

## Otras dimensiones de la investigación musical: la interpretación musical

José Palomares Moral

---

### Contenido

Desde la promulgación de la Ley General de Educación<sup>1</sup>, por tomar un punto de partida como referencia, se viene produciendo en España un estado de gran confusión en la educación musical, derivado de las distintas normativas que se han ido sucediendo para regular nuestro sistema educativo; desde aquella ley, hasta la más reciente Ley Orgánica de Educación<sup>2</sup> y sus desarrollos autonómicos, junto a los documentos que vamos conociendo paulatinamente para ordenar la construcción del espacio Europeo de Educación Superior, esta situación está originando una serie de efectos interrelacionados al privar a generaciones de estudiantes el acceso a una formación general y profesional cualificada; así mismo, muchos profesionales se ven obligados a sortear multitud de dificultades que les empujan a desempeñar sus funciones con menor entusiasmo y mayor desencanto, todo lo cual, inevitablemente, influye en la cultura musical de nuestra sociedad. Aunque en estas décadas los progresos en educación musical han facilitado un mayor acercamiento de la población al conocimiento de la música, a la vez, la falta de progreso en el desarrollo y cumplimiento de las normas ha provocado que la sociedad española siga manteniendo un criterio generalizado del concepto de cultura que resulta incompleto y que permite justificar el estado de desatención hacia la cultura musical desde sus bases educativas.

Hace tiempo se confiaba en que la aparición de las teorías pedagógicas más modernas llevarían aparejadas medidas para ayudar a que su implantación tuviera resultados evidentes en la escuela; sin embargo, qué actuales nos resultan declaraciones como las de José Valladar y Serrano cuando decía, ya en 1884: “Si nuestro ánimo fuera investigar si efectivamente se dan al Maestro todos los medios de acción de que acabamos de hablar, habríamos de llenar muchas cuartillas, para venir a demostrar en último término que, exigiéndose tanto al Maestro y esperándose tanto también de la escuela, se hace muy poco obsequio de ambos, y que por lo tanto ha de pasar todavía mucho tiempo para que toquemos esos resultados que tanto se apetecen”<sup>3</sup>.

Y venía a expresar estas opiniones a raíz de la creación de una cátedra de música en la Escuela Normal de Madrid que permitía la esperanza de “hacer extensiva más adelante esta enseñanza a las Normales de provincias”<sup>4</sup>.

Más de un siglo y cuarto después siguen manteniendo su vigencia aquellas palabras que mostraban su lamento cuando comprob  que la realidad de aquel incumplimiento “no ha dado hasta hoy más

---

<sup>1</sup>Ley General de Educación, publicada en el BOE de 6 de agosto de 1970.

<sup>2</sup>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE de 4 de mayo.

<sup>3</sup>Valladar y Serrano, J. (1884). La música en las escuelas. Granada. *Revista Alhambra*, n  29, 20 de octubre, p. 3.

<sup>4</sup>Ibidem.

resultado que aumentar el largo catálogo de los proyectos españoles”<sup>5</sup>.

Poco después, la generación de 1914 mostraba su preocupación por la cultura diciendo que “a España le falta la educación de la estética y de la sensibilidad”<sup>6</sup>. Esta cita la empleó Andrés Amorós cuando tomó posesión como Director General del INAEM, expresando desde sus inquietudes el alcance de su compromiso: “O educamos a los jóvenes o el teatro y la música clásica se quedarán sin público”<sup>7</sup>.

Desde nuestro punto de vista, todo el ordenamiento jurídico en relación con la educación que se ha ido conociendo desde 1970, no se ha desarrollado en su totalidad porque no ha existido voluntad suficiente para asentar y madurar las decisiones educativas, culturales y musicales. Este asentamiento es el que debe ir sembrando una tradición de la que aún carecemos y una necesidad que afecta y compromete a los colectivos políticos, administrativos y profesionales, porque todos estamos implicados en el encadenamiento de responsabilidades que no se cumplen por multitud de razones y circunstancias, que son las que provocan una permanente falta de criterios adecuados para la normalización de la música en nuestra sociedad, y por lo tanto, la adopción de unas medidas correctoras para alcanzar al menos el espacio de lo que podríamos entender como homologación cultural respecto de otros países europeos de nuestro entorno, con tradiciones sociales, económicas y políticas semejantes a la española.

