

SOBRE LA DESVINCULACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA: EL PRESENTE DEL PROBLEMA HISTÓRICO

ON THE DELINEATION OF MUSICAL PERFORMANCE AND THE SOCIAL SCIENCES IN SPAIN: THE PRESENT OF THE HISTORICAL PROBLEM

Sara Ballesteros Álvarez



vol. 12 / fecha: 2023 Recibido:27/09/23 Revisado:03/10/23 Aceptado:07/11/23

Ballesteros Álvarez, Sara. "Sobre la desvinculación de la Interpretación Musical y las ciencias sociales en España: el presente del problema histórico." En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 12, 2023, pp. 192-205.

DOI: 10.4995/sonda.2023.20403

SOBRE LA DESVINCULACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA: EL PRESENTE DEL PROBLEMA HISTÓRICO

ON THE DELINEATION OF MUSICAL PERFORMANCE AND THE SOCIAL SCIENCES IN SPAIN: THE PRESENT OF THE HISTORICAL PROBLEM

Sara Ballesteros Álvarez
saraballesteros10@gmail.com

Resumen

La Interpretación Musical en España atraviesa ciertas problemáticas relacionadas con el desinterés por parte de la población y su aislamiento del sistema de universidades. En 1914, un grupo de intelectuales del ámbito de la música describían una posible crisis de los estudios artísticos en el país que compartía características con la situación actual. Entre las hipótesis que barajaban al respecto, destacaba aquella que culpabilizaba de tales problemas a la profunda desvinculación que tenían los estudios musicales institucionales españoles de los conocimientos teóricos y, en concreto, de las ciencias sociales. En el presente artículo se estudiará el desarrollo de esas teorías y se realizará un análisis sobre la posición que ocupan los mencionados saberes teóricos y científico-sociales en la actualidad musical de España con el fin de comprobar si las hipótesis mencionadas siguen vigentes y pueden brindar un acercamiento real hacia el atajo de las problemáticas de la Interpretación Musical.

Palabras clave

Interpretación Musical, Ciencias Sociales, Universidad.

Abstract

Musical Performance in Spain is going through certain problems related to the lack of interest on the part of the population and its isolation from the university system. In 1914, a group of intellectuals related to music described a possible crisis in artistic studies in the country that shared characteristics with the current situation. Among the possible hypotheses that they considered in this regard, the one that stood out was that they blamed these problems on the profound disconnection that Spanish institutional musical studies had with theoretical knowledge and, specifically, with the social sciences. In this article, the development of these theories will be studied and an analysis will be carried out on the position occupied by the aforementioned theoretical and social-scientific knowledge in the current musical situation in Spain, in order to verify whether the aforementioned hypotheses are still valid and can provide a real approach towards shortcutting the problems of Musical Performance.

Key words

Musical Performance, Social Sciences, University.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la Interpretación Musical en España mantiene presentes varias problemáticas que desde hace años son objeto de debate de forma recurrente tanto en el ámbito privado como en el institucional (Proyecto de ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores 2023). Algunas de estas cuestiones se extienden más allá de la etapa formativa y encuentran su emplazamiento en aspectos como el ejercicio laboral; otras, igualmente determinantes en la experiencia del intérprete, emanan de las fases previas a los estudios superiores. No obstante, y aun con consciencia de los posibles aportes que pueden presentar todas ellas para el entendimiento de la situación de la Interpretación Musical en España, se ha decidido en pro de la precisión analítica que el presente estudio se acote a las problemáticas que conciernen al periodo correspondiente a los cuatro cursos que conforman el Grado Superior de Música. Esta limitación responde a su equivalencia al título universitario de Grado y, por tanto, a sus cuestiones específicas, las cuales se consideraron más afines a las teorías sobre las que se construirá el estudio, que se expondrán más adelante.

En primer lugar, según informes recogidos de los archivos oficiales de diversos conservatorios superiores del país –como lo son los de Barcelona, Badajoz, Granada, Valencia o Málaga– se observa un claro estancamiento e incluso leve descenso en las matriculaciones de los últimos quince años en estos centros, a la fecha, del 2008 al 2023. En ninguno de los casos la totalidad presente de alumnos matriculados es superior a los anteriores, y en la mayoría no llegan a los treinta alumnos de diferencia entre los registrados en 2023 y en 2008, en algunos conservatorios con menor número en la actualidad.

