

núm. 20 | Mayo 2018

ARTS EDUCA



Alabúsqueda de la oportunidad perdida. Reflexiones en torno al enfoque del perfil investigador en danza como eje transformador en el proceso de integración de los centros superiores de enseñanzas artísticas dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior | Arte, creación y enseñanza pedagógica: tensiones metodológicas para pensar sus relaciones desde el pensamiento complejo | La docencia de la música de conjunto en las escuelas de música. En busca de soluciones a su problemática dentro y fuera del aula | La investigación en arte y los formatos institucionales de evaluación en México | Salamanca o la singular verbena del paso de la estación. Una zarzuela del S. XXI como ventana a la actividad musical salmantina de comienzos del S. XX | Interview with Professor Graham Welch | Humo, ayrezillo y duende en Messiaen. Un Análisis de Intérprete de Amen de la Consommation. 1^{er} Parte | LECTIO - Investidura del Grado de Doctor Honoris Causa del Doctor Romà de la Calle por la UJI - Martes 21 de noviembre de 2017, a las 18 horas, el Paraninf de la Universitat Jaume I | 30 Segles de dones científiques per a fer-se visibles. La ciencia en femení plural ||

ISSN 2254-0709

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Dra. Ma Isabel Agut Font
Cons. Superior de Música de Castellón

Dra. Patricia Ayala García
Universidad de Colima (México)

Da. Gloria Baena Soria
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. Alberto Cabedo Mas
Universitat Jaume I de Castellón

Da. Verónica Cannarozzo
*Cátedra Libre Musicoterapia - Universidad
Macional de La Plata*

Dra. Caterina Calderón Garrido
Universidad de Barcelona

Dr. Román de la Calle
Universitat de València

Da. Liliana Alicia Chacón Solís
Universidad de Costa Rica

D. Javier Chávez Velásquez
Universidad del Desarrollo, Chile

Dr. Vicente Galbis López
Universitat de València

Dra. Ma del Carmen Giménez Morte
Cons. Superior de Danza de Valencia

Dra. Andrea Giráldez
Universidad de Valladolid

Dr. José Gustems Carnicer
Universidad de Barcelona

Da. Pilar Jovanna Holguín Tovar
*Presidente PyscMuse
Univ. Pedagógica y Tecnológica, Colombia*

Dra. Ma Esperanza Jambrina
Universidad de Extremadura

Dr. Alfonso López Ruiz
Universidad de Murcia

Dr. David López Ruiz
Universidad de Murcia

Dr. Manuel Martí Puig
Universitat Jaume I de Castellón

Da. Ma Eugenia Moliner Ferrer
Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU

Dra. Beatriz C. Montes
Cons. Superior de Música de Salamanca

Dra. Paloma Palau Pellicer
Universitat Jaume I de Castellón

Dra. Ma del Carmen Pellicer
Universitat Jaume I de Castellón

Dra. Amparo Porta Navarro
Universitat Jaume I de Castellón

Dr. Antonio Ripollés Mansilla
Universitat Jaume I de Castellón

Da. Paula de Solminihac
Universidad Católica de Chile

Da. Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castellón

DIRECCIÓN

Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castellón

CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Francisco J. Bodí Martínez
Conservatorio Profesional de Danza José Espadero de Alicante

Dr. Diego Calderón Garrido
Universidad Internacional de La Rioja

D. Daniel Gil Gimeno
Conservatorio Mestre Montserrat de Vilanova i la Geltrú

D. José Luis Liarte Vázquez
Coordinador Cefire de Castellón

Da. Estel Marín Cos
Universidad Autónoma de Barcelona

D. Alejandro Macharowski
Escuela Superior de Arte y Tecnología (ESAT)

D. Luis Vallés Grau
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó

Dr. Marco Antonio de la Ossa Martínez
C. P. Duque de Riánsares de Tarancón (Cuenca)

MAQUETACIÓN

Claudia A. Gil Gual

FOTOGRAFÍA

Claudia A. Gil Gual ©
Francisco M. Cuevas ©
Giovanni Realli ©

COLABORADORES

Ana I. Elvira
Jorge A. Ferrada
Patricia Ayala
Margarita Lorenzo
Nayeli Fernández

Davide Nicolini
Francisco J. Álvarez
Enric Ramiro
Jorge Luis Moltó
Trinidad Lull

Edita // Ana M. Vernia Carrasco

Lugar de edición // Valencia

ISSN // 2254-0709

DOI ArtsEduca // <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca>

DOI ArtsEduca nº20 // <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.20>

Indizaciones

GetInfo

FACHINFORMATIONEN FÜR TECHNIK
UND NATURWISSENSCHAFTEN



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

EC3metrics

**Clarivate
Analytics**

e-revist@s

latindex

Dialnet

Red Unisic
Universidad para la sociedad del conocimiento

MIAR

carm.es

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



LIBRARIES
INDIANA UNIVERSITY
Bloomington



STAATS- UND UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
HAMBURG
CARL VON OSSIETZKY



REDIB Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

Los artículos se dirigirán a la educación artística: música, danza, artes visuales, teatro, etc. Podrán ser propuestas o experiencias educativas, artículos de opinión, investigaciones.



ArtsEduca no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

Sumario

10 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



10 A la búsqueda de la oportunidad perdida. Reflexiones en torno al enfoque del perfil investigador en danza como eje transformador en el proceso de integración de los centros superiores de enseñanzas artísticas dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Ana Isabel Elvira Esteban

26 Arte, creación y enseñanza pedagógica: tensiones metodológicas para pensar sus relaciones desde el pensamiento complejo.

Jorge Alberto Ferrada Sullivan

44 La docencia de la música de conjunto en las escuelas de música. En busca de soluciones a su problemática dentro y fuera del aula.

Margarita Lorenzo de Reizábal

68 La investigación en arte y los formatos institucionales de evaluación en México.

Patricia Ayala García · Nayeli Fernández Degante ·

Davide Nicolini Pimazzoni

78 HISTORIA



78 Salamanca o la singular verbena del paseo de la Estación. Una zarzuela del S. XXI como ventana a la actividad musical salmantina de comienzos del S. XX.

Francisco José Álvarez García

98 ENTREVISTA



98 **Graham Welch** by Ana M. Vernia

106 MUSICOLOGÍA | TIC' S



106 Humo, ayrezillo y duende en Messiaen. Un Análisis de Intérprete de Amen de la Consommation. 1ª Parte.

Jorge Luis Moltó Doncel · Trinidad Lull Naya

130 REPORTAJE



130 LECTIO - Investidura del Grado de Doctor Honoris Causa del Doctor Romà de la Calle por la UJI - Martes 21 de noviembre de 2017, a las 18 horas, el Paranimf de la Universitat Jaume I

Dr. Romà de la Calle

144 RESEÑA



144 30 Segles de dones científiques per a fer-se visibles. La ciencia en femení plural.

Reseñado por **Ana M. Vernia Carrasco**

148 NOTICIAS E INFORMACIÓN



Editorial

If there was a time when research and innovation stopped in the field of the arts, now we are witnessing another time, where the arts are taking the initiative of education and the quality of life of the people. Increasingly, the number of research, innovation in the classroom or educational experiences, which mark changes in methodologies, teaching tasks. Responsibility, ethics and involvement in society, go hand in hand with music, the plastic and visual arts, dance, theater... remembering past times, where talking about isms was understood as a whole of intellectual thought, now, and adapting them to the new times, the arts take the initiative that will also mark the Sustainable Development, as a set of cultures that breathe the same colors.

ARTSEDUCA, in its No. 20, reflects these situations, come from different countries, different contexts, different realities, but with the sole objective of seeking quality. Quality in Education, in learning, in teacher responsibility, and, ultimately, that ART comes back, not only to the place it deserves, but to the place that society needs.

Ana M. Vernia
Editor-in-Chief ARTSEDUCA

Si hubo un tiempo en que la investigación y la innovación se detuvieron en el campo de las artes, ahora asistimos a otro tiempo, en donde las artes van tomando la iniciativa de la educación y la calidad de vida de las personas. Cada vez es mayor el número de investigaciones, la innovación en el aula o las experiencias educativas, que marcan cambios de metodologías, de quehaceres docentes. La responsabilidad, la ética y la implicación en la sociedad, se dan la mano con la música, las artes plásticas y visuales, la danza, el teatro... recordando tiempos pasados, donde hablar de ismos se entendía como un todo del pensamiento intelectual, ahora, y adaptándoles a los nuevos tiempos, las artes toman la iniciativa que marcará también el Desarrollo Sostenible, como un conjunto de culturas que respiran los mismos colores.

ARTSEDUCA, en su núm 20, refleja estas situaciones, venidas de diferentes países, diferentes contextos, diferentes realidades, pero con el único objetivo de buscar la calidad. Calidad en Educación, en aprendizaje, en responsabilidad docente, y, en definitiva, de que el ARTE vuelva, no ya al lugar que se merece, sino al lugar que la sociedad necesita.

Ana M. Vernia
Editora de ARTSEDUCA

A la búsqueda de la oportunidad perdida. Reflexiones en torno al enfoque del perfil investigador en danza como eje transformador en el proceso de integración de los centros superiores de enseñanzas artísticas dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior¹

In search of the lost opportunity. Reflections on the focus of the research profile in dance as a transforming axis in the process of the integration of the higher centres of artistic education within the European Higher Education Area

ANA ISABEL ELVIRA ESTEBAN
aeelag@hotmail.com

Departamento de Danza Clásica
Conservatorio Profesional de Danza Carmen Amaya



→ Recibido 12/01/2018
✓ Aceptado 01/04/2018

Resumen

Este artículo surge a partir de la reflexión en torno a una de las líneas de investigación propuestas por el comité organizador del I Congreso Internacional de Filosofía de la Danza: "El estatuto de la investigación en danza y su institucionalización; problemas de legitimación e integración del conocimiento sobre danza en la universidad y los conservatorios". La autora ofrece un examen sobre la situación de la enseñanza superior de danza en España, señala algunos de los problemas que existen para alcanzar una verdadera equiparación académica entre las enseñanzas de danza y la universitaria e identifica el perfil investigador de los docentes como uno de los factores a tener en cuenta para resolver dicha situación. Por último, apela a la voluntad política y de los representantes de las instituciones educativas responsables para lograr que los profesores de los centros superiores de danza alcancen la misma consideración que el profesorado de las universidades.

Palabras clave

Educación superior en danza · Investigación en danza ·
Legitimación académica de la danza

¹ Esta comunicación fue presentada en el I Congreso Internacional de Filosofía de la Danza, celebrado en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid entre los días 28 a 30 de junio de 2017.

Abstract

This article arises from the reflection concerning one of the lines from research proposed by the organizing committee of the First International Congress on Philosophy of the Dance: "The statute of dance research and its institutionalization; problems of legitimization and integration of knowledge on dance in the university and the conservatories". The authoress offers an examination on the situation of higher education of dance in Spain, points out some of the problems that exist to reach a true academic comparison between dance and university education and identifies the research profile of teachers as one of the factors to take into account to resolve this situation. Finally, it appeals to the political will and the representatives of the responsible educational institutions to achieve that the teachers of the higher dance centers reach the same consideration as the professor of the universities.

Key words

Higher education in Dance · Research in Dance · Academic legitimization of Dance

Introducción

En el presente artículo he centrado mi atención en un importante aspecto a tener en cuenta en el ámbito de la educación superior en danza: la institucionalización de la investigación en danza y su legitimación como disciplina de conocimiento. Un asunto al que, desde la incorporación de las enseñanzas artísticas como enseñanzas de régimen especial en la LOGSE en 1990, no se le ha dado la importancia necesaria.

Este texto tiene mucho de reflexión personal a partir de mi propia experiencia y las vivencias que he tenido dentro de distintas comisiones en las que he participado durante el largo proceso de incorporación de la danza a la educación superior en nuestro país, a lo que se suma además, el haber sido una de las primeras investigadoras que defendieron sus tesis doctorales sobre danza en las universidades españolas². No por ello, sin embargo, deja de ser un artículo fundamentado y documentado.

Los objetivos principales que planteo en este texto son: poner en evidencia una situación que persiste a día de hoy, suscitar la necesidad de reflexionar sobre ella y manifestar públicamente la urgencia de dar fin a un proceso, el de la equiparación académica real entre la enseñanza superior de danza y la enseñanza universitaria, que sigue todavía sin resolverse por falta de voluntad y de acuerdo.

La investigación en la enseñanza superior de danza

Nada de lo que voy a exponer es nuevo, dado que sobre la investigación en danza se han escrito y publicado diferentes artículos en los últimos años (Martínez del Fresno, 2010; Elvira, 2010, 2012, 2014; Giménez y Lloret, 2016)) pero los problemas que se derivan de regular los centros superiores de danza (enseñanzas artísticas superiores³) con una normativa paralela⁴ a la universitaria, no se han resuelto.

² Véase <https://repositorio.uam.es/handle/10486/11891>: Ana Isabel Elvira Esteban, Una aproximación a la danza académica en España: aportaciones artísticas y estéticas de María de Ávila. Tesis doctoral defendida el 14 de junio de 1999 en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM.

³ En este artículo, cuando me refiero a enseñanzas superiores de danza, también estoy haciendo alusión al resto de enseñanzas artísticas superiores vigentes en el conjunto del territorio nacional (música, diseño, arte dramático, artes plásticas-vidrio y cerámica, conservación y restauración de bienes culturales) ya que todas ellas están reguladas por la misma normativa.

⁴ Hablamos de una normativa paralela, pero no igual. No se puede olvidar que las resoluciones relativas a la enseñanza universitaria parten de una normativa específica que se ajusta a sus requisitos y necesidades, la



Han pasado 27 años desde que se aprobó la LOGSE, la primera ley educativa que integró las enseñanzas artísticas dentro de una normativa reguladora general, y también la primera que dotó a la enseñanza de la danza de un entramado legal y un estatus académico equivalente al de las licenciaturas universitarias, ahora denominados grados. Insisto en resaltar la palabra “equivalente” porque, durante un largo periodo de tiempo, fue costoso hacer entender a muchos compañeros de profesión, que la formación superior en danza no era una licenciatura universitaria, del mismo modo que tampoco es un grado en la actualidad. Y no era tan difícil deducirlo, los centros universitarios se regulaban a través de la LOU, mientras las enseñanzas artísticas superiores (grado superior en ese momento), lo hacían a través de la LOGSE. Se trataba, por tanto, de centros e instituciones distintas con nomenclaturas también diferentes, aunque algunos no quisieran aceptar la realidad.

Pero demos marcha atrás y vayamos al origen del problema, al momento en el que se aprobaron los primeros decretos que regularon las enseñanzas artísticas superiores a partir de la LOGSE. En la norma que se publicó para poner en marcha las enseñanzas superiores de danza, el Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios, la palabra “investigación” apenas aparecía en el cuadro de materias y contenidos de las dos especialidades que se diseñaron. Si se hace un rastreo del citado documento, se podrá comprobar que las asignaturas que incorporaban la palabra “investigación” en sus descriptores eran sólo tres:

- “Interpretación y técnicas de danza. Investigación en el estudio de las técnicas tradicionales de la Danza clásica, española y contemporánea”. (Real Decreto 1463, 1999: 34668),
- “Interpretación, coreografía y técnicas de danza. Investigación en el estudio de las técnicas tradicionales y los nuevos lenguajes de movimiento”. (Real Decreto 1463, 1999: 34669) y

Ley de Ordenación Universitaria (LOU), mientras las normas que regulan las enseñanzas superiores de danza dependen de la LOMCE, una ley que regula la enseñanza general en todos sus niveles a excepción de la universitaria.

- “Proyecto fin de carrera. Trabajo, estudio o investigación propuesto por el alumno con la aprobación del centro bajo la dirección de un profesor. Aplicación por el alumno de los conocimientos y las capacidades adquiridas durante su carrera. Especialización y profundización en un área concreta”. (Real Decreto 1463, 1999: 34668- 34670)

En ese momento, la investigación se asociaba fundamentalmente a la teoría y en el quehacer formativo cotidiano, más ligado a lo práctico o performativo, apenas se valoraba. Recuerdo muy bien los debates que surgieron en tono a la necesidad de incluir o no una asignatura de “Introducción a la metodología de la investigación” mientras formaba parte del equipo de expertos que se reunió a finales del año 2000 para desarrollar el currículo del grado superior de danza que se implantaría temporalmente en el Real Conservatorio Profesional de Danza Mariemma, y que después, ya de forma definitiva, pasaría a impartirse en el actual Conservatorio Superior de Danza María de Ávila. Una de las grandes preocupaciones de varios miembros de dicha comisión, era reservar el mayor número de créditos de formación para las asignaturas prácticas, ya que las asignaturas teóricas no se consideraban tan significativas y por tanto no necesitaban tanta dedicación por parte del alumnado. Los debates y las deliberaciones que se desencadenaron en torno a ello, sin embargo, lograron cambiar el enfoque inicial sobre este asunto y finalmente dicha asignatura llegó a formar parte del plan de estudios. No en vano se trataba de un complemento necesario para el obligado “Proyecto fin de grado” con el que culminaba el diseño de todas las titulaciones superiores.

En cierto modo, podría decirse que la LOGSE fue un ensayo, y algunos pensaron que las reformas educativas que la sucedieran se encargarían de resolver las necesidades que irían surgiendo tras la puesta en marcha del entonces llamado grado superior de danza, entre ellas dar continuidad a la formación de los primeros titulados superiores de danza cuando finalizaran sus estudios, lo que implicaba diseñar y poner en marcha estudios de posgrado y doctorado. Y fue así, hubo que esperar a una nueva ley para cambiarlo.



Las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 lograron configurar una normativa que permitiera a las enseñanzas artísticas superiores su incorporación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y con ese fin desarrolló una reglamentación específica mucho más ambiciosa: el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores. Con esta norma se conseguía dar solución a algunas reclamaciones pendientes, como la posibilidad de que los centros superiores de enseñanzas artísticas pudieran impartir másteres, e incluso parecía que los egresados de los estudios superiores iban a tener la misma denominación que los de las universidades, pero tan sólo fue un logro efímero. Tras su publicación, las denuncias interpuestas por distintas universidades y sus respectivas sentencias judiciales⁵, obligaron a dar marcha atrás en el uso del término “graduado”. De ahí que la vigente ley educativa, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) haya incorporado las modificaciones necesarias para ajustar la normativa a las sentencias dictadas y se haya vuelto de nuevo a la figura del titulado superior en enseñanzas artísticas (Real Decreto 21, 2015). Algunos lectores se preguntarán el porqué de toda esta retrospectiva. La respuesta es muy sencilla, para que se recuerde de dónde viene el problema, pues como suele decirse coloquialmente: “De aquellos barros, vienen estos lodos”.

Lamentablemente, esa no fue la mayor decepción surgida en torno al Real Decreto 1614 de 2009. Mucho peor que perder la tan aplaudida denominación de “grado”, fue constatar las dificultades y las trabas administrativas que persistían e impedían que los centros superiores funcionaran con una autonomía semejante a la de las universidades, pues la LOE -muy a pesar de sus responsables-, no los había dotado de la identidad adecuada para dar respuesta a todas las necesidades de una formación superior.

A día de hoy, las diferencias más relevantes entre las enseñanzas universitarias y las enseñanzas artísticas superiores resultan bastante claras: las exigencias de acceso del profesorado, las condiciones de acceso y permanencia del alumnado y la autonomía de los centros. ¿Por qué sucede esto si ambas son enseñanzas superiores? Porque, tal

⁵ Entre las universidades que interpusieron una denuncia se encuentran la Universidad de Granada, la Universidad de Málaga, la Universidad de Sevilla, la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad Complutense de Madrid.

y como he indicado más arriba, las leyes que las rigen no son iguales y además, en el caso de las segundas, la norma se sitúa en un marco legislativo concebido para las condiciones educativas de los centros de enseñanzas generales. Así pues, carecen de la independencia que caracteriza a las facultades y centros universitarios, es decir: autonomía académica, estatutaria, docente, científica, administrativa y económico-financiera. Esos son los verdaderos problemas, digan lo que digan, y ello repercute directamente en la legitimación del conocimiento y de la investigación sobre danza.

Siguen quedando muchas preguntas sin respuesta y sólo hay que reflexionar un poco sobre ellas para constatar que se trata de un círculo vicioso que se retroalimenta dando vueltas y más vueltas: ¿Cómo se va a lograr que los centros superiores alcancen dicho reconocimiento si la propia normativa que los regula lo impide? ¿No resulta contradictorio contar con una ley que permite impartir másteres a los centros superiores de enseñanzas artísticas, pero constatar, al mismo tiempo, que dichos centros no puedan promover la investigación? ¿Cómo es posible que no puedan desarrollar programas de investigación acreditados, ni crear grupos investigadores propios con capacidad para concurrir a las convocatorias de I+D+I? ¿No carece de lógica que se quiera fomentar la investigación, pero no se facilite a los docentes desarrollar el perfil investigador en los centros donde imparten docencia? ¿Por qué no se evalúa y acredita a esos docentes?

¿Cómo podría pararse semejante bucle? En algunas comunidades autónomas, como la Comunidad Valenciana o Cataluña se han buscado vías alternativas para validar y legitimar las titulaciones que se imparten en los centros superiores de danza. Por ejemplo, en 2007 la Generalitat Valenciana promulgó la Ley 8/2007, de 2 de marzo, de ordenación de centros superiores de enseñanzas artísticas y de creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la CV (ISEACV), cuyo cometido es “desarrollar en régimen de autonomía, el conjunto de las competencias que sobre las enseñanzas artísticas de nivel superior corresponden a la Administración de la Generalitat” (Ley 8, 2007:1091). Por su parte en Cataluña, y desde 2012 según indica Comet (2012), las enseñanzas artísticas impartidas en escuelas o centros superiores se han sometido a los mismos sistemas de evaluación, seguimiento y acreditación que los grados univer-

sitarios desde la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU Catalunya).

Siguiendo la estela de la Comunidad Valenciana, a finales de 2007, el Parlamento andaluz incorporó en la Ley de Educación de Andalucía la creación del Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores, adscrito a la Consejería de Educación, en el que aglutinó todas las competencias en materia de enseñanzas artísticas superiores (Ley 17, 2007:20-21).

Los responsables de educación de la Comunidad Autónoma de Madrid también están replanteando la situación en su ámbito territorial y en el Anteproyecto de Ley del Espacio Madrileño de Educación Superior (ALEMES), publicado recientemente en el Portal de transparencia de la Comunidad de Madrid, se introducen una serie de medidas para facilitar la “plena integración” de las enseñanzas artísticas superiores en el EMES, entre las que se incluye la evaluación de centros, enseñanzas y profesorado, así como su acreditación por parte de la agencia madrileña Fundación para el Conocimiento Madri+d, u otro órgano de evaluación externa que se determine (ALEMES, 2017: 84).

¿Significa todo lo anterior que las enseñanzas superiores de danza están siendo evaluadas para garantizar su calidad, siguiendo los parámetros establecidos dentro del EEES? De acuerdo a la investigación realizada por Giménez y Gómez (2016) para realizar un diagnóstico sobre esta cuestión⁶, no parece que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), ni que las agencias de acreditación y evaluación dependientes de las distintas comunidades autónomas⁷, estén realizando acciones encaminadas a garantizar la calidad de estos estudios, como tampoco que se haya iniciado un proceso de acreditación y habilitación del profesorado que imparte

⁶ La primera parte de la investigación de estas autoras fue publicada bajo el título: “Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación”. Gómez y Giménez (2015).

⁷ Las agencias de acreditación de las comunidades autónomas en las que se imparten estudios superiores de danza son: la Agencia Andaluza del Conocimiento, la Agencia de Calidad de Sistema Universitario Vasco (Unibasq), la Agencia para la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, la Fundación para el Conocimiento Madrid y la Agència Valenciana d’Avaluació i Pospectiva.

docencia en los centros superiores. Por tanto, no se están aplicando los mecanismos de control establecidos por la normativa. Es más, según indican ambas autoras (Giménez y Gómez, 2016:120), la danza ni siquiera se ha incorporado como área de conocimiento en la educación superior española, una gravísima omisión con la que difícilmente podrá alcanzar una consideración semejante a la universitaria.

Entonces, ¿qué sentido tiene ser equivalentes? Sobre la respuesta a esta pregunta, existen posiciones encontradas.

La problemática inicial sobre la conveniencia o no de mantener la formación superior en danza en los conservatorios o de llevarla a la universidad parte, desde un principio, de un choque entre instituciones enfrentadas, con un claro conflicto de intereses entre ellas. Y aunque el panorama actual debiera haber cambiado desde 2009, no parece que entre los profesores y directores de los centros superiores de danza se haya logrado alcanzar una igualdad de criterios sobre cómo afrontar estos conflictos. Puede servir de ejemplo el distinto enfoque que plantea la Asociación Española de Centros de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), que aboga por mantener la separación entre los centros superiores y la universidad, mientras los centros que forman la Plataforma para la Integración de las EAS en el Sistema Universitario se inclinan hacia lo contrario y reivindican su incorporación inmediata a la universidad.

La última acción de dicha Plataforma tuvo lugar en mayo de este mismo año, con la convocatoria de un Foro de debate en el Museo Reina Sofía⁸ en el que declararon su firme intención de crear una conferencia de centros para solicitar su adscripción a la universidad en el curso escolar 2017/2018. Su propósito con esa conferencia era contar con un núcleo común de presión que se encargara, además, de coordinar el proyecto a nivel estatal y velar por su óptimo desarrollo, al mismo tiempo que se solicitaba al Ministerio de Educación la implantación de un programa piloto de prueba, que, una vez se hubiera puesto en marcha y se hubiera probado, permitiera evaluar los resultados.

⁸ Foro de debate: la incorporación a la universidad de las EAS: posibilidades, retos y fases. 27 de mayo de 2017. Auditorio Sabatini, Museo Reina Sofía

La intención de los centros que forman parte de esta plataforma es, sin ninguna duda, realizar una transición progresiva a través de la adscripción a una universidad. Según indican en su web, la figura de centro adscrito permite regirse con una normativa universitaria “blanda” que faculta al centro para depender de la universidad a efectos académicos y por tanto gozar de una mayor autonomía y, paralelamente, seguir estando ligado a las normas LOMCE de la comunidad autónoma correspondiente a efectos administrativos (personal, presupuestos, infraestructuras y equipamientos). Defienden la adscripción como el paso previo para solicitar la integración a la universidad, que se entiende como el final de un proceso al que se llegaría con el paso del tiempo y una vez que cada centro hubiera introducido y adecuado los cambios requeridos.

De los seis centros superiores de danza que existen en el territorio español⁹, tres forman parte de ACESEA y tan sólo el CSD Ángel Pericet de Málaga se ha manifestado a favor de dicha plataforma¹⁰. ¿Es esta, entonces, la vía más adecuada? Realmente no es posible determinarlo con exactitud, pero parece que la propuesta de la citada plataforma, sí supone una posibilidad de cambio frente a una situación que se advierte paralizada.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo del cuerpo central de este artículo, hoy en día siguen existiendo muchos problemas en el funcionamiento cotidiano de los centros superiores de danza que impiden establecer relaciones de igualdad entre estos y las universidades, y todos ellos están relacionados con su falta de autonomía. Es un asunto que sigue sin resolverse, aunque, tal y como hemos indicado, hay movimientos dirigidos a probar la adscripción universitaria como una posible salida a la situación actual.

⁹ Los seis centros de enseñanzas superiores artísticas de todo el territorio nacional español son: el Conservatorio Superior de Danza *María de Ávila*, el Conservatori Superior de Dansa del Institut del Teatre (Barcelona), el Conservatorio Superior de Danza (Alicante), Conservatorio Superior de Danza (Valencia), el Conservatorio Superior de Danza Ángel Pericet (Málaga) y la Escuela Superior de Danza *Dantzerti* (Bilbao).

¹⁰ El Conservatorio Superior de Málaga y la Asociación de alumnos del Conservatorio Superior de Málaga Ángel Pericet aparecen reseñados entre los centros de enseñanzas artísticas y asociaciones de alumnos adheridos a la Plataforma para la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Sistema Universitario, http://www.eeaassuniversidad.guidoblogs.org/?page_id=10

Esa falta de autonomía repercute, sin ninguna duda, en la capacidad de producir investigación de los centros superiores de enseñanzas artísticas y por tanto en el proceso de institucionalización de la danza, pero ello no impide advertir que el reconocimiento del perfil investigador de los docentes es también un elemento clave y uno de los ejes sobre los que debería recaer su adecuación e integración al EEES. Por lo tanto, si realmente queremos recuperar las oportunidades perdidas a lo largo de todos estos años, además de ordenar de una vez por todas las plantillas y definir con claridad las figuras docentes¹¹, los centros superiores de enseñanzas artísticas han de contar con un profesorado que tenga experiencia investigadora, y, por supuesto, es imprescindible que ese perfil investigador sea reconocido por las agencias de acreditación y los organismos estatales pertinentes. Sólo eso permitiría abrir la puerta a una producción investigadora en danza legitimada.