El idealismo perseverante de los músicos dedicados a la enseñanza no espera recompensa alguna que no sea ver cómo mejoran los mecanismos para alcanzar que la música llegue a todos. Nadie nos advirtió de que, además de la formación completa para el desempeño de nuestras funciones, deberíamos alcanzar el grandioso optimismo ético de Beethoven, según el cual “lo que no se conquista con la lucha no existe”<sup>8</sup>. Así, hemos aprendido, como sabía bien el compositor alemán, que “cualquier combate en el que el hombre ponga en juego toda su personalidad, está destinado a reportar la victoria”<sup>9</sup>, y reconocemos además, como dice Savater, que “el esfuerzo educativo es siempre rebelión contra el destino, sublevación contra el *fatum*: la educación es la antifatalidad, no el acomodo programado a ella”<sup>10</sup>.

La noción de esperanza radical ha de estar en el núcleo de cualquier pedagogía crítica; lo que quiere decir que siempre es posible imaginar que lo que hacemos puede tener importancia, puede suponer una diferencia significativa. Como dice Giroux, “los profesores somos trabajadores culturales que podemos desarrollar nuestra actividad profesional como simples piezas de un engranaje o como intelectuales transformadores. Lo primero lleva al desencanto, la monotonía e incluso al cinismo. La segunda lleva a la dignificación profesional y humana de nuestra actividad”<sup>11</sup>.

En sintonía con Giroux, nuestro sentido de la esperanza se acerca a la creencia de que los profesores “tienen la obligación de plantar semillas de esperanza, no es cuestión de utopía sentimental creer en la importancia de que las generaciones futuras miren atrás, al trabajo que estamos haciendo como educadores, y digan que en nuestro tiempo reconocimos la significación

<sup>5</sup>Ibidem.

<sup>6</sup>Torres, R. (2001). Andrés Amorós. Director General del INAEM. *EL PAIS*, Madrid, 4 de enero.

<sup>7</sup>Ibidem.

<sup>8</sup>Fubini, E. (1999). Beethoven y los filósofos. En *El Romanticismo: entre música y filosofía*. Valencia, Col·lecció estética y crítica, Servei de Publicacions de la Universitat de València, p. 66.

<sup>9</sup>Ibidem.

<sup>10</sup>Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, p. 154.

<sup>11</sup>Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, p. 119.

moral y política de profundizar y aumentar las posibilidades de mejorar la calidad de la vida humana”<sup>12</sup>.

La universidad ha tenido un papel relevante en el desarrollo de la educación musical gracias al esfuerzo por ampliar las enseñanzas artísticas superiores con la inclusión de las titulaciones musicales actualmente en vigor, como son la diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Musical,<sup>13</sup> la licenciatura en Historia y Ciencias de la Música<sup>14</sup>, y los doctorados que se relacionan con los campos de la docencia y de la investigación musicológica. Por eso nuestra institución académica debería contemplar todas las dimensiones que suponen las distintas direcciones hacia las que dirigen su trabajo y su esfuerzo los músicos en la universidad.

Desde nuestro punto de vista, aún no existe el debido reconocimiento hacia los trabajos artísticos dentro del mundo universitario. Por ejemplo, a los escritores que trabajan en la universidad se les presta una relativa atención por la obra que realizan; pero si algún estudiante se plantea elaborar una tesis doctoral sobre un autor concreto, su trabajo tendrá más valor en el ámbito universitario que la propia creación del escritor. Algo parecido ocurre con los artistas plásticos, aunque en algunas de sus disciplinas la labor artística producida, va modificando el concepto que la universidad tiene de la investigación en arte. La música, sin embargo, todavía no ha alcanzado esta consideración, entre otras cosas, porque sólo se reconoce como investigación musical la que se relaciona con la recuperación del patrimonio musical del pasado y las recientes aportaciones en torno a la Didáctica de la Expresión Musical. Hoy por hoy, un compositor, un cantante o un instrumentista todavía no tienen muy claro cómo hacer una Tesis Doctoral en las materias de su propia especialización. Además, todavía no se considera como indicador de producción científica el trabajo de un intérprete porque las Universidades desconsideran el proceso largo y complejo que requiere un producto interpretativo de calidad.