En segundo lugar, a pesar de su vigencia durante las últimas décadas, continúa sin resolverse propuesta de integración de los estudios musicales en el sistema de universidades. Tal y como expone Víctor Pliego de Andrés en su artículo “Los debates sobre la integración o no de la música en la universidad española y los ejemplos

europesos” (Pliego de Andrés 2012), desde finales del siglo XX hubo varios intentos de materializar esta idea mediante diversas vías: en 1970, con la propuesta de Ley General de Educación; en 1988, con una movilización ciudadana que recogió más de cuatro mil firmas; en 1989, con la presentación de una Proposición de Ley en el Congreso de los Diputados para integrar la música en la universidad; en 2005, a través de un manifiesto firmado por los Premios Nacionales de Música que pedía la igualdad jurídica de todas las enseñanzas superiores; y en 2009, una vez más por medio de apoyo popular, con el lanzamiento del manifiesto por la plena integración en la universidad de la Coordinadora de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, entre otros.

En la actualidad, aunque la titulación expedida por ambos organismos es equivalente, los conservatorios siguen inscritos en un régimen legal aparte del de la universidad. Pliego de Andrés continúa apuntando que esta condición estableció cierta idea en el marco internacional de que los resultados educativos en materias musicales prácticas en España están alejados de los del resto de Europa, y así lo difundieron algunos medios internacionales: como ejemplo representativo, la portada del diario ADN rezaba en 2011 que “La educación musical en España es baja, comparada con Europa” (Pliego de Andrés 2012).

La relación entre los dos hechos relatados se evidencia cuando se observa la proliferación de otras materias de inclinación artística sí inscritas en el sistema universitario, como son las Bellas Artes o la Musicología, actualmente con trayectorias muy diferentes a la de la Interpretación Musical. En el caso de la Musicología –que también cuenta con la posibilidad de estudiarse en algunos conservatorios de España como el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid o el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León–, se introdujo en el régimen universitario español en 1985 (Universidad de Oviedo, BOE de 11-XII-1984), año desde el cual no ha dejado de crecer el número de universidades donde se imparte, tales como la de Salamanca, Valladolid,

Granada, Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, La Rioja y Autónoma de Madrid entre otras, con el consiguiente aumento del número de alumnos que se adscriben a ellas.

Consuelo Carredano describe la «crisis musical» española de principios de siglo XX en su artículo «Adolfo Salazar en España. Primeras incursiones en la crítica musical: la Revista Musical Hispano-Americana (1914-1918)» (Carredano 2004), y cómo una serie de intelectuales hipotetizaba entonces sobre posibles atajos a tal situación. Este grupo, del que participaban figuras como Conrado del Campo, Joaquín Nin o el propio Adolfo Salazar, se mostraba preocupado por problemáticas similares a las expuestas en esta introducción, correspondientes a una «crisis» de la educación musical en España de la que es posible extraer analogías si se compara con el escenario actual. Los principales problemas que ellos consideraban de fundamental entendimiento y solución a la hora de abordar dicho declive musical fueron «la deficiente preparación humanística del músico y el aislamiento de España respecto a otros países europeos» (Carredano 2004: 126).

El pianista, compositor y musicólogo Joaquín Nin se aventuró a concretar más en las causas del alejamiento del músico intérprete con respecto a los saberes humanísticos y atribuyó gran parte de la culpa a su falta de lectura: «Porque no leer hoy es aislarse; aislarse es ignorar; ignorar es retroceder» (Nin 1914: 3. Extraído de Carredano 2004: 126). Otros de sus compañeros compartían su enfoque a la hora de enfrentar la cuestión de la música en España, también con la creencia de que la solución pasaba por la formación del músico en ciencias sociales y humanísticas; pero pensaban que la toma de acción debía llevarse a cabo mediante una propuesta de reforma en los planes de estudio que diese impulso a la disciplina musicológica (Carredano 2004: 126).