Llegados a este punto, es de rigor reconocer el esfuerzo que desde los centros superiores se está haciendo para que sus profesores alcancen la condición de doctor, un requisito previo para solicitar la evaluación de la ANECA. Algunos ya lo han conseguido, otros se encuentran en el proceso de lograrlo. Lógicamente, a cambio, se espera una contrapartida por parte de las administraciones educativas, es decir una respuesta a ese empeño por adecuarse a los requisitos de la enseñanza superior europea. Como he señalado más arriba, algunas comunidades autónomas ya han tomado medidas, mientras otras las están estudiando, pero no parece que se apliquen de forma adecuada, como tampoco se percibe ninguna intención, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de revisar los obstáculos burocráticos y administrativos que lastran a las enseñanzas artísticas superiores en todo el ámbito estatal.

En conclusión, es cierto que urge situar el foco de atención sobre la necesidad de definir un estatuto de la investigación en danza y facilitar su institucionalización, así como de analizar las posibles dificultades que puedan surgir en ese proceso, pero antes es urgente incorporar la Danza como área de conocimiento en la enseñanza superior española y hay que dar solución a los problemas de legitimación e integración

¹¹ Remito a los lectores al análisis sobre las figuras docentes publicado por Carmen Giménez Morte en el número 2 de esta misma revista (Giménez, 2012)

del conocimiento de danza en los conservatorios y centros superiores, asunto que, a su vez, está ligado a la evaluación y acreditación de los docentes. Sólo resolviendo, de una vez por todas, los problemas de base del joven edificio de la enseñanza superior de danza en España, lograremos dar solidez a su fábrica y podremos situar nuestra educación dancística al mismo nivel que otros países dentro del amplio marco del EEES. Todos sabemos que las casas se construyen desde los cimientos y no desde los tejados, y que la profundidad de los pilares evita que se tambaleen y puedan llegar a derrumbarse. Evitemos esto último.

Bibliografía y fuentes documentales

Asociación Española de Centros de Enseñanzas Artísticas [en línea]. <http://www.acesea.es/www/> [Consulta: 10 noviembre 2017]

Comet Señal, Núria. "La evaluación de las enseñanzas artísticas superiores" [en línea]. *El Butlletí. Publicación bimestral de AQU Catalunya*. 68, sep 2012 <http://www.aqu.cat/elbutlleti/butlleti68/articles1:es.html> [Consulta: 17 noviembre 2017]

Elvira, Ana I. (2014). "La educación superior de danza en España, vías, títulos y reconocimientos". *Por la Danza*, 104, 90-93.

Elvira, Ana I. (2012). "La investigación en danza. ¿Hacia dónde vamos?" *Por la Danza*, 95, 86-89.

Elvira, Ana I. (2010). El reto de investigar sobre danza en España. Pasado, presente y futuro. De la incompreensión a la plena integración. En VV.AA. *La investigación en Danza en España 2010* (pp.152-174). Valencia: Ediciones Mahali.

Giménez Morte, Carmen y Lloret Romero, Nuria (2016). Trazando una cartografía de la investigación. En VV.AA. *La investigación en Danza 2016* (pp.15-17). Valencia: Ediciones Mahali.

Giménez, Carmen y Gómez, Alicia. (2016). ¿Cuál está siendo el papel de las Agencias de Evaluación en la mejora de la calidad de las Enseñanzas Superiores de Danza? En VV.AA. *La investigación en Danza 2016* (pp.109-122). Valencia: Ediciones Mahali.

Giménez Morte, Carmen. (2012) "La encrucijada del grado en danza. Algunas preguntas sobre las figuras docentes" *Artseduca. Revista electrónica de educación en las Artes*. 2, 18-27.

Gómez, Alicia y Giménez, Carmen. (2015). "Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior" *AusArt Journal for Research in Art*, 3, 1, 174-183.

Martínez del Fresno, Beatriz. "La investigación sobre danza en España" (2010). En Nocilli, C. y Pontremolli, A. (ed.) *La disciplina coreológica in Spagna. Problemi e prospettive*. Aracne Editrice, 33-38.

Plataforma para la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Sistema Universitario. "Aspectos básicos de la adscripción" [en línea] http://www.eeaassuniversidad.guidoblogs.org/?page_id=300 [Consulta: 10 noviembre 2017]

Plataforma para la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Sistema Universitario. "Declaración del 27 de mayo de 2017" en http://www.eeaassuniversidad.guidoblogs.org/?page_id=10. [Consulta: 10 noviembre 2017]

Legislación

Anteproyecto de Ley del Espacio Madrileño de Educación Superior [en línea] (10 de octubre de 2017). En http://www.madrid.org/es/transparencia/sites/default/files/regulation/documents/anteproyecto_de_lemes_articulado_2017_10_11.pdf [consulta: 3 noviembre 2017].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). En BOE 295 (10 de diciembre).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía a finales de 2007. (2017). En BOJA 252 (26 de diciembre).

Ley Orgánica, 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (2007). BOE 89 (13 de abril).

Ley 8/2007, de 2 de marzo, de ordenación de centros superiores de enseñanzas artísticas y de creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV). En DOCV 5466 (8 de marzo).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). En BOE 106 (4 de mayo).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (2001). En BOE 307 (24 de diciembre).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). BOE 238 (4 de octubre).

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. (2015) en BOE 33 (7 de febrero).

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. (2009). En BOE 206 (28 de agosto).

Sentencia de 5 de junio de 2012, de la sala tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto

1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. E igualmente se anulan las expresiones «de grado» y «graduado o graduada» contenidas en el título, articulado y anexos de los Reales Decretos 630 a 635/2010, de 14 de mayo, por los que se regulan el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en Arte Dramático, en Música, en Danza, en Diseño, en Cerámica y Vidrio y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. (2012). En BOE 306 (21 de diciembre).

Sentencia de 16 de enero de 2012, de la sala tercera del Tribunal Supremo, por la que se declaran nulos los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2012). En BOE 71 (23 de marzo).

Sentencia de 13 de enero de 2012, de la sala tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2012). En BOE 71 (23 de marzo).

Sentencia de 16 de enero de 2012, de la sala tercera del Tribunal Supremo, por la que se declaran nulos los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2012). En BOE 58 (8 de marzo).

Sentencia de 16 de enero de 2012, de la sala tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2012). En BOE 5 (6 de marzo). ♦

Arte, creación y enseñanza pedagógica: tensiones metodológicas para pensar sus relaciones desde el pensamiento complejo

Art creation and pedagogical
education: tensions methodological
to think their relations from
the complex thought

JORGE ALBERTO FERRADA SULLIVAN
jorge.ferrada@ulagos.cl

Universidad de los Lagos. Chile



→ Recibido 10/10/2017
✓ Aceptado 15/01/2018

Resumen

Con este artículo se pretende reflexionar sobre los principios epistemológicos que sustentan el pensamiento complejo (Morin) en su relación con los procesos creativo-artísticos al interior de los espacios educativos chilenos. La trayectoria temática del texto tiene como propósito relacionar la vinculación directa entre las nociones fundamentales de la complejidad y la valoración de ciertos principios metodológicos activos que potencien la reflexividad estética y la experiencia artística en los estudiantes. Los tres supuestos pedagógicos y basales de dicho vínculo se sustentan en las relaciones de diálogo con la diversidad contextual, en la recursividad de la experiencia y en el principio hologramático del conocimiento. El horizonte del relato queda sustentado en la presentación de una serie de argumentos críticos que permitan tensionar las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje al interior de los espacios educativos. Conceptualmente la noción de complejidad permite discutir con la tradición educativa y con elementos de cambio para una reflexividad práctica en torno al arte y a los procesos formativos que portan y comportan nuevos paisajes cognitivos en torno a la enseñanza de la disciplina. La experiencia del aprendizaje, la autonomía creativa y el contexto actual serán fundamentos claves para futuras transformaciones sistémicas. Finalmente, se proponen principios epistémicos para el desarrollo de la complejidad en las artes y un conjunto de recomendaciones para la puesta activa de acciones metodológicas que podrían utilizarse en los diversos espacios educativos para la formación artística.

Palabras claves

Pensamiento complejo · Enseñanza de las artes · Experiencia situada ·
Diálogos formativos

Abstract

With this article is intended to reflect on epistemological principles underlying the complex thinking (Morin) in his relationship with creative-artistics, processes from the educational spaces. The thematic trajectory of the text aims to relate the direct link between the fundamental notions of complexity and the valuation of certain active methodological principles which enhance the reflectivity aesthetics and the artistic experience of students. The three pedagogical and baseline assumptions of that link are based in dialogue relations with contextual diversity, the recursion of the experience and the principle hologram of knowledge. The horizon of the text is based on the presentation of a series of critical arguments that stress traditional forms of teaching and learning educational spaces inside. -The notion of complexity allows you to discuss with the educational tradition and elements of change to a practical reflexivity around art and the educational processes that carry and involve new cognitive landscapes around the teaching of the discipline. The experience of learning, creative autonomy and current context will be key fundamentals for future systemic transformations. Finally, we propose a set of recommendations for the active implementation of methodological activities that could be used in the various educational spaces for arts training.

Keywords

Complex thinking · Teaching the arts · Situated experience · Formative dialogue

1. Aperturas

En noviembre del año 1997, Edgar Morin fue invitado a participar, en un consejo científico, presidido por el entonces Ministro de Educación Nacional de Francia, para realizar ciertas sugerencias en el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El interés de Morin no solo incluía dicha enseñanza, sino que también, su inquietud por todo el sistema educativo francés y, en especial, por la educación superior que formaba docentes de secundaria y del futuro. Desde esa reunión multidisciplinar, nació el texto antológico **El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos** (Morin, 1999^a).

Relacionar, formar y construir una propuesta para la práctica de la complejidad, ya es complejo para las disciplinas y su producción. Dicha práctica será posible desde la valoración y del reconocimiento de la diversidad de relaciones e inter-retro-acciones que se producen en el engranaje sujeto-mundo-lugar (contexto) y que por cierto, se reproducen en los espacios educativos. Todas las cosas son fenómenos que se comportan como un conjunto de sistemas entretejidos, susceptibles de ser transformados en nuevas matrices conceptuales para nuevas mira-

das de la realidad cultural, pedagógica y artística.

Poder comprender e internalizar dichas relaciones en la construcción de un conocimiento integral y multidimensional permitirá la formación de profesores en artes sensibles y creativos. De hecho, la complejidad como concepto para comprender la realidad, recordaría una especie de tejido-entre-tejido (complexus) que se entiende como lo que está entre-lazado en conjunto. Es más, la complejidad se presenta y se vincula con lo inquietante, lo enredado, el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre y lo desafiante. En su vínculo con las artes, el pensamiento complejo se transforma en una fuerza para dialogar con las matrices conceptuales epistémicas (adquiridas culturalmente) y con los modelos de relaciones sociales. La acción dialógica interroga y potencia la generación de nuevos comportamientos, nuevas formas de ser y hacer para la creación de insospechadas realidades e imaginarios dentro del fenómeno artístico (descubrimiento de patrones rizomáticos y autopoieticos en la producción de obra y reflexividades contextuales). Sin duda que el retorno a nuevas miradas, produce un cierto tipo de incertidumbre, un complejo desor-

den que permite la apertura cognitiva hacia el pensamiento creativo y la originalidad, hacia la valoración del riesgo y el planteamiento de preguntas que logren inquietar el conocimiento que se está desarrollando en el proceso de aprendizaje sobre las artes y la creación estética. Señala Pineau (2009) que cuando existe una apertura de los aprendizajes relacionados con una multidimensionalidad de los conocimientos, se plantean nuevos puntos de vista sobre las teorías educativas clásicas que reducen la formación educativa a una mera instrucción. Este reconocimiento de la necesidad de cambio en los aprendizajes diversos y permanentes tendría que situar el problema tradicional de la educación en Chile.

La formación desde el pensamiento complejo deberá valorar la huella de lo incierto, del orden/desorden y de la relatividad del tiempo y del espacio. Se valorará el pensar en la incertidumbre, no como un dato circunstancial y negativo a la existencia de un sujeto, sino como una condición existencial del nuevo modo de vivir la realidad y los micro mundos posibles que pueden enseñarse. Los fenómenos, objetos, sistemas, elementos, partes, procesos, se conectan entre sí aun cuando no tengan una vinculación direc-

ta. Lo que importa son las relaciones de intercambio y las maneras en que éstas se entrelazan. Por esto mismo, lo que llamará permanentemente la atención, son las diversos entretejidos que emergen desde puntos críticos en los límites del orden/desorden. De las nuevas formas de conexión, de las rupturas surgen propiedades nuevas. Los procesos y elementos vuelven sobre sí mismos en bucles, rizos, rizomas o espirales creativos. Para Maturana (citado por Moraes y De La Torre, 2002):

Priorizamos la formación del ser, teniendo como foco de atención principal su hacer, ya que el ser y el hacer también están imbricados. Potenciando el hacer estaremos, simultáneamente, potenciando el ser. Convidándolo a reflexionar sobre su acción, estaremos haciendo que desarrolle su autonomía, su creatividad y conciencia crítica (p. 52).

El pensamiento complejo (Morin, 2011) corresponde a una forma de mirar el mundo donde todo se relaciona, integra y se intenciona. Una suerte de metodología epistémica que permite construir y producir vínculos directos con las matrices pre-establecidas culturalmente.

Pensar la complejidad, involucra para Morin tres columnas que soportan el paradigma epistémico: El **principio dialógico** (todo fenómeno está en una relación de diálogo desde una multiunidad en el centro de una unidad), la **recursividad organizacional** (proceso recursivo en el cual los productos y los efectos son al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce: auto-constitutivos, auto-organizadores y auto-productores) y finalmente, el **principio hologramático** (la parte está en el todo y el todo está en la parte –unitax multiple). Es en este sentido que el Pensamiento Complejo correspondería a una forma de mirar el mundo que relaciona directamente sujetos y objetos de conocimiento para la comprensión de diversos contextos multidimensionales supuestamente distantes entre ellos. Esta noción es más que el contexto, es el conjunto de fenómenos que relaciona partes diversas de la experiencia, ligadas de manera holística, que permiten entretejer, entrelazar y entrecruzar una serie de condiciones biológicas, antropológicas, culturales, ambientales y creativas constituyentes del fenómeno de la vida: lo bio-antropo-cultural.

Esta manera de visibilizar la realidad y sus fenómenos, se transforma en una experiencia de creación proyectiva en la medida que el sujeto despliega una relación re-presentativa con los objetos para su comprensión sensible y racional. La formación para el conocimiento de los diversos contextos, radica también en el conocimiento sobre lo global. Lo global más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva y organizacional. De esta forma, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizado y organizante del cual nos hacemos parte nosotros. El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si éstas se separaran las unas de las otras. Para Morin (1983), conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre. Obviamente, el contexto en el cual se desarrollan nuestros procesos de enseñanza aprendizaje y los que socializamos con nuestro estudiantado están, muchas veces, marcados por prácticas clásicas y descontextualizadas del momento histórico que vivimos. Por esto, la comprensión de una mirada global, instala la comprensión de las partes y en su extensión, la de los contextos.

Siguiendo al pensador francés,

El ser humano como en los demás seres vivos, hay presencia del todo al interior de las partes: cada célula contiene la totalidad del patrimonio genético de un organismo policelular; la sociedad como un todo está presente en el interior de cada individuo en su lenguaje, su saber, sus obligaciones, sus normas. Así mismo, como cada punto singular de un holograma contiene la totalidad de la información de lo que representa, cada célula singular, cada individuo singular, contiene de manera holográfica el todo del cual hace parte y que al mismo tiempo hace parte de él (Morin, 1999b, p. 38).

2. Principios orientadores para la enseñanza artística

El Pensamiento Complejo, en su relación con la producción de arte y como forma de pensar la pedagogía artística, puede transformarse en una forma de reflexividad práctica en torno a los procesos creativos que portan y comportan una diversidad de elementos interactuantes para nuevas formas de pensar, sentir y por sobre todo, en la creación de nuevos paisajes cognitivos en torno a la enseñan-

za para enseñar el fenómeno artístico. En lo disciplinar, el ser y el hacer en los procesos creativos y como sistemas de sistemas, confirmará el vínculo con la complejidad en la creación de nuevas realidades e imaginarios dentro de cualquier fenómeno artístico, ya que todos los fenómenos en el pensamiento complejo radican en el grado de conciencia y atención en las relaciones que se producen a diario y a las formas en que se vinculan cada una de ellas en los espacios de producción –particularmente los espacios de creación y formación pedagógica y artística. El principio dialógico entre pedagogía y producción artística, queda sostenido por la tríada **experiencia situada-comprensión dialógica – sensibilidad abierta al saber**

La premisa básica es que el aprendizaje de las artes (artes visuales, música, danza, teatro) y la conciencia del fenómeno artístico en general, tienen una función prioritaria en el proceso formativo de los estudiantes, ya que potencian su capacidad de conocer, expresarse y comunicarse en el mundo que nos toca vivir. Su razón, la complejidad: su medio transformador, metodologías activas como vehículo de nuevas reflexividades pedagógicas y artísticas. La experiencia debiera sustentar-

se en la confianza, precisamente por el carácter ontológico, de su presencia en movimiento: el Ser está ahí en la medida en que el confiar es parte de su esencia. Los sujetos necesitan de los otros en tanto que forman un entre-tejido complexus (Morin, 1999b) en su relación especular y social, y en cuanto a la necesidad del otro: la evocación (traer a la presencia lo otro y el otro) se transforma en su responsabilidad. La educación actual debe ser la primordial puesta en certeza de nuevas prácticas que prioricen la seguridad de los procesos formativos.

Una educación para la complejidad, consiste entonces, en la posibilidad para todo ser humano de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, aprendizaje de múltiples formas y de distintas fuentes. Desarrollar las capacidades de autoaprendizaje para desenvolverse en cualquier medio formal y no formal de educación artística, es muy relevante en este tiempo de cambios vertiginosos. Tradicionalmente, las ciencias tienden a determinar su objeto y hacernos entendible el mundo. No obstante, dentro de esta lógica queda poco espacio para la indeterminación, para el asombro y lo novedoso, para la incertidumbre. Por cierto, tenemos la sensación de que estamos frente a

una crisis de los fundamentos del pensamiento (Morin, 1992) desde el momento en que se ha hecho necesaria una actitud dialógica entre la multi-disciplinar instalación del saber y el absolutismo de la tradición clásica para aprender su memoria; crisis que no es otra cosa que una vuelta a mirar el conocimiento desde el conocimiento, a la disciplina desde lo disciplinar y a la educación desde su propia razón de ser.

En la perspectiva del Pensamiento Complejo, debemos avanzar hacia la re-articulación de las disciplinas, pero lo más importante es mantener el espíritu crítico que permite descubrir sentidos nuevos de las cosas y sus fenómenos. Un segundo principio dialógico estaría orientado por la relación **autonomía – aprendizaje-descubrimiento significativo**. En este sentido, la tradición histórica del conocimiento científico, abordado desde el parcelamiento del saber y desbordado de la multidimensionalidad de los nuevos problemas, ha conducido a la incapacidad de pensar la crisis del conocimiento desde su instalación multifocal (Morin, 1982). Morin ha sostenido que mientras “más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; cuanto más globales se vuelven

los problemas, menos se piensa en ellos” (1999b, p. 34). ¿Cómo entender el sentido que atribuye el autor a dicha incapacidad para pensar?, ¿qué origina dicha incapacidad? Al respecto, surgen nuevos cuestionamientos que pueden orientar la puesta en crisis de la verdad de la educación, y la veracidad del conocimiento y de las prácticas para la educación. Insisto con las interpelaciones: ¿Qué educar en tiempos globales?, ¿es protagónica la educación en la formación de una ciudadanía moderna? Por ende, en la sociedad del conocimiento la tecnologización de la educación y la ausencia de valoración social que el estudiantado da a los procesos pedagógicos, ¿plantea distancias y extrañezas con las prácticas formativas y educativas actuales?, ¿qué prioridad debiera poseer lo estético-artístico en este contexto?.

Para la carrera de Pedagogía en Artes, el Paradigma de la Complejidad y el Pensamiento Complejo se instalaría como una suerte de matriz para re-conocer y explorar la relación entre la complejidad y el aprendizaje de las artes. Este reconocimiento interpela QUÉ saberes reales deben poseer los futuros profesores y profesoras en la respectiva disciplina artística y CÓMO ésta se enseña por parte

de los docentes involucrados en el proceso. Estas nuevas miradas incluyen espacios sénsoro - cognitivos que vinculan el conocimiento del currículum específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes y la capacidad para implementar experiencias de aprendizaje, formas de evaluación y reflexión acerca de sus procesos creativos de manera interactiva. El PARA QUÉ de estos trayectos se transformarán en los fundamentos epistemológicos - experienciales de las reales orientaciones y adecuaciones que la carrera de Pedagogía en Artes debiera comenzar a visualizar. Sin embargo, ciertas contradicciones delatan el mantenimiento de lo tradicional como forma de aprender: se profesa una postura discursiva constructivista cuando sus prácticas en las salas de clases son tradicionales y conservadoras (clases y lecturas centradas en el contenidismo, evaluaciones memorísticas, etc). ¿Cómo revertir paulatinamente esta tradición conflictuante entre el estudiante y el saber? ¿Será necesario seguir manteniendo las salas de clases como el lugar de los aprendizajes? ¿Es posible deconstruir estos espacios desde nuevos escenarios para la formación artística?

Preguntas que sin duda originan la tercera tríada entre pedagogía y artes: **sa-**

beres disciplinares-metodologías de enseñanza-sentido significativo de los aprendizajes.

En razón de una nueva formación integral y autopoietica, la orientación de la Complejidad desarrollará además una conciencia crítica en torno a la valoración de una educación innovadora que no sólo informe, transmita o simplemente tecnifique la creación, sino que oriente y renueve, que permita a los estudiantes tomar conciencia de la realidad de su tiempo y de su medio local, que favorezca el conocimiento complejo transdisciplinar¹. Sin duda alguna que la internalización de estos procesos influiría profundamente en la emergencia de profesionales de la educación pedagógica con sentido crítico y pensamiento divergente-complejo y creativo, transformándose en arquitectos de espacios diversos donde confluyan las más distantes formas de pensamiento y creación, reflexión crítica, responsabilidad y compromiso comunitario. Este ideal comienza desde nuestras propias experiencias en los espacios de formación.

¹ La Transdisciplina es una forma de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical. Se ha entendido la transdisciplina haciendo énfasis en lo que está entre las disciplinas y lo que se ubica más allá de ellas.

Con todo, se busca que docentes y estudiantes comprendan la realidad desde una mirada que pueda reconocer su contexto como una multiplicidad de sistemas complejos, permitiendo la integración de las formas de comportamiento del hombre y su relación con el arte. Cuando se incorpora el arte en un proceso formativo, no basta el reconocimiento de él y sus formas externas (obra), sino su base teórica, su contexto reflexivo, su relación con la vida, la dialógica entre ciencia y técnica que ha imperado en la modernidad. El arte resume lo que el hombre hace en su vida y en su vinculación con la realidad. El pensamiento entonces perdura y se proyecta hacia nuevos horizontes reflexivos y creativos. El arte es lo que el hombre puede hacer y enseñar. En la realidad que nos toca vivir y en el mundo en el que participamos, la impronta de la incertidumbre, del caos y de lo relativo genera nuevas posibilidades de creación. La incertidumbre es una condición constitutiva de los nuevos tiempos y productiva en su inmanencia.

Pensar el Pensamiento Complejo desde la pedagogía artística, permitirá renovar las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes valorando la experiencia como un saber dialógico, la

comprensión de los fenómenos por sobre la explicación, el desarrollo del pensamiento creativo como sistema dinámico (productor-producción-creación, caos-orden-desorden-creación, desequilibrio en el equilibrio, composición en lo descompuesto, la auto-organización recursiva para potenciar el papel del sujeto en la creación de lo insospechado, la noción de sentipensar lo mitológico (palabras con actos – de la palabra al acto) como un complemento a la lógica, etc. Lo anterior genera un cuarto principio dialógico que vincula la consciencia y la transdisciplinariedad.

En consideración a esta forma de enseñanza activa, participativa y deconstructiva de significados, es que se pueden sostener como orientaciones metodológicas para la enseñanza de las artes los siguientes:

- La enseñanza debe partir siempre de experiencias reales, contextuales y multidimensionales (lo bio-antropo-cultural del sujeto en su contexto local) para la valoración de la experiencia como un saber pedagógico. El carácter dialógico del encuentro entre lo experiencial del conocimiento y

lo contenidista de las asignaturas, permitirá integrar los procesos y saberes internalizados en la sucesiva de aprendizajes divergentes para el planteamiento de nuevos problemas.

- Toda enseñanza debe ser motivada por los docentes desde una búsqueda inter-retro-activa y continua de los significados y sentidos de los aprendizajes involucrados para la instalación de nuevas miradas y nuevas preguntas. Esto genera la recursividad de los aprendizajes por parte de los estudiantes y promueve nuevas formas de constituir los saberes disciplinares al interior de los espacios formativos. Su potencia auto-constitutiva en la creación, auto-organizadora en la integración de saberes y auto-productor en la sensibilidad de conocimientos estéticos, permitirá comprender que los contenidos y sus aprendizajes son al mismo tiempo, estudiantes y saberes de aquella experiencia que los produce.
- La enseñanza debe contemplar el aprendizaje como experiencia directa en el estudiante, es decir

considerar este proceso como una actividad continua entre teoría y práctica (sentipensar), recordando el alcance hologramático en la relación del todo/partes y partes/todo de cualquier conocimiento disciplinar. En este contexto, se pueden establecer vínculos entre el conocimiento y los diversos saberes: relaciones entre las imágenes mentales (imaginario) y los conceptos que definen las cosas y los fenómenos.

La enseñanza tradicional, ha promovido la separación de las disciplinas unas de otras y de los objetos con su entorno. En esta separación, no se logra relacionar lo que realmente se encuentra unido y entrelazado en un contexto donde la inteligencia no sabe hacer otra cosa que separar. De esta forma, las maneras de conocer, y en consecuencia, el conocimiento pertinente para los contextos multivariantes, deben dejar en evidencia la relación que posee el conocimiento con su propio sentido de existencia, en tanto que la enseñanza de las artes debería reconocer en el conocimiento, su propia humanidad al situarlo en el mundo y asumirlo como posibilidad de transformación y saber representacional.

Para la Carrera de Artes en Chile, la permanente reflexividad artística (discurso pedagógico-creación-obra) permitirá, promover el pensamiento creativo, crítico y reflexivo a través del desarrollo de procesos cognitivos como la percepción, la interpretación, la comprensión, el análisis, el desarrollo de la intuición, la sensibilidad creadora y la corporización de las experiencias como sustento del sentido de los aprendizajes de los estudiantes. Por este hecho, el principio dialógico de la complejidad se torna fundamental para complementar procesos de enseñanza y aprendizajes artísticos. En el descubrimiento de lo sensible y del sentir el fenómeno del arte, se logrará desarrollar: La afección con una intencionalidad sensitiva, la autoimagen como identidad recursiva, la motivación por aprender desde el riesgo para lo incierto, el trabajo colaborativo en su diversidad, la construcción de nuevos conocimientos desde el conocimiento, el planteamiento de nuevos problemas para nuevas preguntas, la aceptación de la legitimidad del otro como legítimo creador, la valoración de lo distante y distinto, el desarrollo de competencias divergentes que potencien las miradas frente al mundo, el descubrimiento de un pensamiento crítico en el trabajo autónomo, el desarrollo del pensamiento

holístico en las artes y las disciplinas, entre tantas otras posibilidades.

Esta dialógica permanente deberá tener como base la valoración de la experiencia como un saber recíproco entre lo uno y la multidimensionalidad de los fenómenos. El arte y la educación artística pueden generar una verdadera cultura por aprender y enseñar el sentido real de la experiencia, de compartir el conocimiento al interior de las salas de clases y de construir en conjunto nuevas miradas para nuevos diálogos.

Una educación para las artes y para la complejidad en este escenario, consiste entonces, en la posibilidad para todo ser humano de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, aprendizaje de múltiples formas y de distintas fuentes. Tradicionalmente, las ciencias tienden a determinar su objeto y hacernos entendible el mundo. No obstante, dentro de esta lógica queda poco espacio para la indeterminación, para el asombro y lo novedoso. En la perspectiva del Pensamiento Complejo, debemos avanzar hacia la re-articulación de las disciplinas en su transdisciplinariedad, pero lo más importante es mantener el espíritu crítico que permite descubrir sentidos nuevos de las cosas y sus relacio-

nes. Señala el francés Morin que la idea de sistemas abiertos, dinámicos, críticos y creativos introduce la idea de existencia, es decir, hay, a la vez, un dinamismo permanente, entre estabilidad, certeza y verdad e inestabilidad, fragilidad, desorden, riesgo y desaparición. El fracaso y la certeza, el temor y el riesgo se resisten a existir en un mundo con niveles competitivos exitistas.

“Nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y no a ligar los conocimientos, el conjunto de éstos constituye un rompecabezas ininteligible. Las interacciones, las retroacciones, los contextos, las complejidades que se encuentran entre las disciplinas se vuelven invisibles”
(Morin, 1983, p. 42).

La inter y trans-disciplinariedad nos permite ver desde nuevas maneras la realidad, ya que nos abre la perspectiva para nuevos lenguajes que no conocíamos y que son tan válidos como los aceptados socialmente. En la formación artística, las relaciones con el mundo local y las nuevas prácticas formativas en la complejidad, permiten explorar mundos y contextos plenos de significados culturales, amplían

las indagaciones para investigar y crear nuevas formas de representación que transitan entre el arte, la cultura y la vida (en lo práctico: entre matices, mixturas y texturas dialógicas). Todas estas acciones conllevan al cuarto principio dialógico para la pedagogía artística, a saber: **conciencia de la realidad – (entre) tejidos multidimensionales -transdisciplinariedad.**

Transdisciplina y complejidad en las artes están estrechamente unidas como formas de pensamiento relacional, y como interpretaciones del conocimiento desde la perspectiva de la existencia humana.