En este mismo sentido, pero desde la actividad profesional, algunos de los músicos que trabajamos en la universidad desempeñamos nuestras competencias como intérpretes junto a nuestras obligaciones docentes e investigadoras, y aquellas comportan el desarrollo de actividades prácticas, vinculadas a las asignaturas de las titulaciones y relacionadas con la intervención, con la innovación, con la investigación y con la transferencia del conocimiento. Como ejemplo de estas actividades interpretativas, la universidad española cuenta con la tradición de los coros universitarios y más recientemente, con la incorporación de las orquestas de estudiantes. Los docentes universitarios al frente de estas agrupaciones musicales, desempeñan su papel de intérpretes como directores artísticos; otros profesores que también ejercen como intérpretes junto a sus tareas habituales son pianistas, organistas, cantantes o intérpretes de alguno de los instrumentos de cuerda o de viento, en la mayoría de las ocasiones. Muchas de las tareas que este colectivo llevan a cabo, están al margen de los *currícula* formales de los planes de estudios, por lo que también se desarrollan fuera de los tiempos y espacios del trabajo habitual y se tienen que justificar en horarios de tutoría o en los llamados módulos docentes de supervisión.

Pues bien, con este potencial pedagógico, técnico, intelectual y artístico, este colectivo no tiene estímulo ninguno para desempeñar sus tareas como intérpretes, porque la tradición universitaria excluye esta dedicación del reconocimiento íntegro profesional al no valorar su trabajo como intérpretes ni el significado de su proyección profesional. Es probable que algo parecido pueda

---

<sup>12</sup>Ibidem, pág. 261.

<sup>13</sup>Resolución de 28 de julio de 1994 (BOE, de 24 de agosto), de la Universidad de Granada, por la que se establece el Plan de estudios de Diplomatura Maestro - Educación Musical.

<sup>14</sup>Resolución de 24 de octubre de 1997 de la Universidad de Granada (BOE, de 26 de noviembre), por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Ciencias e Historia de la Música, de sólo segundo ciclo, que se impartirá en la Facultad de Filosofía y Letras.

sucedan en el caso de otros colectivos con sus prácticas profesionales como los médicos, los abogados, los traductores, los artistas plásticos, escritores, actores etc.

Esta realidad, posiblemente no sea muy conocida entre los docentes de otras áreas de conocimiento y tal vez, tampoco entre los responsables de las administraciones educativas ni entre los agentes sociales, cuyo papel es tan marcado y determinante en la elaboración de baremos para el acceso a la función docente y en la gestión de las condiciones, criterios y requisitos que se establecen en la promoción y reconocimiento de méritos profesionales.

Si la universidad entiende como investigación la realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de ampliar el conocimiento sobre una determinada materia, la incorporación de las titulaciones musicales en los estudios universitarios, aún no se ha asentado suficientemente como para que la universidad reconozca que las aportaciones artísticas también forman parte del acervo científico, cultural e intelectual con que la institución universitaria debe integrar y fomentar el conocimiento de las disciplinas artísticas.

Los méritos de un intérprete, atendiendo a los ámbitos profesionales que comprende la interpretación musical, son comparables a los esfuerzos y méritos aportados por los trabajos de investigación en otros formatos. Estos ámbitos se centran, entre otros aspectos, en el conocimiento y contextualización de las partituras, en el pensamiento de los compositores, en los conceptos básicos de la interpretación histórica, el análisis, la estética, la técnica y la práctica interpretativa, la psicología de la interpretación, la comunicación artística, la percepción musical, la enseñanza de la interpretación y la creatividad del intérprete.

¿Por qué los músicos dejan de lado el hacer música para emprender la investigación en música? Carlsen responde a esta pregunta diciendo que esta decisión la toman los graduados para completar su tesis doctoral o los profesores universitarios en busca de promoción ante la demanda de publicar trabajos<sup>15</sup>. Es obvio que en nuestros días nadie puede aprender todo lo que hay que aprender. A todos nos gustaría, como a los hombres del Renacimiento, conocerlo todo, o por lo menos, creer en la posibilidad de llegar a conocerlo todo; sin embargo este ideal ya no es posible. De todas formas no debemos llegar a obsesionarnos con esta realidad, que incluso algunos han llevado a extremos tan ridículos que consideraban que “debía de tenerse un doctorado aun para saber cómo escuchar”<sup>16</sup>. Tampoco podemos dedicarnos a todo, por lo tanto la elección es inevitable; tenemos la necesidad de elegir, tanto para nosotros mismos como para la gente que está a nuestro cargo, con la mejor información posible, para obtener los resultados de mejor calidad.

