco de música tradicional gallega. O sea, la formación tradicional, contorno tradicional, pero son composiciones hechas acá en Buenos Aires por hijos y nietos de gallegos, y gente que interpreta, si bien la misma forma y el mismo color de música. Es una composición de acá. Entonces, ¿hasta dónde eso es gallego y hasta dónde es argentino? Si bien la raíz o la identidad de la música es gallega, es de acá. Entonces hay que plantear desde ese lado en todos los sentidos, desde la identidad de la asociación hasta la propuesta cultural. Y después, bueno, lo que siempre nosotros mantenemos en Xeito Novo que es, digamos, lo que nos moviliza a seguir haciendo estas cosas, seguir trabajando por la cultura de Galicia y que sabemos que todavía lo que es la filosofía de la cultura gallega y la cultura gallega en sí es muy rica, todavía hay mucho por explotar.//

Xeito Novo nace de mirarse para dentro. O sea, en algún punto, la gente que lo creó se miró y dijo: bueno, somos [...] hijos de gallegos, mezcla con nietos. Vamos a hacer algo desde ese punto. Y todo el tiempo nos estamos repreguntando esto. Uno de los lugares por donde vamos es este que yo te decía de buscar lo argentino, o sea, de ya plantar la bandera de que esto es nuestro [...]. Muchas veces nos toca compartir festivales con grupos folclóricos de acá y más de una vez dicen: “ahí vienen los colonialistas” o qué sé yo. Y son tipos que están sentados con una acordeón o con una guitarra. Y muchas veces yo les dije: “pero vos, cuando eras chico, en tu familia tocaban la acordeón o tocaban la guitarra; en la mía tocaban la gaita y yo soy tan argentino como vos o como cualquiera. Y si hilamos fino es mucho más colonialista la guitarra que la gaita, porque la gaita sufrió el colonialismo igual que lo sufrimos nosotros”. Pero bueno, nosotros lo defendemos desde nuestro folclore que nos identifica a nuestra cultura, que nos identifica como argentinos descendientes de gallegos. Entonces queremos buscar esa imagen. [...] Es algo que sale naturalmente. Ya la gente compone cosas. Nosotros en los bailes ya estamos componiendo bailes, estamos componiendo música, estamos creando o identificándonos con nuestra propia [...] cultura. Entonces, por ese lado vamos y por ese lado nos presentamos y la gente lo entiende también por ese lado».

Boa viaxe e éxitos, pois.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alén, M^a P. (Dir.) (1999). *Galicia e América: música, cultura e sociedade arredor do 98. Memoria*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Alén, M^a P. (2004). *Breve historia da música galega*. Vigo: A Nosa Terra.
- Alén, M^a P. (2008). El tema de la emigración en los compositores gallegos. *Anuario Brigantino*, 31, 375-398.
- Alén, M^a P. (2009). *Historia da música galega. Notas do século XIX*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Cagiao Vila, P. e Núñez Seixas, X. M. (2007). *Os galegos de Ultramar*. Vol. 2, *Galicia e o Río da Prata*. A Coruña: Arrecife Edicións Galegas – La Voz de Galicia.
- Cagiao Vila, P. e Peña Saavedra, V. (Comisariado) (2008). *Nós mesmos. Asociacionismo galego na emigración*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega-Xunta de Galicia.
- Carreira, X. M. (1992). Os galegos e Galicia na música en América. En, *Galicia & América: cinco séculos de historia*, pp. 103-112. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia – Consello da Cultura Galega.
- Centro Gallego de la Habana (1917). *Estatutos del... Aprobado por unanimidad en el Asamblea de Apoderados el día 3 de octubre de 1915*. Habana: Imp. Seoane y Fernández.
- Cirio, N. P. (2001). Desaparición, permanencia y cambios en las prácticas musicales de la colectividad gallega de la Argentina. Disponible en <http://www.musicaclassicaargentina.com/3articulosgal.htm>
- Cirio, N. P. (2003). Perspectivas xeracionais na construción da identidade musical na colectividade galega da Arxentina. *Estudos Migratorios*, 15-16, 249-267.
- Cirio, N. P. (2009). Repensando el patrimonio musical gallego desde quienes emigraron a la Argentina. Fuentes y perspectivas de estudio. En, *A música galega na emigración. IV Encontro O son da memoria*, pp. 157-172. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- Costa, L. (1997). A música da Galicia exterior. En, *Galicia terra única. A Galicia exterior*, pp. 80-91. Vigo: Xunta de Galicia.
- Costa, L. (2007). Memoria do son e imaxes de Galicia no exilio galego. En, *O exilio galego de 1936: política, sociedade, itinerarios*, pp. 1283-1310. Sada: Edicións do Castro.
- Eli Rodríguez, V. (1999). Acercamiento a la presencia gallega en la cultura musical de Cuba. En, *Galicia e América: música, cultura e sociedade arredor do 98. Memoria*, pp. 133-157. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Espada, J. M. (1888). Del regionalismo gallego en Cuba. *Galicia*, II (8), agosto, 353-358; 9, septiembre, 425-432; 12, diciembre, 617-622.
- Fernández, C. (2010). Reinventar a música galega en Bos Aires: a experiencia de Xeito Novo. En *Bos Aires galega*, pp. 385-395. Noia: Editorial Toxosoutos.
- Ferreiro, M. (Ed.) (2007). *O himno galego. Documentos históricos: 1890-1907*. A Coruña, Vigo e Santiago de Compostela: Universidade da Coruña, Universidade de Vigo, Universidade de Santiago de Compostela.