Figura 1. Conceptos matrices para la enseñanza de las artes desde la complejidad

En consecuencia, esta propuesta para el desarrollo del Pensamiento Complejo en las aulas de formación artística, debieran contemplar los siguientes aspectos:

1. Diálogos pedagógicos destinados a la revisión de teorías, desarrollo de matrices conceptuales y precisión discursiva-argumentativa, los cuales tendrán significado siempre y cuando se complementen con discusiones reflexivas y relaciones multidimensionales de los saberes del arte y la estética.

2. Espacios experienciales destinados al descubrimiento de experiencias desde los micromundos de los actores (docentes, músicos, artistas visuales, estudiantes, comunidad, etc). Una valoración permanente de la observación del medio y de los medios como manera de introducirse en el saber, una aceptación del error responsable como posibilidad de aprendizaje divergente y comprensión de lo incomprensible.

3. Prácticas artísticas orientadas a aprender a través del hacer con otros y en el propio descubrimiento de las potencialidades creativas en el movimiento de los saberes disciplinares de las artes: nuevas preguntas para nuevas verdades en la formación de formadores.

4. Valoración identitaria de lo local/global/local para el aprendizaje cultural, artístico y social. Desde el pensamiento creativo, estético, reflexivo y crítico se podrá instalar una materialidad contextual que desarrollará nuevos significados para la ampliación de nuestra conciencia en la macro-región-sur-austral, diversificándola

y al mismo tiempo integrándola de manera significativa a nuestro contexto pedagógico y artístico.

5. Hacer pensar la complejidad como una acción provoca-activa (provocativa), que produzca sentido de pertenencia con lo artístico y lo pedagógico local. La tarea como docentes, artistas e intelectuales es más compleja en nuestros tiempos. El desafío del mañana, será la puesta en marcha futura, de nuevas sensibilidades y razonamientos para la formación de profesionales competentes, generadores de conocimientos e innovadores en las formas de producir sentidos estéticos-artísticos.

Esto nos hace pensar en estrategias metodológicas orientadas a los estudiantes y profesores para potenciar:

1º El hábito permanente de comunicar reflexivamente la realidad y todo lo que implica a nivel de comprensión, análisis e interpretación de los nuevos escenarios pedagógico-artísticos locales.

2º La valoración del acto de preguntar y problematizar los contextos que se les presentan, es decir incen-

tivar el cuestionamiento, la duda y la incertidumbre como valores gestores de certezas y seguridades cognitivas, emocionales, valóricas y estéticas.

3º La expresión y puesta en práctica de las ideas de cada uno de nosotros. El pensar, sentir, problematizar, preguntar y reflexionar son formas de construir una propia visión del mundo, de la sociedad, de la organización y del hombre, sujeta a debate y orientación por parte de un pensamiento complejo-creativo-productivo.

Una educación centrada en la complejidad, tiene la misión de incentivar la aptitud para problematizar, la aptitud para interrogar e interrogarse, la aptitud para contextualizar y, en consecuencia, la toma de conciencia y voluntad de enfrentar el gran desafío de lo complexus en la modernidad y en nuestra intensión formativa. Quizás lo más complejo de la complejidad, sea el no dar el paso para un cambio más complejo. La pregunta ¿Qué significa pensar la complejidad desde el hacer pedagógico?, sitúa la obra del pensador francés en la diversidad de posibilidades teóricas y prácticas para visualizar el pensar pedagógico en consideración a

los actuales modelos, acciones y formas de enseñanza que permitan una crítica reflexiva alrededor de supuestos como lo local, la transformación en el pensamiento social, la reflexión crítica del cuerpo social y del sentido educativo artístico y estético-creativo. Por este mismo hecho, un quinto elemento triádico se sostendrá en el **discurso pedagógico - lo artístico - la transcreación**.

La formación para la toma de conciencia no margina el contenido ni menos el conocimiento, son sus mejores herramientas para asumir nuestro pasado, criticar el presente y definirnos hacia el futuro. Morin (1983) señala que ver lo que todo el mundo ha visto necesita la nueva concepción de pensar lo que nadie ha pensado y quizás percibido.

Este tipo de enseñanza y formación para la artes, logrará evocar una nueva manera transformadora de los espacios creativos-pedagógicos en nuestros estudiantes. La experiencia es devenir constante hacia el presente como una forma de hacer presencia "actualizada" del sentido vivido. El evocar se cruza con su alteridad presente en tanto presencia evidente de sus vínculos contextuales con la realidad y sus posibilidades en la transcrea-



ción. Su presencia vendría a ser correspondida con una presentación originaria, un verdadero acontecer del sentido mismo de la manera vivida como experiencia en el presente inmediato del mundo. Como sostiene Nancy (1993), la presencia no viene sin borrar la presencia que la representación querría designar (su fundamento, su origen, su sujeto). La venida es una venida y, a su vez, una partida que relaciona el sentido con el sujeto. Es un desde y un hacia, que en ningún sitio desborda el mundo hacia un principio o un final. "In that since and that toward within the limit of the world, is the whole world, is his coming, his coming to this in this" [En ese desde y ese hacia dentro del límite del mundo, está el mundo entero, es su venida, su venida a ello, en ello] (p. 140).

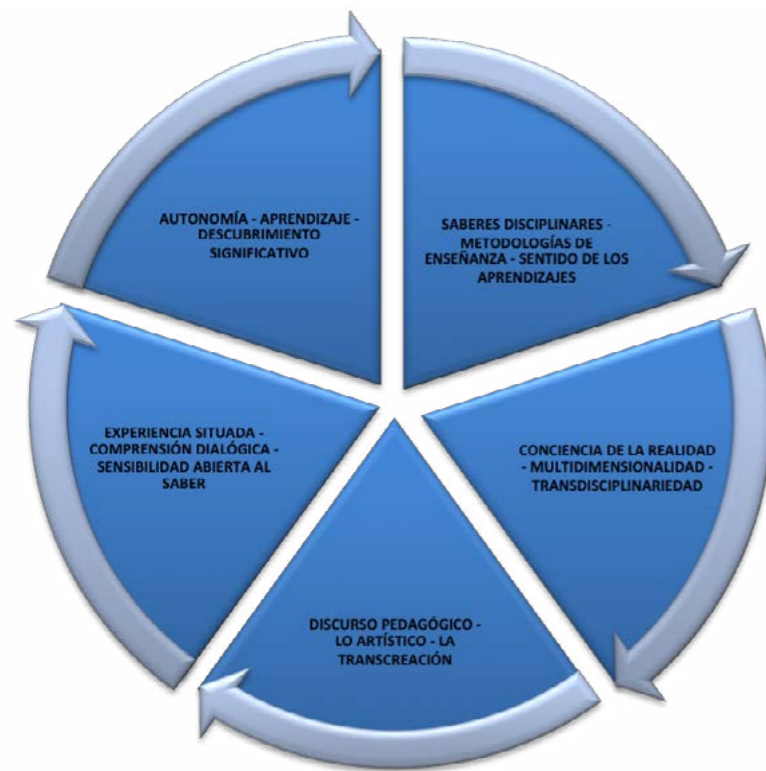


Figura 2. Tríadas de la complejidad en la enseñanza de las artes.

3. Bibliografía

Derrida, J. y Ferraris (2009). *M. El gusto del secreto*. Amorrortu, Buenos Aires.

Ferrada, J. (2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. *Educare Electronic Journal*, 21(2), 1-17.

Giannini, H. Crítica y reflexión. *Revista enfoques educacionales*, 2(2), 121-134. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/04/docs/enfoques_04_1999.pdf, 1999-2000.

Levinas, E. (1991) *.Ética e infinito*. La balsa de la Medusa: Madrid.

Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste.

Moraes, M. y ;De La Torre, S. Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y sociedad*, 2, 41-56. Recuperado de <http://www.waldorfcolumbia.org/seccns/Reencantando.pdf>, 2002.

Morin, E. (1982). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos

Morin, E. (1983). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1992). *El método IV: Las ideas*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. *Complejo de amor*. *Gazeta de antropología*, 14(1), 1-6. Recuperado de

http://www.ugr.es/~pwlac/G14_01Edgar_Morin.pdf, 1998.

Morin, E. (1999^a). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural Editores.

Morin, E. (1999^b). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morin, E. *Estamos en un Titanic*. Recuperado de <http://www.edgarmorin.org/images/publicaciones/edgar-morin-estamos-en-un-titanic.pdf>, 2008.

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Nancy, J-L. (1993). *The birth to presence*. Stanford, EEUU: Stanford University Press.

Pineau, G. Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad. *Revista Visión Docente Con-Ciencia*, 8(48), 5-17. Recuperado de http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/48/ESTRATEGIA%20UNIVERSITARIA.pdf, 2009.♦

La docencia de la música de conjunto en las Escuelas de Música. En busca de soluciones a su problemática dentro y fuera del aula

The teaching of group music in Music Schools. Searching for solutions to its problems in and out the classroom

MARGARITA LORENZO DE REIZÁBAL

mlorenzo@musikene.net · lorenzo.reizabal@gmail.com

Departamento de Composición y Dirección
MUSIKENE



→ Recibido 02/02/2018

✓ Aceptado 15/03/2018

Resumen

En este artículo se intenta responder a tres bloques de interrogantes clave en relación a las dificultades y problemas que los docentes deben afrontar en el aula de "música de conjunto" en las Escuelas de música intentando dar respuesta a las mismas y proponiendo algunas soluciones para la mejora y la innovación en materia didáctica. El primer bloque busca respuestas a interrogantes sobre la finalidad de la materia de conjunto y el modo en que se entiende la docencia de la misma, desde el profesorado y desde los equipos directivos de las Escuelas de música. Un segundo bloque de preguntas tiene como finalidad ahondar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música de conjunto, contemplando específicamente el modelo pedagógico, la metodología, el repertorio y la evaluación, explorando sus fortalezas y debilidades. Finalmente, se reflexiona sobre cuestiones relacionadas con el aspecto social que generan las actividades de conjunto, tanto a partir de las relaciones que se establecen dentro del grupo como sistema, así como el modo en que se proyectan estas actividades en el ámbito familiar y el entorno social y que influyen directamente en los objetivos y planificación docente de las asignaturas de esta área curricular.

Palabras clave

Música de conjunto · Escuela de música · Formación docente ·
Modelos de enseñanza-aprendizaje · Música y sociedad

Abstract:

This article tries to answer three blocks of key questions in relation to the difficulties and problems that teachers have to face in the “group music” classroom at music schools, intending to answer them and proposing some solutions for the improvement and innovation in its didactic. The first block seeks answers to questions about the purpose of the subject and the way in which its teaching is understood, from different points of view: the teaching staff and the management teams of the music schools. A second block of questions aims to delve into the teaching-learning process of group music, specifically considering the pedagogical model, methodology, repertoire and evaluation in use, exploring their strengths and weaknesses. Finally, it reflects on issues related to the social aspect generated by the music groups activities, both from the relationships that are established within the group as a system, as well as the way in which these activities are projected in the family and social environment taking into account that these social issues directly influence the objectives and teaching planning of the assignments of this curricular area.

Keywords

Group music · Music school · Teacher training · Teaching-learning models · Music and society

Introducción: Los interrogantes

Debido fundamentalmente a la falta de unas orientaciones claras sobre la materia de conjunto en la legislación de la LOGSE y la LOE –no hablemos ya de la LOMCE¹–, las Escuelas de Música han tenido que ingeniárselas para dotar de contenido un área que ha sido y es, en muchos casos, el caballo de batalla del profesorado y de los equipos directivos de estos centros educativos. La falta de orientación y asesoría en materia de modelos pedagógicos aplicables a la música de conjunto y, en general, un no saber exactamente plantear la finalidad, los objetivos, cómo evaluar, cómo motivar al alumnado, o simplemente la elección del repertorio más adecuado para cubrir unas competencias – que desafortunadamente no han sido previstas en la ley–, son algunos de los grandes escollos a la hora de afrontar la docencia de esta asignatura en las últimas dos décadas.

En opinión de Fernández Cobo (2005), la clase grupal o colectiva instrumental, así como la clase de música de conjunto generó en sus comienzos una profunda desorientación debido a la falta de regulación y especificación de contenidos, objetivos y criterios de evaluación, constituyendo un auténtico desafío para el profesorado encargado de su docencia. Veinticinco años después de la implementación de la Clase Colectiva y las actividades grupales en las Escuelas de música, y gracias fundamentalmente a la experiencia y el esfuerzo de los docentes, ha pasado de ser una asignatura sin contenido a englobar en ella aspectos educativos no solo transversales, sino competencias técnicas musicales, artísticas, de discriminación auditiva, de conocimiento organológico, de experiencias camerísticas, con actividades que propician la reflexión individual y grupal sobre el hecho musical, la participación activa en la cultura musical del entorno social y la posibilidad de influir activamente en una educación en valores, difícil de abordar en asignaturas de tipo individual (Lorenzo de Reizábal, 2017).

Para propiciar la reflexión en torno a la problemática y dificultades que se desprenden de la actividad docente en el área de música de conjunto, he planteado tres bloques de preguntas clave (Tabla 1).

¹ LOGSE: Ley de Organización del Sistema General de Educación en España (1990)

LOE: Ley Orgánica de Educación (2006)

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)

Finalidad de la materia de conjunto y formación docente para su desempeño	¿Para qué sirve la música de conjunto de la Escuela de Música (E. M. en adelante)?	¿Todo el profesorado está capacitado para impartir clases de conjunto instrumental/vocal?	¿Cuáles son los criterios de las directivas de los centros para la asignación de docencia en esta materia?
Modelo pedagógico, metodología, repertorio y evaluación	¿Qué modelo de enseñanza-aprendizaje se emplea?	¿Qué repertorio se emplea? ¿Se realizan proyectos conjuntos entre distintas agrupaciones?	¿Cómo se evalúa? (criterios de evaluación)
Aspectos sociales dentro y fuera del aula. Impacto en el entorno de las actividades de conjunto.	¿Cómo se involucran las familias en las actividades de conjunto? ¿Qué impacto social tienen las agrupaciones en el entorno?	¿Qué tipo de relaciones se establecen dentro del conjunto? ¿Afectan al aprendizaje?	¿Sus actividades / actuaciones públicas pueden crear potenciales futuros aficionados a la música?

Tabla 1. Preguntas clave para la reflexión sobre la música de conjunto en las Escuelas de música. (Elaboración propia)

1. Sobre la finalidad (para qué) y la docencia (quién) de la música de conjunto en las escuelas de Música

Resulta preocupante que, salvo excepciones, los docentes de la música de conjunto no siempre son conscientes de la importante y necesaria tarea que deben realizar con los estudiantes y esa falta de conciencia clara de lo que tienen entre manos lleva a que no se desarrolle en todo su potencial el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En diciembre de 2016 llevé a cabo un estudio sobre la música de conjunto en las Escuelas de Música y las opiniones de los y las docentes de las mismas en 10 centros educativos de tres comunidades del norte de España. El estudio consistió en la realización de entrevistas a diez docentes de asignaturas de conjunto y sus correspondientes diez grupos de estudiantes. Las entrevistas fueron grabadas en vídeo y audio y se transcribieron íntegramente, si bien los docentes pidieron el anonimato en relación a sus nombres y los centros en los que impartían clases. Las grabaciones tuvieron como

objetivo exclusivo la transcripción de las entrevistas. Durante las mismas no se utilizó un cuestionario para contestar por escrito, sino que se formularon las preguntas clave de la Tabla 1 verbalmente y se pidió a los docentes que respondieran a las mismas también verbalmente y se extendieran en sus respuestas tanto como quisieran. Esta idea de permitir a los entrevistados que se expresaran libremente, sin acotar sus respuestas, permitió que surgieran reflexiones de mayor alcance del previsto y emergieron sus preocupaciones como profesionales de la educación, más allá de las preguntas clave que originaron la entrevista.

Las entrevistas a los estudiantes tuvieron lugar una vez finalizada la clase de conjunto (las clases también se grabaron, pero sólo 2 de los 10 profesores/as dieron su consentimiento escrito para emplear las imágenes y divulgarlas con finalidad exclusiva de uso en investigación). No obstante, no todos los estudiantes habían llevado cumplimentado el correspondiente permiso de sus padres /tutores para poder divulgar las imágenes extraídas de las clases y se optó por no incluirlas en el estudio. Los grupos de estudiantes tenían edades comprendidas entre los 10 y los 16 años y los grupos de estudio contenían entre 4 y 10 estudiantes. El total de estudiantes entrevistados fue de 61. Las preguntas realizadas a los estudiantes fueron las que aparecen en la tabla 2.

a) ¿Te gusta la clase de conjunto? ¿Por qué?
b) ¿Qué tipo de música tocáis? ¿Te gustan las obras que tocáis? ¿Qué te gustaría poder tocar en grupo?
c) ¿Qué crees que se puede aprender en la clase de conjunto?
d) ¿Tu profesor/a dirige mientras tocáis en el grupo?
e) ¿Hacéis audiciones/conciertos durante el curso? ¿Dónde? ¿Quiénes vienen a verte actuar -familia, amigos, vecinos, etc.-?

Tabla 2. Preguntas empleadas en las entrevistas a los estudiantes de los 10 conjuntos instrumentales estudiados.

Una vez transcritas las entrevistas de docentes y las respuestas de los estudiantes, se realizó la codificación y categorización de los datos recogidos y se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos de las categorías e indicadores definidos para las mismas, así como un estudio de los recursos discursivos empleados. De entre los resultados obtenidos², se pueden destacar los siguientes:

- Hay una parte del profesorado que cree -y lo expresa abiertamente- que para los niveles instrumentales de los niños o adultos en estos estadios cualquier profesor/a de música puede impartir la asignatura de conjunto.
- Los objetivos que los docentes persiguen mayoritariamente en la clase de conjunto: que los estudiantes se escuchen entre sí y se acostumbren a tocar con otros instrumentos, fundamentalmente. Si, además, afinan y mantienen el tempo se considera todo un logro.

² Los resultados de este estudio se exponen de manera exhaustiva en otro artículo de investigación pendiente de publicación, dentro del marco de un proyecto conjunto con otros investigadores de la Universidad del País Vasco

- Un 90% de los docentes entrevistados no dirigen las agrupaciones: les marcan el compás o bien tocan con ellos su propio instrumento.
- Tampoco los estudiantes tienen muy claro lo que aprenden o lo que les interesa de la asignatura de conjunto (reflexiones obtenidas de estudiantes en las entrevistas citadas anteriormente): se lo pasan bien porque así tocan con otra gente y es menos aburrido que estudiar sólo/a el instrumento. Además, añade el 87% de los entrevistados, si el profesor/a les propone repertorio de películas o canciones muy conocidas para ellos, pues entonces es más divertido.
- En cuanto a la asignación de docencia en esta materia, lo habitual es que imparta la materia el/la docente que tenga horario libre (primer criterio).
- También se emplea como criterio de asignación de docencia en esta materia la idea de que los conjuntos de cuerda los lleve algún profesor/a de cuerda, los de viento, un profesor/a de viento, el conjunto de txistus o gaitas, el/la especial-

lista de txistu o gaita, o el conjunto de guitarras, el profesorado de guitarra.

De todo lo anterior se desprende una visión muy reduccionista de lo que significa la clase de conjunto y se hace necesaria una reflexión muy seria sobre el particular. Los propios docentes del citado estudio se plantearon en voz alta algunas preguntas que ponen sobre la mesa las dificultades intrínsecas de la labor docente y para las que no parece buscarse o encontrarse solución: ¿qué sucede con los conjuntos mixtos, esos que agrupan instrumentos imposibles de conciliar aparentemente? ¿Qué hacemos con una agrupación con 1 trombón, 1 viola, 1 flauta, 1 acordeón y 1 saxo, por ejemplo? ¿Y qué repertorio? ¿Y qué profesor/a está preparada para poner arcos, aconsejar digitación para corregir afinación en los agudos a la flauta, corregir manejo de fuelle y conocer el mecanismo y dificultades inherentes a la emisión del sonido en los trombones y saxofones? ¿Y los problemas de afinación de este conjunto de cámara? ¿Y cómo puede el docente hacer arreglos de alguna partitura, si tiene la armonía olvidada y tampoco conoce exactamente los registros y efectos que pueden ejecutar los estudiantes del grupo según el instrumento –especial-

mente si no conoce bien los transpositores - y el nivel competencial de cada uno de los estudiantes?

En relación a todos estos interrogantes surgidos, los propios docentes se mostraron de acuerdo con la idea de que los equipos directivos tienen la responsabilidad de asignar esta docencia al profesorado que esté preparado para ello y potenciar una puesta al día en aquellas carencias que se detecten mediante una formación continuada que responda a las necesidades reales de los docentes de conjunto.

2. Los modelos de enseñanza-aprendizaje aplicables a la música de conjunto

En relación al modelo de enseñanza-aprendizaje que se puede emplear en el aula de conjunto, desde la investigación en Educación para grupos se recomienda que sea a partir del modelo constructivista e implementar dinámicas de grupo como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el aprendizaje situado, y todo ello desde la perspectiva del paradigma socio-cognitivo y del paradigma socio-cultural: La construcción social del conocimiento mediante el andamiaje colectivo, considerando

al grupo o conjunto como un Sistema, un organismo que es más que la suma de sus elementos.

Por otro lado, las actividades relacionadas con la música grupal permiten introducir en el aula de música experiencias de aprendizaje cooperativo en las que cada individuo del grupo trabaja para maximizar los resultados del conjunto (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolás, 2004). En este enfoque metodológico, a diferencia del enfoque competitivo y del enfoque individualista, los miembros del grupo cooperativo –nuestro conjunto instrumental o vocal- son conscientes de que el rendimiento grupal depende del esfuerzo de todos; esta conciencia de formar parte de un conjunto que busca una finalidad conjunta motiva a los miembros a esforzarse y a obtener resultados que superen la capacidad individual de cada uno de ellos (Martin y Neuman, 2009).

Lewin (2009) introdujo el término de dinámicas grupales para designar las acciones que tienen lugar dentro del grupo, considerando a éste como una totalidad, como un sistema. Según Lewin, el grupo o sistema no es una suma de sus miembros, sino que es una estructura que surge de la interacción que tiene lugar entre

sus miembros, y que los transforma induciendo un cambio en los individuos y, por tanto, en los resultados del grupo. En un escenario de trabajo cooperativo con actividades que responden a dinámicas grupales, todos los miembros del grupo tienen la misma importancia, todos participan activamente en un clima democrático en el que se puede opinar y aportar ideas libremente. En un escenario de aprendizaje como el descrito, la labor del docente es fundamental como moderador de las interacciones, como orientador de los objetivos mediante la selección de actividades y repertorio que conduzcan a la adquisición de las competencias previamente planeadas, pero permitiendo al mismo tiempo que los estudiantes aporten al grupo ideas, propuestas, que emitan juicios de valor sobre los resultados de cada actividad del aula –por ejemplo, cómo ha ido la interpretación de un determinado pasaje y sugerir posibles soluciones-, etc., de tal modo que sean protagonistas de su propio aprendizaje y constituyan el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las clases de conjunto se deben emplear técnicas grupales como herramientas metodológicas que se deben desarrollar mediante una planificación de

actividades consecutivas y secuenciadas en grado de dificultad con la finalidad de conseguir unos logros (competencias) que han de poder definirse previamente para no perder de vista en ningún momento el motivo por el cual se diseña una tarea de grupo.

Otro de los modelos colaborativos de aprendizaje con más impacto dentro de los grupos de un centro educativo es la realización de proyectos conjuntos (aprendizaje basado en proyectos) en los que se ve involucrada toda la comunidad educativa y que precisan de una gran coordinación, cooperación y un diseño estratégico que permita la realización del proyecto, al tiempo que se cubren contenidos y competencias (Badia y García, 2006).

El modelo constructivista inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos aplicado al aula de conjunto tiene las siguientes características (Serrano y Pons, 2011):

- 1) El profesor es un mediador en el proceso de aprendizaje.
- 2) A partir de los conocimientos previos se van construyendo los nuevos.

- 3) Interesa más el proceso de aprendizaje que el producto final –el montaje del repertorio no es sino la excusa para abordar las competencias planificadas-.
- 4) El alumno tiene una actitud activa en el proceso de aprendizaje.
- 5) Se establece una relación dialógica en la que es posible flexibilizar los contenidos y las actividades de forma dinámica como respuesta a las necesidades e inquietudes mostradas por los estudiantes.

La construcción social del conocimiento considera el grupo como un sistema orgánico en el que cada elemento/sujeto va modificando su conducta mediante las situaciones relacionales que se van dando dentro del sistema. Un conjunto instrumental o vocal es desde el paradigma sistémico un grupo en continuo cambio debido a las relaciones internas entre los componentes del mismo.

La idea del aprendizaje social del grupo definido como “Andamiaje colectivo” es una metáfora muy representativa del tipo de aprendizaje que puede tener lugar en el aula de conjunto por la relación entre los pares. Esta construcción social del



conocimiento está vinculada al entorno cultural, ya que cada individuo del sistema –del grupo– es un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en las que se involucra, no sólo en el aula, sino también en la familia y en el entorno. Este entorno proporciona un contexto cultural que forma parte de los saberes de los estudiantes. Surge así el paradigma sociocultural en el que el papel del profesor es de mediador entre el saber sociocultural y los procesos de aprendizajes nuevos.

El aprendizaje situado es un paradigma muy relacionado con el anterior, ya que propone que el conocimiento es producto no sólo de la actividad desarrollada en el aula, sino también del contexto social y la cultura en que se desarrolla dicho aprendizaje (Díaz-Barriga, 2003). En este sentido, y habida cuenta de los movimientos migratorios que han tenido lugar en las últimas décadas, las aulas de las escuelas de música en España son espacios de convivencia y de aprendizaje de diversas culturas en las que la interculturalidad puede potenciar procesos de intercambio e interacción, poniendo el acento en las similitudes más que en las diferencias (Muñoz Sedano, 1997). La diversidad cultural en el proceso educativo,

no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador es de especial relevancia en el aula de conjunto de las escuelas de música donde se pueden conjugar no sólo diversidad instrumental, sino también la diversidad cultural de los integrantes del conjunto y propiciar la elección de un repertorio que contribuya al respeto, la igualdad y la tolerancia. Según Cancio (2007), la aplicación del concepto de educación intercultural exige una revisión crítica de los planteamientos pedagógicos en la escuela. Por tanto, en el aula de música de conjunto también.

Para resumir, el modelo de enseñanza-aprendizaje que debe tener lugar en el aula de conjunto responde al paradigma sistémico que considera al conjunto como un sistema vivo y dinámico que se transforma en función de las relaciones que se establecen entre sus miembros; en el grupo tiene lugar una construcción social del conocimiento, esto es, se aprende de los pares también, siguiendo la metáfora del andamiaje colectivo; el aprendizaje situado es una característica particular en estos sistemas en los que influyen no sólo las actividades del aula, sino el contexto cultural y social, según el paradigma socio-cultural.

3. Sobre el repertorio y la evaluación del proceso de aprendizaje

Probablemente uno de los grandes retos de los docentes de conjunto es la elección del repertorio adecuado para los grupos poco o nada homogéneos en cuanto a timbre y familias de instrumentos (Vilar, 2000). En este sentido, existe poco a poco cada vez más materiales de carácter polivalente que algunas editoriales han publicado ya, generalmente temas de bandas sonoras o canciones populares. No obstante, se echa de menos un repertorio más variado con el que poder trabajar en el aula. En este sentido, la capacidad para realizar adaptaciones, transcripciones, arreglos o armonizaciones de obras populares, del folklore, de la música “cultura”, la música pop-rock actual, e incluso algún escarceo en las músicas de vanguardia, etc., es un aspecto central del quehacer del docente en la clase de conjunto. Para ello, además, debe tener dominio, al menos a nivel básico de usuario, de algún software de edición de partituras para facilitar la lectura del material a los estudiantes cuando reparte las *particellas* de los arreglos.

Es importante que los estudiantes escojan parte del material que quieren tra-

bajar porque les motiva; pero no hay que renunciar al empleo de la música tradicional del folklore de diversas culturas, como tampoco a afrontar las grandes obras maestras de la música clásica convenientemente reducidas y adaptadas cuando es preciso.