El presente artículo toma el relevo de las hipótesis sembradas por los autores de 1914 en torno a la resolución de una posible crisis musical y trata de comprobar si las problemáticas recogidas en ellas siguen

vigentes en la actualidad institucional musical española. Para ello se han realizado varios estudios relacionados con el peso lectivo que ostentaron y ostentan los conocimientos sociales y humanísticos en los conservatorios del país y con la vinculación personal de los intérpretes fruto de dichos conservatorios con las ciencias sociales y humanísticas.

2. TEORÍA O PRÁCTICA

A lo largo de la historia del estudio del conocimiento, los filósofos y pensadores han contemplado para su análisis la división de los saberes en diferentes ramas. Esta clasificación es una tarea compleja y dispuesta de una amplia gama de interpretaciones que han hecho que fuese replanteada por múltiples autores. En el siglo IV a.C., Aristóteles los clasificó en tres principales grupos: saberes productivos, saberes prácticos y saberes teóricos. Con saberes productivos se refería a aquellos que son técnicos y cuyo fin único es la fabricación de útiles. Los saberes prácticos, para Aristóteles, eran los que remiten a una acción, sea libre o electiva. Y, por último, los saberes teóricos eran descritos por él como aquellos referidos al modo de ser de las cosas mismas (Navarro y Pardo 2009).

En el siglo XV, Leonardo Da Vinci continuó ahondando en las diferencias que caracterizan a las ramas del saber y añadió referencias al arte, al que separa del saber práctico alegando que su origen no reside en la acción, sino en un ejercicio más profundo con base en el conocimiento teórico (da Vinci 1452-1519. Extraído de Richter (tr.) 2010). En el siglo XIX, León Tolstói hace referencia directa a Aristóteles en su libro *¿Qué es el arte?* (Tolstói 1897: 10) y recupera la diferencia marcada por Da Vinci en sus aportaciones al concepto «arte». Tolstói discrepa del filósofo griego y de sus coetáneos alegando que la introducción del arte al paradigma de los saberes evidencia la complejidad de su definición, a la vez que propone varias vías de acercamiento al entendimiento de tal idea.

A pesar de las posibles diferencias entre los planteamientos con respecto a la división de saberes, gran parte de las tesis coinciden en la se-

paración conceptual de práctica y teoría, siendo ambas formantes de las disciplinas artísticas, pero con la última como su mayor identificadora. Actualmente, tal y como describe Marcos Fidel Barrera Morales en 2020, sigue vigente la idea de que la creación artística se cimienta en conocimientos mucho más allá de la práctica, entre los que este autor incluye tanto la teoría mencionada como la adquisición de un pensamiento crítico en base a la formación cultural y a la intelectualidad, la que redefine en su artículo «Arte e intelectualidad» (Barrera Morales 2020).

La Interpretación Musical es la especialidad encargada de decodificar un texto musical y hacerlo audible con uno o varios instrumentos musicales. En la actualidad, la Interpretación Musical presenta varias diferencias con su planteamiento original: en primer lugar, ya no es un campo inherente a la composición, la mayor parte de sus profesionales interpretan obras de otros compositores; y, en segundo lugar, desde la llegada de las tecnologías digitales, las obras musicales ya no solo pueden ser decodificadas por un ser humano. No obstante, hay autores que defienden que es precisamente el factor humano el que define la interpretación, ya que, tal y como se expuso mediante las anteriores teorías, la decodificación musical digital sería una actividad exclusivamente práctica, completamente despojada del factor artístico de la disciplina que, según Luis Orlandini Robert, «requiere de conocimientos muy precisos de los entornos históricos, del estilo de cada época y de cada región o país [...]. También es necesario en la mayoría de los casos comprender textos asociados a la música, lo que implica tener una gran apertura hacia otras áreas del conocimiento» (Orlandini 2012). Este autor reivindica, además, el papel creador del intérprete como aporte vivo necesario para la expresión musical distintiva de cada uno de ellos, más allá de la requerida por los compositores.

