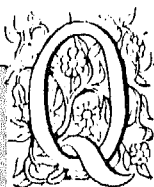


Hoy hablamos

La enseñanza de las artes



Que el arte pueda transmitirse de un profesor a un alumno es algo discutido. Con el concepto romántico del artista demiurgo ha llegado a pensarse que o se nace ya director de orquesta o no hay forma de dar una nota. Pero el último romántico está ya lejos y nuestra sociedad se rige culturalmente por patrones menos excéntricos, más racionales. La línea divisoria entre las habilidades descriptivas y la chispa de genialidad no estará nunca bien delimitada, pero lo cierto es que hay necesidad de profesionales del bien hacer y de la correcta aplicación del más lúcido buen gusto.

En las páginas que siguen hemos convocado a una serie de técnicos en diversas materias artísticas para que nos den su opinión sobre el papel que desempeñan las enseñanzas de las artes en nuestro nivel educativo. Somos —y son— conscientes de que ninguno va a agotar el tema. Ni siquiera José M.^a Merino, subdirector general de Enseñanzas Artísticas, que volcó ante nosotros su entusiasmo por la tarea que lleva a cabo y su visión realista de las dificultades que existen. A él y a todos los que se han prestado a colaborar con nosotros, vaya nuestro agradecimiento.

ENTREVISTA CON JOSÉ M.^a MERINO, SUBDIRECTOR GENERAL DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Los redactores de *NREM* nos desplazamos a otro de los edificios donde radica el M.E.C., el de la calle Cartagena, para entrevistas a José M.^a Merino, subdirector general de Enseñanzas Artísticas. No lo conocíamos personalmente, aunque sí habíamos leído parte de su obra literaria. Las presentaciones corrieron a cargo de nuestro malhadado magnetofón, que no quería funcionar: gracias a él, al cabo de unos minutos ya sabíamos que estábamos entre funcionarios acostumbrados a sobrellevar las flaquezas materiales de la administración.

Por fin la cinta cedió, rodó y nos permitió sentarnos tranquilos a dialogar.

Pronto nos dimos cuenta de que José María Merino no necesitaba preguntas: todas las que tentamos preparadas, y unas cuantas más, estaban previstas por él. Previstas, planteadas y estudiadas: no absolutamente respondidas, pero sí en vías de solución, como corresponde a cuestiones que no tienen tratamiento fácil ni precipitado.

José M.^a Merino comienza trazando un panorama general del estado de las enseñanzas artísticas.

—Empecemos por la cuestión legislativa para ver el marco normativo en que nos movemos. En materia de artes aplicadas y oficios artísticos, el decreto regulador general es del año 63. Desde entonces hay una serie de órdenes, un goteo legislativo totalmente coyuntural. Incluso la Ley de Educación deja estas enseñanzas en vía muerta, prevé unas integraciones, pero quedan ahí, y en este momento estamos regidos por el decreto del 63 y en muchos casos por leyes anteriores. Por ejemplo: este año se derogó un Real Decreto de 1886. En materia de música, la reglamentación es del año 66, y hasta la actualidad no han mediado sino algunas órdenes muy circunstanciales. En el sector hay enormes lagunas que se han afrontado, en mi opinión, sin la seriedad legislativa necesaria, y se ha llegado a interpretaciones de todo tipo, incluso disparatadas.

Un alumno de cada mil

—Hablemos de los conservatorios. Periódicamente la prensa aérea el tema de las colas.

—Bueno, por lo pronto hay que decir que este año se han suprimido las colas. Pero vayamos al origen. Los conservatorios surgieron de un modo biológico, es decir: un conservatorio nace elemental, va creciendo y se convierte en profesional; sigue creciendo y llega a superior. Ese esquema biológico, en este momento, es una trampa, porque un conservatorio superior no debe arrastrar obligatoriamente tras él a uno profesional y a otro elemental: hay una masificación enorme del elemental, donde está el 85 por 100 de los estudiantes; de ese 85 por 100 sólo pasa al profesional el 12 por 100, del que pasa al superior sólo el 2 por 100; y del superior sólo se gradúa el 50 por 100 de los que llegan a ese nivel, es decir, de cada mil alumnos que entran, sólo uno sale con el título superior, y desde el año 73 el sistema de conservatorios sólo ha producido 281 titulados superiores. Esto significa que la rentabilidad del sistema es bajísima. Encima, en este país producimos sobre todo guitarristas y pianistas, pero, por ejemplo en el violín, y la cuerda en general, cuando cualquier instancia del Estado o las comunidades autónomas forma sus orquestas tiene que acudir a la oferta extranjera.