La cuestión de la evaluación del proceso de aprendizaje es un tema central, tan complejo como la evaluación de cualquier otra asignatura del currículo. Sería deseable que todos los docentes de las agrupaciones de un mismo centro construyeran una rúbrica de evaluación que sirva de guía común para todos ellos. Para ello se ha de tener muy clara la finalidad de la asignatura, las competencias que se van a desarrollar, la secuenciación de contenidos en cada curso y el repertorio apropiado para abordarlos (Cruz, 2009; Checa, 2009)

Sin embargo, el no disponer de directrices en cuanto a objetivos y criterios de evaluación y teniendo en cuenta la pluralidad del repertorio empleado y la falta de homogeneidad de los conjuntos, los docentes han optado generalmente por evaluar en función de criterios de tipo transversal (asistencia, interés mostrado en el aula, colaboración en las activida-



des propuestas, etc.) y, en muchos casos, basándose en el grado de competencia técnica en el instrumento. Este último criterio no es atribuible directamente al aula de conjunto y, además, puede resultar injusto en la evaluación del aprendizaje que tiene lugar en esta asignatura ya que los niveles competenciales de los instrumentistas pueden ser muy diferentes en función de las características de cada instrumento: aun estando en el mismo nivel o estadio de aprendizaje, y considerando dos buenos estudiantes en el desempeño de sus respectivos instrumentos, el grado de evolución de las destrezas técnicas puede no ser comparable en función del instrumento y el tiempo necesario para adquirirlas. Por este motivo, evaluar en función de “cuánto y cómo” tocan no es un criterio de evaluación objetivo en el aula de conjunto. Sí lo es, sin embargo, la escucha activa del resto del grupo; la búsqueda continua de una afinación adecuada con los compañeros; el respeto a las indicaciones dinámicas para poner en valor los elementos musicales importantes; saber distinguir los roles que cada instrumentista lleva en el transcurso de una obra y ejecutarlos conscientemente, etc.

Todo lo anterior es sólo un esbozo del grado de reflexión que requiere la evaluación de la asignatura de música de conjunto.

Resulta evidente que el repertorio elegido debe atender a las posibilidades técnicas del grupo en función de sus niveles competenciales y del tipo de instrumentos –como ya se ha explicado-. Y lo más importante, este repertorio debe cubrir los objetivos generales y las competencias específicas de la asignatura, que han de ser fijadas en primer lugar. Así, se completa el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje: 1) se fijan los objetivos y competencias para cada curso/nivel de música de conjunto; 2) se redactan los criterios de evaluación que emanan de los objetivos y competencias establecidas; 3) se selecciona el repertorio –y se arregla, en su caso, según tipo de agrupación– por niveles de dificultad y que sean útiles para trabajar las competencias fijadas; 4) se evalúan los grados alcanzados en cada competencia y que se objetivan a través de los resultados y destrezas individuales y de conjunto mostrados durante la lectura, preparación y audición pública (en su caso) del repertorio escogido y trabajado en el aula.

El repertorio es un medio para el aprendizaje; no la finalidad del mismo (Moreno, 2005). Por ello, es perfectamente posible que se trabajen obras que no se van a mostrar en público, pero que interesan particularmente porque mediante ellas se van a trabajar aspectos más técnicos de conjunto, de afinación o de dificultades rítmicas; otras obras del repertorio se podrán mostrar en público porque están pensadas para trabajar las competencias artísticas y comunicativas, conocimiento del protocolo en el escenario, etc.

4. El impacto social dentro y fuera de las Escuelas de Música de las actividades de la música de conjunto

Vista la importancia del entorno y de lo social en la propia naturaleza de un conjunto musical, conviene preguntarse cuál es el papel que tienen las familias a la hora de involucrarse en las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas. ¿Asisten a las audiciones que se planifican periódicamente? Si se realizan intercambios con otros centros educativos y esto supone viajar, ¿ayudan en la logística de los preparativos de la audición/concierto? Puesto que la Escuela de Música no tiene

como finalidad formar intérpretes profesionales, ¿los padres estimulan el estudio de sus hijos en casa? ¿Se entrevistan con los profesores/as de conjunto? Habría que estimular, donde no exista, este tipo de compromiso de las familias con el aprendizaje de sus hijos en la Escuela de Música, muy especialmente en las actividades grupales y proyectos conjuntos del centro para que se construya una auténtica comunidad educativa donde los padres sean también actores activos.

Estas actividades públicas dentro y, muy recomendable, fuera del centro de las agrupaciones de conjunto ¿pueden favorecer una afición por la música en el entorno social más cercano? Los proyectos conjuntos en los que intervienen un gran número de estudiantes convocan un gran número de público generalmente y son el escaparate de la actividad de la Escuela de Música. Esos proyectos musicales conjuntos son “exportables” a otros centros, a otros escenarios con objetivos de tipo solidario, etc. De alguna manera se trata de revertir a la sociedad en forma de cultura musical y ocio cultural lo que la sociedad invierte en este tipo de educación no reglada.

Pero si hablamos de impacto social auténtico de las agrupaciones musicales tendríamos que hablar de los grupos bandísticos que hay en toda España, prácticamente en cada pueblo, especialmente en la zona del mediterráneo, pero no exclusivamente. En ese contexto, se parte de lo social y tradicional -tener una banda- para construir a partir de ahí una escuela que enseñe a leer música y a tocar uno o dos instrumentos de viento. En estas sociedades, lo primero es el producto final social y a partir de esa necesidad se busca el modo de instruir a los jóvenes y adultos para la consecución del objetivo.

Dentro de los modelos interculturales definidos por García y Sáez (1998), nos interesa especialmente el modelo crítico o socio político intercultural aplicado al aula de conjunto musical porque defiende que los componentes de los grupos musicales se reconozcan como iguales en la diversidad, a través de la convivencia en un espacio donde se interactúa a través de la música y en el que mediante el diálogo y las acciones sociales conjuntas (audiciones, actuaciones, proyectos conjuntos) se pueden construir nuevas formas de vivir desde el respeto y la superación de los prejuicios.

Sin duda otro ejemplo de impacto social es *El Sistema* implantado por Abreu en Venezuela, donde cientos de jóvenes son instruidos para formar parte de un proyecto de excelencia –la Joven Orquesta de Venezuela que dirigía Dudamel en sus comienzos es un ejemplo-. Estos jóvenes salen de la miseria, la pobreza y la exclusión social gracias a este proyecto de música de conjunto. Otro tanto sucede en las favelas de Brasil, donde se ha instaurado un sistema de educación musical muy similar entre los niños y niñas que les pueda conducir a disponer de una formación que les pueda proveer de un futuro por medio de la música.

5. Cómo diseñar la docencia de música de conjunto desde los equipos directivos

Habría que empezar por realizar un diseño de agrupaciones que puede responder a diferentes criterios, según el tipo de alumnado del centro: a) conjuntos de instrumentos iguales; b) según las edades –infantil, adolescentes, adultos-; c) según los niveles de destreza, que no necesariamente indican que estén en el mismo curso, según las características de cada instrumento; d) agrupaciones tradicio-

nales con grupos de cuerda (cuartetos, quintetos, orquestas de cámara), grupos de viento madera y metal (cuartetos, quintetos, octetos, banda); e) incluso una banda, orquesta sinfónica, coros de diversos tipos, etc.

El tiempo lectivo que generalmente se adjudica puede ser muy escaso en función del número de estudiantes del conjunto. Lo ideal sería disponer de 1 hora para los conjuntos pequeños de hasta 6/7 alumnos. Con menos de una hora resulta imposible el desarrollo de esta asignatura habida cuenta de que hay que sacar instrumentos, afinarlos –y esta es una tarea que debe llevar su tiempo-, ensayar el repertorio con tranquilidad y corrigiendo errores, sugiriendo ideas musicales, analizando detalles, haciéndose escuchar entre ellos y trabajando en subgrupos. Además, luego han de limpiar y guardar el instrumento.

Cuando los conjuntos son numerosos, por ejemplo de hasta 20 alumnos, resulta imprescindible contar con al menos 1 hora y 30 minutos, si se quiere hacer todo lo que puede y debe hacerse en la clase de conjunto. Cuando se dispone de una orquesta sinfónica y/o banda numerosa, de

más de 20 alumnos, es absolutamente imprescindible disponer de 2 horas de clase.

El tipo de repertorio, como ya se ha comentado anteriormente puede y debe ser diverso y atender no sólo a los intereses y gustos de los estudiantes, sino también al diseño de competencias pensadas para la asignatura. Como se ha dicho, el repertorio es la excusa para el aprendizaje y la adquisición de competencias. No es un fin en sí mismo, sino un medio, una herramienta. Por eso es importante la selección del mismo.

Mi experiencia de más de 35 años trabajando con conjuntos de todos los niveles y contextos educativos, me lleva a recomendar que no se comience el trabajo de conjunto hasta no haber concluido al menos el segundo curso de instrucción instrumental por razones obvias de falta de competencias técnicas y musicales. No obstante, existen experiencias exitosas con las clases conjuntas de instrumento, es decir, 2 o 3 estudiantes compartiendo el aula con el docente de instrumento: así se fomenta el aprendizaje colaborativo, la reflexión a partir de la observación de lo que hacen los pares, se fomenta el sentido crítico y, desde este punto de vista, es posible realizar una enseñanza grupal del

instrumento. Aunque esto no sería música de conjunto, porque no se trata de que todos toquen simultáneamente, sino de ser observadores activos de lo que sucede en el aula en unos momentos, y actores principales, en otros.

La planificación de las audiciones debe responder a los criterios de la programación, ser periódicas y dentro o fuera del centro. Resulta muy conveniente, si es posible, realizar actuaciones externas, en algún lugar del barrio o de la ciudad, o bien como intercambio con conjuntos de otros centros educativos musicales. Es importante que la labor de la clase de conjunto se haga visible para el entorno y que salga fuera del aula. En este sentido los proyectos colaborativos que se puedan emprender dentro del propio centro involucrando a todos los grupos es una experiencia costosa en términos de planificación y coordinación, pero tremendamente positiva para los estudiantes y para que la Escuela de Música, como institución, divulgue su actividad y la revierta en el entorno social en el que está inmersa.

En cuanto a las programaciones, han de elaborarse de manera consensuada para todos los conjuntos del centro: los objetivos, las competencias y las rúbricas

de evaluación pueden y deben ser comunes. La elección del repertorio dentro de la programación también puede ser común para todas las agrupaciones –con sus correspondientes arreglos y transposiciones– pensando incluso en la posibilidad de que dicho repertorio común pueda compartirse en un espectáculo a final del curso. Por supuesto, también hay que buscar repertorio específico para cada conjunto, y lo que es aún más importante, que las obras seleccionadas respondan a una o varias competencias concretas de la programación. Es de capital importancia que el repertorio, considerado en su conjunto, cubra todas las competencias de la asignatura.

Por último, pero no por ello menos importante, resulta absolutamente necesaria la coordinación y colaboración entre áreas y profesorado, no sólo de conjunto, sino del resto de asignaturas. Por ejemplo, el docente de conjunto, inexperto/a en las características técnicas y dificultades inherentes a las trompas, puede consultar con el /la docente de trompa sus dudas y posibles soluciones a un pasaje concreto –para facilitar, para buscar el registro más adecuado, etc.–; otro ejemplo, la armonía está muy olvidada y sabemos poco de instrumentación de algunos de los ins-

trumentos que tenemos en el conjunto, pues es el momento de acudir a algún colega que esté más experimentado en la realización de los arreglos y armonizaciones para pedir ayuda.

La dirección de la Escuela de Música debe seguir muy de cerca las actividades grupales, apostar por la viabilidad de proyectos colaborativos, intercambios, salidas, etc., velando por la calidad de la enseñanza y propiciando los espacios de encuentro necesarios para que el profes-

rado encargado de la música de conjunto pueda reunirse, reflexionar y consensuar las programaciones. También debe facilitar la disposición de tiempo para realizar los arreglos necesarios, reconociendo la complejidad e importancia de esta área curricular. Los docentes necesitan el apoyo y reconocimiento de las directivas y que éstas pongan los medios necesarios para que se pueda llenar de contenido la actividad de música de conjunto apostando por una educación musical enriquecedora y que pueda hacer visible la labor de la Escuela en el entorno.



Figura 1. Aspectos del diseño de la asignatura de música de conjunto en las escuelas de Música. (Elaboración propia).

6. Necesidades formativas específicas del docente de música de conjunto

Para poder afrontar la docencia de una asignatura de conjunto (instrumental o vocal) con todas las garantías y herramientas necesarias para su desempeño, el profesorado debe disponer de una cualificación muy concreta y completa que va más allá de lo que se precisa para la enseñanza de un instrumento. Lamentablemente, hasta el momento, y salvo honrosas excepciones, se ha venido descuidando el tipo de perfil necesario para impartir esta asignatura y los docentes, a pesar de sus esfuerzos y buena voluntad, no se encuentran preparados para atender las demandas de esta asignatura fundamental en la educación musical en todos los niveles del sistema educativo. Este es un problema que afecta, no sólo al profesorado de Escuelas de Música, sino también al de los Conservatorios elementales y profesionales, y, aunque en menor medida por distintos motivos, en la enseñanza superior y en la enseñanza obligatoria en primaria y secundaria.

A continuación se citan algunas de las competencias necesarias para poder hacerse cargo de la enseñanza de música de conjunto:

- ✓ Disponer de una técnica de dirección básica
- ✓ Saber realizar arreglos, transcripciones, armonizaciones y orquestaciones en diferentes estilos.
- ✓ Conocer/saber escoger el posible repertorio, tanto clásico como popular, e incluso explorar el lenguaje de vanguardia, para aplicar en el aula, clasificando el repertorio escalonadamente en función de los aprendizajes/competencias que se quieran abordar en cada momento de la formación.
- ✓ Conocer técnicas de trabajo grupal, tanto colaborativo como cooperativo: dinámica de grupos. Saber emplearlas en el contexto del aula.
- ✓ Nociones de psicopedagogía/psicodidáctica, para poder abordar las clases de conjunto desde las necesidades de los estudiantes según la edad y su desarrollo cognitivo y afectivo.

- ✓ Conocimientos de improvisación: estrategias, ejercicios para estimular la creatividad y la imaginación musical.
- ✓ Conocer los elementos y modos de proceder que contribuyen en el aula de conjunto a una Educación en Valores.
- ✓ Nociones básicas de organología y posibilidades de las distintas familias instrumentales.
- ✓ Conocimientos de software de edición de partituras.

7. Algunas ideas para la mejora e innovación en el aula de conjunto

El origen de algunos de los problemas de la docencia en las Escuelas de Música reside en el modelo de formación que se oferta en los Conservatorios Superiores porque:

- 1) Existe en general una falta de contacto, feedback, cooperación e intercambio de recursos con las Escuelas de Música y con los Conservatorios Profesionales

- 2) En los Conservatorios Superiores generalmente falta la perspectiva profesional de la docencia; sólo se piensa, o al menos eso parece, en términos de intérpretes: falta una perspectiva pedagógica y formación didáctica –excepto, claro está, en la especialidad de pedagogía de los futuros egresados.
- 3) Falta realismo en los centros superiores de música a la hora de orientar los currículos hacia diferentes perfiles profesionales. Cuando finalmente los intérpretes no encuentran un puesto en una orquesta o como solistas, entonces necesitan acceder a la docencia para vivir, pero no están preparados para enseñar, solo para perpetuar en el tiempo los modos de hacer con los que ellos han aprendido – buenos o malos-.
- 4) La docencia en una Escuela de Música, se percibe como un fracaso en la carrera profesional del intérprete: síndrome del “burnout” a menudo que, al final, se convierte en una falta de estímulo para la tarea docente y no sentirse enganchados/as a los proyectos educativos.

A la vista de todo lo anterior, algunas ideas para la mejora e innovación en el aula de conjunto podrían ser las siguientes:

7.1 Desde la propia escuela

- ✓ Formación continua del profesorado encargado de la música de conjunto.
- ✓ Creación de grupos de trabajo colaborativo dentro del claustro con reparto de tareas diferentes: elección del repertorio; realización de arreglos /transcripciones; director/a del conjunto; gestión de audiciones públicas con impacto social; etc. Esta puede ser una solución cuando no se dispone de docentes formados en todos los aspectos citados anteriormente.
- ✓ Emplear la metodología de Proyectos para diseñar actividades de conjunto que involucren a toda la comunidad educativa, incluidos padres, apoyando específicamente una programación inclusiva y potenciadora de la interculturalidad.

- ✓ Reflexión profunda para realizar una programación útil, clara, completa, que pueda revertir en un aprendizaje efectivo, y al mismo tiempo incidir en el bienestar social y en la cultura musical del entorno.

7.2 Desde los conservatorios superiores

- ✓ Adecuada formación en materia pedagógica y didáctica instrumental a los futuros intérpretes que, mayoritariamente –esa es la realidad-, se dedicarán a la docencia.
- ✓ Conocimiento de los fundamentos básicos de dirección y técnicas de ensayo grupal.
- ✓ Formación en competencias armónicas y compositivas que permitan al futuro profesor realizar arreglos instrumentales y/o vocales con garantías de corrección armónica, tímbrica, etc.

- ✓ Ser conscientes de que de las Escuelas de Música surgirán los melómanos y aficionados que reclamen conciertos públicos para dar empleo a los intérpretes que se forman en los centros superiores.
- ✓ Constante feedback bilateral y cooperación entre ambos tipos de instituciones educativas musicales, así como con otros colectivos de docentes de música de conjunto en otros contextos de la educación musical (Magisterio musical, Formación del profesorado, Profesorado de música en la enseñanza obligatoria, conservatorios elementales y profesionales)

Referencias

Badia, A., y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 42-54.

Cancio, M. R. (2007). Diversidad cultural y educación intercultural. En <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/174.pdf>.

Checa, R. (2009). El repertorio como elemento vertebrador del currículo de las enseñanzas profesionales de música. Crítica de una reforma inacabada. *Revista Eufonía*, 46, 25-34.

Cruz, M. (2009). El repertorio en las agrupaciones musicales de las escuelas de música. *Revista Eufonía*, 46, 35-45.

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado el 29 de diciembre de 2017 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>

Fernández Cobo, C. J. (2005). La clase colectiva en los instrumentos de viento. *Revista Musicalia* n.º 3. Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba. En <http://www.csmcordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-3/200-la-clase-colectiva-en-los-instrumentos-de-viento>

García, A. y J. Sáez (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Lewin, W. (2009). Uso de las dinámicas grupales en el aprendizaje de los alumnos de un Colegio Militar. Lima. Perú. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos94/aplicacion-dinamicas-grupales/aplicacion-dinamicas-grupales3.shtml#bibliogra>

Lorenzo de Reizábal, M. (2017). Educación en valores en el contexto de las agrupaciones instrumentales y vocales. 10 ideas prácticas para el aula. *Artseduca*, 17, 151-175. En <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2558>

Martin, C., y Neuman, V. (2009). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 13, 154-171.

Moreno, M. D. (2005). La importancia del repertorio como recurso didáctico. *Revista Musicalia*, 3. En <http://www.csm-cordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-3/194-la-importancia-del-repertorio-como-recursos-didactico>

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural*. Madrid: Escuela española.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el 2/1/2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Vilar, J. (2000). Manejando el Currículo en el Conservatorio y en la Escuela de Música. ¿Dónde debe estar el Repertorio?. *Música y Educación*, 43, 29-30. ♦

La investigación en arte y los formatos institucionales de evaluación en México

Art research and institutional evaluation formats in Mexico

PATRICIA AYALA · NAYELI FERNÁNDEZ · DAVIDE NICOLINI

Universidad de Colima



→ Recibido 12/03/2018
✓ Aceptado 15/04/2018

Resumen

El presente artículo describe las formas en las que un artista realiza investigación para poner sus ideas en papel, tela, roca, madera, partitura o escenario entre otros soportes y espacios. Cada obra artística conlleva un desarrollo intelectual comparable a los textos académicos de investigación, sin embargo, no se documentan de la misma manera. Este texto presentará brevemente sugerencias sobre la documentación de la obra artística y su posibilidad de formar parte de la producción del investigador para su evaluación. Los formatos mencionados serán el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y el Curriculum Vitae institucional (CVI). Este tema es de vital importancia para creadores y artistas que quieran dedicarse a la docencia y beneficiarse de los apoyos institucionales que están disponibles para los investigadores.

Palabras clave

Educación artística · Artículo arbitrado · Estímulos laborales

Abstract

The present paper describes the ways in which an artist performs research to put his ideas on paper, cloth, rock, wood, score or stage among other supports and spaces. Each artistic work entails an intellectual development comparable to academic research texts; however, they are not documented in the same way. This text will briefly present suggestions on the documentation of the artistic work and its possibility of being part of the production of the researcher for evaluation. The formats mentioned will be the Program for Professional Teacher Development (PRODEP), the National System of Researchers (SNI) and the Institutional Curriculum Vitae (CVI). This theme is of great importance for creators and artists who want to dedicate themselves to teaching and want to benefit from the institutional incentives that are available to researchers.

Keywords

Art education · Journal article · Academic Job incentives

Introducción

Hace muchos años, cuando las academias de arte solicitaban a sus docentes que mostraran sus méritos académicos para su valoración, estos eran generalmente obras o interpretaciones que exponían el excelente nivel técnico de los maestros. En las universidades, se contrataba como instructor al que mejor podía utilizar una técnica, interpretar una pieza musical o escenificar un monólogo. Con el tiempo estas cosas cambiaron y se solicitó un certificado de estudio que independiente o a la par de la obra servía como llave de entrada a la institución (De los reyes, 2014).

Con el paso de los años, las escuelas o facultades de arte, se han visto en la necesidad de contratar a quien más certificados tiene, con algunas excepciones. Hoy en día el artista que demuestra talento y virtuosismo, pero no cuenta con un título universitario, no puede ser contratado para impartir clases en el nivel superior universitario.

Aunado a esto, los apoyos al desempeño docente exigen día con día productos específicos que en relación con la investigación -parte fundamental de las tareas

de los profesores de tiempo completo en el país-, son complicados y difíciles de realizar.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) vía el Curriculum Vitae institucional (CVI) de la Universidad de Colima, requieren que cada creación artística se registre para que el artista pueda mostrar que labora e impacta académicamente. Sin embargo, el impacto en la investigación no se registra con la documentación de una obra. Otros son los mecanismos para demostrar la investigación.

Un artista hace arte

El cuerpo académico 92: Arte y sociedad del Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima, está conformado por siete miembros de tres diferentes disciplinas: artes visuales, danza, y música. Áreas en las que, generalmente, la investigación científica se ha

hecho a un lado en aras de la producción creativa. Pinturas, partituras, esculturas, cómics, y coreografías entre otros productos, son las cartas de presentación de los miembros del cuerpo académico, y desde fuera, hay quienes se preguntan cómo un cuerpo académico (CA) puede estar integrado por artistas, y nos cuestionan sobre qué tipo de líneas de investigación y creación del conocimiento desarrollamos si solo enseñamos técnica.

Estas preguntas, desmoralizan al profesor investigador de arte, pero nuestra experiencia y estudios nos han preparado para entender que SI se puede hacer investigación con método científico en nuestras disciplinas; se ha hecho por muchos años, solo que, en la educación artística mexicana, se enfatiza la producción por encima de la investigación (Barriga Monroy, 2009). Sin embargo, no solo enseñamos técnica, sino también teoría y apoyamos en los procesos de formación de investigadores como asesores de tesis y tutores.

Cuando los profesores de arte -de técnica o teoría- se ven en la necesidad de solicitar apoyo o concursar para el perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Sistema

Nacional de Investigadores o para el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente vía el Curriculum Vitae Institucional, se percatan de que los requerimientos de dichos apoyos ameritan forzosamente un cambio en su forma de crear, documentar y difundir lo que saben.

En un principio, podíamos utilizar los catálogos de obra de las exhibiciones, los programas de mano, las publicaciones de la obra en revistas comerciales, o las memorias de los eventos en donde participábamos como conferencistas. Hoy en día, el PRODEP y el SNI toman en cuenta principalmente publicaciones arbitradas de libros y revistas. ¿Qué se puede hacer entonces si nosotros nos pasamos semanas pensando e investigando para crear una obra que finalmente no cuenta para estos sistemas de evaluación docente?

Lo principal es entender con toda la calma posible, que esto es así, que todas las horas dedicadas a planear y crear una obra artística no serán tomadas en cuenta y no caer en la necesidad de sacrificar una obra bien hecha solo porque las horas dedicadas no cuentan como puntos para mejorar nuestra situación laboral.

Una vez entendido que para crear mi obra sigue y seguirá valiendo la pena invertir todo el tiempo necesario, debemos entonces entender que con algo de práctica y entrenamiento podemos convertir esa experiencia en un texto de investigación, ya que la manera en cómo se piensa y se crea una obra, puede sin duda iluminar el camino para los que quieren aprender sobre ella.

Para crear arte se tiene que investigar

Muchos artistas defienden la postura de que, si ya se invirtió mucho tiempo en la obra y la crítica y el gremio la defienden a capa y espada, entonces debía reconocerse como válida para los procesos de evaluación docente. NO es así. Se aprende de manera muy dolorosa que los llenados institucionales no contemplan la creación artística pura, sin pruebas de su existencia pública y que una improvisación queda fuera de todo llenado institucional por no fabricar las pruebas que la documenten. Sin embargo, no por ello dejamos de improvisar.

Para demostrar a las instituciones mencionadas que se investigó y que se está generando conocimiento y aplicación del mismo, se tienen que conocer y dominar los procesos de creación de texto de investigación además de dominar las herramientas de la técnica con la que se crea. Cuando el músico quiere crear una pieza musical sobre un tema local, digamos el mar, el artista sabe que todas sus ideas sobre el mar tienen un origen, ahí empieza la investigación, ¿de dónde vienen mis ideas? ¿Son correctas? ¿Podré transmitir las? ¿Otros también las tienen? ¿Qué forma les doy a mis ideas y cómo? ¿Se han representado antes, se consideran de valor histórico? ¿Quién más lo ha hecho? las mismas cuestiones invaden al pintor, a la escultora, al bailarín y a la monera.

Transformar la creación artística en producto de investigación

Antes que nada, desde el inicio de la creación se tiene que tener en mente que existe la posibilidad de que esa obra sea complementada por un texto que pueda considerarse investigación y que puede resultar interesante para que otros lo lean, es decir, publicable. Las preguntas que se hace el artista serán del interés público

y siempre valdrá la pena dejar un documento que las responda desde la mente del que crea (Marín Viadel, 2011b).

Se recomienda entonces, iniciar la costumbre de llevar una bitácora para apuntar las preguntas y respuestas que ocasiona la obra. Estas cuestiones darán pie a una sistematización de las ideas y búsqueda de una metodología que pueden entonces convertirse en el esqueleto de una investigación sobre la técnica, el tema, el proceso creativo, o la creación de una obra artística.

El artista al que nos referimos en este texto, además de crear obra original, dedica parte de su tiempo a la docencia. Las Bellas Artes no se transmiten por osmosis, el mejor artista no puede hacer que sus alumnos aprendan solo por sentarse a contemplar o escuchar su obra. Tiene que utilizar estrategias docentes para la generación del conocimiento, este es un campo más para crear investigación. Deberá entonces llevar un diario de campo en el que anote los retos y logros que se dan día con día en su labor docente, esta sistematización de sus procesos de enseñanza también será de gran uso para crear investigación.

Es decir, además del tipo de investigación sobre historia, técnicas o procesos creativos, existe la investigación educativa y la investigación acción. Investigación-acción es un tipo de investigación que ayuda a determinar qué procedimientos grupales producen un mayor impacto en el rendimiento del grupo (McMillan, 2000). No es fácil, hacer investigación si fuimos entrenados para hacer arte, pero las instituciones donde laboramos nos ofrecen una oferta muy vasta de cursos para generar conocimiento mediante el uso de estrategias didácticas de una manera sistematizada, clara, y científica que reditúe en nuestro favor al poder participar en evaluaciones internas y externas.

Creando investigación sobre arte

Si bien es cierto que la desproporción entre revistas arbitradas e indexadas científicas y de humanidades inclina la balanza hacia una menor probabilidad de publicar un artículo sobre arte o educación artística, también es cierto que sí existen espacios, principalmente en inglés, donde los lectores ávidos esperan textos sobre los temas que nos competen.

Existen más revistas sobre ciencias duras que sobre humanidades y arte, lo que representa un reto aún más difícil cuando el Sistema Nacional de Investigadores nos pide que llenemos información sobre las veces que nuestros artículos han sido citados por otros investigadores. Como ejemplo tenemos al investigador que publica un artículo sobre el cuidado del paciente con dengue. Al cabo de un año, su artículo ha sido citado decenas de veces por otros investigadores del mundo, porque el dengue es una cuestión de vida o muerte.

Un texto sobre técnica, educación artística, o historia del arte, no tendrá la misma suerte. Será citado, sí, pero quizá unos diez años después cuando otro profesor investigador coincida o difiera sobre el tema. Nuevamente, consideren no desesperar, ya que primero hay que saber gatear y luego andar. Estamos aún en el proceso de lograr investigar.

Pasos para investigar y publicar lo investigado

Existen decenas de textos y páginas de Internet que nos podrán ayudar a alcanzar la meta de publicar artículos o libros

sobre nuestras investigaciones, aquí resumiré los pasos básicos para lograrlo.

Como vimos anteriormente, la creación artística genera preguntas interesantes sobre las ideas, procesos y técnicas de creación, y lo primero que se requiere para crear investigación es desarrollar una pregunta que amerite seguir por ese camino. Si se ha documentado la generación de ideas, los pasos de un proceso o las acciones tomadas al interior de un salón de clases, será más fácil hallar la respuesta a esa pregunta.

Para ello, se necesita la construcción de un marco teórico y aunque no hay recetas mágicas para lograrlo, la institución provee cursos y talleres que otorgan las herramientas necesarias para leer y organizar teorías; sustento necesario a las respuestas que estamos buscando. De la misma manera, los talleres de redacción harán posible que nuestras ideas se escriban claras y concisas para ser publicadas (Belcher, 2009).