Uno de los argumentos más utilizados en la oposición a la introducción de los estudios musicales en las universidades de España es esa vinculación exclusiva a la práctica que algunos le atribuyen a disciplinas como la interpretación (Pliego de Andrés 2012). Esta teoría se presenta

como una continuación de aquellas planteadas en 1914 sobre el abandono teórico perpetrado por las instituciones educativas musicales de la época, pero a la que se añade el agravante que supone para la concepción artística de campos como el de la interpretación la intrusión de las nuevas tecnologías digitales. Cabe mencionar que este debate no perteneció únicamente a la música: otras especialidades como las ingenierías aún son cuestionadas en su adaptación universitaria por su alto componente histórico de dedicación práctica (Peña 1990).

2.1 Trayectoria histórica de una preocupación

El doctor en musicología Fernando Delgado García registró en sus trabajos sobre la educación institucional musical de España la trayectoria de los planes de estudio que determinaron el desarrollo de la enseñanza de la Interpretación Musical en el país. En su artículo “La construcción del sistema nacional de conservatorios en España (1892-1942)” (Delgado 2006) describe cómo ya en 1809 Jovellanos excluyó a la educación musical profesional del resto de disciplinas científico-sociales y artísticas en las *Bases para formar un plan de Instrucción pública* (Jovellanos 1809) por clasificarlas dentro de las enseñanzas técnicas. Este planteamiento influyó en el desarrollo de la Constitución de Cádiz, tras la que una comisión de expertos firmó en 1813 un informe que articulaba un sector de enseñanza superior técnica¹ en el que se incluía la de la música (Delgado 2006: 5).

Tal y como mencionaba Carredano, la relación entre los saberes humanísticos y la música fue detectada como una virtud para el desarrollo de esta última por parte de los sistemas centroeuropeos notablemente antes que por los españoles, lo que, según los autores de la época, generó una brecha entre el avance de uno y de los otros desfavorable para el caso

1. Se ha de aclarar que, en los textos de crítica musical expuestos durante este apartado, los términos “práctica” y “técnica” se usan indistintamente para hacer referencia a los campos de aprendizaje que difieren de aquellos “teóricos”.



Ilustración 1. Autor desconocido, 1900. Conservatorio de Leipzig. Procedencia: Wikimedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/Hochschule_f%C3%BCr_Musik_und_Theater_%E2%80%9EFelix_Mendelssohn_Bartholdy%E2%80%9C_Leipzig#/media/File:Vortragssaal_HMT_Leipzig.JPG).

nacional. En 1843, los conservatorios alemanes empezaron a estructurar un nuevo modelo de enseñanzas musicales que pronto viviría su esplendor histórico, y que comenzaba por proposiciones para los centros educativos como: la asignación del puesto de director a intérpretes o compositores de prestigio, una mayor autonomía económica y «unos objetivos más ambiciosos, yendo más allá de la pura transmisión artesanal de las técnicas musicales hacia una comprensión profundamente intelectual de los principios del arte» (Delgado 2003: 70). El afamado compositor Felix Mendelssohn era partidario de la dirección hacia la que apuntaban las reformas planteadas y así lo demostró al fundar el conservatorio de Leipzig ese mismo año, en el que se esforzó por que la formación de su alumnado pasase por la

parte «tanto teórica como práctica: en todas las ramas de la música considerada tanto ciencia como arte» (Delgado 2003: 70).

No es hasta 1911 cuando comienza a vislumbrarse la intención de emprender un debate relacionado con la formación integral del músico en España que lo vinculase más estrechamente con otras formas de conocimiento distintas a las del dicho ámbito técnico. Sucede con la aprobación por parte del ministro Amalio Gimeno del nuevo Reglamento para el Conservatorio madrileño. Este, aleja su modelo educativo del propio de los conservatorios latinos, más centrados en el aprendizaje práctico y sin apenas presencia de la formación general artística, y lo acerca a los modelos alemanes o austriacos, que exigen

al alumnado asistencia a clases de Armonía, Estética e Historia de la música, además de a sus lecciones prácticas de interpretación. El principal impedimento que no permitió implementar completamente tal modelo y que hizo que tuviese que introducirse de forma moderada fue el presupuesto del que disponían los centros en esa época, inferior al requerido para una reforma total (Delgado 2003: 293).