El Ministerio y los conservatorios

—¿Y existen todavía primeras cátedras para instrumentos de cuerda y no para los de viento?

—A propósito de esto, yo creo que la Ley de la Función Pública ha sido afortunada para el sector. Era absurdo haber creado cátedras para unos instrumentos, y plazas de profesor especial para otros, como si se considerasen «menos nobles». En este momento, todos son profesores del mismo nivel. Ésa era una de las reliquias del pasado. Pero volviendo al panorama legislativo general, hay que subrayar que estas enseñanzas han estado al margen de todo proyecto de reforma, y que así se ha llegado a la falta de identidad. Es decir, se sabe que todo, tanto las artes aplicadas como los conservatorios, viene definido por *lo artístico*, lo cual es bastante vago, pero realmente no se ha entrado a dilucidar qué relación tiene con el resto del sistema y qué es lo que se quiere conseguir con este tipo de enseñanzas, qué pretende el ministerio con los conservatorios, qué objetivos deben cumplir.

—Vayamos a ello: ¿el conservatorio es un centro que se dedica a enseñar música a todo el que la solicita como terapia, como empleo del ocio, como cultura general, o debe dirigirse a formar profesionales de la música?

—El ministerio se inclina porque sea un centro de formación de profesionales de la música, decididamente, y que la enseñanza no profesional, lúdi-



José M.ª Merino, subdirector general de enseñanzas artísticas.

«La enseñanza no profesional, lúdica, debe ser ofrecida por otras instancias sociales»

ca, sea ofrecida por otras instancias sociales, sin perjuicio de que se establezcan mecanismos de comunicación entre esa otra enseñanza y la profesional.

—¿Se ha replanteado también la función de las escuelas de artes aplicadas?

—Por supuesto. Las escuelas de artes aplicadas nacen, allá por el año 1911, como respuesta a la preocupación general, a nivel europeo, por el diseño. Ése fue el objetivo de las artes y oficios británicas, de la escuela de Morris, etc. En su origen, tienen también un signo obrerista; nacen para estimular en las clases trabajadoras una cierta preocupación por su mejora y apartarlas incluso de posibles ocios disolventes, por un lado; y por otro, esa intención obrerista tuitiva está orientada hacia lo vespertino, lo complementario. De ahí se derivarán luego la formación profesional propiamente dicha y las artes aplicadas como aspecto artístico de ese sector. En este momento tenemos un número de escuelas suficiente, pero totalmente diferentes: al lado de una escuela bien dotada tenemos otras impresentables; en algunos casos nos encontramos con mucha solicitud de especialidades y en otras nos encontramos uno o dos alumnos. No hay nin-

«Somos deficitarios en todo lo que es aplicación de nuestra disposición natural hacia la plástica»

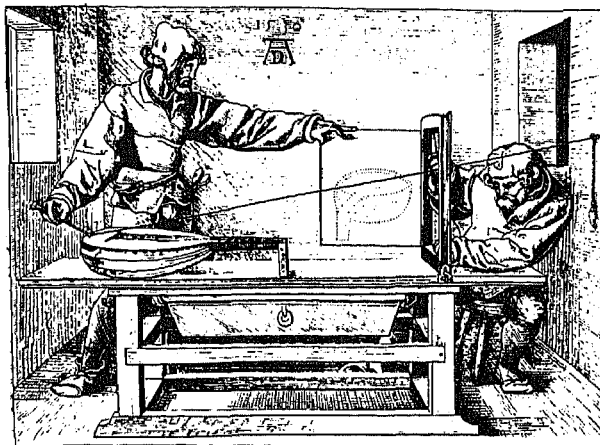
guna homogeneidad y el sistema se hace endogámico, es decir: los alumnos acaban siendo profesores del sector y el conjunto permanece al margen del sistema educativo regular. El problema es el siguiente: este país tiene —en eso estamos de acuerdo todos— una gran base plástica; casi podríamos decir que nuestra base cultural es la plástica: hemos estado a la altura de Europa y lo estamos en lo que se refiere a las artes plásticas, y sin embargo resulta que en todo lo que es la aplicación de esa disposición natural hacia la plástica, al diseño industrial, de objetos, de interiores, etc., somos deficitarios y hasta estamos colonizados.