Es importante mencionar que aunque cursos y talleres nos muestren el camino para teorizar y redactar, las ideas originales son la parte más importante en el campo de la investigación, sin ellas, la

teoría más profunda y las palabras más elocuentes, no pueden aportar ideas innovadoras.

Silvana Andrea Mejía (2012) propone organizar la información que rescatamos de nuestras prácticas cotidianas de acuerdo a dos conceptos, lo que se crea: la obra creativa y lo que se investiga: la narrativa o tema que puede desprenderse del producto. Así, Mejía (2012) opina que las relaciones formales y espaciales del producto artístico producen significados socioculturales, es decir, “interpretaciones sobre el entorno; [...] implican conocimientos, sentimientos y valores compartidos” (p.88).

Los significados iconográficos y la interpretación de imágenes, a su vez generan un “contenido emocional derivado de la relación personal del sujeto con las cosas del mundo en un determinado contexto” (p.88). En general, Mejía sugiere que los “conceptos y/o temáticas que van surgiendo en la recolección de los datos” (p.88) tomados de nuestra bitácora generan reflexiones y, tras nuestra observación, pueden generar líneas de aplicación del conocimiento.

Para lograr ser un investigador publicado, se requiere de una práctica constante, de un criterio crítico muy amplio -que permita aceptar rechazos de las editoriales contactadas- y de una fortaleza para seguir intentándolo. Pero sobre todo del conocimiento de que la práctica artística y la investigación van de la mano, de que lo que hemos hecho desde nuestra primera creación estuvo basado en nuestras capacidades humanas y cerebrales de investigar, en palabras de Margarita Tortajada (2008):

La investigación requiere de un sustento teórico, es decir, de un cuerpo de conocimientos articulados que han sido construidos en función de la realidad; son resultado de ella, la explican y conceptualizan [...] la teoría no es algo dado e inmutable: se elabora a partir de la práctica y de la reflexión, por lo que continuamente se ve enriquecida, puesta a discusión y reelaborada (pp. 193-194).

Nuestra realidad de artistas y docentes es un rico campo para investigar. Una vez con la práctica necesaria, sin miedo a buscar alianzas y pagar revisores, el camino se hace más claro y hay luz al final del túnel.



También hay que agregar que además de lo mencionado, se requiere de un sistema de referencias para anotar nuestras fuentes, siendo el más común el del manual de la *American Psychological Association*, conocido como estilo APA de citaciones. Asimismo, se tienen que tomar en cuenta los requisitos específicos de estilo y redacción de cada revista considerada como plataforma para nuestro texto, lo cual no suele ser difícil de cumplir si conocemos los requisitos de las publicaciones de nuestra institución (Belcher, 2009).

Con el artículo listo, en la mano, el siguiente paso es buscar un editor. Como se mencionó antes, la mayoría de revistas interesadas en publicar sobre arte y educación artística están en el idioma inglés, ya sea porque son norteamericanas, británicas, australianas o internacionales (Marín Viadel, 2011a). Ese es un pasó que parecería interponerse entre nosotros y el ver nuestro texto publicado, pero el idioma no es una barrera, se pueden utilizar los servicios de un traductor. O seleccionar una revista Latinoamericana y esperar un poco más de tiempo a que acepten nuestro trabajo.

En cualquier momento de este proceso, podemos sentirnos abrumados e intentar desistir, si esto ocurre, también hay apoyos institucionales y sociales para continuar motivados trabajando por alcanzar la meta de ver nuestro texto publicado en una revista arbitrada.

Aunque el camino es arduo, hay esperanza. Existe un amplio grupo de lectores esperando a leer sobre lo que hacemos, complazcámoslos, y al mismo tiempo, ganemos esos estímulos y apoyos que están ahí para nosotros, aunque nos cueste trabajo y nos de temor hacerlo.

Referencias

Barriga Monroy, M. L. (2009). "LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado" en *El Artista*, núm. 6, diciembre, pp. 154-163, Colombia.

Belcher, W. L. (2009). *Writing your Journal Article in Twelve Weeks*, California: SAGE Publications.

De los Reyes, A. (2014). *La enseñanza del dibujo en México*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Marín Viadel, R. (2011a). "Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas" en *Educação*, v. 34, n. 3, pp. 271-285, Porto Alegre.

Marín Viadel, R. (2011b). "La Investigación en Educación Artística" en *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 nº 1, pp. 211-230.

McMillan, J. H. (2000). *Educational Research. Fundamentals for the Consumer*, New York: Addison Wesley Longman.

Mejía Echeverri, S. A. (2012) "Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas" en *Uni-pluri/versidad*, Vol. 12, No. 2, pp.80-90.

Tortajada Quiroz, M. (2008). "La investigación artística mexicana en el siglo xx: la experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Bellas Artes" en *Cultura y representaciones sociales*, Año 2, núm. 4, pp. 169-196.♦

Salamanca o la singular verbena del paseo de la estación. Una zarzuela del s. XXI como ventana a la actividad musical salmantina de comienzos del s. XX

Salamanca or the singular verbain of the station. A zarzuela from the 21st century as a window to Salamanca's musical activity at the beginning of the 20th century

FRANCISCO JOSÉ ÁLVAREZ GARCÍA
fjalvarezga@upsa.es

Universidad Pontificia de Salamanca

Historia



→ Recibido 30/11/2017
✓ Aceptado 15/01/2018

Resumen

Pocas veces un trabajo de investigación musical aterriza en un proyecto artístico y participado, no sólo por la comunidad científica sino (y sobre todo), por gente de "a pie", protagonistas entonces y ahora de una circunstancia músico-local muy concreta: la música en Salamanca a comienzos del S. XX. Tras varios años de investigación a través de la prensa local principalmente, varios libros y artículos sobre el tema en revistas especializadas, sentimos que los resultados no terminaban de llegar adecuadamente al verdadero interés artístico de las personas. ¿La solución?: componer y representar una zarzuela que compendiará un trocito de aquella historia. El resultado ha sido la primera zarzuela costumbrista en España desde 1981: "Salamanca o la singular verbena del Paseo de la Estación", comedia lírica de costumbres salmantinas en 2 actos y 6 cuadros, representada hasta la actualidad en 7 ocasiones, con más de 4000 espectadores

Palabras clave

Zarzuela · Creatividad · Educación artística · Investigación musicológica

Abstract

Rarely a musical research work lands in an artistic project and participated, not only by the scientific community but (and above all), by current people, protagonists then and now of a very specific musician-local circumstance: the music in Salamanca at the beginning of the 20th century. After several years of research mainly through the local press, several books and articles on the subject in specialized journals, we felt that the results did not quite reach the true artistic interest of the people. The solution: to compose and represent a zarzuela that would summarize a little bit of the story. The result has been the first zarzuela "costumbrista" in Spain since 1981: "Salamanca o la singular verbena del Paseo de la Estación", represented to the present 7 times, with more than 4000 spectators.

Key words

Zarzuela · Creativity · Art education · Musicological research



Ilustración 1. Cartel de la zarzuela "Salamanca o la singular verbena del Paseo de la Estación. José Ignacio Cotobal, 2017

Introducción

Hace casi diez años, para la realización de mi trabajo doctoral, dediqué varios años al vaciado de prensa histórica en diferentes bibliotecas y archivos, leyendo todos y cada uno de los periódicos escritos en Salamanca entre 1900 y 1910. Buscaba noticias y reseñas que sacaran a la luz la que, imaginaba, era una de las circunstancias artísticas más ricas del momento: su actividad musical.

Como el lector puede imaginar, fue imposible encapsular esta tarea en lo meramente musical y uno, con el paso del tiempo, llega a introducirse tanto en el contexto de la época a estudio que empatiza y se funde con personajes, historias, situaciones y modos de vida del momento, hasta tal punto que casi llega a revivirlos.

Tras la lectura de la tesis en el año 2009, fascinado por el proyecto, sentí la necesidad de compartir mi descubrimiento intentando, en la medida de lo posible, hacer partícipe a la comunidad científica de la sorprendente riqueza que, como apuntaba, tanto me había aportado. Para ello, fiel al procedimiento clásico, me dispuse a realizar una divulgación a través de dos

vías principales: la publicación en revistas especializadas sobre los diferentes elementos musicales encontrados (actividad musical en cafés, teatros, sociedades de concierto, bandas, orfeones, etc.) y la publicación también de varios libros monográficos con diferentes circunstancias similares, abordando en profundidad diferentes aspectos.

Cuál fue mi sorpresa al comprobar que, con el paso de los años, el conocimiento y repercusión “a pie de calle” sobre la actividad musical de la ciudad que a través de su historia me había enamorado, seguía siendo el mismo, es decir, las decenas de publicaciones antes señaladas, ni siquiera habían conseguido hacer una muesca en la corteza superficial del interés de mis vecinos. ¿Qué estaba haciendo mal?, ¿Qué me estaba dejando en el tintero?. Faltaba algo esencial, intangible: lo artístico. En esta línea, no pude estar más de acuerdo con López-Cano (2014), “Si investigar supone buscar nuevos caminos, nuevas formas, nuevos procesos, cualquier producto artístico podría parecer, de una u otra forma, el producto de una investigación”

¿Cómo pretendía hacer vibrar a una ciudad mostrando la que había sido su

actividad musical hace 100 años sin música, sin espectáculo?, ¿De qué manera podría hacer entender la importancia de aquellos años sin mostrar de una manera real, evidente y práctica lo que verdaderamente fue?. Así nació “Salamanca o la singular verbena del Paseo de la Estación”

La obra

A partir de la zarzuela, género musical por excelencia a comienzos del S. XX en España, compendiamos en una trama costumbrista y al uso del momento, las principales circunstancias y contextos que sostuvieron la investigación científica de la tesis, pero eso sí: recreadas y envueltas en un argumento cercano a un espectador que, sobre todo, acude al teatro a disfrutar de una experiencia artística y que pretende de algún modo (re) vivirla desde su butaca

De este modo, siguiendo la estructura y cánones clásicos del género, comencé a trabajar primeramente en el libreto, partiendo de una premisa inicial: todo lo que allí se contara, aunque recreado, tendría que haber sucedido en tiempo y forma del mismo modo que 100 años atrás. Pero necesitaba una excusa, un acontecimen-

to histórico que, a modo de envoltorio, sirviera de marco para introducir aquello que quería narrar. Entonces recordé una noticia de “El Adelanto”, principal periódico de principios de siglo en Salamanca, en la que se contaba una anécdota que podría servir perfectamente de marco, siendo a la vez lo suficientemente divertida como para formar parte del núcleo central de la trama así como válida para introducir nuevos acontecimientos. Esta es:

El fracaso no puede haber sido mayor. Entiéndalo así el Ayuntamiento. El concurso de verbenas que anunció en sus flamantes programas de festejos para anoche ha quedado reducido a... la más mínima expresión. Tanto que sólo se ha registrado una verbena y para eso no muy vistosa que digamos y organizada por apéndice, por un empleado del Municipio. ¡Claro, lo que él diría!, ¡No es cosa de dejar mal a mis señores!. Y a todo trance hubo que hacer una verbena. Ésta se celebró en el paseo de la Estación, frente al establecimiento de bebidas que dicho señor empleado, don Alfredo Fuentes, tiene instalado en aquel lugar. En un arco de madera se leía la siguiente inscripción hecha de bombillas de luz eléc-

trica "Feria de 1906" y a lo largo del paseo había gallardetes y bombillas. Inmenso gentío visitó el paseo hasta las primeras horas de la madrugada. El premio ofrecido por el Municipio y que consiste en 500 pesetas, se le otorgará al "único postor". Me dicen que el señor Fuentes se ha gastado en la verbena 600 y pico. ¡Vaya un negocio!. El señor Fuentes merecía más de los 500 del ala, siquiera por haber evitado el hecho de que la plancha del Concejo fuera completa. Algo es algo y la verbena no se ve todos los días.

"Las verbenas". El Adelanto. Martes 11 de Septiembre de 1906

Alfredo Fuentes, funcionario de la municipalidad por horas y propietario de un local de bebidas en el Paseo de la Estación, fue, como se lee en la noticia, el único participante del flamante concurso de verbenas que el Ayuntamiento había convocado para reactivar los cada vez más escasos festejos por barrios. Por esta razón el consistorio no tuvo más opción que entregarle el suculento premio: 500 pesetas de la época.

Fue inevitable introducir, como es propio en el género, una historia de amor,

apoyada en la intención de Alfredo, el protagonista, de enamorar a Clara Martín, artesana local. ¿Cómo?, a través precisamente de la verbena pues la muchacha era conocida en la capital del Tormes por sus dotes para el baile.

A partir de esta circunstancia real, intentando compendiar de manera metódica muchos de los aspectos contemplados y reseñados en el proyecto de investigación inicial, fue relativamente sencillo construir la trama final, que se resume en los siguientes seis cuadros articulados a su vez en más de 30 escenas y 12 números musicales:

La trama

CUADRO PRIMERO

Plaza Mayor de Salamanca. Martes 4 de septiembre de 1906. Los empleados de Moneo se afanan con el montaje del templete de la música que en estos días vuelve a su ocupación primitiva tras ocho años en el paseo de la Alamedilla. La gente se acerca en corros y comenta la circunstancia haciendo pequeñas pausas en sus quehaceres cotidianos. Encontramos representantes de varios oficios de comienzo de siglo, todos mostrando gran

expectación en el montaje del quiosco. Clara Martín, joven artesana, abre la zarzuela con una alegoría sobre Salamanca y la esperanza de encontrar el amor

Número I. "Canta la piedra viva de Salamanca"

Clara (soprano), coro y banda.



Ilustración 2. Amparo Mateos, soprano, junto al coro, interpretando "Canta la piedra viva de Salamanca" sobre las tablas del Liceo el 9 de junio de 2017, fecha del estreno de la zarzuela.

Un grupo de jóvenes incide en las dificultades que se plantean de cara a la preparación de verbenas en temporada de ferias. El ayuntamiento ha decidido gravar cada una con un impuesto de 50 pesetas. Alfredo Fuentes permanece absorto en sus pensamientos con gesto de preocupación. De pronto el rostro se le ilumina: Clara, la joven artesana entra de nuevo en escena, ahora acompañada por su amiga Irene.

Alfredo bebe los vientos por ella desde hace semanas, pero todavía no se ha animado a hablarle de amor.

Marcos “el Piteras”, otro joven de la cuadrilla, entra en escena. Trae nuevas: el ayuntamiento ha convocado un concurso de verbenas a una semana vista y ofrece un premio de 500 pesetas a la más vistosa y participada.

Alfredo tiene una idea: aprovechando el local de bebidas que posee en el Paseo de la Estación y sus contactos con el Ayuntamiento (es funcionario por horas), decide presentar una verbena al concurso para enamorar a Clara Martín, consumada bailarina. Sobre esta idea se articula la romanza del número II.

Número II. “Hay que presentarse”

Alfredo (tenor), amigos, coro y banda.

Alfredo muestra la intención de contratar a Pablo Marcial Sánchez, amigo de Alfredo y director de la Banda “El 1º de Mayo”, para que se encargue de la música la noche de la verbena.

Pablo Marcial entra en escena junto a Mario Antonio Bretón, hijo del popular músico. Éste, con tan sólo 26 años, acaba de llegar a Salamanca por ferias, enviado por su padre, para que Pablo le adiestre convenientemente en el oficio de maestro concertador. La idea de Pablo es curtir

al joven realizando algunas prácticas junto a Salvador Orozco, director de la compañía, que en estos días viene a representar zarzuela a Salamanca.

Aprovechando que Pablo, por cuestiones económicas, trabajará de pianista mercenario con Orozco en el Liceo, intenta convencer a Bretón para que acuda con él y empaparse de toda la trama de la zarzuela “El iluso Cañizares”, que se estrenará el 10 de septiembre.

Habla a Bretón del buen hacer del director musical, el maestro Cristóbal, pero el joven músico no está muy convencido: es pretencioso y arrogante. Solicita que Pablo le conceda permiso para dirigir su banda en alguno de los espectáculos programados, algo que, en principio, el director no ve claro: no está preparado.

Entran en escena Salvador Orozco y el Maestro Cristóbal. Han quedado con Pablo Marcial en la plaza. Pablo, tras realizar las pertinentes presentaciones, propone la asistencia de Bretón a algunos ensayos.

Clara, desde los veladores del café Novelty, emocionada al ver al joven músico, pide a Irene se acerque a conseguir información. Muestra un gran interés por Bre-

tón. Irene consigue una invitación para acudir a uno de los ensayos programados en el Liceo.

Los protagonistas son prácticamente retirados de escena por los gigantes y cabezudos, que hacen entrada anunciando el comienzo de las fiestas con música, cohetes y voladores. Todos participan en el número instrumental bailando alegres

Número III. “¡Viva Salamanca!” (Baile)

Banda y grupo de coros y danzas

CUADRO SEGUNDO

Local de bebidas de Alfredo, en el Paseo de la Estación. Interior. Al día siguiente.

Agustín, un herrero reconvertido en electricista, trata con Alfredo y sus amigos las posibilidades que la bombilla puede ofrecer de cara a la ornamentación de la verbena. Alfredo quiere un gran arco de madera repleto de bombillas, además de gallardetes acompañando el paseo frente a su establecimiento. Clientas entran en el local y son atendidas sin interrumpir del todo la dinámica.

También acuden Pablo Marcial y Mario Bretón. El primero ya había tratado con

Alfredo la posibilidad de que su banda se encargara de la música el lunes en la verbena, pero no con su director habitual: Pablo está trabajando de músico mercenario en el Liceo con la compañía de Salvador Orozco y esa noche tienen función.

Marcial propone a Bretón como sustituto en la dirección de la banda y Alfredo acepta. A todos les parece bien que el hijo de tan importante músico se encargue de la música.

Irene, la amiga de Clara, entra en el local buscando vino y disimuladamente se entera de las nuevas. Demuestra al público la intención de comentarlo con su amiga. Cierra la escena Bretón cantando sus cualidades como músico

Número IV. “Primero y ya en la cuna”

Bretón (tenor), amigos y banda.

CUADRO TERCERO

Plaza Mayor, al día siguiente. Músicos preparados para tocar a las 12:00h en el templo, ya completamente instalado. La gente pasea en torno al quiosco y se dispone en corros esperando el comienzo de la música.

Los amigos de Alfredo en un banco comentan un altercado acontecido días atrás, cuando un grupo de monárquicos protestó durante la interpretación del pasodoble “Saludo a Francia”, en el que sueñan algunos compases de la Marsellesa. Los exaltados exigieron en compensación la interpretación de la “Marcha Real”, no quedando muy claro si el director de la banda fue gratificado económicamente por ello. Todos esperan que Pablo Marcial, antes del recital, aporte una explicación al respecto.

Por otra parte, Alfredo continúa con los preparativos. Entra en escena negociando con Antonio Souza, un gitano portugués que puede proporcionarle bebida y queso a buen precio para el domingo. Discuten sobre dineros y tiempos. Tras un apretón de manos Alfredo se encuentra con sus amigos.

Clara e Irene entran en escena. Hablan sobre la verbena y la participación de Bretón como director. Clara está emocionada. Se acerca a charlar con Alfredo para mostrar su intención de acudir a la misma.

Entre ambos se produce una confusión: mientras que Alfredo piensa que la muchacha empieza a tomar en cuenta su

existencia, Clara busca en realidad estar cerca de Bretón a través de él y de la propia organización de la verbena.

Con las explicaciones de Pablo Marcial a tenor de la disputa entre monárquicos y republicanos termina la conversación.

Un pasodoble dedicado a la banda cierra el primer acto. En él Irene realiza además una alegoría al amor esquivo, anunciando el conflicto que se avecina con el triángulo Bretón/Clara/Alfredo

Número V. “Tiene la banda”

Irene (soprano), Alfredo (tenor), Clara (soprano), coro y banda.

CUADRO CUARTO

Teatro del Liceo. Sábado 8 de septiembre por la mañana. La compañía de Salvador Orozco se encuentra preparando el estreno de la zarzuela “El iluso Cañizares”, que tendrá lugar el lunes noche, coincidiendo con el concurso de verbenas. Pablo Marcial ha sido contratado como pianista acompañante y trabaja a las órdenes del maestro Cristóbal.

El escenario es un auténtico bullicio de actores y actrices, cupletistas, músicos, encargados de atrezzo, etc. Salvador

Orozco intenta dirigir la variopinta amalgama. El acto comienza con un número para coro en el que el elenco de la compañía se queja de las duras condiciones que acarrea la vida del comediante

Número VI. “Esta es la vida del comediante”
Coro y banda.

Agustín el electricista y Antonio el portugués, negocian con Salvador la adquisición de las últimas necesidades técnicas. También han sido encargados de algunos preparativos para la presentación de la zarzuela.

Bretón acompaña al maestro concertador con desidia realizando comentarios inapropiados. Deja constancia de su prepotencia y falta de preparación.

Alfredo entra en escena. Ha quedado con Pablo Marcial y Bretón para conocer las obras que constituirán el programa de los bailables de la verbena. Pablo solicita retirarse un momento y se reúne con ambos, presentando unas partituras que al parecer exceden con creces las capacidades de Bretón como director de banda. Todas son obras desconocidas para el joven músico que titubea, pero no huye en

principio de la responsabilidad acordada días atrás.

El cuadro finaliza con Bretón confesando al público y a sí mismo no ser más que la sombra manida de su padre

Número VII. “Ves, es lo que soy”
Bretón (tenor), piano y quinteto de viento

Salvador Orozco increpa a todos la vuelta a los ensayos. Pablo se despide de Alfredo mientras Bretón vuelve a la vera del maestro Cristóbal.

Clara entra con su amiga Irene justo en el momento en el que sale Alfredo. Éste, pensando que quizá la muchacha acuda a su encuentro, se siente afortunado. Sorprende a la pareja, pero rápidamente cae en la cuenta de que la joven busca intercambiar unas palabras con Mario Bretón. Muy decepcionado, acaba por comprender que Clara en realidad pretende al hijo del ilustre músico y sale triste.

Asesorada por Irene y tras el encuentro con Alfredo, Clara termina dándose cuenta de la poca valía del aprendiz y tras despedirse de él, salen comentando su gran desengaño. Por otra parte, Irene señala

a su amiga lo interesante que es Alfredo Fuentes. Descubre que, desde su punto de vista, bebe los vientos por ella. Clara se muestra receptiva al comentario. Ambas cierran el cuadro con una habanera que compara los segundos platos culinarios con la posibilidad de un nuevo amor

Número VIII. "De siempre segundos platos fueron más ricos"
Clara (soprano), Irene (mezzosoprano) y banda

CUADRO QUINTO

Paseo de la Estación. Exterior. Mañana del lunes 10 de septiembre, día de la verbena. Alfredo, abatido, limpia con tristeza el quicio de la entrada del local mientras se lamenta por su mala suerte. Sus amigos, centrados en los preparativos, le animan a olvidarse de Clara.

Entre todos instalan el gran arco de madera luminoso con la inscripción: "Feria de 1906".

El número IX, un pasodoble-jota cantado por Alfredo, es una exaltación de la amistad en la que agradece la labor de sus compañeros. También, aparte, refiere el dolor que siente al haber sido rechazado por Clara

Número IX. "En la alegría y la pena"
Alfredo (tenor), amigos y banda

CUADRO SEXTO

Paseo de la Estación. Noche de la verbena. Un gran arco iluminado reza: "Feria de 1906".

La gente pasea y se junta en corros esperando el comienzo de la música. La banda en el centro de la escena, un tanto desorganizada, espera la llegada de Mario Bretón. Alfredo, reloj en mano y muy preocupado, conversa con sus amigos. También participan Antonio el portugués y Agustín el electricista que andan en el ajo.

El retraso es mayúsculo y uno de los músicos señala que si no hay director, ellos se marchan. Están haciendo el ridículo. Desesperado, Alfredo sube al estrado del director intentando tranquilizar a la banda. Este hecho hace que el público presente entienda que la música va a dar comienzo y comprometen al tendero a lanzarse en la dirección con el primer tema.

Antonio el portugués, a escondidas, se acerca a Alfredo y le confiesa que es músico. Le anima a que tome la batuta con

el primer bailable. Le marcará en el pie el compás para que todo salga bien. Alfredo comienza a dirigir y la banda suena muy bien.

Clara e Irene llegan a la verbena. Quedan impactadas con la visión de Alfredo dirigiendo la banda y definitivamente Clara queda prendada de su gallardía.

Al finalizar el tema musical, los amigos de Alfredo se acercan con un joven músico: Bernardo García-Bernalt, de tan solo 21 años de edad. Estudia en Madrid pero está en Salamanca por ferias. Viene recomendado por Dámaso Ledesma, organista de la Catedral, siendo el muchacho su discípulo. Se ofrece a dirigir la banda toda la noche, además sin percibir nada a cambio. Entiende que en una verbena tan animada hay que tocar por amor al arte.

Clara se acerca a Alfredo. Éste, triste y decepcionado, indica a la muchacha que no podrá ver a Mario Bretón ya que el músico finalmente no acudió a su compromiso. Clara le confiesa que en realidad no ha venido buscando a Bretón sino a él mismo. Tras un breve cortejo se besan.

A continuación, un funcionario de la municipalidad entra en escena: la verbe-

na del Paseo de la Estación es la única esa noche, por lo tanto y por unanimidad, se ha llevado el premio de las 500 pesetas.

La zarzuela concluye con el número final, popurrí de los números I y II. Es participado primeramente por Alfredo y Clara para ir incluyendo poco a poco al resto del elenco, incluido Bretón que reaparece con una maleta en mitad del número: finalmente se arrepintió y regresó desde la estación

Número Final. "Reprise"

Clara (soprano), Alfredo (tenor), Irene (mezzosoprano), Bretón (tenor), amigos, coro y banda

La música

Doce números para solistas, coros y banda, al margen de la obertura e interludios instrumentales, completan el libreto con la intención de enmarcar la zarzuela dentro del género grande, con dos actos, seis cuadros y más de dos horas de duración

El proceso creativo en el ámbito musical transcurrió de manera pareja a la propia escritura del texto. Una vez quedó

definido cada cuadro y escena, los diferentes números musicales fueron articulándose a partir de las necesidades de la trama. En la mayor parte de los casos se creó cada número e idea musical antes del propio texto, algo poco usual en este tipo de trabajos creativos.

La partidura inicial, para la mayor parte de los números, fue escrita para piano y voces, trabajando con un arreglista especializado en obra para banda las adaptaciones instrumentales. Inestimable fue en este sentido la colaboración de Jaime Jiménez Pérez, primer clarinete de la banda municipal de Salamanca y excepcional músico.

Romanzas, pasodobles, tiempos de vals y una habanera fueron los principales estilos elegidos para adornar el trabajo que, poco a poco, iba cobrando forma ante los ojos atónitos de un elenco que, por primera vez se enfrentaba al estreno de una zarzuela.

Los ensayos

Tras meses de trabajo y la idea primitiva intacta aún en el ADN del proyecto (presentar a través de un espejo artístico la Salamanca musical de comienzos del S.XX a nuestros vecinos), la Fundación Salamanca Ciudad de Saberes, perteneciente al propio Ayuntamiento de Salamanca, se interesó por el proyecto, poniendo a disposición de la zarzuela todos los medios a su alcance (locales de ensayo, decorados, coro adscrito a la institución, la propia banda municipal, etc.). Para comenzar fijamos una meta: la obra se estrenaría el 9 de junio de 2017 en el teatro Liceo, el más importante de la ciudad, con una carga sentimental muy importante en el propio argumento de la obra (uno de los cuadros, el cuarto, transcurre allí)

Por esa razón, seis meses antes, comenzó la selección del elenco que daría vida al proyecto. Para hacerlo se contó con Mario Vercher Grau, director de la banda municipal de Salamanca y uno de los principales mecenas musicales de la ciudad. Su trabajo se centró principalmente en la selección de dos tipos de papeles: solistas y de interpretación escénica.



Ilustración 3. Elenco principal durante uno de los ensayos de interpretación. Mayo 2017.

Profesores de música locales junto a actores y actrices de grupos de teatro semiprofesionales, fueron seleccionados para cada uno de los papeles existentes, dejando el protagonismo para los cuatro personajes principales de la mano de jóvenes solistas líricos salmantinos, pero con una importante trayectoria musical sobre las tablas de nuestros teatros. Alejandro Gago y Amparo Mateos, tenor y soprano respectivamente, darían vida a Alfredo Fuentes y Clara Martín, protagonistas de la zarzuela mientras que Adolfo Muñoz e Inés Redondo, con los mismos registros, se encargarían de acompañarlos como personajes secundarios.

El grupo "Ateneo", con más de 20 años de experiencia en numerosos proyectos teatrales dentro y fuera de Salamanca, nutrió la mayor parte de los papeles destinados a la interpretación escénica, completándose esta sección del elenco con la intervención de profesores y maestros de música, también locales que, entusiasmados por la idea de dar vida a la Salamanca de comienzos del S.XX, complementaron y de alguna forma aunaron la parte musical y la meramente interpretativa.

El Coro "Ciudad de Salamanca", de la Fundación Salamanca Ciudad de Saberes y la propia banda municipal, terminaron de conformar un elenco de más de 100

personas que ya desde el mes de marzo dedicaba entre 15 y 20 horas semanales a los ensayos en diferentes locales destinados a los más diversos fines (ensayos de interpretación, líricos, de coro, banda, trabajo en el diseño y montaje de decorados, etc.)