Las ideas de un modelo educativo institucional de las enseñanzas artísticas musicales panorámico e inmersivo en las disciplinas humanísticas y científico-sociales fueron traídas de nuevo al discurso público por el compositor Oscar Esplá, quién las consideraba imprescindibles para una formación artística real. Lo transmitió así en la Conferencia Nacional de la Crisis de la Música celebrada en Madrid en 1931, en la que proponía a la Junta diversos planteamientos que buscaban tal fin, entre los que se encontraba la creación de una Escuela Superior de Música con las siguientes características:

En este Centro, además del estudio de las disciplinas superiores concernientes a la técnica y a la estética musicales, se cursarán las asignaturas cuya materia proporcione al músico una cultura general, indispensable para situarse en ese plano neutro en que la sociedad estima la capacidad total e indiferenciada del individuo, prescindiendo de sus habilidades técnicas o de su talento estrictamente profesional. Hasta ahora en cualquier cuestión que se plantee con cierto cariz social, aunque sea pertinente a la cultura de la nación, se elimina al músico.

Ya sé que el músico es un valor social tan legítimo como un escritor. Pero los medios expresivos de éste le permiten en ocasiones aparentar un baño de cultura que el músico ha de poseer positivamente para que se le reconozca y se le otorgue crédito intelectual de que disfruta el gremio de la pluma. Reconozco que abunda el escritor auténticamente culto. Lo que digo es que, en su mayoría, en cuanto a dones discursivos, allá se van los escritores con la mayor parte de los demás artistas. Y

siendo así, en el fondo no hay más que aquella razón para contar siempre con los unos y no contar nunca con los otros.

Mas, aparte de esto, nadie que no lo haya experimentado personalmente, sospecha hasta qué punto haber ejercitado la mente en disciplinas científicas ayuda a la comprensión de problemas musicales. (Esplá 1931. Extraído de Delgado 2003: 350)

El discurso de Esplá reafirma la teoría expuesta por los autores que, en 1914, comenzaron a hablar del posible atajo que supondría para la crisis de la música que se estaba viviendo entonces en el país esa reunión de la educación musical con los estudios científicos. Especialmente se hacen visibles las similitudes del mensaje de Esplá con los apuntes de Joaquín Nin en sus referencias a la literatura y a lo beneficiosa que podría llegar a ser una mayor vinculación de las instituciones musicales del país con esa disciplina.

El musicólogo, historiador, periodista y compositor Adolfo Salazar fue además uno de los críticos musicales más importantes del siglo XX en España, y participante de la corriente de opinión engendrada en 1914 sobre la que gira el presente artículo mientras era colaborador y codirector de la Revista Musical Hispano-Americana. Sus aportaciones con respecto a la problemática no cesaron a lo largo de las siguientes décadas, e incluso recoge la propuesta de Oscar Esplá anteriormente mencionada para añadir sus propias apreciaciones derivadas de la idea de monopolización técnica de los estudios musicales ese mismo año 1931:

En España y otros muchos países, el sistema pedagógico de la técnica por la técnica ha producido un resultado nefasto. Una superproducción agravada por el progresivo empeoramiento de la calidad, y, a pesar de los ensayos para educar al público por parte de fundadores de sociedades y de críticos de buena fe, un paulatino decrecimiento de aquél, hasta llegar a la actual crisis de auditores, mucho más grave de la crisis de trabajo. Mucho más grave para el arte porque, lo que éste necesita para regenerarse es precisamente una

limitación inmediata, un encauzamiento, una poda de todas las ramas estériles que perjudican el crecimiento normal. En una palabra: sobran músicos y faltan auditores. (Salazar 1931. Extraído de Delgado 2003: 517).