- Garbayo Montabes, F. J. (2009). La música en la colectividad gallega de La Habana (1902-1936). En, *A música galega na emigración. IV Encontro O son da memoria*, pp. 107-155. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Gutiérrez Moar, M^a del C., Longueira Matos, S. y Pereira Domínguez, M^a del C. (2013). Liderazgo y empoderamiento. La oferta sociocultural de las sociedades gallegas. En *Liderazgo y Educación*, pp. 259-264. Santander: Universidad de Cantabria.
- Longueira Matos, S. y Olveira Olveira, M^a E. (2012). Identidad y pertenencia a través de la música popular. Los centros gallegos en Europa. *XII Congreso SIBE. Sonidos del presente, propuestas de futuro. Investigación, innovación y aprendizaje en las músicas populares urbanas y de tradición oral*. Cáceres, 8-10 de noviembre.
- López Cobas, L. (2013). *Historia da música en Galicia*. Lugo: Ouvirmos.
- Neira Vilas, X. (2004). Efectos traumáticos da nosa emigración. En *O retorno. XIV Xornadas Psiquiatría, Psicoanálise e Literatura*, pp. 167-174. Ourense: Asociación Galega de Saúde Mental (AGSM). Disponible en <http://www.agsm-aen.org/documents/trasalbaxiiiiretorno.pdf>
- Neira Vilas, X. (2012). *100 anos do himno galego*. Ferrol: Edicións Embora.
- Novo, A. y Fernández, C. (1909). *Almanaque gallego para 1909*. Habana, Imprenta Comas y López. Edición dixital facsímil en *Escolma de Almanagues Galegos (1865-1929)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2008.
- Núñez Seixas, X. M. (2002). *O inmigrante imaxinario: estereotipos, representacións e identidades dos galegos na Arxentina (1880-1940)*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade.
- Núñez Seixas, X. M. (2014). *Las patrias ausentes: estudios sobre historia y memoria de las migraciones ibéricas (1830-1960)*. Oviedo: Genuve Ediciones.
- Olveira Olveira, M^a E. y Longueira Matos, S. (2012). Aproximación al valor de la música en el desarrollo de la identidad en la emigración gallega. El caso del Centro Gallego de Bruselas. En *Actas del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía. «Entre Generaciones: Educación, Herencia y Promesas»*. Burgos: Sociedad Española de Pedagogía y Universidad de Burgos.
- Olveira Olveira, M^a E. y Longueira Matos, S. (2013a). Galicia Mundi: los centros gallegos en Europa. Tradición y cultura a través de la música. En *Actas del XII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho.
- Olveira Olveira, M^a E. y Longueira Matos, S. (2013b). Las sociedades gallegas iniciativas cívicas y solidarias de transmisión cultural. En *Actas del Congreso Internacional de Pedagogía Social y XXVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social*, pp. 530-535. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Olveira Olveira, M^a E., Longueira Matos, S., Gutiérrez Moar, M^a del C. y Rodríguez Martínez, A. (2014). La identidad gallega en el exterior. Análisis comparado de

- la oferta pedagógica del Centro Gallego de Montevideo y del Centro Galicia de Buenos Aires, a través de la entrevista de sus presidentes. En *Actas XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada. Educación, supranacionalidad y ciudadanía*. Madrid: SEEC.
- Olveira Olveira, M^a E. y Rodríguez Martínez, A. (2013). El liderazgo educativo de las sociedades gallegas a través de la entrevista. En *Liderazgo y Educación*, pp. 271-276. Santander: Universidad de Cantabria.
- Peña Saavedra, V. (1991). *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. 2 vols.
- Pinheiro Almuinha, R. (2008). *A La Habana quiero ir. Los gallegos en la música de Cuba*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións.
- Rodríguez Martínez, A. y Olveira Olveira, M^a E. (2014). Emigración y cultura. La utilización de la entrevista en el estudio de campo del proyecto Galicia Mundi. En *Cultura, educación e innovación*, pp. 91-102. Santiago de Compostela: Edicións Correo, S.A.U.
- Romaní, R. (Coord.) (2009). *A música galega na emigración. IV Encontro O son da memoria*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Romero, B. (2007). A música galega na emigración. *Grial*. 173, xaneiro-marzo, 140-145.
- Sixirei Paredes, C., Campos Álvarez, X. R. e Fernández Martínez, E. (2001). *Asociacionismo galego no exterior*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2 tomos.
- Vidal Rodríguez, J. A. (2002). La reconstrucción de la identidad gallega en Cuba: procesiones, festivales y romerías regionales en La Habana (1804-1920). *Anuario de Estudios Americanos*, LIX, 2, 511-540.
- Vilanova Rodríguez, A. (1966). *Los gallegos en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Galicia, tomo II.
- Villanueva Abelairas, C. (2000). Los músicos gallegos de la emigración a Cuba. En *Galicia-Cuba: un patrimonio cultural de referencias y confluencias*, pp. 389-403. Sada: Edicións do Castro.

WEBGRAFÍA

- Centro Nacional de Música de Concierto. La música clásica en Cuba. Programa para el desarrollo de la música coral. Disponible en <http://www.musicaconcierto.cult.cu/index.php/es/programas/214-prog->
- Galicia Aberta. Secretaría Xeral da Emigración da Xunta de Galicia. Disponible en <http://emigracion.xunta.gal/>

Proxecto Virtual Patrimonio Musical Galego. Disponible en <http://patrimoniomusicalgalego.blogspot.com.es/>

Revista dixital *A Grileira*. AGGA - Fundación Xeito Novo de Cultura Gallega. Disponible en <http://www.agrileira.com/>

TESTEMUÑOS ORAIS

- Entrevista a Adolfo Lozano Bravo, director do Instituto de Estudos Gallegos da Universidad de Belgrano (Buenos Aires), realizada por Antonio Rodríguez Martínez e Vicente Peña Saavedra no salón Esquina Homero Manzi da capital porteña o 13 de novembro de 2011.
- Entrevista a Gustavo Fernández, presidente da Fundación de Cultura Gallega *Xeito Novo* (Buenos Aires), realizada por Antonio Rodríguez Martínez e Vicente Peña Saavedra, no local social da entidade, o 18 de novembro de 2011.
- Entrevista a Manuel Ramos Pérez, presidente de Casa de Galicia de Montevideo, realizada por Antonio Rodríguez Martínez e Vicente Peña Saavedra, no local social da entidade, o 23 de novembro de 2011.
- Entrevista a José Ramón Ónega López, delegado da Xunta de Galicia e director da Casa de Galicia en Madrid, realizada por Antonio Rodríguez Martínez e Vicente Peña Saavedra, na Casa de Galicia en Madrid o 30 de maio de 2012.
- Entrevista a M^a Pilar Rodríguez Villar, presidenta da Agrupación Hijos de Galicia de Sestao e da Irmandade de Centros Galegos en Euskadi, realizada por Antonio Rodríguez Martínez e Vicente Peña Saavedra, na sede social da Agrupación Hijos de Galicia o día 24 de maio de 2012.

Capítulo 11

**LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
MUSICAL EN LOS ÚLTIMOS QUINCE AÑOS**

**M^a Josefa Mosteiro García
Ana M^a Porto Castro**

LA INVESTIGACION EN EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS ÚLTIMOS QUINCE AÑOS

M^a Josefa Mosteiro García
Ana M^a Porto Castro

Universidade de Santiago de Compostela.

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica

pepa.mosteiro@usc.es

anamaria.porto@usc.es

1. INTRODUCCIÓN

La investigación es un elemento fundamental para el progreso de cualquier campo, entre ellos el educativo. Contribuye a afianzar y reelaborar el conocimiento sobre ese ámbito, proporciona información sobre la realidad concreta que le ocupa y permite la mejora de la práctica educativa.

La expresión “investigación educativa” ha sido definida por muchos autores/as y desde múltiples concepciones. Así, por ejemplo, Cajide (1993) la concibe como una disciplina transversal que proporciona las bases metodológicas, con la finalidad de generar conocimientos específicos.

Hernández Pina (1995, p.3) entiende la investigación educativa como "el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales".

En definitiva, la investigación educativa, «... sirve para dar respuesta a los problemas que la sociedad en general y los centros educativos, como parte de esa sociedad, tienen que resolver» (Buendía, 2004, p.10).