El estreno

Con una importantísima repercusión en los medios informativos locales (además de tratarse del primer estreno de una zarzuela costumbrista desde “Fuenteovejuna” en 1981, la zarzuela se ambienta en hechos y circunstancias reales de una Salamanca que esperaba ansiosa verse reflejada en el Liceo), el Ayuntamiento y la Fundación Salamanca Ciudad de Saberes cerraron tres representaciones en un primer ciclo (fin de semana del estreno), para poder completarse en septiembre con otras cuatro, de cara al periodo de ferias y fiestas locales (también insertas en la trama de la obra).

Semanas antes del estreno para ambas temporadas (junio y septiembre), se agotaron las más de 4000 localidades disponibles, prueba inequívoca de la excelente acogida que la zarzuela tuvo en una Salamanca que, contra todo pronóstico, aún vibraba entusiasmada por el género que tanto arte regaló durante la primera mitad del S. XX.



Ilustración 4. Momento del cuadro sexto, el día del estreno, 9 de junio de 2017

Las críticas musicales no tardaron en aparecer. Al margen de las no especializadas, sobre todo locales, que hacían hincapié en cuestiones más ligeras relativas a la trama salmantina, decorados (los tres escenarios fueron llevados a cabo a través de la moderna técnica del video-mapping) o las voces de los solistas y coros, fueron las críticas externas, sobre todo de Madrid, las que más se centraron en la génesis que dio vida al proyecto: la intención de trasladar a través de una obra artística, el resultado vivo de un proyecto de investigación historiográfico.

De importante relevancia fueron las aportaciones de José Prieto Marugán en su espacio especializado en zarzuela (“Zarzuelerías”), Elías Bernabé Pérez en “Diario lírico” y de otros espacios destinados al contexto de la lírica española, como “Valle de Elda” o “Lírica hoy”

Radio Nacional de España, a través de Radio Clásica y Radio 5, emitió un reportaje sonoro en el que, además de la propia crítica a la zarzuela, se podían escuchar algunos pasajes de las primeras funciones. Fue el podcast de zarzuela más escuchado la semana de su publicación, con más de 5000 reproducciones

Conclusiones y discusión

Como no puede ser de otra manera, detrás de una representación artística siempre encontramos lo intangible, lo inmaterial, aquellas cosas que no se pueden medir, contar o pesar pero que ensanchan corazones y hacen que por momentos el alma de muchas personas sintonicen en una única frecuencia. Al margen de esta cuestión (como autor no me corresponde juzgar ni criticar el desempeño artístico ni del elenco ni de la propia composición), sí me permito reflexionar y hacer partícipes a los lectores del alto grado de cumplimiento que el objetivo primitivo ha tenido.

No cabe duda que hemos presentado y acercado la Salamanca de comienzos del S.XX, a partir de un trabajo de investigación previo, más allá de la propia comunidad científica, haciendo cómplice al vecino, al ciudadano de “a pie” de un fenómeno cultural desconocido en su inmensa mayoría, pero a la vez tan próximo y cercano

Al margen de los más de 4000 espectadores que disfrutaron del espectáculo, la difusión que el proyecto ha tenido (y sigue manteniendo) a través de redes so-

ciales, prensa, radio y televisión, ha conseguido que, gracias a la zarzuela, un número importante de salmantinos, se haya acercado a la historia musical de comienzos del S.XX en nuestra ciudad. La edición de un CD y de un DVD con el espectáculo íntegro, así como la publicación del libreto con varios capítulos introductorios con la actividad musical salmantina de comienzos de siglo como marco (entregado gratuitamente a los asistentes en cada representación), también ha contribuido en gran medida al éxito del proyecto.



Ilustración 5. Luis Gutiérrez caracterizado tras la función como Pablo Marcial, junto a algunos descendientes del músico

Finalizo con una anécdota que resume el grado de satisfacción que, como investigador (insisto, que no como autor dramático o compositor), he tenido tras las primeras funciones de la zarzuela: unos días antes del ciclo de representaciones de septiembre, se puso en contacto con nosotros Enrique Sánchez, nieto de Pablo Marcial Sánchez, un importante músico en la Salamanca de comienzos del S.XX., director de la banda “El 1º de mayo”, agrupación precursora de la que sería con el tiempo la banda municipal de la capital charra.

Él sabía que su abuelo había trabajado en Salamanca, pero nunca había visto ni oído nada acerca de su figura en el ámbito musical desde un punto de vista científico. Ni siquiera sabía de la publicación que años atrás se había dedicado a los músicos salmantinos de comienzos del S.XX (un breve capítulo habla de la transcendencia que el músico tuvo en nuestra ciudad).

Fue precisamente a través de la zarzuela cuando supo de la investigación y, cómo no, acudió por ferias a la función. No lo hizo solo: más de una decena de descendientes del músico, desperdigados por la geografía española, se acercaron a su llamada y disfrutaron emocionados viendo a Pablo Marcial dirigiendo de nuevo la banda sobre las tablas del Liceo.

Según narran, aprendieron mucho sobre su familiar y, lo que es tan importante, del mismo modo, pude reunir, a partir de muchas charlas y reuniones posteriores, nuevas evidencias científicas sobre su persona y obra que, como no puede ser de otro modo, traduciré en documentos que enriquezcan la producción científica del músico. Se cierra así pues el círculo.

Referencias bibliográficas

“Autor”. (2009). La actividad musical en Salamanca a través de la prensa local 1900-1910. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

“Autor”. (2012). Músicos en Salamanca a comienzos del siglo XX. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

“Autor”. (2013). Compañías de zarzuela y teatro lírico en Salamanca a comienzos del siglo XX. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

López–Cano, R. y San Cristóbal o Pazo, Ú. (2104). Investigación artística en música. Barcelona: Conaculta.

Referencias audiovisuales

Enlace oculto al estreno de la obra. Youtube (2017). <https://youtu.be/fb0zKc-QPnuE> ♦

Graham Welch



Chair of Music Education at the UCL Institute of Education, University College London, Professor Welch's main areas of expertise lie in musical development and music education across the lifespan, teacher education, the psychology of music, singing and voice science, music in special education and disability, and the wider benefits of music.

by ANA M. VERNIA

January 2018

Entrevista



Ana M. Vernia Mr. Welch, you have a great deal of research experience. Do you believe that there has been progress in musical education quality?

Graham Welch

Yes. The overall quality and quantity of music education both nationally in the UK and internationally are much greater than they used to be. Overall, more countries have recognised the contribution that the arts in general, and music in particular, can make to the holistic development of children and young people. There are still political challenges in some countries because not all politicians recognise the wider benefits of music to the development of language, communication, numeracy and social development. Music is valuable in its own right and also as a means to support other areas of development.

AV From your vision as a relevant member of ISME (International Society for Music Education), what is your opinion about the research that is usually done in Congress?

GW

The International Society of Music Education (ISME) provides excellent opportunities for musicians, music educators and music education policy makers to get together. Through the conference, they will discover what is happening elsewhere in the world and also share their own professional and personal experiences of music learning and teaching. People have lots of opportunities to develop and extend their thinking. This can happen through informal discussions and networking that take place over breakfast, coffee, lunch and in the evenings, as well as in the formal timetabled sessions (presentations, keynotes, workshops and concerts). New friendships and personal contacts will be established that can extend over many years because of shared interests. Research comes in many forms: personal, shared, based on the craft knowledge of practitioners, and through application of established and new research methodologies. When you have several thousand people together in one place over one week, there are many opportunities to learn and be excited by the work of international colleagues. **The mix of cultures is enriching.**

AV In Spain one has the real perception, that musical education is losing importance and is relegated to mere entertainment. How is the situation in the UK?

GW

The situation in the UK is varied. Traditionally, the so-called 'independent' sector (private, non-state-funded schools) have a rich music history since their inception in the mid-19th century. In these schools, music is seen as an essential part of children's learning, with regular opportunities for children to play musical instruments, singing in choirs and make public performances. In contrast, the amount and quality of music in state-funded schools is more variable. If the senior leadership team of the school believe in the importance of music, then it

is more likely that there will be good quality music education for the pupils. In addition, each geographical region of the country has a music education 'hub' which coordinates music across all the schools in the region. The music hub looks for opportunities to support individual schools in their music education provision and to enrich their music curriculum. Not all schools take this opportunity of help. However, overall, there is much more music nationally in schools and it is of a higher quality than in the past. There are also rich opportunities in the wider community for children and young people to be engaged in music. A recent national research initiative 'inspire-music' captured many individual case studies of high quality music provision from across the country; these included all age groups and many different types of music making. The cases can be found at <http://www.inspire-music.org> with lots of video examples. The case studies are presented using a common 'effective practice' framework to demonstrate why their music education provision is effective (see <https://drive.google.com/file/d/0Byqrw9DGETAFY2hiMEtQRngzeUE/view>). This framework was created from research and the specialist knowledge of a national panel of experts.

AV Currently we are witnessing a growing panorama of didactic pedagogies and renovations. In your opinion, is there a real innovation in musical pedagogy?

GW

Innovation comes in many different forms. For example, there is evidence of innovation at an individual level, where a musician, music teacher, or non-specialist/generalist teacher adopts a new way of teaching music. There is also innovation evidenced in recent years in ensemble music pedagogy, i.e., small groups of children, or whole classes, learning a musical instrument. This is relatively new in the UK where customarily a child or young person would learn to play a musical instrument in a studio setting with a private teacher 1:1. However, with the international growth of El Sistema-like initiatives, the only way to provide large-scale, cost-effective instrumental provision, such as in East London where 10,000 children are learning an instrument, is by teaching the children in groups. This



type of provision has required the development of a different pedagogy. Tuition is usually provided by instrumental specialists and only a small proportion of these will have formal teaching qualifications. Nevertheless, the quality of their teaching can be very effective, despite the novelty of having to teach groups of children rather than individuals. There has also been official encouragement for music education from national Government in England with its National Plan for music in 2011.

AV SEM-EE (Society for the Musical Education of the Spanish State), affiliated to ISME, has the purpose of presenting some studies to the Spanish government on the benefits of the Music Education. Do you think that politicians are aware of the importance of music in education?

GW

As I mentioned earlier, the extent to which politicians are aware of the importance of music is very mixed internationally. There is a growing evidence base from empirical research studies of learning in music and learning *through* music. The special education sector has long-used learning through music to support children's development, such as in communication, social behaviour and motor development. There is evidence that music – as well as being important in its own right as a way of thinking and understanding the sound world – can support children's physical, psychological (including emotional) and social development. The weight of research evidence increases each week!

AV Your great research career has led you to inquire in different fields of Music Education, which of your research is of greater importance to you? And what impact has it had on society?

GW

One of my lifelong interests has been in children's singing development, not least because every child has their own vocal instrument through which they can engage in music. This research supported the design and implementation of the National Singing Programme *Sing Up* in England from 2007-2012, and the continuing work of the *Sing Up* charity in promoting singing in Primary and (now) Secondary schools (see <https://www.singup.org> for the latest news and resources, including its international take-up). At the official end of the original Government-sponsored programme in 2012, *Sing Up* had reached over 93% of schools in England, involving 4.2 million pupils. I am pleased that my (and my team's) research was able to support this innovatory national programme and to provide formal evidence of its impact, both musically and socially (see <https://www.singup.org/knowledge-hub/insight/insight-listing/hot-topics/the-benefits-of-singing/> and also <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00803/full>).

I am also very pleased with the on-going collaborative work with my colleague Professor Adam Ockelford of Roehampton University in the development of *Sounds of Intent* framework. This is now available for pupils and young people, parents and carers, in special education settings (<http://soundsofintent.org>) and well as in an adapted version for young children in pre-school and first school settings (<http://eysoi.org>). The original *Sounds of Intent* framework is now being used nationally in the majority of special schools in England and has also been translated into many different languages for use internationally, including Spanish and Catalan. The initiative has had an important impact on fostering the structured provision of music education, especially for children with special needs in the UK and worldwide.

Most recently, I am proud of my work in researching the impact of singing and music on young children with hearing impairment (see <http://tandfonline.com/doi/full/10.1179/1467010015Z.000000000276>). This research is ongoing and was the focus for a national BBC Television breakfast news film in December 2017, supported by broadcasts on fifteen local and national radio stations concerning the significance and importance of singing.

AV Finally, what do you think the future for Music Education?

GW

Virtually every culture globally has a rich musical tradition. The challenge for music education is to celebrate, promote, enhance, enrich and expand opportunities for meaningful musical engagement across the lifespan. We have research evidence of the intrinsic and wider benefits of music for all ages, from cradle to grave. Music is part of the human condition, it is part of our identity, of who we are, of where we came from and of what makes us special as a species. Music education will continue to have a positive future as long as we continue to seek opportunities to engage supportively and critically with each other and the wider population, and to research and disseminate the findings of music's value for everyone.

AV ARTSEDUCA thanks you for your time and your contributions.

GW

It is a great pleasure to have this opportunity to share my thoughts and experiences in music and music education with the readers of *Artseduca!* ♦

Humo, ayrezillo y duende en Messiaen. Un Análisis de Intérprete de *Amen de la Consommation* (1ª Parte)

Smoke, ayrezillo and duende
in Messiaen. A Performer
Analysis of the *Amen de la
Consommation*. (Part 1)
(Part 1)

JORGE LUIS MOLTÓ DONCEL · TRINIDAD LULL NAYA
triny.jorge@hotmail.com

Conservatorio
Profesional de
Música de Valencia

Conservatorio
Profesional de
Música de Catarroja



→ Recibido 30/01/2018
✓ Aceptado 20/03/2018

Resumen

¿Es posible hacer visible en el tapete académico la tarea creativa de los intérpretes, tradicionalmente mostrada en las salas de conciertos? ¿Acaso no sería formidable descubrir cómo son informados los músicos en su tarea interpretativa?

El análisis musical teórico puede puntualmente orientar a los artistas, no obstante, incluso en estos casos, el modo y manera en que decidan proyectar cualquier descubrimiento analítico sobre la audiencia está en sus manos, en su profesionalidad, talento y bagaje artístico; pero también dependerá del tiempo real, del momento único e irreplicable de la *performance*, del duende de la actuación.

Este primer artículo - que proseguirá en el futuro con una segunda entrega - presenta la fundamentación teórica sobre la que descansará próximamente un estudio de caso, basado en la interpretación en vivo de *Amen de la Consommation* de Olivier Messiaen. Pero antes, para superar los límites del análisis teórico convencional, es ineludible hallar el modo de revelar el papel decisivo que juega la intuición, como fuente de conocimiento que informa a los intérpretes en sus recitales públicos.

Palabras clave

Intérprete · Intuición · Análisis · Etnografía · Messiaen

Abstract

Is it possible to bring into line the creative work of artists traditionally seen in live venues into the academic world? Would it not be fantastic to discover how the musicians are informed in their interpretative task?

Theoretical musical analysis can from time to time guide the artists, nevertheless even in these cases the how and the method in which they decide how to plan any analytic find is in their own hands, in their professionalism, talent and cultural background; but it will also depend on the actual, unique and unrepeatable moment of the performance, the magic in the interpretation.

In this first article - which will be followed by a second one - we find the theoretical basis in which the future case study based on the live performance of Amen de la Consommation by Olivier Messiaen relies on. But before going into that, in order to be able to surpass the limits of conventional theoretical analysis, it is necessary to find out the way to reveal the critical role that intuition as a source of knowledge which informs the performers in their live concerts plays.

Key words

Performer; Analysis; Intuition; Ethnography; Messiaen.

1. Introito. Sobre la Interpretación musical

Paul: -Hola Auggie. ¿Cómo va todo?

Auggie: -Hombre hola. ¡Qué alegría! ¿Qué deseas?

Paul: -Dame dos cajitas de Schimmelpennincks y de paso dame un mechero.

Auggie: -Los chicos y yo manteníamos una discusión filosófica sobre las mujeres y el tabaco.

Paul: - Sí, bueno, supongo que todo proviene de la reina Isabel.

Auggie: - ¿La reina de Inglaterra?

Paul: -Sí, pero no Isabel II, Isabel I. ¿Has oído hablar de sir Walter Raleigh?

Cliente #1: -Sí claro, el tipo que tiró su capa sobre un charco.

Cliente #2: -Yo..., yo antes fumaba cigarrillos Raleigh. Llevaban un cupón de regalo en cada paquete.

Paul: -Pues, Walter Raleigh fue la persona que introdujo el tabaco en Inglaterra y se convirtió en el favorito de la reina. Él la llamaba reina Bess. Fumar se puso de moda en la corte inglesa y seguro que la buena de Bess compartió más de un cigarro con sir Walter. Una vez hizo una apuesta con ella, dijo que podía determinar el peso del humo.

Cliente #2: -¿Se refiere a pesar el humo?

Paul: -Exactamente, pesar el humo.

Cliente #1: -Eso no se puede hacer, es como pesar el aire.

Paul: -Reconozco que es extraño, es casi como pesar el alma de alguien, pero, sir Walter era un tipo hábil. Primero tomó un cigarro entero y lo puso en una balanza y lo pesó. Luego lo encendió, se fumó el cigarro cuidando que las cenizas cayeran en el platillo de la balanza. Cuando lo terminó puso la colilla en la balanza junto con las cenizas. Después pesó lo que había allí. Acto seguido restó esa cifra del peso obtenido previamente del cigarro entero. La diferencia era el peso del humo...

Este fragmento de la escena inicial de la película *Smoke*¹ (Wayne y Auster, 1995), encarna posiblemente en forma de preciosa parábola, el tema que intentará presentar el siguiente opúsculo. Y es que en efecto, hablar sobre interpretación musical es como discutir sobre el peso del humo, o al menos a nosotros así nos lo parece si somos capaces de situarnos en el punto de vista que suelen protagonizar los intérpretes, a la hora de enfrentarse a una obra para su ejecución pública.

Intentar explicar la interpretación musical realizada sobre un escenario en el registro académico, con el objetivo de mostrar lo que ocurre en la esfera de la creatividad artística de sus protagonistas, implica abordar la cuestión de manera diferente a como se lleva a cabo en la actuación. Es casi - parafraseando a Paul, el personaje recreado por William Hurt - como pesar el alma del intérprete. Al igual que el humo, una interpretación musical se presenta etérea, oscura e intangible; nunca está fija y nunca cesará de moverse antes de desaparecer por completo.

¹ El fragmento de la película se puede visualizar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=NAV7015pSQw&t=11s>

Esta pequeña fábula simboliza el azar, aquella parcela de la vida que no se puede controlar nunca por completo, pero que tiene el poder de cambiar drásticamente en tiempo real el acontecimiento de las cosas. De modo que hallar la manera de pesar la actuación de una interpretación, es como dejar constancia de la impronta que ha dejado en nuestro ánimo, hallar evidencias de una realidad que se mostrará siempre nueva e irrepetible en cada ocasión por su propia naturaleza.

Si pretendemos tomarle el pulso a la interpretación, hallar su peso específico, nos vendrá bien aclarar antes que nada algunos temas, como por ejemplo, el tipo de compromiso que hace el intérprete con la pieza que va a abordar, y es ahora cuando nos topamos en primer lugar con que la interpretación es elección.

Una actuación no puede manifestar de una sola vez toda la verdad que encierra en sí misma una obra musical, mostrar todos los matices y secretos que contiene su composición, sino que el intérprete sólo consigue revelar aquellos aspectos que ha decidido para una ocasión concreta, mezclados con otros tantos elementos inconscientes que le asisten sin su consentimiento y aderezado todo ello con

las decisiones que se toman en el mismo momento de la actuación musical.

El pianista austriaco Artur Schnabel solía expresar a este respecto, que le gustaba interpretar aquellas obras que eran mucho mejores que lo que se podía decir de ellas en una interpretación (Schnabel citado en Schacter, 1991, p. 620).

Cómo proyectar el sonido al público, qué tipos de articulación y ataque utilizar en cada momento, cómo crear un sonido propio que nos defina como intérpretes únicos e irrepetibles; todo esto junto a la realización de un sinfín de matices y sutilezas que forman parte de los dos abismos que son la agógica y la dinámica de una interpretación musical, es lo que conduce al ejecutante a tomar decisiones de tal calibre que no se pueden minusvalorar o ser desdeñadas, ya que el resultado de todo ello marcará la diferencia entre lo que solemos considerar una actuación mediocre de otra excepcional.

Este primer rastro nos conduce a una segunda deducción relacionada con el tema de la partitura y su relevancia en la interpretación. Una obra musical no queda nunca totalmente reflejada en el texto, la escritura musical presenta unos inters-

ticios entre los que se mueve el intérprete, de manera que es en lo que *no* nos dice la notación, donde aquél descubre su mayor riqueza, es en estos espacios donde el artista desarrolla su trabajo y es aquí, en definitiva, donde necesitamos que los intérpretes hagan mucho más que reproducir meramente lo que está escrito (Benson, 2003, p. 84). Existe un abismo entre lo que aparece en el papel pautado y lo que hace el intérprete comprometido profundamente con su trabajo. La labor de este último es precisamente decir lo que no está escrito, trasladar a su ejecución lo que no aparece en los pentagramas.

La relación entre partitura e intérprete da lugar a la lectura como un conjunto de indicaciones que inspiran al artista en su tarea, más que decirle exactamente lo que ha de hacer. La partitura se convierte así en un mapa o una receta a ultimar por el artista (Lester, 1995, p. 109), es decir, descifrar la notación como "script" (Cook, 2001, párrafo [16]), lo que significa verla como un guión sobre el que se inspira el artista pero que debe de acabarla de completar con su interpretación, con su actuación.

Y es aquí cuando entra en juego una tercera característica. En efecto, otro rasgo importante radica en que la interpretación musical es la conexión con la obra de arte por parte del intérprete, así que las elecciones escogidas y realizadas por éste, forman parte esencial de esa comunicación que se efectúa en tiempo real a través de la actuación musical en vivo.

En otras palabras, la actuación musical es vital porque la obra artística se presenta *a través de ella y en ella misma* (Gadamer, 2004, p. 118). Hay que mencionar, además, que la evolución de los *Performance Studies* (véase por ejemplo Schechner, 2013) ha reforzado paulatinamente esta visión sobre las actuaciones musicales como “productoras de significados por su propio derecho.” (Cook, 2013, p. 135)

De manera que, y según lo expuesto hasta ahora, el peso del humo de una interpretación viene acotado por una partitura incompleta con la que el intérprete lleva a cabo su tarea y que cristaliza en la actuación musical, el escenario donde la obra artística se presenta en sí misma, mediatizada por las múltiples decisiones del artista, no pocas de ellas adoptadas *in situ*.

En verdad, gran parte de esto que acabamos de explicar no es nuevo, ya que nos recuerda a aquellos virtuosos del teclado del renacimiento que al cuestionarse sobre la manera de hallar una buena interpretación, intentaron plasmar en tratados teóricos el camino descubierto desde su propia experiencia.

Por ejemplo, Tomás de Santa María teorizaba sobre el arte de tañer fantasía y la manera de hacerlo con “buen ayre”, la séptima de las ocho condiciones que, según él, se requieren para “tañer con toda perfección, y primor” (Santa María, 1565, cap. 13). En el capítulo 19 de su tratado comenta que para interpretar cuatro semimínimas - nuestras actuales figuras de negra - si deseamos hacerlo con buen *ayre*, es decir, con cierta musicalidad y flexibilidad, hemos de alejarnos de medir la música con compás estricto como un metrónomo y por el contrario tenemos que tocar de forma desigual haciendo unas notas más largas y otras más cortas.



Figura 1

Es decir, para Santa María tañer cuatro figuras de negra implicaba jugar con el valor de las figuras musicales, anticipando unas y retrasando otras, algo similar a nuestro *rubato* actual y que entra de lleno en el campo de la agógica musical (García-Bernalt, s. d.), todo esto para hacer la música fresca y viva, para interpretarla con maestría.

Se trata, sin lugar a dudas, de un concepto muy similar al que maneja también en el mismo período Correa de Arauxo. Para el organista andaluz es preciso tocar con cierto “ayrezillo” (Arauxo, 1626, 5–5v [6–6v]), en otras palabras, con diferentes acentuaciones sobre las notas que alteran la articulación de las mismas, deteniéndose en la primera y haciendo las dos siguientes más rápidas, para luego volver a detenerse en la cuarta figura y volver a precipitar la quinta y sexta nota.

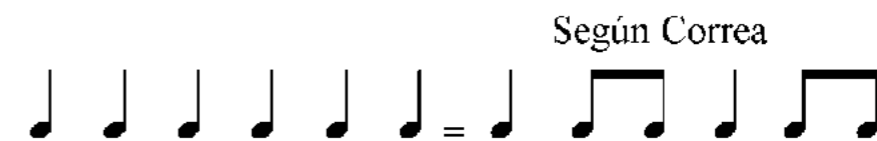


Figura 2

No es nuestro objetivo en estos momentos detenernos a profundizar sobre estos aspectos, por otra parte tan excelentemente tratados por los expertos (Cea, 1990; Hakalahti, 2008, pp. 244-253). Pero lo que sí deseamos poner de manifiesto con estos ejemplos de los maestros españoles del renacimiento, es el modo en el que intentaron explicar aquello que no se encuentra escrito en la partitura, de manera que es el propio intérprete quien ha de averiguar por sí mismo, qué es el buen *ayre* o el *ayrezillo* y cómo y cuándo transmitirlo en su ejecución.

Estos músicos mostraron su esfuerzo por hacer tangible lo intangible, y alimentar el debate sobre aspectos tan delicados como es la libertad que se toma el intérprete en el fraseo musical, una discusión que sigue vigente siglos más tarde en otros géneros musicales como el Jazz y el desplazamiento en el *tempo* que produce el *swing* en esta música, o el célebre duende en el flamenco. Precisamente, de manera muy acertada, sobre este último Lorca expresaba de él que:

no es cuestión de facultad, sino de verdadero estilo vivo; es decir, de sangre; es decir, de viejísima cultura, de creación en acto. [...] Todas las artes son capaces de duende, pero donde encuentra más campo, como es natural, es en la música, en la danza y en la poesía hablada, ya que estas necesitan un cuerpo vivo que interprete (1934)

Pero también la ciencia tiene al parecer algo que decir al respecto. Según un grupo de investigadores de la Universidad de Granada, que han llevado a cabo un experimento tomando como cobayas artistas del mundo del flamenco, se ha podido demostrar la influencia que tiene el duende

de sobre el cuerpo del intérprete gracias a la termografía.

En efecto, esta técnica ha permitido a los estudiosos calcular y determinar, por ejemplo, que a mayor duende en los sujetos seleccionados para el experimento, menor temperatura mostraban sus cuerpos en glúteos y nariz, o que a mayor técnica en el baile menor es el estrés empático (Salazar-López et al., 2014), unos datos que demuestran, por sorprendente que nos parezca, que se puede pesar el duende y comprobar sus efectos en los maestros del flamenco.

Virtuosos del renacimiento, poetas, bailaores flamencos e investigadores acercándose desde sus respectivas áreas al mundo de la interpretación, para intentar describir qué es lo que acontece allí exactamente. Espoleados por este marco, nuestro objetivo es sumarnos a ellos y participar del esfuerzo colectivo de los intérpretes-investigadores que desean, gracias al actual estado de avance de la investigación artística, construir la red necesaria que consolide la interpretación musical dentro del marco de la actividad investigadora, junto al resto de disciplinas ya existentes.

De modo que, entre humo, duendes y otros *ayrezillos*, la misión consistirá aquí en exponer nuestra visión particular sobre la interpretación musical, compartiendo nuestra más entusiasta adhesión al conjunto de protagonistas y ejemplos anteriormente señalados. A lo largo de estas líneas intentaremos detectar algún síntoma, nuestra particular huella termográfica de la faz, *a priori* oculta, de la actuación musical.

2. Estado de la cuestión. Descubriendo la voz del intérprete.

Como hemos formulado, explicar la interpretación en el marco académico significa dejar constancia de la impronta de la actuación musical - mostrando certidumbres y comprobaciones de lo que acontece cuando sucede la música - más allá de la vivencia personal, subjetiva e íntima del actor principal.

Para ilustrar en esta ocasión la tarea del intérprete - esto es, el compromiso adquirido con la obra a través de las decisiones que toma y que le permiten moverse entre los recovecos de la partitura - recurriremos en nuestro discurso a una particu-

lar fórmula. Ya hemos hecho referencia en otras ocasiones a este aspecto que se halla caracterizado por comportarse como una herramienta que:

buscará sobre todo, los medios de representar la relación existente entre los procesos intuitivo-creativos del intérprete con los conscientes, entre los efectos performativos y aquellos elementos que participan de tales efectos, unas correspondencias, en fin, que comienzan cada vez que se inicia el estudio de una obra para su interpretación. Además, estos análisis, en los que están inmersos los intérpretes, se concentran tanto en las funciones contextuales como en los medios de proyectarlas en la interpretación en tiempo real, y se caracterizan no por ser un método separado de la interpretación que se aplica posteriormente sobre ésta, sino por formar parte de los mismos procesos interpretativos del artista. (Moltó, 2017, p. 210)

Este instrumento metodológico que etiquetamos como el análisis del intérprete, tiene su particular historial dentro de la subdisciplina musicológica del análisis musical, y hunde sus raíces en la intuición del intérprete, una competencia

que lejos de operar *ex nihilo*, le ayuda a cimentar su interpretación, tomando como base los conocimientos y horas de experiencia acumuladas a lo largo de los años de estudio. Es este monto de destreza atesorada la que alimenta el “estilo vivo”, la “viejísima cultura” a la que hacía referencia Lorca, o si se prefiere, la expresión académicamente conocida como intuición informada o instruida (Rink, 1990).