Especializarse en materias concretas

—Eso debe ser el horror tradicional y castizo a la aplicación utilitaria del saber.

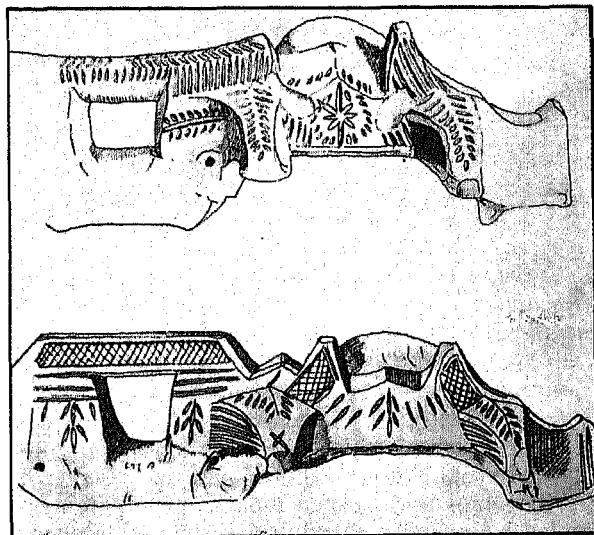
—Posiblemente, y así nos va. Yo estoy seguro de que casi todos los objetos que hay en este despacho, desde esta pluma a este cenicero, son de diseño extranjero. Nuestro diseño de muebles se queda en lo popular, el llamado «castellano», que también es una herencia que ha quedado ahí; luego está la cerámica, también popular, y pocas cosas más, porque a escala industrial, salvo pequeños detalles, acabamos recurriendo al plagio o al *royalty*. Enton-



ces, las escuelas de Artes y Oficios ¿qué deben ser? ¿unos pequeños talleres que se sigan manteniendo por rutina, por fervor arqueológico o respeto cultural, o hemos de implicarlos en otra manera de enfocar estas enseñanzas? Lo primero es separarlas de esa pretensión generalista, es decir, favorecer que se especialicen en materias concretas para que puedan ofertar a la sociedad en su momento un campo que no es vagamente artístico sino aplicado, no sólo al mantenimiento de saberes, sino al diseño de cosas. Es decir, el taller nos debe interesar en función de un proyecto general de la escuela, no como enseñanza aislada.

—¿No hay posibilidad de conexión con las escuelas de bellas artes?

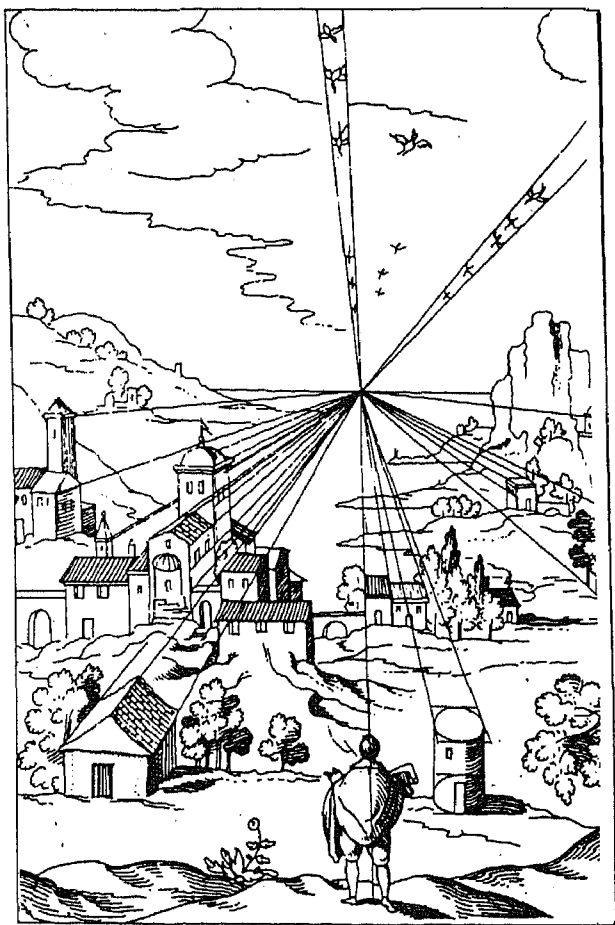
—Por supuesto, en estos centros hay una gran base para esa conexión. Pero nuestro objetivo debe ser formar instrumentalmente en todo lo que se relaciona con la representación del espacio, con las formas y los volúmenes; preparar a un diseñador gráfico competente que pueda entrar en un periódico o una editorial y sepa maquetar, tenga idea de lo que se está haciendo por el mundo, conozca ma-