En educación musical, la investigación ha experimentado un importante avance que se ve reflejado en las numerosas publicaciones, proyectos de investigación y tesis doctorales que han visto la luz en los últimos años.

En este trabajo presentamos un análisis bibliométrico de la producción científica de tesis doctorales del área de educación musical defendidas en las universidades españolas en los últimos quince años.

El estudio de las tesis doctorales, trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico propio del programa de doctorado, nos permitirá conocer la evolución científica del área de conocimiento y disponer de información actualizada sobre la investigación en educación musical.

2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

En España, la educación musical se ha ido consolidando, poco a poco, y de manera progresiva, como una materia obligatoria del currículum. Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) se lleva a cabo un primer intento de integrar la música como parte del currículo obligatorio. No obstante, habrá que esperar hasta 1990, con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) para que por primera vez la música pase a formar parte del currículo de la educación obligatoria.

Posteriormente, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se establece el concepto de educación artística en la educación general y se incluyen las enseñanzas de música, danza, artes plásticas y diseño bajo la denominación de enseñanzas artísticas.

Aparece así la educación artística como área en el currículo de educación primaria (artículo 18.2). La música y la educación plástica y visual (artículos 24 y 25) pasan a formar parte del currículo general obligatorio del alumnado de educación secundaria obligatoria y, las “Artes” a figurar como una modalidad del bachillerato junto con las «Ciencias y Tecnología» y las «Humanidades y Ciencias sociales» (artículo 34).

Podemos pues decir que hoy la educación musical está integrada en el sistema general de formación en todas las etapas educativas, situándose al mismo nivel que el resto de las áreas curriculares. Pero, ¿a que nos referimos cuando hablamos de Educación Musical?

Según Longueira (2011, p. 300) «la educación musical es una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las

personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de la música...».

La finalidad de la Educación musical es el desarrollo musical de la persona, «la formación del ser humano y el desarrollo de todas sus posibilidades físicas, psíquicas, afectivas, motoras, etc., cultivando la sensibilidad y la belleza interior, desarrollando su capacidad creadora, y haciendo que estos conocimientos musicales que se les imparten no queden en el intelecto como un cúmulo de datos incomprensibles en la mayoría, sino de hacer música viva» (Moreno, 1988, p. 7).

Son numerosos los trabajos que se han ocupado de analizar la producción científica en educación musical atendiendo a diferentes indicadores y poniendo de manifiesto la relevancia que su estudio tiene para la evolución científica de un área de conocimiento. La mayoría de estos estudios han centrado su foco de interés en el análisis bibliométrico de la producción recogida en artículos publicados en revistas científicas.

En esta línea, destacan los trabajos en el ámbito internacional de Yarbrough (1996), Brittin y Standley (1997) y de Killian et al. (2013).

El estudio de Yarbrough (1996) en el que se analiza la metodología de investigación aplicada en los trabajos de educación musical publicados entre 1984-1995 en la revista *Journal of Research in Music Education*, puso de manifiesto que la mayoría de los estudios publicados sobre educación musical utilizan la metodología experimental, descriptiva e histórica.

Brittin y Standley (1997) en un trabajo similar, identifican los investigadores con mayor productividad y más citados, así como las universidades más productivas, a partir del análisis de las investigaciones sobre Educación Musical y Terapia Musical publicadas en las revistas *Journal of Research in Music Education*, *The Bulletin of the Council for Research in Music Education* y *The Journal of Music Therapy* durante el periodo 1982-1992.

En los últimos años destaca el trabajo de Killian et al. (2013) en el que, tras analizar los artículos publicados desde 1991 hasta 2011 en la revista *Journal of Music Teacher Education*, constata un incremento del número de estudios sobre educación musical, investigaciones de corte principalmente cuantitativo y cuyas temáticas se centran en el currículo, la enseñanza de técnicas y el desarrollo profesional.

En España también encontramos trabajos similares como el llevado a cabo por Pastor (2002), Hernández et al. (2006), Galera y Pérez (2008) y Gustems y Calderón (2014).

Pastor (2002) realiza un estudio acerca de las líneas de investigación del área de Didáctica de la Expresión Musical y la productividad científica a partir del cual concluye que, en ese momento, el desarrollo de la investigación en el ámbito de la educación musical es escaso.

El análisis bibliométrico de los artículos de investigación de Educación Musical indexados en la base de datos ERIC desde 1994 a 2004, llevado a cabo por Hernández et al. (2006) revela, por un lado, un incremento de la producción científica hasta 1997 y por otro, que las investigaciones son, en su mayoría, de tipo conceptual-interpretativo, muy por encima de los trabajos de corte empírico.

Galera y Pérez (2008) en un trabajo similar, en el que también analizan los artículos de investigación indexados en la base de datos ERIC desde 1995 a 2007, comprueban que el número de revistas especializadas en Educación Musical es escaso, al igual que existe una excesiva diversificación de las temáticas que en esas revistas se abordan.

A partir del análisis bibliométrico de la producción científica en educación musical de 592 artículos publicados entre 2003 y 2013 en las revistas catalogadas en DIALNET, Gustems y Calderón (2014) concluyen que es escaso el número de trabajos publicados en dicho periodo, y que hay una presencia notable de artículos en las revistas especializadas de educación musical y una amplia dispersión en revistas afines de educación y psicología, revistas en las que la presencia de estudios sobre educación musical es puramente anecdótica.

Como vemos, los citados trabajos se han centrado, sobre todo, y principalmente, en el análisis de la producción de revistas científicas; pocos son los que han analizado la producción de tesis doctorales en el contexto español, salvo por ejemplo, el trabajo realizado por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE) en el año 2000 que recoge los proyectos de tesis inscritos, las tesis leídas y los distintos grupos de investigación existentes en educación musical.

Conscientes de la importancia de llevar a cabo estudios sobre la producción de tesis doctorales, que permitan visibilizar la transferencia de resultados de las universidades y reflejen las tendencias y potencialidades de la investigación, planteamos este trabajo cuyo objetivo es conocer el estado actual de la investigación en educación musical a través del análisis de la producción científica de las tesis doctorales defendidas en España en los últimos quince años en esta área.

3. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para la localización de las tesis doctorales se consultó la Base de Datos de Tesis Doctorales (TESEO), en la que se incluyen las tesis doctorales leídas en las universidades españolas desde el año 1976 y que se puede consultar a través de la página web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La recuperación de los documentos se realizó a través de la búsqueda avanzada de la base de datos indicada, utilizando como criterios el curso académico (2000-2001 a 2014-15) y la palabra clave “Educación Musical”. Para la recogida de información se elaboró una plantilla de análisis ad hoc en la que se incluyeron los siguientes indicadores: Nombre completo del autor/a, Nombre completo del director/ay/o codirector/a, Universidad en la que tuvo lugar la lectura, Departamento al que está adscrita la tesis, Año de lectura y defensa de la tesis, Número y sexo de los miembros del tribunal, Metodología y Método utilizados.