El esfuerzo intelectual de un músico se traduce en el recital, en el concierto, en la grabación de discos, video-discos u otros soportes informáticos, se proyecta en su actividad docente y cada interpretación aporta una nueva significación al conocimiento artístico, tanto en su dimensión educativa como cultural, lo mismo que las reflexiones, análisis y conclusiones de un investigador de cualquier rama científica se concreta, en definitiva, en una publicación y también tiene su repercusión en la creación del conocimiento. El intérprete, por su propia definición, “es un vínculo, un intermediario, un transmisor. Su misión sería hacer inteligible un texto que, sin él, sería letra muerta. Los traductores-intérpretes nos permiten comprender una lengua desconocida, extraña. La palabra expresa claramente lo que quiere decir: son, pues, lazos indispensables para la comunicación”<sup>17</sup>. La experiencia interpretativa, además, tiene la consideración inequívoca de la transferencia del conocimiento, porque las actividades prácticas interpretativas, guardan relación directa con lo que se pretende enseñar, y esto no es posible hacerlo sólo desde los fundamentos y la experiencia teórica sino, sobre todo desde la práctica interpretativa.

<sup>15</sup>Carlsen, J. (1998). La necesidad de saber. *Eufonia*, p. 11, nº 10.

<sup>16</sup>Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi, p. 15.

<sup>17</sup>Deschaussées, M. (1998). *El intérprete y la música*. Madrid: Rialp, p. 21.

Por estas razones reivindico la dedicación a la interpretación musical como investigación en el ámbito universitario, como investigación-acción, como investigación aplicada, porque la considero una dimensión complementaria y necesaria a las orientaciones ya existentes que proporcionaría materiales valiosos a los profesores de música que facilitan el desempeño de sus tareas cotidianas, y enriquecería las aportaciones de la investigación en educación musical en sus distintos ámbitos mediante trabajos de investigación, tesis doctorales y publicaciones especializadas.

Hoy nos movemos entre paradojas y contradicciones, cuando nos encontramos con que muchos de los alumnos que han cursado en las últimas convocatorias el desaparecido CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) eran titulados superiores de conservatorios, casi todos ellos intérpretes (instrumentistas, cantantes y directores de coro y orquesta); y los acontecimientos nos llevan a una situación similar con el ya implantado Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además, en los programas de doctorado están cursando el postgrado muchos titulados de conservatorios que expresan la incomodidad de encontrar ofertas de formación identificadas con sus intereses profesionales, por lo que se ven obligados a dirigir sus energías, con grandes esfuerzos, hacia los programas que, por sus contenidos, se acercan a sus intenciones. Igualmente, alumnos procedentes de otros países europeos, en el marco del programa Erasmus, tratan de llevar a cabo estudios y trabajos de investigación donde las orientaciones que requieren se identifican con la práctica interpretativa. Para todas estas situaciones, la contribución de la experiencia práctica de los intérpretes es necesario que se incorpore, sin exclusiones, con este reconocimiento del que aún se carece.

Por eso, resulta profundamente discriminatorio el hecho de que, tanto para valorar los méritos de investigación de un candidato a plazas universitarias de educación musical, como para la evaluación investigadora de los profesores en activo, los baremos actuales limitan, cuando no restringen los méritos que un músico práctico aporta en su *curriculum vitae*. Y esta limitación contradice el espíritu de Bolonia en el que se pretenden armonizar los estudios superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior, donde existen titulaciones equivalentes a las citadas, con asignaturas de igual identidad que las incluidas en los estudios mencionados e impartidas por profesores con perfiles profesionales sin exclusión alguna.

Cuando he participado en comisiones de contratación en la Universidad de Granada para el acceso a plazas docentes en el departamento de Didáctica de la Expresión Musical al que pertenezco, he tenido ocasión de comprobar situaciones de una injusticia profesional extrema, porque los criterios establecidos para la selección de los candidatos, aprobados por el vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, no incluyen ni reconocen los méritos aportados por los músicos en su calidad de intérpretes; y aunque existe un margen de adaptación de los criterios generales a las particularidades de los perfiles convocados, los méritos de interpretación musical sólo tienen cabida para ser puntuados en el apartado de Otros Méritos, como “otras actividades de carácter artístico”. Como ejemplo de esta grave realidad, cito el caso de un doctor en química que no hace mucho solicitó una plaza de Didáctica de la Expresión Musical. No sólo las dificultades del mercado laboral provocan situaciones así, sino que el propio sistema universitario favorecía a este candidato ante los músicos que aportaban sus méritos como intérpretes, y con la aplicación de los baremos oficiales se hacía difícil concretar la idoneidad del candidato. Pero si miramos los baremos publicados en los boletines oficiales para la contratación de profesores (no sólo de profesores universitarios, sino que también es alarmante el menosprecio institucional a los méritos musicales que aportan los candidatos a plazas de maestros para la Educación Musical en la Educación Primaria, o de profesores de Música para la Educación Secundaria) esta exclusión se repite desde hace mucho tiempo en todas las convocatorias.