teriales, etc. Y lo mismo en cerámica: formar alumnos que sepan engancharse con la industria de la cerámica, que sean capaces de desarrollar formas tradicionales hasta formas nuevas, etcétera.

—*En ese punto se entra de lleno, creemos, en la formación profesional.*

—Pues sí. Lo que pasa es que hay un factor, el artístico, que si deja de tener esa vaguedad con que se le considera, puede diferenciarlo en cierto modo. Es decir, el señor que diseña una silla no tiene por qué ser un ebanista, debe tener otra formación, aunque sí debe saber lo necesario para no diseñar una silla irrealizable.



Una escuela de diseño

—*¿Entonces la intención del Ministerio es que las artes aplicadas se conviertan en una modalidad de bachillerato?*

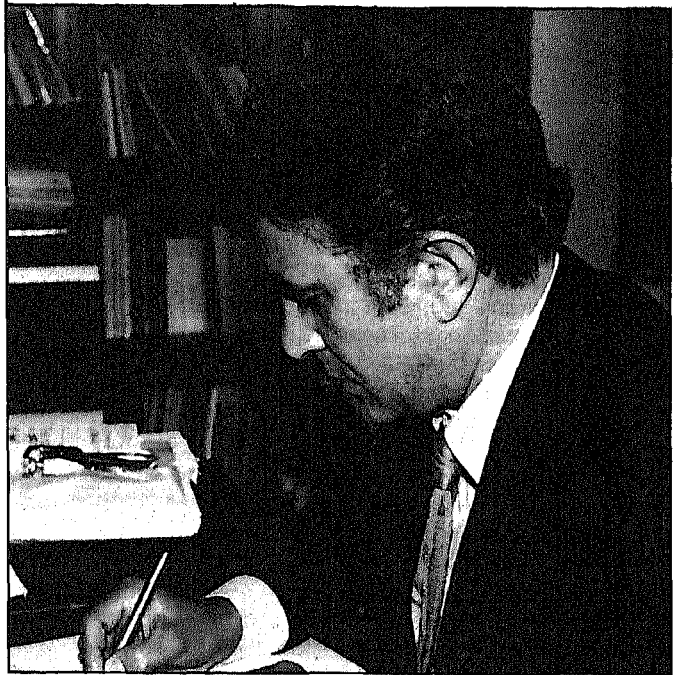
—Que sean una alternativa al bachillerato, como la formación profesional. Así, al final del ciclo polivalente, el campo de las enseñanzas artísticas deberá estar bien acotado, que no sea un campo difuso, generalista como es ahora, sino más concreto; que tengamos pocas especialidades pero potentes; que las especialidades estén relacionadas con el en-



torno, con el tamaño de las ciudades o comarcas donde funcionan, y que constituyan así una red operativa. Fijaros concretamente en el diseño: nadie enseña diseño de una forma directa, se considera todavía algo vago. Pues el Ministerio se ha atrevido a hacerlo en una escuela creada con carácter experimental, y eso, además, utilizando los medios de que se dispone; lo que se ha hecho es especializarla y definir lo que creemos que debe trabajarse para hacer diseño. Es un principio modesto, no sabemos a dónde va a llegar, pero es un principio racional; los profesores están bien dispuestos y tal experiencia puede darnos, ésa es nuestra intención, el marco para desarrollar todo lo demás.