Para obtener información sobre la metodología y el método utilizado se tomó como referencia el Resumen de la tesis que aparecen la propia base de datos y, en aquellos casos en los que la información aportada no fue suficiente, se procedió a consultar el trabajo completo, si estaba disponible en línea.

Toda la información obtenida se volcó en una base de datos confeccionada ad hoc con el programa estadístico SPSS, en la que se normalizaron y codificaron los datos con el fin de realizar un análisis descriptivo y de contenido.

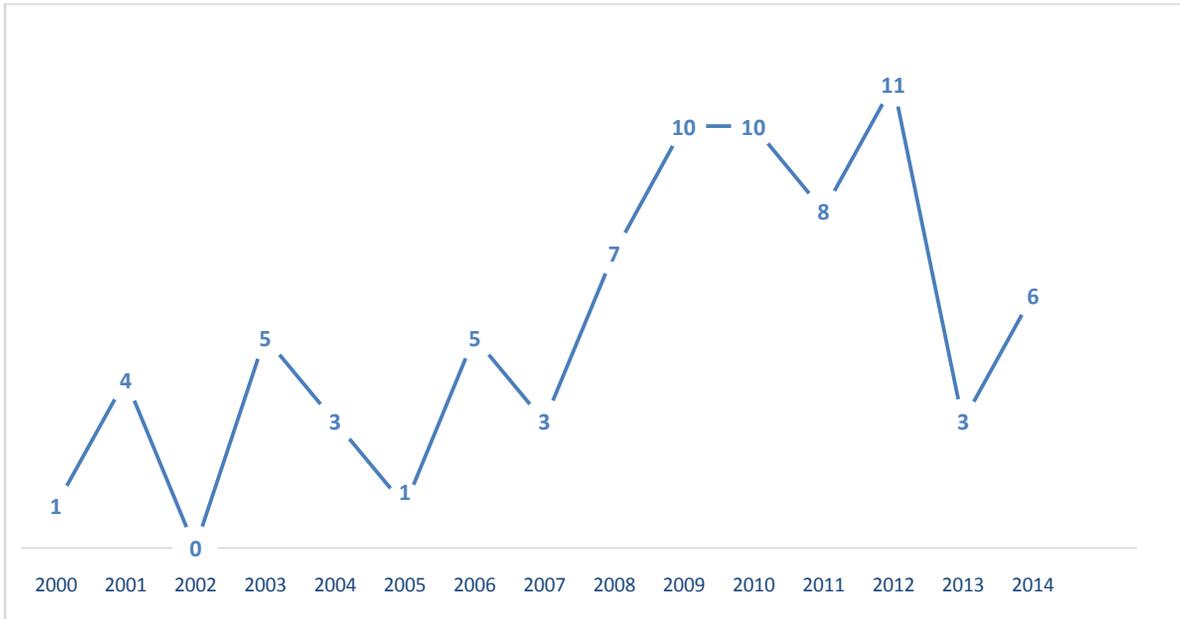
Los resultados obtenidos son los que se presentan a continuación, atendiendo a los distintos indicadores tomados como referencia en el análisis.

3.1. Evolución de las Tesis Doctorales

El número de tesis doctorales sobre educación musical defendidas en las universidades españolas entre los años 2000 y 2014 ha sido de 77, representando el 0,068 % del total de tesis que se defendieron en España (114.997) durante ese periodo.

Como se muestra en el Gráfico 1, el número de tesis se ha incrementado año tras año, alcanzando la cifra más alta en el año 2012 con un total de 11 tesis leídas, incremento que no ha sido progresivo, sino que ha sufrido variaciones en función de los años que tomemos como referencia. Así, los años de mayor productividad fueron, además del 2012, el 2009 y 2010 con un total de 10 tesis leídas y, los de menor impacto, los años 2000 y 2005 en los que tan sólo se ha defendido una tesis y, el año 2002, en el que no consta la defensa de ninguna tesis sobre la temática de la educación musical en las universidades españolas.

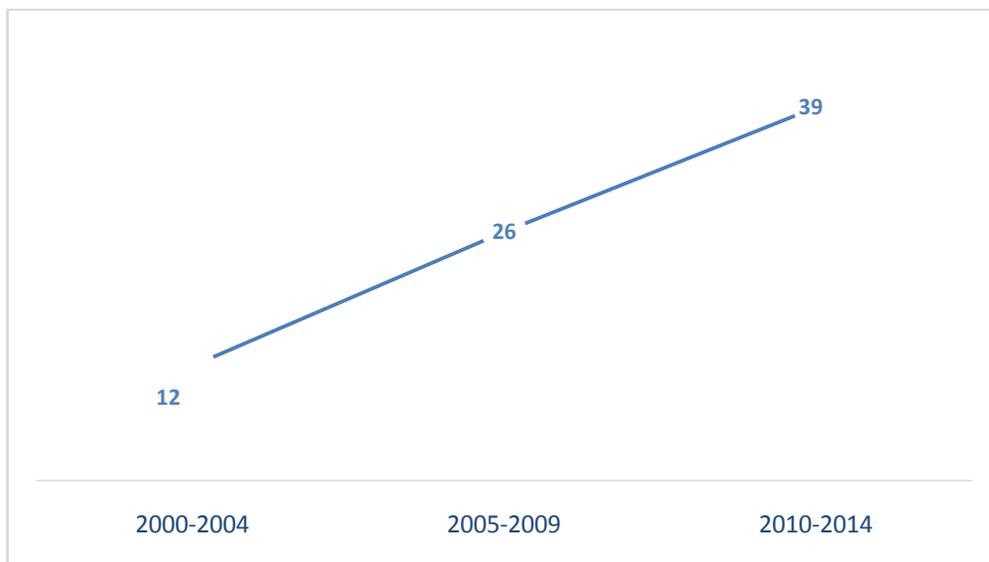
Gráfico 1. Evolución del número de tesis doctorales defendidas por año



Fuente: Elaboración propia

Un análisis más preciso al observar la evolución del número de tesis por quinquenios muestra que en el primer quinquenio (2000-2004) la producción es exigua, con un total de 12 tesis. A partir del quinquenio 2005-2009 el número de tesis leídas se incrementa hasta alcanzar la cifra de 39, número de tesis defendidas durante el último periodo 2010-2014 (gráfico 2).