En la universidad nos dedicamos a la formación de docentes de la música para los niveles educativos de la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Enseñanzas Artísticas y a la formación de investigadores a través de los recientes

programas de postgrado y de doctorado en los que está implicada. Mi reivindicación en ningún caso es excluyente, aunque alguien tal vez quiera entenderlo así; más bien al contrario, el sistema actual excluye la dedicación, el esfuerzo y la experiencia de unos profesionales que aportan al conocimiento y a la institución universitaria más de lo que la propia institución valora y reconoce. Muchas veces he comprobado cómo otros colegas destacan de una manera inefable las virtudes de las publicaciones aportadas por algunos candidatos a plazas universitarias, cuando muchos de estos trabajos no aportan nada al conocimiento y sin embargo son valorados tantas veces cuantas un mismo artículo es presentado en varios foros científicos o en publicaciones distintas sin cambiar ni una sola coma; sin embargo, a los mismos colegas les he oído subestimar los programas de mano que presentaban aquellos que defendían sus recitales y conciertos como méritos profesionales. Las tareas del investigador son equiparables a las del intérprete, aunque, mientras que el trabajo del investigador alcanza su resultado final, el intérprete siempre está al tanto de la “continua, constante y perenne transformación de la música”<sup>18</sup>.

La música es sonido, el sonido es oído, el oído es escuchar<sup>19</sup>, la educación musical por tanto debemos procurarla haciendo sonidos, enseñar música haciendo música, y para el desempeño de este cometido los profesores que trabajamos en este sector tenemos que desempeñar muchas tareas integradas. Con el paso del tiempo cada uno de nosotros tratamos de buscar nuestros caminos profesionales y todos no podemos dedicarnos a todo aunque compartamos espacios comunes. Teoría y práctica comparten inexorablemente el campo profesional de la música. La convivencia de saberes y de experiencias de los profesores, por tanto, debemos ejercitarla como dice Giroux “productivamente... en colaboración con otros”<sup>20</sup>.

La inclusión de la música en nuestro sistema educativo se produjo por la incorporación de nuestro país en la Comunidad Europea. En los prolegómenos de nuestra integración al Espacio Europeo de Educación Superior, sería deseable que nuestra aspiración no tuviera que esperar tanto como para que al final de nuestra actividad profesional tuviéramos que repetir las palabras de Richard Strauss cuando se refirió a su papel de intérprete, como director de orquesta: “La dirección –dijo- es, al fin y al cabo, un asunto difícil -¡hay que tener setenta años para darse plenamente cuenta de ello!”<sup>21</sup>.

### Referencias bibliográficas

- Torres, R. (2001). Andrés Amorós. Director General del INAEM, *EL PAIS*, 4 de enero.
- Cano, A. (1996). La formación del intérprete. *Eufonía*, 5, 23-37.
- Carlsen, J. (1998). La necesidad de saber. *Eufonía*, 10, 11-21.
- Deschaussées, M. (1998). *El intérprete y la música*. Madrid: Rialp.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación y la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Fubini, E. (1999). Beethoven y los filósofos. *El Romanticismo: entre música y filosofía*. Colección estética y crítica, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Glazman Nowalski, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes*, Barcelona: Paidós.

<sup>18</sup>Cano, A. (1996). La formación del intérprete. *Eufonía*, p. 33, nº 5.

<sup>19</sup>Deschaussées, M.: Op. cit., p. 117.

<sup>20</sup>Giroux, H. A.: Op. cit., p. 253.

<sup>21</sup>Jordá, E. (1969). *El director de orquesta ante la partitura*. Madrid: Espasa-Calpe, colección Austral., p.15. E. (citado por R. Strauss en *Betrachtungen und Erinnerungen*, p. 65, Zurich y Friburgo, 1949. Atlantis).

Jordá, E. (1969). *El director de orquesta ante la partitura*. Madrid: Espasa-Calpe, colección Austral.

Ley General de Educación, publicada en el BOE de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE de 4 de mayo de 2006.

Resolución de 28 de julio de 1994 (BOE, de 24 de agosto), de la Universidad de Granada, por la que se establece el Plan de estudios de Diplomatura Maestro - Educación Musical.

Resolución de 24 de octubre de 1997 de la Universidad de Granada (BOE, de 26 de noviembre), por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Ciencias e Historia de la Música.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

Valladar y Serrano, J. (1884). La música en las escuelas. *Revista Alhambra*, 29.