—*Es decir, que vuestro trabajo está siendo el de racionalizar el sistema.*

—Exactamente. No queríamos empezar redactando una ley en el aire para ver luego si en la realidad es aplicable o no. Durante seis o siete años, los ministerios anteriores intentaron hacer la ley de enseñanzas artísticas, que es aquel hermoso paquete que veis allí en la estantería. El proyecto es atractivo, pero tiene unos presupuestos básicos muy difusos. Cuando la estudiamos aquí vimos que habría sido impracticable incluso para los gobiernos anteriores. Para que no nos ocurra igual nos hemos dicho «¿cómo aproximarse al tema?». Bueno, pues con sentido común, caso por caso. Así nació el Real Decreto autorizando al Ministerio a establecer innovaciones y experiencias en el sector. Por ejemplo, en Madrid, desmembramos la escuela única que había antes, con doscientos y pico de profesores y una diversidad absoluta de matrícula para cada especialidad, la dividimos y ahí están trabajando varias escuelas independientes. La de diseño tiene dos cursos que ya están programados, y vamos a enseñarles a los alumnos diseño, con un pre-programa, porque este año, con la experiencia recogida, los profesores van a hacer el programa. Esto va a ser la base de lo que se va a hacer en el resto de las escuelas. En cerámica, igual: se ha re-



«No somos escuelas de ocio, somos escuelas regulares. Si podemos hacer un servicio se lo hacemos al resto del sistema educativo»

convertido el plan de la escuela de cerámica de Madrid con un enfoque de sentido común, de aprovechamiento y de rentabilidad de lo que ya existe.

—¿Ha habido cambios en el funcionamiento interno de las escuelas?

—Las escuelas de artes aplicadas también funcionaban en ese plan vespertino que os decía antes. Es decir, complementarias o de ocio. O sea, que según cierto análisis de costos, lo que se estaba haciendo era cultura. Lo cual me parece muy bien, pero ya no es sistema educativo regular. Y eso hay que tenerlo muy claro. Hay, por ejemplo, cursos vespertinos para la tercera edad, cursos de terapia ocupacional, de acuerdo, pero ¿eso debe ser imputado a los costos regulares de educación? Pues bien, aquí le hemos dado la vuelta a los cursos monográficos, y pretendemos que, aunque los pagemos nosotros, por lo menos enriquezcan el siste-

ma, y para ello los hemos convertido un poco en centros de perfeccionamiento de profesores, es decir: establecemos una lista de prioridades. Primero: los profesores del resto del sistema (no universitario) porque pensamos que el efecto multiplicador del profesorado puede ser máximo; segundo, los alumnos del resto del sistema, y sólo en tercer lugar, quien sea de la edad y condición que sea y tenga certificado de estudios primarios. Es decir: no somos escuelas de ocio, somos escuelas regulares que si podemos hacer un servicio, se lo hacemos prioritariamente al resto del sistema educativo.

El arte dramático y la realidad artística

—No hemos hablado hasta ahora de las escuelas de arte dramático y danza. ¿También hay mucho que racionalizar en ellas?

—Todavía no nos hemos ocupado a fondo de ellas, pero desde luego, a mi entender, tienen que ser sometidas al replanteamiento general tal como os vengo diciendo. Lo que no es lógico es que las escuelas de arte dramático estén desvinculadas de las actividades de arte dramático de este país. Ahora se está estudiando la forma de conectarlas con la enseñanza media, quizá para formar animadores, en fin, ahora empieza a despertarse la necesidad de que estas escuelas no estén al margen de la realidad artística del país ni del resto del sistema educativo. Lo que no se puede concebir es que no haya conexión ninguna entre las escuelas de arte dramático y el Centro Dramático Nacional, o entre la es-



«No se puede mantener una formación costosa de alumnos que luego no van a saber qué hacer con sus diplomas»

cuela de danza y el Ballet Nacional. Concretamente, puedo decir que se va a hacer un plan experimental de dirección escénica, con los medios que tenemos, aprovechando lo que se tiene, también con carácter experimental y siendo modestos, pero seriamente y con una valoración final para seguir o no seguir con ello. El objetivo es que este sector deje de ser marginal, y sin embargo, caro. No se puede mantener así una formación cara de alumnos que luego no van a saber qué hacer con sus diplomas, con unos profesores desatendidos y desorientados, ni se debe consentir que se formen centros por emanación voluntarista de determinados señores, sin un estudio racional de las condiciones y los objetivos.

—¿Y en cuanto a la homologación de titulaciones?