Gráfico 2. Evolución del número de tesis doctorales defendidas por quinquenios

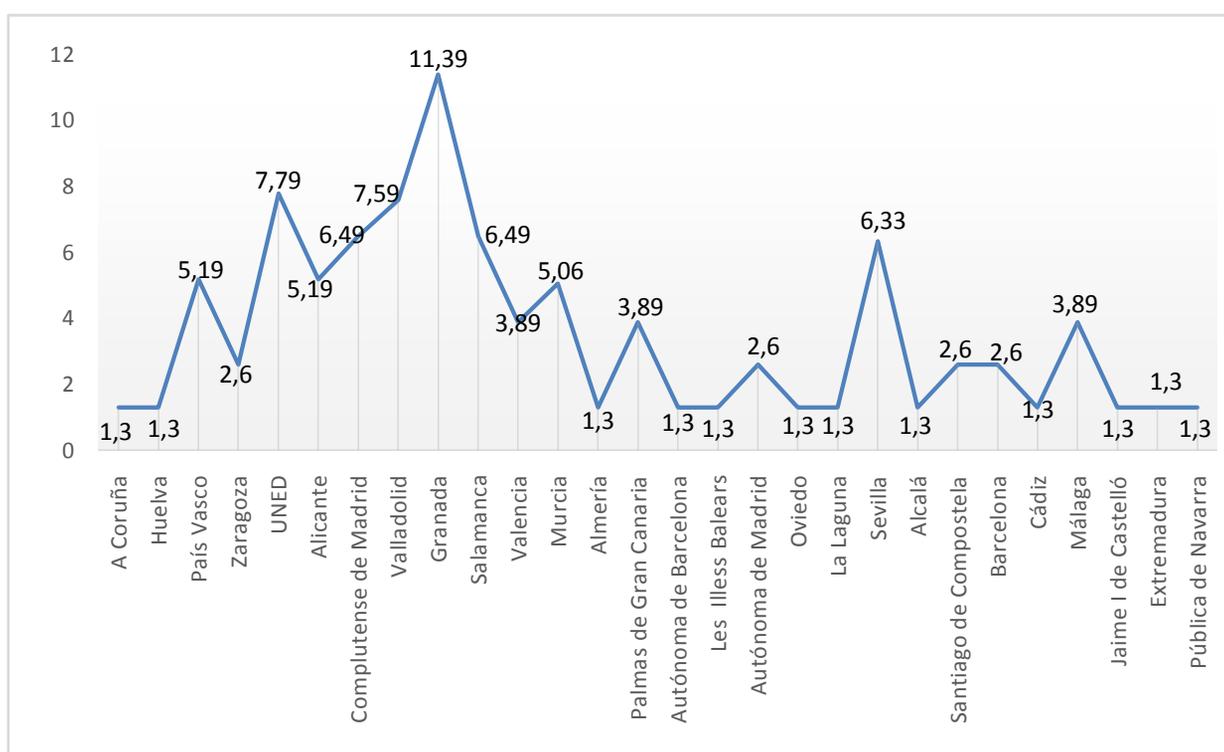


Fuente: Elaboración propia

3.2. Tesis defendidas por Universidades y Departamentos

En el gráfico 3 se recoge la distribución por universidades de las tesis que integran el corpus seleccionado en número y porcentaje en relación con el total. Tal y como se puede observar, durante estos últimos quince años las 77 tesis de educación musical fueron defendidas en 28 universidades, todas ellas públicas. La mayor producción recae sobre la Universidad de Granada (11,39%- 9 tesis), seguida de la Universidad de Valladolid (7,79%-6 tesis), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (7,79%-6 tesis) y las Universidades Complutense de Madrid, Salamanca y Sevilla con 5 tesis leídas, lo que representa un 6,49% del total.

Gráfico 3. Número de tesis doctorales defendidas por universidad



Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1 se observa la evolución del número de tesis defendidas en cada una de las universidades, distribuidas por quinquenios. Los quinquenios 2005-2009 y 2010-2014 destacan por ser los de mayor producción y de representación de un mayor número de universidades (18 en total). Destacan las universidades de Granada y el País Vasco como las de mayor productividad durante el quinquenio 2005-2009. De nuevo la Universidad de Granada fue durante el periodo 2010-2014, en la que se leyó un mayor número de tesis, seguida, en segundo y tercer lugar, por las Universidades de Valladolid y Sevilla respectivamente. Por el contrario, el

quinquenio 2000-2014 es el de menor productividad, tanto en lo que se refiere a número de tesis leídas como en el número de universidades. Durante este periodo se defendieron sólo 12 tesis, una por universidad.

En los últimos quince años la mayoría de las tesis (19,48%-15 tesis) fueron defendidas en el departamento de Didáctica de la Expresión, Musical, Plástica y Corporal. Destaca también, aunque en menor porcentaje, el 5,19% de tesis adscritas a los departamentos de Didáctica, Organización Escolar, Didácticas Especiales, Didáctica General y Didácticas Específicas y Didáctica y Organización Escolar. En los restantes departamentos el número de tesis defendidas oscila entre 1 y 2.

Tabla 1. Número de tesis doctorales defendidas por universidad y quinquenios

	2000-2004	2005-2009	2010-2014	TOTAL
A Coruña	1			1
Huelva	1			1
País Vasco	1	3		4
Zaragoza	1	1		2
UNED	1	2	3	6
Alicante		1	3	4
Complutense de Madrid	1	1	3	5
Valladolid		1	5	6
Granada	1	3	5	9
Salamanca		2	3	5
Valencia	1	1	1	3
Murcia		2	2	4
Almería		1		1
Las Palmas de Gran Canaria	1	1	1	3
Autónoma de Barcelona	1			1
Les Illes Balears			1	1
Autónoma de Madrid	1		1	2
Oviedo		1		1
La Laguna		1		1
Sevilla		1	4	5
Alcalá			1	1
Santiago de Compostela			2	2
Barcelona		1	1	2
Cádiz	1			1
Málaga		2	1	3
Jaime I de Castelló			1	1
Extremadura			1	1
Pública de Navarra		1		1
TOTAL	12	26	39	77

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Número de tesis doctorales defendidas por departamento

+	FRECUENCIA	%
Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Experimentales	1	1,30
Educación	1	1,30
Psicología Educativa	1	1,30
Ciencias de la Educación	3	3,90
Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales	4	5,19
Didáctica General y Didácticas Específicas	4	5,19
Psicología Evolutiva y de la Educación	2	2,53
Pedagogía	2	2,53
Historia y Ciencias de la Música	1	1,30
Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	15	19,48
Teoría e Historia de la Educación	3	3,90
Investigación en Educación Intercultural	1	1,30
Didáctica y Organización Escolar	4	5,19
Expresión Plástica, Musical y Dinámica	1	1,30
Didáctica de la Expresión Plástica	1	1,30
Ciencias Humanas y Sociales	1	1,30
Psicología y Sociología	2	2,53
Pedagogía Aplicada	1	1,30
Historia del Arte	2	2,53
Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación y Pedagogía y Didácticas	1	1,30
Didáctica y Teoría de la Educación	1	1,30
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	2	2,53
Didáctica e Investigación Educativa	1	1,30
Didáctica de la Expresión Musical y Plástica	2	2,53
Psicología y Educación Física	1	1,30
Expresión Musical y Corporal	2	2,53
Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social	2	2,53
Didáctica de la Lengua y la Literatura	2	2,53
Didáctica de la Expresión Musical y Corporal	3	3,90
Didáctica	1	1,30
Filosofía	2	2,53
Investigación e Innovación Educativa	2	2,53
Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz	1	1,30
Historia de la Educación y Educación Comparada	2	2,53
Didácticas Especiales	1	1,30
Psicología y Pedagogía	1	1,30
TOTAL	77	100