Las críticas de Salazar hacia el vacío teórico de las enseñanzas continúan a lo largo de su carrera, sobre todo orientadas en la dirección hacia la que apunta la última parte del texto citado: reprocha que los estudios no son capaces de crear individuos consumidores de música, solamente productores, y que este hecho tiene un impacto transversal para el desarrollo de la actividad musical en el país. De esta forma resalta una consecuencia negativa más de la exclusividad técnica en las instituciones musicales, diferente a las planteadas hasta ese momento de la historia:

Dentro de poco se planteará la Gran Duda Pedagógica (escribámoslo con iniciales mayúsculas para dar más solemnidad al vaticinio). Se preguntará si una de las causas de la actual superproducción y de la calidad inferior de lo superproducido, si la universal crisis del trabajo y la progresiva abstención del consumidor no consiste en la dirección equivocada que se ha dado a la enseñanza orientada en un sentido de exclusividad técnica, de inmediata eficiencia para producir, sin haber enseñado de paso a consumir en progresión equivalente. (Salazar 1931. Extraído de Delgado 2003: 685).

2.2 Peso lectivo práctico y teórico en los conservatorios superiores españoles

Tras conocer la preocupación esgrimida por los autores del siglo XX sobre la relación entre el declive musical y el enfoque casi exclusivamente práctico que ofrecían las instituciones musicales, en el presente trabajo se procedió al registro de posibles avances al respecto dados en los centros actuales de enseñanza musical. Para ello, se realizó un análisis de los planes de estudios de los conservatorios superiores de España enfocado a conocer desde un punto de vista comparativo el peso lectivo de las asignaturas teóricas y de las asignaturas prácticas/técnicas ofrecidas en

la actualidad en el Grado Superior de Interpretación Musical.

Los planes de estudio oficiales consultados para el análisis fueron los del Conservatorio Superior de Música de Oviedo, Conservatorio Superior de Música del Liceo de Barcelona, Conservatorio Superior de Alicante, Conservatorio Superior de Badajoz, Conservatorio Superior de Castellón, Conservatorio Superior de Música de Córdoba, Conservatorio Superior de Música de Granada, Conservatorio Superior de Música de Sevilla, Conservatorio Superior de Música de Málaga, Conservatorio Superior de Música de Valencia, Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares, Conservatorio Superior de Música de Murcia, Conservatorio Superior de Música de Madrid y del Conservatorio Superior de Música de Aragón; correspondientes a más del 85% de los conservatorios públicos de España. Todos ellos pueden encontrarse en las páginas web oficiales de cada conservatorio.

Tal análisis parte de la diferencia entre asignaturas teóricas y técnicas/prácticas, por lo que para su realización se necesitó ejecutar una diversificación en la que se establecieron de forma concreta cuales de ellas pertenecerían a cada grupo. En consecuencia, se determinaron como teóricas las asignaturas de Análisis musical (incluyendo los estudios analíticos de la música contemporánea), Historia de la Música, Estética de la Música, Filosofía de la Música, Sociología de la Música, Idiomas, Investigación y sus derivados; todas ellas en base a sus guías didácticas oficiales cuyos objetivos apuntan al estudio analítico y crítico de disciplinas fundamentalmente teóricas. Por otra parte, se han designado en el conjunto de asignaturas prácticas Instrumento Principal, Música de Cámara, Conjuntos, Talleres, Repertorio con pianista, Piano u otro instrumento complementario, Mantenimiento, Mecánica, Tecnología y sus derivados; de la misma forma, por su enfoque didáctico oficial hacia la práctica de habilidades de carácter técnico.

Finalmente, para el planteamiento del análisis se tuvo en cuenta la diferencia distributiva de los créditos ECTS que tiene lugar en los centros musicales superiores y que los distingue de los grados incluidos en el sistema universitario: aunque en todos se han de sumar sesenta créditos ECTS para completar un curso, en estos últimos todas las asignaturas equivalen a seis créditos, mientras que en los conservatorios cada asignatura es valorada con un número diferente de créditos según el peso lectivo que tiene. A observar de la estructura del análisis, se procedió desde la visión más general a la más específica, y de él se extrajeron los siguientes datos:

Los créditos asignados a asignaturas consideradas teóricas de los cuatro cursos del Grado Superior de Interpretación representan un 10,97% del total de créditos expedidos por todos los conservatorios analizados, frente a un 77,1% de los correspondientes a las asignaturas consideradas prácticas. El porcentaje restante está compuesto por un 4,76% de créditos destinados a la elaboración del Trabajo Fin de Grado (mínimo seis créditos, como en los conservatorios de Salamanca, Valencia, Castellón, Extremadura, Alicante, Madrid, Aragón y Oviedo; y máximo doce, como en el Conservatorio Superior de Música del Liceo de Barcelona) y un 7,17% a las asignaturas optativas, que son de muy diversas índoles, en gran parte exclusivas de cada conservatorio. El conservatorio con un porcentaje más elevado de peso lectivo determinado para las asignaturas teóricas de todos los analizados es el Conservatorio Superior de Música de Oviedo, con un 12,91% de créditos correspondientes en todo el Grado. El de menor peso lectivo es el Conservatorio Superior de Música de Extremadura, que establece para las asignaturas teóricas un 8,33% de los créditos en todo el grado.

Se ha de tener en cuenta la relevancia que se le da al estudio y dominio del instrumento principal en las entidades estudiadas, ya que el número de créditos que se otorgan a su asignatura, Instrumento Principal, supera con creces al de cualquier otra, incluida a la realización del TFG: el 31% de media de los créditos totales del Grado en Interpretación Musical de los conservatorios analizados están reunidos en esa asignatura.

El conservatorio que más créditos deposita en la asignatura Instrumento Principal de todos los analizados es el Conservatorio Superior de Música de Extremadura con ciento dieciocho créditos dentro del total de doscientos cuarenta créditos del grado (32,7%). Por otra parte, el conservatorio que menos peso le otorga es el Conservatorio Superior de Música de Madrid, con setenta y seis créditos (21,1%). Nótese que en cualquier caso el porcentaje que representa el peso de la asignatura Instrumento Principal supera al porcentaje conjunto de todas las asignaturas de índole teórica que comprende el Grado en su totalidad.

3. EL SUJETO INTÉRPRETE

Muchas de las hipótesis estudiadas en el presente artículo, como las mencionadas de Joaquín Nin y Adolfo Salazar, incluyen la percepción, experiencia y características del propio intérprete como componentes clave para la explicación de los hechos. Nin y otros de sus compañeros de generación apuntaban que la falta de educación transversal pasaba por la carencia de hábito de lectura –fomentada por la distribución del tiempo de estudio necesario inclinada de forma desmedida hacia la práctica del instrumento–, con el proceso de interiorización de conceptos y reflexión que conlleva. Por otra parte, Salazar afirmaba que, tras su etapa formativa, los intérpretes carecían de conocimiento real de la música en su conjunto; las instituciones no eran capaces de despertar en ellos interés por el contexto, comprensión y la explicación de sus porqués, más allá de su materialización práctica (Salazar 1931. Extraído de Delgado 2003: 517 y 685).

A raíz de la existencia de tales apreciaciones se valoró la inclusión en este estudio de un acercamiento a la personificación experiencial de los intérpretes españoles tras su paso por un conservatorio superior. Para ello, se diseñó una encuesta que se aplicó a cincuenta sujetos graduados en conservatorios de toda España con el fin de comprobar, desde su punto de vista, la relación que mantenían con las ciencias sociales y qué intereses académicos aparte de la práctica musical guardaban en común. Fueron un total de treinta y tres mujeres y

diecisiete hombres, mayoritariamente de entre veinte y treinta años, antiguos alumnos del Conservatorio Superior de Música de Oviedo, el Conservatorio Superior de Música de Navarra, el Conservatorio Superior de Música de Madrid, el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, el Centro Superior Katarina Gurska, el Conservatorio Superior de Música de Sevilla, la Escuela Superior de Música de Cataluña, el Conservatorio Superior de Música de Córdoba, el Conservatorio Superior de Música de Valencia, el Conservatorio Superior de Música de Aragón, el Conservatorio Superior de Música de Málaga, el Conservatorio Superior de Música de Castilla la Mancha y el Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares. La encuesta constó de cuatro principales bloques de preguntas cuyos resultados serán expuestos a continuación.

3.1 Estudios diferentes o complementarios

Los estudios diferentes o complementario realizados por los graduados en Interpretación Musical son principalmente másteres de ampliación de los propios estudios de grado: el mayoritario entre los encuestados es el master del profesorado, realizado por un 16% de ellos, seguido por másteres en Interpretación Musical, con un 12% del total. También hay otro tipo de másteres

relacionados con el ámbito musical como el máster en patrimonio, en musicoterapia o en producción musical, que aparecen en un 12% de las respuestas.