Así que, en consonancia con los estudiosos que han señalado la actividad del intérprete y la importancia de sus análisis partiendo de la intuición (Meyer, 1973; Rink, 1990; Rosen citado en Nattiez, 1990; o Lester, 1998), desarrollaremos parte substancial de nuestro discurso.

Los estudios sobre análisis e interpretación han producido una fructífera literatura en el mundo anglosajón de la que ya hemos hablado (Moltó, 2017), razón por la cual no nos extenderemos aquí. Pero sí deseáramos comentar esta vez que, de entre la bibliografía que hemos trabajado - un interesante fondo sobre la cuestión se puede consultar en la SMT-PAIG² - nos increpan muy especialmente para la el-

² La bibliografía creada por la SMT.PAIG puede consultarse en el siguiente URL: <https://society-musictheory.org/societies/interest/performanceanalysis/bibliography>

boración de este estudio, los trabajos de aquellos autores que han utilizado la relación entre el análisis y la interpretación en orden inverso al tradicional, es decir, centrando el objetivo de sus estudios en cómo la interpretación podía iluminar el análisis, entre ellos: Fisher y Lochhead (1993), Lester (1995), Rink (1995), o McCreless (2009).

Esta óptica no ha cesado de evolucionar, de manera que investigar la actividad del intérprete, el análisis desde la perspectiva del ejecutante y su experiencia para opinar y recuperar su propia voz, ha sido también la finalidad de otros tantos estudios como los de Barolsky (2007), Leong y Korevaar (2005), Doğantan-Dack (2008a) o Cervino (2013).

Podemos añadir que la investigación sobre la interpretación de la música en vivo ha llevado a diferentes proyectos por el AHRC como: el CHARM (Research Centre for the History and Analysis of Recorded Music) desarrollado desde el 2004 al 2009; el CMCP (Research Centre for Musical Performance as Creative Practice) un programa de investigación centrado en la interpretación musical en directo y la realización de la música de forma creativa desplegado de 2009 a 2014; así como el

proyecto “Alchemy in the spotlight: qualitative transformations in chamber music performance” de 2009, sobre investigación artística conducido por la profesora Mine Doğantan-Dack cuyo objetivo era, como ella misma explica (2012), investigar la importancia del significado de la interpretación en vivo estudiando muy de cerca la perspectiva de los intérpretes profesionales.

Todos estos estudios crean el *background* sobre el que se asienta la voz del intérprete (Leong y Korevaar, 2005), el análisis del intérprete (Rink, 1990) o si se prefiere el discurso del intérprete (Doğantan-Dack, 2008a), y constituyen los pilares de un alegato de cuyos autores recogemos ahora el testigo para proseguir nuestra investigación.

3. Metodología. Investigar la música en vivo.

Extraer los conocimientos que genera la actuación musical, los resultados que el intérprete obtiene a través de su práctica, no es tarea fácil puesto que precisa combinar el discurso narrativo íntimo y subjetivo del artista con el debate académico, y esto requiere propuestas metodológicas

que permitan tal amalgama. Se impone la energía necesaria para crear la fusión entre el registro coloquial común en el que se mueven los artistas cuando construyen y comentan sus interpretaciones, y el registro de los estudios académicos, los cuales precisan resultados contrastables por la comunidad de pares.

Necesitamos crear una explicación personal de una interpretación, y para ello haremos uso por un lado del análisis musical tradicional de la partitura, conviniendo que posiblemente sea todavía un “recurso insuficientemente explotado” (Cook, 2013, p. 97), en la construcción de un discurso útil para la interpretación. Ahora bien, “la insistencia en representar la identidad del intérprete como músico a través de una voz textual ha sido muy aguda” (Doğantan-Dack, 2008a, 300) calando en el subconsciente de la comunidad académica, hasta hacer creer que sólo a través del análisis musical teórico puede revelarse el conocimiento encerrado en una partitura y aún más el de su interpretación. Esta situación ha conducido a presentar demasiado a menudo a los intérpretes en la palestra académica como “músicos inarticulados” (Doğantan-Dack, 2008a, 302).

No nos detendremos en este hecho, del que ya se ha hablado al tratar del cambio de paradigma que viene dándose en los últimos tiempos en la correlación análisis-interpretación para modular hacia el dinamismo inverso interpretación-análisis (Moltó, 2017, p. 74). Progresivamente va aflorando el marco epistemológico adecuado que permite articular el discurso del intérprete, una argumentación que parte del escenario y demuestra su practicidad en él. Tal disquisición se relaciona con la actuación en vivo y los temas que lleva entre manos el artista durante la *performance* como son: la producción del sonido; la cuestión kinesiológica; o la comunicación de la obra en un todo coherentemente expresado que hace funcionar la pieza al ser proyectada al público en tiempo real.

De ahí que, un aspecto relevante de este trabajo radica en basar parte del discurso expositivo, en el comentario de una interpretación grabada de nosotros mismos como intérpretes - nuestro particular estudio de caso - y por esta razón, el foco de atención de este relato se centrará en discurrir cómo hicimos visibles los significados que surgieron sobre la obra en el momento de su ejecución. Este es el territorio verdaderamente a explorar aquí.

Al comparar la voz del intérprete con el análisis tradicional, veremos cuáles son las afinidades o discrepancias entre ambos, comprobaremos si pueden enriquecerse mutuamente, y en último término intentaremos acceder a otros niveles más profundos para verificar si este diálogo puede revelarnos cualquier evidencia del duende o *ayrezillo* de la interpretación.

Así que metodológicamente, nuestro estudio combina el análisis musical de la obra con el archivo audiovisual de una interpretación, es decir, diferentes registros tanto lingüísticos como musicales al mismo nivel, sin intentar ejercer predominancia el uno sobre el otro. Comparando el análisis teórico con la reproducción del vídeo del concierto podremos forjar una relación significativa entre ambas, una confrontación entre la impresión audiovisual y la explicación reflexiva del análisis. La grabación nos permitirá alumbrar el discurso que refleje la voz del intérprete - con consecuencias afectivas y emocionales - así como los comentarios sobre las decisiones teóricas que decidimos adoptar en la práctica.

Todo lo anterior recuerda el coloquio entre analista e intérprete de Schmalfeldt (1985), sin embargo a diferencia de aquél,

el registro audiovisual del concierto en directo que presentamos nosotros ahora, nos permite dar fe de las soluciones que tomamos como intérpretes en su día, y el reflejo de éstas en la actuación. La grabación constituye la evidencia palpable del análisis de intérprete elaborado durante la gestación de la pieza que culmina en el concierto, pero también permite advertir cómo entran en juego las decisiones espontáneas de la *performance*. Y esto es así gracias a que con las nuevas herramientas tecnológicas a nuestro alcance “no hay excusa para no demostrar a través de una actuación grabada cómo exactamente un conocimiento analítico se traduce en una interpretación sonora de la pieza.” (Doğantan-Dack, 2008a, p. 302)

Es por esto, que la presentación de la grabación como un texto cultural más junto al análisis teórico tradicional constituye una valiosa herramienta de investigación que nos brindará la ocasión de especular sobre nuestra propia práctica interpretativa, cuestionando o reafirmando nuestro conocimiento sobre la obra y su recreación.

El análisis de la interpretación *a posteriori* ha dado lugar al desarrollo de potentes herramientas informáticas como

el Sonic Visualiser que permite a los investigadores, estudiar registros grabados para obtener y comparar a través de su interfaz y espectrogramas datos e imágenes de los tiempos, dinámicas, articulaciones, fraseo o ataques del sonido, de las interpretaciones analizadas.³

Con todo, en esta ocasión insistimos en que nuestra finalidad reside en poner de relieve la voz del intérprete, situar en primer término su implicación sobre el acto interpretativo para paliar la “ausencia de los intérpretes dentro del discurso disciplinario” (Doğantan-Dack, 2008b), y una posible manera de llevarlo a cabo ha consistido en la utilización de mecanismos narrativos que admiten relatar las implicaciones emocionales del artista sobre su actuación.

Este relato emocional nos ha de permitir identificar el sello personal del intérprete, aquello que lo hace diferente, pero en vez de realizarlo con software informá-

³ Un ejemplo de este trabajo lo podemos comprobar en el Mazurka Project realizado por el CHARM. El proyecto estudia por ejemplo el tempo y las dinámicas, para extraer resultados significativos de las interpretaciones de las mazurcas de Chopin. De la recopilación de 3000 registros se analiza una selección cuyos resultados pueden visitarse en la web: <http://www.mazurka.org.uk/>

tico, utilizaremos imágenes y narrativas emocionales que describan la subjetividad de los artistas y sus convicciones-decisiones trasladadas a la ejecución.

Del mismo modo que hacen los docentes el esfuerzo de transmitir al alumno todo tipo de imágenes que posibiliten sentir lo que la música supuestamente puede evocar, utilizando para ello tanto el registro lingüístico como el lenguaje no verbal ¿qué nos impide hoy en día comunicar las apreciaciones que abrigamos sobre una obra como lo hacía Cortot en sus cursos (Cortot, 1998), pero pertrechados ahora con las vigentes herramientas metodológicas de investigación?

En conclusión, hemos de atravesar la barrera que provoca que una interpretación se resista a trasladar sus contenidos performativos a otro objeto conceptual diferente del de su ejecución. Una solución - la propuesta aquí - puede consistir en la combinación de múltiples registros lingüísticos y no lingüísticos, en nuestro caso análisis teórico de la partitura, archivo audiovisual de la interpretación y relato autoetnográfico sobre la misma. Las negociaciones entre ambos lenguajes nos dejará transitar del proceso al producto (Cook, 2001), de la actuación al

análisis teórico, de la estructura incrustada en el papel al dinamismo de la forma como discurrir diacrónico. En suma, nos reconocerá el derecho a “tomar en serio una ‘obra’ de intérprete tanto como solemos hacer con la obra de un compositor” (Donin, 2007, p. 133).

Por todo lo expuesto y para mediatizar nuestro discurso como investigadores, la voz del intérprete se apoyará principalmente en esta ocasión en la narración autoetnográfica, una técnica dentro del campo de la investigación cualitativa que va generalizándose en la investigación artística, y que por sus características permitirá reflejar aspectos emocionales del artista-investigador.

4. Breves apuntes acerca de la investigación autoetnográfica.

Como ya hemos dicho, nuestro foco de investigación va a bifurcarse en dos direcciones: la observación crítica de una interpretación registrada en vídeo; y el análisis de una obra desde la partitura. La primera se centrará sobre todo en el proceso creativo del intérprete para llevar a cabo su actuación. Así conjugamos el testimonio personal y subjetivo de la *perfor-*

mance utilizando como fuente documental el soporte audiovisual, con el análisis teórico escrito.

Para abordar este asunto, nos gustaría presentar sucintamente algunas cuestiones sobre la etnografía y su razón como técnica metodológica para el tratamiento de la interpretación que vamos a mostrar aquí.

La problemática de la narración omnisciente ha aportado nuevos ángulos a la etnomusicología, de manera que desde esta disciplina el trabajo de campo ya no consiste solamente en recoger evidencias, sino que se participa activamente del proceso de generación y recolección conjuntamente. Como ha señalado Titon citando a Geertz, no se trata de ser simplemente reporteros sino autores, (Titon, 2008, p. 34) y por consiguiente, en el caso de la música ya no interesa separarse del objeto de estudio, sino que ahora la corriente nos “lleva a preguntar cómo es para una persona (nosotros mismos incluidos) hacer y conocer la música como experiencia vivida” (Titon, 2008, p.25).

Desde esta perspectiva, la autoetnografía nos brinda un método de investigación cualitativa excelente para el pro-

pósito que perseguimos aquí, desde el momento en el que su objetivo consiste en vincular la propia experiencia personal del investigador (el etnógrafo cuyo papel protagoniza en esta ocasión el intérprete-investigador) con consideraciones sociales o culturales (en nuestro caso la observación de un recital público con repertorio de la música culta occidental).

“La autoetnografía es un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra múltiples capas de conciencia, conectando lo personal con lo cultural.” (Ellis y Bochner, 2000, p. 739). Sin embargo la diferencia capital con la etnografía, *grosso modo*, es el alto grado de subjetividad que caracteriza a esta técnica en comparación a la observación participante de la primera. No es que aquí no haya tal observación, pero es mucho más intensa y difusa, puesto que ésta se lleva a cabo por un sujeto que se encuentra totalmente insertado en la experiencia que se está investigando, al tiempo que habilita estrategias que le permitirán posteriormente, captar los resultados de la experiencia con mayor distancia.

Existe una clara implicación personal del autor en los acontecimientos que estudia y analiza, corriendo el peligro de ha-

cer descarrilar su propia objetividad, pero es precisamente la carga subjetiva del investigador lo que más interesa y diferencia a la autoetnografía de técnicas de otra índole, debido principalmente a que “el texto autoetnográfico emerge de la experiencia corporeizada del investigador, que continuamente reconoce e interpreta los residuos que la cultura inscribe en su subjetividad.” (Hernández, 2006, p. 31)

La autoetnografía implica una reflexión auto-observante que dirigirá la exposición de las evidencias, recolectadas durante el trabajo de campo, hacia una narración desarrollada por el mismo investigador que ha participado de la experiencia estudiada, de modo que lejos de presentar un historia objetiva despersonalizada o distante, construirá un relato - habitualmente en primera persona - que involucre al lector tanto intelectual como emocionalmente, haciéndole cómplice de la experiencia allí descrita e invitándole a tomar “un rol más activo” (Ellis y Bochner, 2000, p. 742).

A través de la autoreflexión se repasa la práctica de un escenario determinado, allí donde tiene lugar el doble papel de investigador investigado. Por lo tanto, esta técnica utiliza estrategias donde lo

importante es que la vivencia personal del investigador quede presente en el texto, echando para ello mano de técnicas literarias. Se trata de construir una ficción creíble, un cuento fidedigno de la experiencia que se narra.

Nuestro relato tratará de aportar la descripción “emic”, es decir, aquella asistencia dada por el agente involucrado en la experiencia que se estudia, el “informante nativo”, mientras que la descripción “etic” será llevada a cabo a través del análisis teórico musical, es decir, como un punto de vista externo cuya aportación intentará ser más objetiva al ser producida por las “herramientas metodológicas y categorías del investigador” (Nattiez, 1990, p.61). Al combinar el análisis con la autoetnografía queremos armonizar la técnica tradicional de la teórica musical con técnicas cualitativas más recientes, y poner ambas al servicio de la construcción de un discurso que encarne la voz del intérprete.

Partimos pues de la convicción de que la interpretación musical es también una fuente generadora de conocimiento, y en este sentido resuena con la autoetnografía como forma narrativa capaz también de generar conocimiento (Blanco, 2012).

Al mismo tiempo, otra concomitancia positiva entre la actuación musical y la investigación autoetnográfica es que ambas “esta[n] dotada[s] de un carácter único e irrepetible” (Hernández, 2006, p.10).

Pero es que, todavía podemos dar un paso más adelante a través de los estilos o subgéneros que existen dentro de la técnica autoetnográfica. Nos referimos a la escritura performativa. En este tipo de subgénero dentro de la narración, la escritura del relato al igual que la música “crea o recrea experiencia” como lo haría un texto poético (Hernández, 2006, p. 31). Esta nueva comprensión toma en consideración lo que podríamos denominar el nuevo paradigma que “hace hincapié en la participación personal en la generación de significado performativo que es la música” (Cook, 2001, párrafo [27]).

Para Cook el sentido performativo de la música “se entiende como subsistiendo en proceso y por lo tanto, por definición, irreducible al producto” (Cook, 2001, párrafo [13]), de ahí la importancia de encontrar métodos que permitan reflejar el proceso, algo que parece incompatible con el análisis tradicional por sí mismo que suele centrarse en el producto.

En consecuencia, es necesario que en el marco académico encarnemos el sonido en un medio extralingüístico, y en este sentido el archivo audiovisual y su explicación a través de un ejercicio autoetnográfico pueden servirnos de gran ayuda. La narrativa personal, el autorelato, describirá nuestra subjetividad personal además de mostrar los mecanismos de la tarea interpretativa y el camino recorrido para lograr los resultados, unos efectos que se verán, por una parte, refrendados por el documento audiovisual y en segundo lugar confrontados con el análisis teórico.

Por último, antes de concluir desearíamos lanzar unas últimas observaciones respecto a los diferentes tipos de escritura utilizados en el estudio de caso, y sobre el empleo del vídeo como fuente documental.

En su ensayo *Performing Autoethnography*, Spry (2001) encabeza cada sección con los subtítulos “BEING THERE” y “BEING HERE” rememorando la obra de Geertz (1988), y esta estructura interna de su artículo le permite explotar el género de la escritura performativa autoetnográfica (el estar allí), con la prosa reflexiva para

expresar críticamente su visión sobre la disciplina (el estar aquí).

De manera similar, nosotros hemos intentado hablar sobre el “hacer” de la interpretación a través del texto autoetnográfico (el estar allí) para, a continuación, pasar a una reflexión más crítica a través del análisis pormenorizado de la partitura (el estar aquí), trenzando un texto que nos permitirá viajar desde el punto de vista subjetivo de la interpretación a la teorización del análisis musical, conscientes de que son las negociaciones entre ambos las que revelan finalmente los resultados que constituyen el discurso del intérprete.

En consonancia con esto y para diferenciar el ejercicio autoetnográfico del análisis musical, cambiaremos el estilo de la fuente **DEL RELATO AUTOETNOGRÁFICO** para distinguir ambos discursos y ayudar visualmente a la identificación de ese cambio de registro, echando mano de un recurso ampliamente explotado en los textos autoetnográficos, (Scheurich, 2000; Aguirre, 2010; Forest, 2007), **Que deSafía las ConVenciones estilísticas De las pReseñTaciones de la eScritura** académica.

Por lo que respecta al vídeo del concierto recalcar que este documento que atraviesa y acompaña todo el discurso del trabajo, nos ha permitido conjugar de manera plausible pasado, presente y futuro.

Nuestros comentarios y reflexiones como intérpretes al visualizar el vídeo de la interpretación han sido registrados, y parte de ellos son los que el lector encontrará expuestos en el relato autoetnográfico. De manera que el soporte audiovisual es una fuente cultural que posibilita nuestra mirada al pasado, en concreto, hacia el recital celebrado por TYG Piano Dúo en 2012, empero, nuestros pensamientos, sensaciones y comentarios como intérpretes al cotejar dicha fuente son actualizados a través del ejercicio autoetnográfico, hablando *desde* nosotros y *sobre* nosotros hoy en día. Esa distancia entre la *performance* y el relato es la que nos permitirá finalmente, en las conclusiones del estudio, fijar la mirada en el futuro y barajar nuevas posibilidades a la luz de los resultados obtenidos.

El vídeo asume así, por tanto, la doble función de recordar nuestras vivencias e impresiones subjetivas como artistas al interpretar la pieza *Amen de la Consom-*

mation de Olivier Messiaen, a la vez que, por otra parte, justifica la verosimilitud de nuestros comentarios al hacerlos visibles, públicos y compartibles con el lector.

5. Referencias Bibliográficas

Aguirre, E. (2010). *Un recorrido autoetnográfico: de las construcciones sociales de la sequía hacia otras construcciones posibles*. (Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichero-Tesis.do?idFichero=20849>

Barolsky, D. G. (2007). The Performer as Analyst. *Music Theory Online*, 13(1), 39-42. Recuperado de <http://www.mtosmt.org/issues/mto.07.13.1/mto.07.13.1.barolsky.html>

Benson, B. E. (2003). *The Improvisation of Musical Dialogue: A Phenomenology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, nº 9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>

Cea Galán, A. (1990). El ayrezillo de proporción menor en la Facultad Orgánica de Francisco Correa de Arauxo. *Nassarre, Revista Aragonesa de Musicología*, VI(2), 9-23.

Cervino, A. (2013). Verbalising the Intangible: An Exploration towards a Performance of Alfred Schnittke's Second Piano Sonata. *Music + Practice*, 1(1). Recuperado de <http://www.musicandpractice.org/volume-1/verbalising-the-intangible-alfred-schnittkes-second-piano-sonata/>

Cook, N. (2001). Between Process and Product: Music and/as Performance. *Music Theory Online: The Online Journal of the Society for Music Theory*, 7(2). Recuperado de <http://www.societymusictheory.org/mto/issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook.html>

Cook, N. (2013). *Beyond the Score: Music as Performance*. New York: Oxford University Press.

Correa de Arauxo, F. (1626). *Libro de tientos y discursos de musica practica, y theorica de organo, intitulado Facultad orgánica*. Alcalá: Antonio Arnao.

Cortot, A. y Thieffry, J. (1998). *Curso de Interpretación*. Buenos Aires: Ricordi.

Doğantan-Dack, M. (2008a). Recording the performer's voice. En Doğantan-Dack, M. (Ed.), *Recorded music: philosophical and critical reflections* (pp. 292-313). London: Middlesex University Press.

Doğantan-Dack, M. (2008b). Preparing Beethoven for live performance: the 'Alchemy Project'. *Introduction to the Workshop given at the 'Performing Romantic Music: Theory and Practice' Conference, University of Durham, 11 July 2008, by the Marmara Piano Trio*. London: Middlesex University.

Doğantan-Dack, M. (2012). The Art of research in Live Music Performance. *Music Performance Research*, vol. 5, 34-48. Recuperado de [http://mpr-online.net/Issues/Volume%205%20\[2012\]/Dogantan-Dack.pdf](http://mpr-online.net/Issues/Volume%205%20[2012]/Dogantan-Dack.pdf).

Donin, N. (2007). Analizar la música en acto y en situación. *Doce notas preliminares: revista de música y arte*, nº 19-20, 122-137.

Ellis, C. S. y Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 733-768). Thousand Oaks: Sage.

Fisher, G. y Lochhead, J. (1993). Analysis, Hearing, and Performance. *Indiana Theory Review*, vol. 14, nº 1, 1-36.

Forest, H. (2007). *The inside story: an arts-based exploration of the creative process of the storyteller as leader*. (Tesis de doctorado, Antioch University). Recuperado de <https://aura.antioch.edu/etds/9/>

Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method*. London-New York: Continuum.

García-Bernalt Alonso, B. (s.d.). El ayre del tañer. En torno a la interpretación de la música de Cabezón. Recuperado de: <http://usal.academia.edu/BernardoGarcíaBernaltAlonso>

García Lorca, F. (1934). *Juego y Teoría del duende*. Recuperado de https://es.wikisource.org/wiki/Teor%C3%ADa_y_juego_del_duende

Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press.

Hakalahti, I-K. (2008). *Maestro Francisco Correa de Arauxo's (1584-1654) Facultad orgánica (1626) as a source of performance practice*. (Tesis de doctorado, Sibelius Academy). Recuperado de <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/nbnfife200805301490.pdf>

Hernández Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-49). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Leong, D. y Korevaar, D. (2005). The Performer's Voice: Performance and Analysis in Ravel's Concerto pour la main gauche. *Music Theory Online*, vol. 11, nº 3. Recuperado de http://www.mtosmt.org/issues/mto.05.11.3/mto.05.11.3.leong_korevaar.html

Lester, J. (1995). Performance and analysis: interactions and interpretation. En Rink, J. (Ed.), *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation* (pp. 197-216). Cambridge: Cambridge Press.



Lester, J. (1998). How Theorists Relate to Musicians. *Music Theory Online*, 4(2). Recuperado de <http://www.mtosmt.org/issues/mto.98.4.2/mto.98.4.2.lester.html>

McCreless, P. (2009). Analysis and performance: A counterexample? *Tijdschrift voor muziektheorie (Dutch Journal of Music Theory)*, 14(1), 1-16. Recuperado de http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2009_1_2.pdf

Meyer, L. B. (1973). *Explaining Music: Essays and Explorations*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Moltó Doncel, J. L. (2017). *La interpretación musical: entre la intuición y el análisis*, CBA nº 57. Tenerife: SLCS. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/cba57.pdf>

Nattiez, J. J. (1990). *Music and Discourse: Toward a Semiology of Music*. Princeton: Princeton University Press.

Rink, J. (1990). Review of *Musical Structure and Performance* by Wallace Berry. *Music Analysis*, 9(3), 319-339.

Rink, J. (1995). Playing in Time: Rhythm, Meter and Tempo in Brahms's *Fantasien* op. 116. En Rink, J. (Ed.), *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation* (pp. 254-282). Cambridge: Cambridge University Press.

Salazar-López, E. et al. (2014). The Thermal Imprint of Flamenco Duende. *Thermology international*, 24(4), 147-156. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/276285766_The_Thermal_Imprint_of_Flamenco_Duende

Santa María, T. de (1565). *Libro llamado Arte de tañer Fantasía, así para tecla como para Vihuela, y todo instrumento que se pudiere tañer a tres, y a quatro voces, y a más*. Valladolid: Francisco Fernández de Córdoua.

Schachter, C. (1991). 20th Century Analysis and Mozart Performance. *Early Music*, 19(4), 620-628.

Schechner, R. (2013). *Performance Studies. An Introduction*. London: Routledge.

Scheurich, J. (2000). a RoUGH, ramBling, strAnGe, muDDy, CONfusing, eLLIPtical Kut: from An Archaeology of Plain Talk. *Qualitative Inquiry*, 6(3), 337-348.

Schmalfeldt, J. (1985). On the Relation of Analysis to Performance: Beethoven's Bagatelles Op. 126, Nos. 2 and 5. *Journal of Music Theory*, 29(1), 1-31.

Spray, T. (2001). Performing autoethnography: an Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706-732.

Titon, J. T. (2008). Knowing Fieldwork. En Barz, G. y Cooley, T. J. (Eds.), *Shadows in the Field* (pp. 25-41). Oxford: Oxford University Press.

Wayne, W. y Auster, P. (Directores), (1995). *Smoke* [Película]. Estados Unidos de América: Miramax. ♦



LECTIO

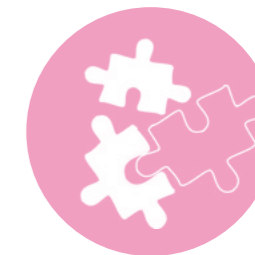
Investidura del Grado de Doctor Honoris Causa del Doctor Romà de la Calle por la UJI - Martes 21 de noviembre de 2017, a las 18 horas, el Paraním de la Universitat Jaume I

L'estètica com a filosofia
pràctica en el context
històric de la transició
valenciana i fins a
l'actualitat

PROFESSOR ROMÀ DE LA CALLE

Catedrático de Estética y Teoría del Arte de la Universitat de València-Estudi General, ensayista y crítico de arte. Ha sido Director del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València y Presidente de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos (Valencia). Tras su jubilación, fue nombrado Profesor Honorario de la Universidad de Valencia.

Reportaje



→ Recibido 30/10/2017
✓ Aceptado 02/12/2017

Excel·lentíssim senyor rector magnífic. Excel·lentíssimes autoritats, professors, col·le-gues, familiars i amics. Senyores i senyors.

Poques vegades, com en aquests moments, he estat tan plenament conscient de com la meua estreta i llarga vinculació amb la institució universitària ha condicionat, a fons, la meua vida i els meus objectius professionals i personals. Necessàriament, doncs —tot seguint el fil d'aquestes reflexions, entrelaçades de sentiments— aquestes sentides paraules inicials han de ser de clar agraïment envers aquells amics i/o antics alumnes que van iniciar les gestions per a la proposta i concessió, en la meua persona, del grau del doctorat honoris causa, per part d'aquesta estimada Universitat Jaume I i també a tots els qui, en el seu moment, es van sumar al projecte que, en aquest solemne acte, culmina i es materialitza.

Es tracta, a més, *d'agrair, recordar i compartir* aquest esperit de satisfacció acadèmica —precisament en una conjuntura, tan especial— amb les persones i col·lectius que han treballat al meu costat —i jo al seu— en totes aquestes dècades —mig segle— d'especial dedicació a la docència, la recerca i la gestió cultural, en diverses universitats, tot pensant sempre, també, en l'obligada incidència, paral·lela i/o externa, sobre els respectius contextos socials. *Nulla paedagogia sine ethica.*

Justament en aquest acte solemne, carregat d'emo­ti­vi­tat, amb l'ator­ga­ment públic i oficial, a tants nous doctors, del seu grau acadèmic, no puc estalviar-me de recordar, amerat de plurals i enfrontats sentiments que, fa exactament 47 anys, ja com a jove professor d'estètica, vaig viure també aquesta mateixa litúrgia iniciàtica col·lectiva. Malgrat tot, en aquell any de 1970, les universitats espanyoles vivíem, és clar, una conjuntura sociopolítica força diferent, difícil, resistent i compromesa. En realitat, m'ar­riscaria a dir, en aquest moment, gairebé mig segle després, que el compromís i la responsabilitat personals segueixen sent igual de fermes i convincents, tant en el vostre cas, com en el meu, envers la Universitat i la societat, ara i segur que també en el futur. Aquestes paraules meues arrepleguen un desig sincer i formulen una aposta explícita, destinada, de manera espontània, a tots els nous doctors. Enhorabona, doncs, a uns i altres. Aquest acte, sens dubte, el recordareu, el recordarem, sempre.