Fuente: Elaboración propia

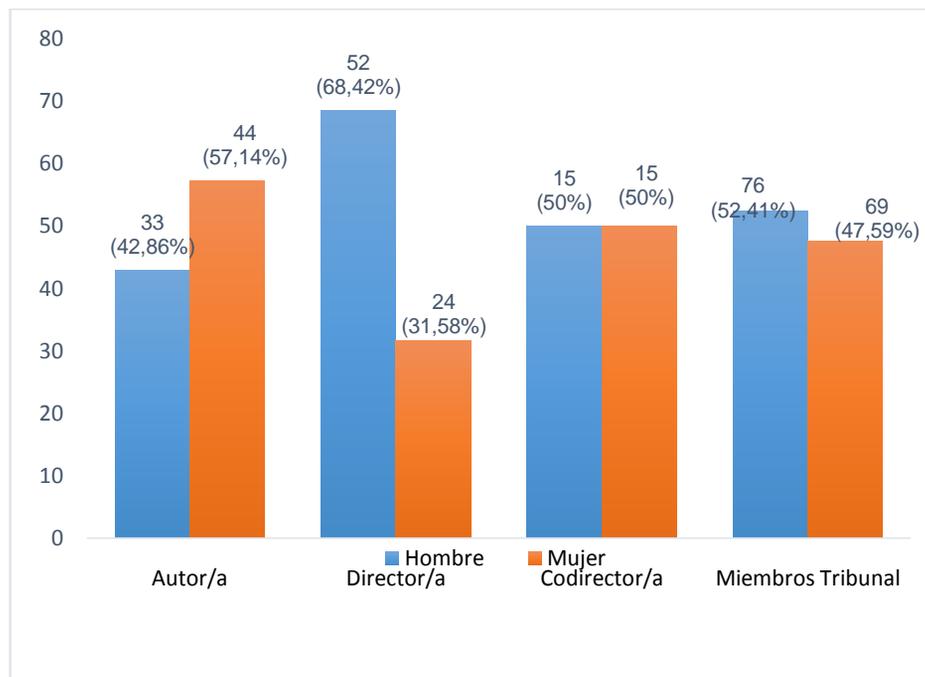
3.3. Autoría, Dirección de tesis doctorales y Participación en tribunales

Un 57,14% fueron defendidas por mujeres y un 42,86% por hombres. Un 58,44% de las tesis (45 tesis) se realizaron bajo la dirección de un director/a, un 37,66% (29 tesis) fueron codirigidas y un 3,90% (3 tesis) cuentan con dos codirectores/as.

Llama la atención que el 68,42% de las tesis fueron dirigidas¹ por hombres (52 tesis) y el 31,58% por mujeres (24 tesis). La codirección corre a cargo de uno y otro sexo a partes iguales, es decir, en el 50% de los casos los codirectores de las tesis son hombres y en el 50% restante mujeres.

El número total de académicos/as seleccionados para formar parte de los tribunales es de 145. Al igual que ocurre en el caso de la dirección, el número de hombres es superior al de mujeres, con porcentajes del 52,41% y 47,59% respectivamente.

Gráfico 4. Autores/as, directores/as y miembros de los tribunales por sexo



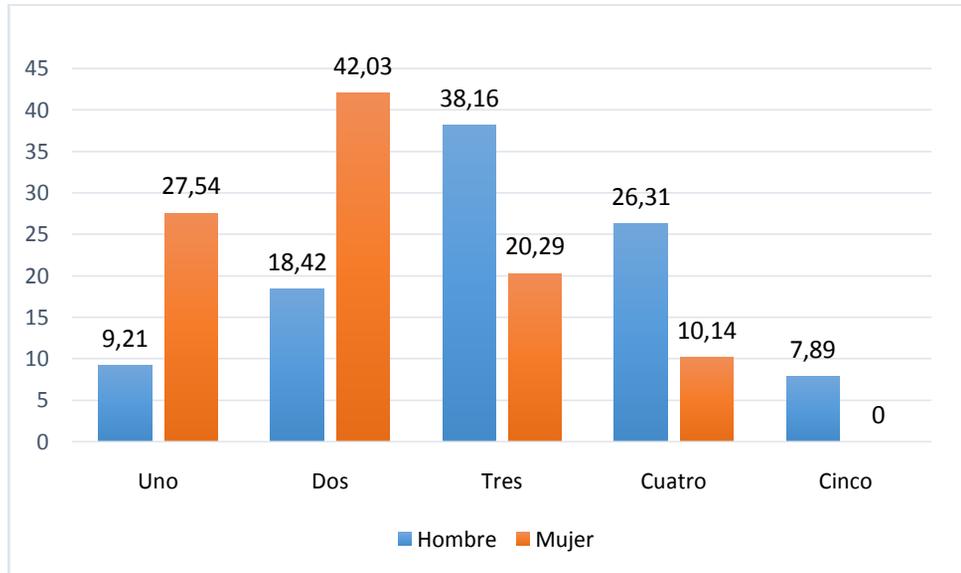
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 5 se observa como la mayoría de los tribunales están formados por tres hombres (38,16%) o cuatro (26,31%), mientras que la representación de las mujeres es mínima; concretamente en un 27,54% de los casos hay una mujer en el

¹ El número de tesis no coincide con el total 77 puesto que en 1 caso no aparece el nombre del director/a en la base de datos TESEO

tribunal y en un 42,03% dos; ningún tribunal cuenta con cinco miembros mujeres y tan solo siete (10,14%) están formados por cuatro mujeres.

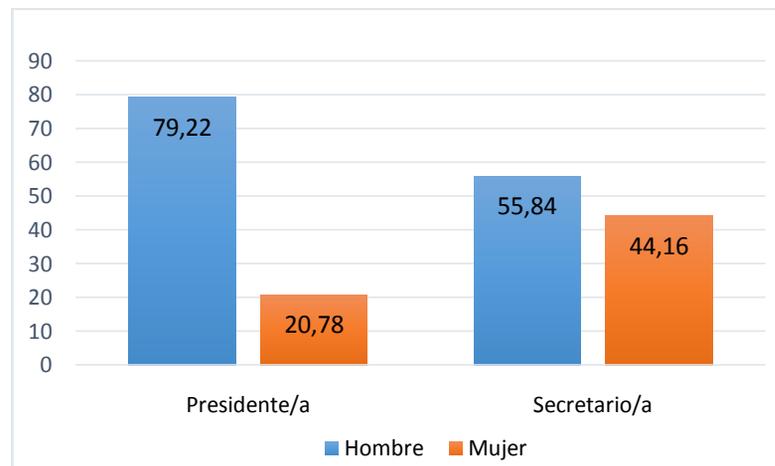
Gráfico 5. Número de miembros de los tribunales por sexo



Fuente: Elaboración propia

La presidencia de los tribunales (gráfico 6) la ejerce en un 79,22% de los casos un hombre y tan solo en un 20,78% una mujer y, aunque en la mayoría de los tribunales los secretarios son hombres (55,84%), el porcentaje de mujeres en este cargo se incrementa con respecto al de presidentas, alcanzando un 44,16% de los casos.