—Ése es un tema pendiente que todavía no ha sido abordado, pero que lo tenemos en puertas precisamente como consecuencia de los planes experimentales que se van a llevar a cabo. Ahora, lo que nos preocupa en primer lugar no es la exactitud de las equivalencias entre un sector y otro, sino su operatividad en el conjunto. Lo que no es lógico es convalidar el dibujo de estas escuelas a un chico que viene de bachiller con su dibujo, cuando nuestro dibujo es más avanzado, pues la base de nuestras enseñanzas son el dibujo lineal, el dibujo artístico y el modelado. Pero, claro, en nuestras escuelas resulta que todas las convalidaciones son de fuera adentro, es decir, nosotros convalidamos y fuera no convalidan nada con nuestros estudios: eso no es lógico, es sintomático de lo viciado del sistema, de esa inercia que ha valorizado unos sectores de enseñanza y ha marginado otros.

Oportunidad de la Ley de la Función Pública

—¿No puede surgir un problema de competencia entre asignaturas de bachillerato y de estas escuelas o conservatorios?

—En ese sentido la Ley de la Función Pública es absolutamente afortunada para nuestros centros. Es decir, al pensar en el replanteamiento de estos centros y en que hay que enseñar física e idiomas, pues ya se sabía que Hacienda no iba a crear fácilmente plazas de nuevas plantillas. Pero es que no necesitábamos nuevas plantillas porque el Ministerio va a diseñar las matemáticas que necesita y un profesor de enseñanzas medias puede venir a los centros de artes aplicadas y oficios artísticos. Es

decir, que ya no hay que pensar estrictamente en especialistas del sector. Y al mismo tiempo, los profesores de dibujo de estos centros pueden optar a plazas de instituto. En esto la ley ha venido a favorecer, no sólo a este sector, sino al conjunto, porque de esta forma, a mi juicio, el sistema entero se enriquece.

—¿Qué volumen de matrícula global tiene el conjunto del sector de enseñanzas artísticas?

—Tenemos aproximadamente unos 10 000 en artes aplicadas y unos 15 000 en conservatorios. Me refiero a centros administrados por el Estado. Y los profesores son unos 500 en conservatorios y algo más de 600 en artes aplicadas.

—¿El sistema de provisión de plazas es igual al del resto de los profesores?

—Sí, el normal de otros colectivos de profesores. Dependientes de la Dirección General de Personal, con la normativa general. Esto es así desde hace pocos años.

—Lo cierto es que tu exposición ha desbordado las preguntas que teníamos preparadas. Pero hay algo, de nivel más personal, que quisiéramos saber: aparte de tu dedicación a la literatura, ¿practicas algún deporte?

—Pues sí: a mí me encanta el modelismo, si se puede llamar arte, concretamente el modelismo naval. Llevo pocos años en ello, pero cada día me interesa más. Aparte de eso, me gusta ver pintura.

—Y para acabar, quisiéramos saber cuáles son los proyectos inmediatos de la Subdirección.

—Primero, la puesta en marcha del curso, que no es poco con todas las innovaciones de tipo normativo. Porque del mismo modo que hemos puesto en marcha el plan experimental de diseño y cerámica y de comunes (en Soria y Palma de Mallorca) y los cursos monográficos, quisiéramos introducir también un nuevo plan de diseño de interiores y continuar debatiendo los contenidos, que es lo que llevamos ahora entre manos, ya con un borrador de lo que deben ser en las otras enseñanzas. En la escuela de canto se está trabajando también en un replanteamiento de los planes. Y por lo que toca a conservatorios, este curso se va a dedicar a elaborar los nuevos contenidos y planes.

Acabamos comentando con él que los métodos de reforma empleados por su subdirección se corresponden bastante con los utilizados en otros sectores del sistema de enseñanza, es decir: no se pretende dar grandes pasos de espectacularidad dudosa, sino pasos seguros y modestos a base de experimentar, recoger experiencias y generalizarlas después.

Al salir nos damos cuenta de que no hemos hecho la prueba final de grabación delante de nuestro entrevistado. Conste que ha sido olvido y no falta de confianza. Ha sido, sobre todo, que el tema nos ha ganado toda la atención. No es para menos ante un expositor tan impetuoso y tan entusiasta. Ya en el ascensor, manipulamos nuestro útil de trabajo y respiramos hondo: funciona.