Així mateix, de manera molt especial, després d'escoltar la seua expressiva *Laudatio*, desitge reconèixer, al professor —i sobretot amic— doctor Wenceslao Rambla, el grau de generositat mostrat envers la meua persona, a través de les seues ben articulades i emotives paraules. Moltes gràcies.

La veritat és que —a més de sentir-me commogut pel reconeixement i per l'estima dels qui heu volgut i pogut acompanyar-me aquest dia— he de confessar que m'envaeix la puntual nostàlgia d'haver coronat un complex viatge d'activitats i experiències, dedicat bàsicament al conreu intensiu de la filosofia pràctica que ara, generosament, es recorda i reconeix, en aquest acte acadèmic. És a dir, en concret, al cultiu, la recerca, la pràctica i la difusió en els àmbits de l'estètica, la teoria de l'art i la crítica, concentrades, d'una manera força especial, al voltant de les arts visuals i les arts plàstiques contemporànies; també entorn dels imperatius inherents de l'educació artística, de l'estudi del nostre patrimoni cultural i de la nova museologia. Aquest seria, de fet, el mapa cartogràfic i el ventall vital d'una existència, per sort, atapeïda de somnis i projectes, d'esforços, fites, tasques i col·laboracions compartides.

Reconec que sempre em vaig plantejar la filosofia com a eina útil i estratègic camí de reflexió aplicada, tot mirant directament cap a la vida i entrant a sac, en ella, sovint, quan calia, per les exigències de l'entorn. Mai la vaig entendre, certament —la filosofia— com a estricta reducte especulatiu, autònom i aïllat. I si tot conreu de la filosofia —vaig pensar i encara ho pense— travessa i s'atura, necessàriament i dialècticament, d'una banda, en els meandres de la seua mateixa història, tampoc deixa d'exigir, per l'altra —a més— tota una operativa tensió interdisciplinària i expansiva al seu voltant.

He de fer palès que, des del principi, una de les meues explícites preocupacions disciplinàries sempre va ser el caràcter de *no man's land* que l'estètica, en general, havia conjuminat al llarg de la seua històrica diacronia, i que, operativament, encara propiciava, també, enmig de la seua realitat contemporània. El risc es presentava, per tant, enfront d'aquesta dilatada, incògnita i revulsiva *terra de ningú*, que volíem explorar, amb passió professional, però que creixia i mutava, inexhaurible, entre les metamorfosis expandides de l'actual fet artístic i les possibilitats i transformacions imparables de la cultura contemporània, amb l'evident



perill acadèmic «d'acabar sent més un diletant —extensiu— de moltes coses, que un veritable especialista». D'ací —senyores i senyors— la necessitat peremptòria que vàrem experimentar de definir territoris d'estudi apropiats, en cada cas, i de bastir ponts de relació entre tots ells.

Una vegada més —insistesc— estètica i història de l'estètica havien d'anar de la mà, igual que la filosofia mai deixarà de ser, tampoc, en part, la memoració efectiva del seu passat, de la seua història. Però —a més— seguia, per la meua banda, obsessionat per a aplicar la filosofia a la realitat circumdant. És a dir, en aquest cas, al plural domini de les arts, en el seu context sociocultural i, especialment, com he dit, al dilatat àmbit de les arts plàstiques i visuals, així com a la creixent dimensió aplicada als dominis de la il·lustració i del disseny, en la seua contemporaneïtat més immediata. Tot ens pareixia poc a aquell grup de joves professors que conformarem l'interdisciplinari «Col·lectiu d'Estudis de Comunicació Artística», en les darreries dels anys setanta, a la Universitat de València i que seria, després, punt clau de la fèrtil diàspora acadèmica cap a altres universitats, entre elles, clar està, també l'UJI.

Fins i tot, en el desenvolupament històric contemporani del marc de l'àrea d'estètica, a la Universitat espanyola, sempre vaig proposar i vaig donar suport, personalment —davant els col·legues de diferents universitats— a la urgent exigència, insistesc, de bastir sòlids ponts d'especialització i diversificació relacional entre l'estètica, com a filosofia aplicada, i les diferents àrees concretes artístiques existents. Es tractava d'entrellaçar plenament, d'aquesta manera, les arrels filosòfiques amb les plurals disciplines artístiques dels respectius camps d'intervenció i acollida.

Altrament —enfront de certes postures que propiciaven, a ultrança, una mena de restricció per a l'estètica, tancada en el seu particular reducte filosòfic— tenia clar que la presència de la nostra disciplina corria el risc de *desaparèixer acadèmicament*, de manera gradual, en certs àmbits d'aplicació a les arts, sense el desplegament d'un urgent diàleg interdisciplinari obert, franc, ambiciós i permanent. I així ha succeït, malauradament, en els darrers lustres, en determinats dominis puntuals, com poden ser, per exemple, els de l'arquitectura i l'enginyeria, entre d'altres.

Per la meua banda —com ja he dit— la necessitat operativa i equilibrant de mantenir i alhora supervisar, d'una part, la forta temptació especulativa, que tot filòsof, d'alguna manera, exercita i, per altra, de fomentar creixentment, així mateix, la directa aplicabilitat de la filosofia al camp de la praxi i de l'experiència de les arts es va convertir en l'estratègia fonamental per a apropar la tasca docent i investigadora a l'immediat *camp aplicat de la crítica d'art*, com a efectiva, eficient i determinant pedra de contrastació.

Aquest va ser aviat un dels nostres objectius-pont propiciats entre la Universitat i la societat: la creació compromesa de l'Associació Valenciana de Crítics d'Art (AVCA), la data fou l'any 1980, amb l'imprescindible suport del recordat Vicent Aguilera Cerni —que ja havia materialitzat aleshores el seu somni d'enllestir el Museu de Vilafamés, inaugurat el 1972— i el suport convençut d'altres col·legues d'Estètica, d'Història de l'Art, de Belles Arts i també de l'àmbit del periodisme. Alguns d'aquells col·legues i amics, de l'Associació de Crítics —la qual encara gaudeix d'una bona salut social, operativa i compromesa— ens acompanyen hui.

L'exercici de la crítica d'art es va transformar, llavors, entre nosaltres —ho saben bé els col·legues de l'àrea d'aquesta Universitat, que de prop ho visqueren i practicaren— en experimental camp d'actuació i en obligat camí de trànsit cap a l'eficaç acostament de la reflexió estètica i les seues diverses aplicacions al panorama actual de les arts plàstiques valencianes. Però també com a part fonamental de la docència, en les disciplines de la secció d'Història de l'Art. Tota una novetat, inusual abans, en aquella conjuntura dels inicis de la transició valenciana.

Operativament, es van entendre aquestes experiències com a oportuns i necessaris reajustaments interdisciplinaris, i van fer seua, des de l'àrea d'Estètica, no sense problemes, aquesta visió *aplicada, oberta i dialogant* de la nova orientació, projectada en l'art contemporani, a la seua fonamentació, al seu seguiment crític, a la seua potencialitat museològica i a la seua projecció social, des de les aules de la Universitat. Ens esforçàvem, de manera especial, per a prestar la màxima atenció al seguiment històric i a l'estudi gradual del context artístic contemporani del nostre país, força desatès acadèmicament llavors i, de fet, molt poc estudiat, oblidat en els darrers trams del franquisme.



Allò sí que fou històricament una assignatura pendent, en aquelles dècades, entre els setanta i els noranta i, en realitat, el Departament d'Estètica i Teoria de les Arts va assumir efectivament —en aquell marc sociopolític de la dilatada transició— la tasca de normalitzar, tant com fóra possible, les relacions entre el fet artístic valencià i el seu abordatge i contextualització acadèmics, sempre des de la Universitat. Un fet que mai s'havia previst, com a calculada estratègia docent, ni produït, com a explícit objectiu pedagògic.

Aquest va ser el camí, operativament traçat, per a donar, entre nosaltres, efectivitat a l'estètica com a filosofia pràctica. Però, hi ha una reflexió personal, no menys destacada, que no voldria passar, tampoc, ara per alt. En comptes d'esqueixar aquell *corpus filosòfic aplicat*, i dividir-lo de manera immediata, en les seues diferents disciplines acadèmiques, sempre em va semblar, almenys des de l'àmbit de l'estètica —primer com a estudiant i després com a docent— que la categoria de *relació interdisciplinària* era fonamental per a assegurar el sosteniment metodològic i la fluïdesa del marc mateix de la filosofia pràctica.

Des de l'afany de cercar una nova estètica era impossible, en efecte, no dialogar —a més de amb la història de l'art— per exemple, també amb l'antropologia, la sociologia, la psicologia, la teoria de la comunicació, la semiòtica o la cibernetica, ateses les profundes arrels humanístiques existents en tota activitat *poiètica*, creativa, artística i transformadora. Diàlegs sempre, per cert, de doble direcció transdisciplinària.

El mateix caldria apuntar —senyores i senyors— respecte a l'estètica i els seus profunds i diversos enllaços i interseccions amb els dominis de l'ètica. I, a més a més, de l'estètica amb les seues compromeses aplicacions en l'àmbit de la cultura artística, en concret, de cara a la política, en la seua implantació social, ciutadana, educativa, tant individualment com col·lectivament enfocades. ¿Com no parlar, amb màxim compromís i responsabilitat, de polítiques i serveis culturals —des de la reflexió estètica— fins i tot, en els moments més aspres i preocupants de certs controls i censures culturals, efectivament viscuts, patits i recordats?

Nulla aesthetica sine ethica. És cert, aquest principi preceptiu estava clar, com a herència filosòfica compartida, des de la formulació històrica, per part de l'es-

timat professor i amic José María Valverde, aquell crucial 1965, en dimitir de la seua càtedra d'Estètica en la Universitat Central de Barcelona, igual que féu així mateix Antonio Tovar, en solidaritat amb els expulsats pel franquisme, professors Tierno Galván, López Aranguren i García Calvo; però també els catedràtics Montero Díaz i Aguilar Navarro. Fou tot un càstig i una neteja ideològica, que volia ser exemplaritzant i no ho fou, però que es va mantenir, a la força, fins l'any 1976. Ho vaig viure en primera persona: les expulsions, encara com alumne, el retorn ja com a professor de la Complutense, vaig cedir per Aranguren un espai i una taula al Departament d'Estètica, perquè no estigués obligat a rebre les visites, com ho feia efectivament, al bar de la Facultat de Filosofia. Les coses no van ser fàcils en els inicis de la transició. Potser mai ho han estat del tot.

Per això, en aquest moment —mig segle llarg, després dels fets memorats, com a ressò d'aquell citat *dictum proprium*, convertit en principi de conducta, per aquells professors, que ampliaven així l'àmbit de la filosofia aplicada— caldria rellegir i/o enllestir, socialment, hui en dia, atesa la intensa i problemàtica perplexitat del panorama que ens envolta,

un altre *dictum* operatiu, més dilatat i ambiciós encara, si cap, que estrictament podria formular-se així: *Nulla politica et nulla oeconomia sine ethica.*

Aquests diàlegs interdisciplinaris, dels nostres orígens, que hem comentat, activats —a peu de carrer, a peu de museu i a peu de tarima— eren, doncs, imprescindibles acadèmicament, ateses les persistents connexions que, aquesta mateixa arrel comuna —com a *sectors coimplicats* de la filosofia pràctica— els atorga i assigna. I una manera força eficaç de demostrar-ho fou enllestint i reforçant una àrea interdisciplinària efectiva, amb professors i becaris arribats de plurals especialitats. Un exemple directe que va fer via efectiva, i es va extrapolar tot, en efecte, com hem dit, cap a altres universitats.

En concret, les exigències del context històric contemporani, ja en plena transició política, condicionarien i determinarien, en bona mesura, els perfils de l'estètica a les nostres universitats públiques valencianes, així com reforçarien les respectives especialitzacions, com a col·lectiu interdisciplinari en expansió. Fins i tot organitzàrem, des de l'àrea, ho recorde i ho recordareu bé, les primeres mostres d'art contemporani, gestionades i comissari-

ades, ja als inicis de la dècada dels anys vuitanta, a les nostres universitats. Calia obrir camins, que, en efecte, continuen feraços i exemplars, en l'actualitat, en els fructífers intercanvis cultura-Universitat.

¿Quins nuclis podrien ser prioritzats, doncs, en l'estudi de l'art contemporani, des de la reflexió estètica? Era aquesta una qüestió que ens preguntàvem, força interessats, en els primers encontres, seminaris i sessions de treball interuniversitari... Sobretot gràcies a les intenses i sostingudes relacions existents, al llarg de dècades, entre les universitats públiques del nostre país. Diàlegs reforçats entre l'estètica i la història de l'art, entre la teoria de l'art i les belles arts, entre l'estètica i el disseny, també entre l'art i l'educació, entre la creativitat i el compromís social.

La constitució de l'Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (1972) i, més tard, del Centre de Documentació d'Art Valencià Contemporani (1983), tots dos dependents de la Universitat de València, fou, en aquest context, una fita més, de llarg espectre. Anys després ens vàrem bolcar, així mateix, en la constitució del CIDA de Vilafamés, en especial algunes professores i becàries del Departament.



Especial incidència projectàrem, així mateix, al voltant de l'activitat de recerca i realització editora, tant en la secció bibliogràfica com hemerogràfica, vam crear col·leccions de llibres i revistes especialitzades. El nou àmbit de diàleg, entre l'estètica i l'art contemporani, ho reclamava i hi érem, per cert, un bon equip de persones entregades a aquesta finalitat. Moltes d'aquestes persones —insistesc— estan hui ací, entre nosaltres i ho celebre.

¿Com no recordar, per cert, les col·leccions de llibres: *Aesthetica*, de Fernando Torres editor; *Art & Filosofia*, de l'editorial Nau Llibres; *Cuadernos de Arte & Comunicación* de l'editorial Teorema, o *Estètica & Crítica*, del Servei de Publicacions de la Universitat de València? Tota una feina i cura de seguiment compartides. En aquestes col·leccions es publicaren, precisament, llibres de molts autors, que ara

són destacats docents i investigadors, per exemple, de l'UJI.

¿Com oblidar, per altra part, revistes, convertides en la finestra difusora de tants treballs nostres, com *CIMAL. Quaderns Internacionals d'Art Contemporani*, encapçalada, una vegada més, per Aguilera Cerni, o *Reüll. Revista d'Informació Visual*, d'inoblidables esforços, somnis i records de tot un equip? Després, en aquesta mateixa línia d'aventures editores, en vingueren altres i noves —revistes i col·leccions de llibres— potenciades per diferents generacions d'estudiosos, amb objectius ja propis, per exemple, en aquesta Universitat. Voldria així citar *Asparkia. Investigació feminista*, iniciada exitosament el 1992 o la *Revista de Estètica y Arte Contemporáneo* de merescut seguiment, també la «Col·lecció de Dissenyadors Valencians» i la solidesa de la col·lecció «Arts», que cal

recordar i donar-li suport. Ho faig per a retre justícia compartida a la memòria d'aquests assoliments de recerca i difusió, junt amb tantes publicacions, imprescindibles ja, a la bibliografia específica d'art, estètica, disseny i comunicació audiovisual, generats des d'aquesta Universitat.

Justament fa un any, en les jornades convocades per l'UNE, a Castelló, presidides pel rector, vàrem rebre, de la Unió Nacional d'Editors Universitaris el guardó a la millor col·lecció de llibres, dedicat a la tasca sostinguda que representa el conjunt de qualitat dels quaranta títols, que conformen ja «Estètica & Crítica». Una fita compartida, per tant, amb tots els col·laboradors del projecte.

Tornant a les qüestions bàsiques del desenvolupament de la diacronia de l'àrea, cal parlar —en seguir el fil d'aquesta història, que ens preocupava, des d'un principi— de l'estudi i exemplificació de les diferents «poètiques», sorgides en els inquietants panorames artístics de cada moment. No debades estàvem disposats a trencar una llança, no en favor d'una «estètica normativa», com la que històricament, sovint, s'havia propiciat acadèmicament, sinó més aviat en potenciar el desenvolupament, en el marc de la con-



temporaneïtat, d'una *nova aethetica*. És a dir, d'una «estètica descriptiva, analítica i crítica», en relació directa amb el desenvolupament del fet artístic actual i la seua pedagogia compromesa i expansiva.

L'art assumit i comprès, doncs —ni més ni menys— que com a *suma de les poètiques que, en cada conjuntura històrica, persisteixen, emergeixen i es desenvolupen*. Era un repete que l'estètica havia de fer seu, a peu de camp, per a involucrar-se plenament i fer-se lloc entre la poètica i la crítica, en abordar, amb rigor, l'estudi de la història de l'art contemporani del nostre voltant, transformat, efectivament, en herència pròpia.

Estètica, poètica i crítica enteses, en efecte, com una trilogia de baules estretament corelacionades al si del fet artístic, sense oblidar, tampoc, la genuïna dimensió de *l'experiència estètica*, vinculada diacrònicament a l'exercici de la recepció, sense exhaurir-se, mai, de manera exclusiva en aquest àmbit, atès que, en l'actual efervescència de l'estètica filosòfica, aquesta noció capdavantera —l'experiència estètica— s'ha convertit en una categoria fonamental, directament vinculada amb l'ètica i la política, esdevinguda clau del compromís educatiu i transformador de la societat.

L'experiència estètica, en aquest sentit, no es limitaria, doncs, a una acció estrictament individual, contemplativa, receptiva i passiva enfront de l'objecte artístic. Caldria potenciar, a més a més, la versió d'una acció comunitària del subjecte, de relació amb el món, és a dir de contextualització de l'experiència, per a incrementar els possibles efectes de l'autoreflexió, l'autocrítica i la transformació sociopolítica de les experiències estètiques, palanca expandida i determinant del rerefons ètic enfront de les obres.

Érem i som conscients —senyores i senyors— de la constant metamorfosi de l'art, en el context mutant de la realitat de l'entorn. Cada dia suposa possibilitats i/o exigències, per a l'art, d'iniciar coses noves. De fet, la continuïtat i/o la seguretat pròpies d'un sistema no existeixen; mai han existit, de fet, per a la creació artística capdavantera i compromesa. La seua potencialitat radica en la flexibilitat que puga demostrar per a enllaçar, anticipar, rellegir, prefigurar, transgredir i innovar.

També la capacitat per a dialogar i/o relacionar-se amb tot el que està al seu voltant li és fonamental al quefer artístic: amb la història i tot el conjunt de les demés obres, amb el públic i les seues experiències estètiques, amb la crítica i el pensament, amb la resta de les altres arts, expandint-se més enllà de les fronteres interdisciplinàries. I, per tot això, també l'estètica, junt amb les poètiques, la crítica i les experiències estètiques, són i seran dominis sotmesos a una perpètua revisió i/o transformació i intercanvis.

Sovint he pensat que l'art s'apropia —hàbilment, per necessitat i supervivència, en aquests moments de precarietat compartida que ens caracteritzen— de certes maneres de fer crítica, al si de les seues estratègies creatives. Amb aquests recursos esdevé protagonista d'una capacitat, força especial, de produir diàlegs i reflexions —no sols en el seu quefer, també, si més no, enfront de les noves experiències estètiques— que motiven i conformen el seu entorn. Es tracta d'una modalitat de producció sostenible i sustentada bàsicament en l'intercanvi d'experiències i de coneixements entre fronteres, cada vegada més amples i extenses, amb contaminacions mútues i implantacions tecnològiques creixents.

En aquest sentit, tot un complex camp d'interessos s'obri, de bell nou, per tant, a l'estètica com a filosofia aplicada, en el seu acostament a l'horitzó de l'art, el qual exigeix futur, atenció i suport. L'estètica vol ser testimoni i vol alçar acta de tot el que descobreix en els àmbits i dominis del fet artístic: diàlegs, a la fi, entre les imatges i les paraules, entre la creació i el pensament, entre l'experiència controlada i la imaginació trencadora. Sabem bé que l'art sempre fa parlar, és cert. I que necessita dir, comunicar, expressar-se i «ser parlat» o, pel contrari, mantenir silencis, deixar de ser espill i esdevenir enigmàtic, per a millor defensar-se, pot ser, en certs possibles intervals, problemàtics i de control, de la difícil existència compartida en eixe voltant.

De fet, enmig de totes aquestes metamorfosis de l'entorn artístic, que hem viscut i vivim, dècada rere dècada, tant la Càtedra d'Estètica com la seua creixent àrea interdisciplinària —mai abans existents històricament en les nostres universitats valencianes— van perfilar la seua implantació i les seues programacions actives, les quals partiren —*in nuce*— des de la Facultat de Filosofia, per a impartir docència a més, cal



recordar-ho, en Història de l'Art, en Filologia, en Belles Arts, en Arquitectura, en Enginyeria, en Ciències de la Música i també en l'àmbit del disseny.

Hi ha tot un riu de tesis doctorals, com a prova determinant, d'aquesta història. Sens dubte, un evident rosari d'esglaons d'activació acadèmica i social, al costat de nombrosos records compartits, per moltes persones, amb les quals tants deutes intel·lectuals, de gestió, suport i afecte sóc conscient que mantenim.

Aquest era, al cap i a la fi, el contingut o també el teixit descriptiu que desitjàvem embastar, en la *Lectio* de hui, amb un evident perfil pragmàtic, com a agraïment a les nostres universitats, les quals varen facilitar la realització de molts dels nostres somnis, transformats, a més, en projectes viables, al llarg de mig segle de convivència. Es tracta, ni més ni menys, de *la història d'una disciplina* que hem fet nostra i hem ajudat a consolidar i a créixer, entre tots, sempre movent-nos, com funàmbuls, sobre perilloses i flexibles cordes, enmig de la dubtosa i problemàtica frontissa entre l'art i la realitat, entre la força de la imaginació i les exigències de la reflexió, sobretot en moments de precarietat, limitacions i crisi.

+++++

Gràcies, doncs —força especials— a la benvolguda Universitat Jaume I, per aquest nomenament de Doctor Honoris Causa, que em facilita -- amb lloable generositat i implicació de moltes persones-- formar part d'aquesta meritòria institució i que, per cert, mai no oblidaré.

Voldria, també, recordar a la meua família, en aquesta conjuntura, per tantes coses... I moltes gràcies, per descomptat —intensament sentides— a totes les nombroses persones presents, per la seua assistència, atenció, afecte i companyia.

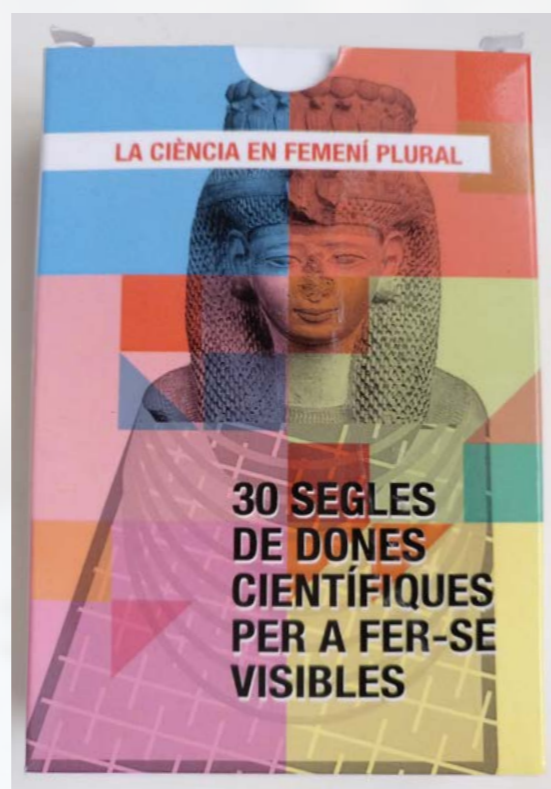
Hi ha un altre *dictum* que fou emprat moltes vegades pels nostres il·lustrats, el qual sempre em va colpir i més d'una vegada he utilitzat, per la meua banda. Hui, voldria tornar-lo a fer meu. *Quod potui feci, faciant meliora potentes*. He fet el que he pogut. Altres vindran darrere, més preparats, que ho faran força millor.

Castelló de la Plana, 21 novembre de 2017, al Paraninf de la UJI. Nomenament Doctor Honoris Causa. Prof. Romà de la Calle. ♦





30 segles de dones científiques per a fer-se visibles. La ciencia en femení plural



por ANA M. VERNIA

Universitat Jaume I (Castellón)

Autores: Enric Ramiro Roca (enricramiroroca@gmail.com) - Grup DIMPA

(Didáctica de la Imatge i el Patrimoni)

Empar Moreno Parejas - Jaume Laporta

Universitat Jaume I (Castellón)

ISBN: 978-84-16920-08-2

Esta excepcional obra dirigida a jugar aprendiendo o a aprender jugando, no es un libro, no es un manuscrito, no es ni un informe ni un libro de actas... Es una baraja de cartas de póker, pero cada carta representa a una mujer relacionada con las ciencias junto a una brevísima reseña que la sitúa en su contexto y en nuestra mente. Un exhaustivo trabajo que acerca a jóvenes y adultos al mundo de la ciencia, del conocimiento y de la mujer, en determinadas épocas y situaciones a lo largo de la Historia. No cabe duda que es una técnica eficaz para el aprendizaje, aunque no innovadora si novedosa, por su temática y su amplitud.

Esta obra lúdica, de entretenimiento y de gran valor para el conocimiento, ha contado con colaboradores externos que han aportado a la obra un rigor científico, como cualquier volumen dirigido al conocimiento que se precie, tales como Angel Ruiz (Universidad de Costa Rica) o Josep Ramon Bertomeu-Sánchez (Director del Instituto de Historia de la Medicina y de la Ciencia de la Universidad de Valencia, entre otros). La obra ha sido editada por la Universidad Jaume I (Castellón) en lengua valenciana, no obstante, la lectura se hace fácil y comprensible e invita igualmente al juego, o como señala Enric Ramiro, a la magia.

La baraja aporta 52 personajes que no dejarán indiferente a su lector/jugador, motivándole a saber más sobre dichos personajes, sus costumbres, sus logros, sus dificultades... El periodo investigado comprende desde el s. XXVIII a.C. hasta la actualidad. Esto nos da a entender la relevante investigación llevada a cabo, así como los cinco años que sus autores han dedicado a su elaboración. Algunas de sus protagonistas son:

Sophie Germain (de las primeras matemáticas autodidácticas), Elisabeth Hevelius (astrónoma), Tarquina Molza (Filósofa) o Hidelgarda Von Bingen (Abadesa). Los músicos tenemos en mente a esta compositora, una de las primeras, sino la primera mujer que se lanzó al complicado mundo de la composición, entre muchas otras habilidades. También están Mary Anning (Paleontóloga), Lise Meiter (Física y Profesora), Simone de Beavour (Filósofa, escritora, profesora...), Maria Assupció Català i Poch (primera mujer en doctorarse), entre muchas más. Entre los comodines, que no podrían faltar en una baraja de póquer, se refleja la Casa de la Sabiduría (en Bagdad) y La Escuela Pitagórica (en Crotona).

Una característica importante de esta herramienta didáctica y pedagógica es el papel que juega la imagen de cada carta, los personajes, sus miradas sus sonrisas o expresiones de reflexión que invitan a enfrentarse en sus pensamientos. Además se incluyen dos cartas impresas por ambos lados, con pequeñas explicaciones y aclaraciones respecto a la baraja y la ciencia en femenino plural.

Bajo nuestro punto de vista, se trata de una obra de gran interés pedagógico y didáctico y que puede abrir a otras temáticas o áreas del conocimiento. Esta baraja, no solo invita a la lectura, a valorar la imagen, al juego como herramienta de aprendizaje sino también a nuevas investigaciones que permitan entrar el conocimiento científico en cualquier aula y a cualquier edad. ♦



I Jornada de difusió de la recerca i criteris de qualitat de les revistes científiques

18 d'abril de 2018 - Aula Magna de la FCHS

9.15 *Presentació de la jornada*

Jesús Lancis Sáez (Vicerector d'Investigació i Doctorat de la UJI)

9.30-11.00

La difusió de la recerca i el bon ús de les mètriques

Emilio Delgado (Universidad de Granada) /// Presenta i modera: Javier Marzal (UJI)

11.00-11.30 *Descans cafè*

11.30-13.00

Les claus del segell de qualitat de la FECYT

i l'aposta per l'excel·lència investigadora

Pilar Rico Castro (FECYT) /// Presenta i modera: Ramón Feenstra (UJI)

13.00-14.30

La publicació en obert, present i futur

Àngel Borrego (Universitat de Barcelona) ///

Presenta i modera: Vicent Falomir (UJI)

14.30-16.00 *Dinar*

16.00

Taula redona: Les revistes davant el complex món dels índexs

Rosa García (Universidad de Cantabria) i

José María Arribas (UNED) /// Presenta i modera: Carme Pinyana (UJI)

17.30 *Clausura de la jornada*

Organitza: **UJI** UNIVERSITAT JAUME I
Vicerectorat d'Investigació i Doctorat

UJI UNIVERSITAT JAUME I
Escola de Doctorat · ED

Col·labora: **UJI** UNIVERSITAT JAUME I
Plataforma de Revistes UJI

UJI UNIVERSITAT JAUME I
Biblioteca

UJI UNIVERSITAT JAUME I
Servei de Comunicació i Publicacions