Gráfico 6. Presidente/a y Secretario/a de los tribunales por sexo

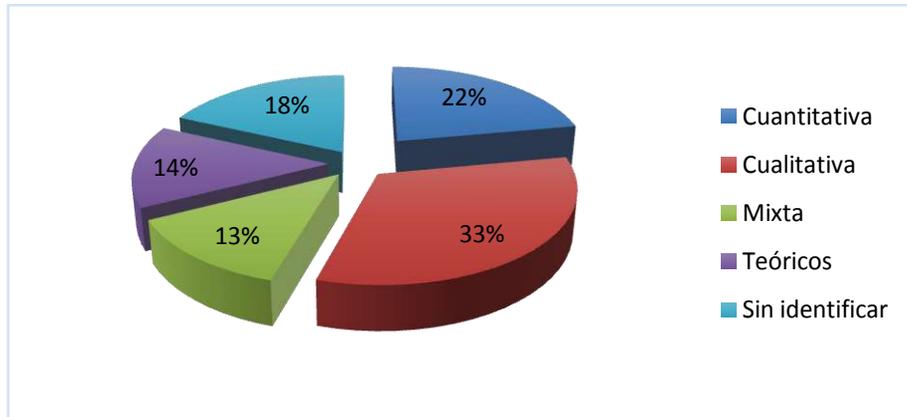


Fuente: Elaboración propia

3.4. Metodología y Métodos de las tesis doctorales

Respecto a la metodología utilizada, comprobamos como la mayoría de los estudios son de carácter empírico (67,54%); tan solo un 14,28% son teóricos y un 18,18% están sin identificar. La mayoría de los estudios de carácter empírico son cualitativos (32,47%), siendo mucho menor el porcentaje de aquellos que utilizan metodologías cuantitativas (22,08%) o mixtas (12,99%).

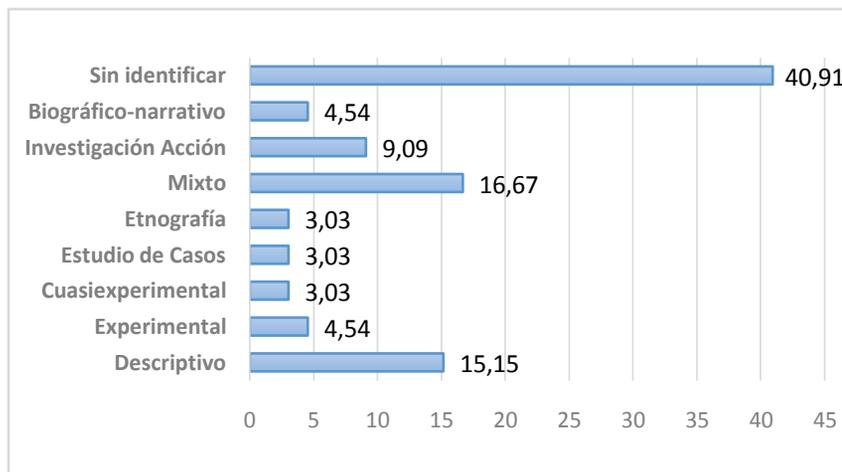
Gráfico 7. Metodología empleada en las tesis doctorales



Fuente: Elaboración propia

El análisis de los métodos pone de manifiesto que los descriptivos (15,15%) y mixtos (16,67%) son los más utilizados. Asimismo, existe un elevado uso de los métodos de investigación-acción (9,09%) y experimentales (4,54%). Por el contrario, la presencia de estudios etnográficos, estudios de casos y cuasiexperimentales es escasa, representando el 3,03 % del total.

Gráfico 8. Métodos empleados en las tesis doctorales



Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

La investigación en educación es cada vez más necesaria para “identificar y diagnosticar necesidades educativas, sociales, institucionales y personales y para promover cambios eficaces en las prácticas educativas, de enseñanza, en la organización de los centros e instituciones educativas, en los procesos de convivencia y resolución de conflictos y en las relaciones que mantienen los diversos agentes de la comunidad educativa” (Martínez, 2007: 7).

En el caso de la Educación Musical, la trascendencia que tiene hoy la investigación se refleja en la cantidad de tesis doctorales que se defendieron. Desde la perspectiva de la producción científica, las tesis doctorales permiten caracterizar la investigación original en un campo y demuestran ser un buen medio para conocer también los focos de generación de investigación como las escuelas científicas en que se concretan (López Yepes, 2002).

Los resultados derivados de las tesis desde el curso académico 2000-2001 al 2014-2015 en las universidades españolas nos lleva a concluir que se produjo un claro incremento de la producción investigadora sobre educación musical en los últimos quince años, lo que demuestra el interés investigador por esta temática, aunque bien es cierto que todavía representa un porcentaje muy bajo en relación con el número de tesis sobre otras temáticas defendidas en las universidades españolas en este período.

En determinadas universidades españolas este interés es manifiesto, a juzgar por el número de trabajos defendidos, lo mismo que ocurre con determinados departamentos y áreas de conocimiento.

Al igual que en otros estudios bibliométricos sobre la producción de tesis doctorales, en el nuestro la tendencia se repite pues constatamos una presencia de mujeres relativamente elevada en lo que se refiere a la autoría, si bien es bastante más escasa en la dirección, codirección o en los tribunales evaluadores de las mismas. Asimismo, constatamos, un uso mayoritario de la metodología cualitativa y del método descriptivo.

En suma, creemos firmemente en la necesidad de fomentar la investigación en Educación Musical y la creación de grupos de investigación con líneas concretas de trabajo y hacemos nuestras las palabras de Touriñán y Longueira (2010:160) cuando afirman que “la educación musical es un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica que permita realizar, desde los contenidos y formas de expresión artístico-musicales, el carácter y el sentido inherente al significado de educación”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brittin, R. V. y Standley, J. M. (1997). Researchers in Music Education / Therapy: Analysis of Publications, Citations, and Retrievability of Work. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 145-160.
- Buendía, L., González, D. y Llorente, T. (Coords.) (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cajide, J. (1993). *Proyecto Docente e Investigador de Pedagogía Experimental*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Díaz, M. (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Hernández, M., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2006). La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. *Enfonía, Didáctica de la Música*, 38, 112-119.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Galera, M. y Pérez Ceballos, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. *Revista Electrónica de LEEME*, 22, 1-14.
- Gustems, J. y Calderón, D. (2014). Estudio bibliométrico de los artículos de educación musical incluidos en DIALNET 2003-2013. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 33, 27-39.
- Killian, J., Liu, J. y Reid, J. (2013). The Journal of Music Teacher Education. A Content Analysis of Articles 1991-2011. *Journal of Music Teacher Education*, 22 (2), 85-99.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). *BOE* del 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *BOE* del 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *BOE* del 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *BOE* del 4 de mayo de 2006.
- Longueira Matos, S. (septiembre 2011). *Educación Musical: Un problema emergente de Intervención educativa. Indicadores Pedagógicos para el Desarrollo de Competencias en Educación Musical*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- López Yepes, J. (2002). Focos de investigación y escuelas científicas en documentación a través de la realización y dirección de tesis doctorales. El caso del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid (1983-2001). *Documentación de las Ciencias de la Información*, 25, 19-54.

- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica en la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- Moreno, L. (1988). *Docencia de la música*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Pastor, P.(2002) La investigación educativa musical. *Eufonía*, 26,84-88.
- Schmidt, C.P. y Zdzinski, S. F. (1993). Cited Quantitative Research Articles in Music Education Research Journals, 1975-1990: A Content Analysis of Selected Studies. *Journal of Research in Music Education*, 41, 5-18.
- Tejedor, J. (2004). Investigación Educativa. ¿Hacia dónde vamos? En L. Buendía, D. González, y T. Llorente (Coords.), *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp. 63-104). Madrid: La Muralla.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y educación “para” la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181.
- Yarbrough,C.(1996).The Future of Scholarly Inquiry in Music Education:1996 Senior Researcher Award Acceptance Address. *Journal of Researchin Music Education*, 44(3), 190-203.

ANEXO I

CARTEL Y PROGRAMA DEL CURSO DE VERANO CELEBRADO EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA LOS DÍAS 20 Y 21 DE JULIO DE 2015 EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MÚSICA, INVESTIGACIÓN E FORMACIÓN: A PROCURA DE CONVERXENCIA DENDE A EDUCACIÓN

Xornadas, 20 e 21 de xullo de 2015

Inscripción: Ata o 10 de xullo
<http://www.usc.es/gl/servizos/cultura/veran/>



16 HORAS
RECOÑECEMENTO: 1 CRÉDITO

Homologación

Solicitada homologación á Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria como actividade de formación permanente do profesorado

Curso de formación válido para Programa de Doutoramento en Historia, Xeografía e Historia da Arte, E5061P01 (RD 99/2011)

Lugar de celebración:

Facultade de CC. da Educación.
Universidade de Santiago de Compostela.
Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.
Campus Vida, Santiago de Compostela (15782).
Tfno.: 881813771



Curso de Verano. Universidad de Santiago de Compostela.

MÚSICA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN: BÚSQUEDA DE CONVERGENCIA EN LA EDUCACIÓN

PROGRAMA

Día 20

10:00- 10:30. Inauguración

10:30. Ponencia inaugural

[INVESTIGANDO EN LAS ARTES DESDE LA EDUCACIÓN. LOS RETOS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE LA MIRADA PEDAGÓGICA.](#)

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ. Catedrático de Universidad. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la USC. Grupo de Investigación *TerceiraXeración*.

12:00. Descanso

12:15. Mesa redonda

[LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: FORMACIÓN DE PROFESORES, ¿PILAR DE LA CONVERGENCIA ENTRE MÚSICA, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN?](#)

- **JAVIER GARBAYO MONTABES.** Departamento de Historia del Arte de la USC. Área de Música. Grupo de Investigación *Estudos Históricos de Música en Galicia*.
- **Ma ELENA SOBRINO FERNÁNDEZ.** *Secretaría Xeral de Universidades da Xunta de Galicia*.
- **ANA M. VERNIA CARRASCO.** Presidenta de SEM-EE, Conservatorio de Música de Castellón y Universidad de Castellón.

Coordina: **SILVANA LONGUEIRA MATOS.** Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la USC. Grupo de Investigación *TerceiraXeración*.

14:00. Comida

16:00. Ponencia

[LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO. PASADO, PRESENTE Y FUTURO.](#)

GUSTAVO LORENZO PROZZO. *Inspección Educativa. Servizo Territorial de Pontevedra*.

17:30. Descanso

18:00. Panel de experiencias

[MÁS ALLÁ DE LAS AULAS. MÚSICA Y CIUDADANÍA.](#)

- **XULIASANTISOROLÁN.** Directora de la Casa-Museo Pardo Bazán de A Coruña.
- **MARÍA DE LA LUZ BALADO PRIETO.** Gestora cultural.
- **JUAN SALVADOR LÓPEZ OUTEIRAL.** CMUS de Culleredo.

Coordina: **LAURA TOURIÑÁN MORANDEIRA.** Departamento de Historia del Arte de la USC. Área

de Música. Grupo de Investigación *Estudios Históricos de Música en Galicia*.

Día 21

10:00. Ponencia

[EL HORIZONTE DE LA MUSICOLOGÍA EN EL MARCO INTEGRADOR DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES.](#)

LUIS COSTA VÁZQUEZ. Conservatorio Superior de Música de Vigo, CMUS de Pontevedra yUVigo.

11:30 Descanso

12:00. Mesa redonda

[LOS CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE GALICIA: ¿COORDINACIÓN DEL SISTEMA O CONVERGENCIA DE OBJETIVOS?](#)

- **RODOLFO GARCÍA ALONSO.** Director del Conservatorio Superior de Música de A Coruña.
- **RAFAEL YEBRA RIVERA.** Director del Conservatorio Superior de Música de Vigo.
- **MANUEL F. VIEITES GARCÍA.** Director de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia yUVigo.

Coordina: **RODRIGO PORRAL MATO.** Comisión de Música y Artes Escénicas del *Consello da Cultura Galega*.

14:00. Comida

16:00. Panel de experiencias

[INVESTIGACIÓN, MÚSICA Y EDUCACIÓN.](#)

- **ALFONSO RIVERA.** Departamento de Movimiento de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia.
La investigación en artes escénicas. La etapa de doctorado.
- **Ma ESTHER OLVEIRA OLVEIRA.** Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación y Pedagogía Social de la USC.
La etapa de posgrado. El máster de investigación en educación.
- **VICENTE PEÑA SAAVEDRA.** Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la USC.
El Proyecto Galicia Mundi: el apego de los emigrantes gallegos a la música popular de su tierra.

Coordina: **ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ.** Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la USC. Grupo de Investigación *Terceira Xeración*.

17:30. Descanso

18:00. Ponencia de clausura

[MUSICOLOGÍA TEÓRICA Y MUSICOLOGÍA APLICADA: MODELOS DE ACCIÓN.](#)

CARLOS VILLANUEVA ABELAIRAS. Catedrático de Universidad. Departamento de Historia del Arte de la USC. Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación *Estudios Históricos de Música en Galicia*.

19:30. Clausura