Con respecto a las ciencias sociales, un 10% de ellos posee estudios en ese campo, con más de un 60% de ese extracto referido a la Musicología. En el ámbito de la investigación, un 4% tiene un máster y otro 4% de los encuestados un doctorado. El resto de estudios que se mencionan en la encuesta son casos aislados individuales entre los que se encuentran el Grado de Magisterio, Psicología, CS en desarrollo de aplicaciones multiplataforma y FP en auxiliar de enfermería, correspondientes a un 2% respectivamente. El 8% afirma no poseer ningún otro estudio.

3.2 Lectura

El 46,9% de los encuestados ha leído de cero a cinco libros en el último año, el 12,2% de seis a diez, el 16,3% de once a quince, el 8,2% de dieciséis a veinte, el 6,1% de veintiuno a veinticinco, el 2% de veintiséis a treinta y el 8,2% más de treinta. El porcentaje total encuestados que reconocen haber leído uno o ningún libro durante el último año es del 10%.

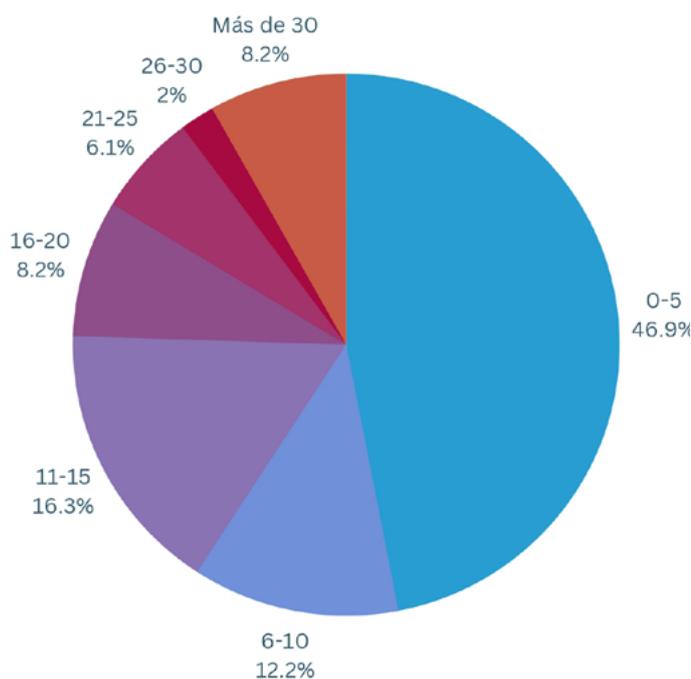


Ilustración 2. Elaboración propia, 2023. Gráfico de resultados sobre la densidad de lectura de los intérpretes.

3.3 Interés y tiempo invertido en las ciencias sociales

Se ha planteado a los encuestados una escala del uno al cinco –siendo uno “nada” y cinco “mucho”– en la que debían situar el tiempo e interés que dedican en su día a día al aprendizaje de cualquier forma de cada una de las siguientes ciencias sociales: Filosofía, Sociología, Política, Economía, Antropología, Musicología, Historia, Geografía y Lingüística. Los resultados obtenidos revelan que más de un 50% de ellos dedican, desde su punto de vista, entre “nada” y “poco” (uno y dos) al aprendizaje de

Filosofía, Política, Antropología, Geografía y Economía; más de la mitad de disciplinas incluidas en la escala. En cuanto a las cuatro restantes, la que más despierta interés de los intérpretes es la Musicología, con un 40% de valoraciones que demuestran “mucho” (cinco) interés por su aprendizaje; seguida de Historia, con casi un 43% entre las dos últimas categorías (cuatro y cinco). Con respecto a Sociología y Lingüística, las valoraciones se observan mayoritarias en el valor intermedio con inclinación hacia la opción de “poco” (más de un 50% entre el dos y el tres en el caso de Sociología y entre el uno, dos y tres en Lingüística).

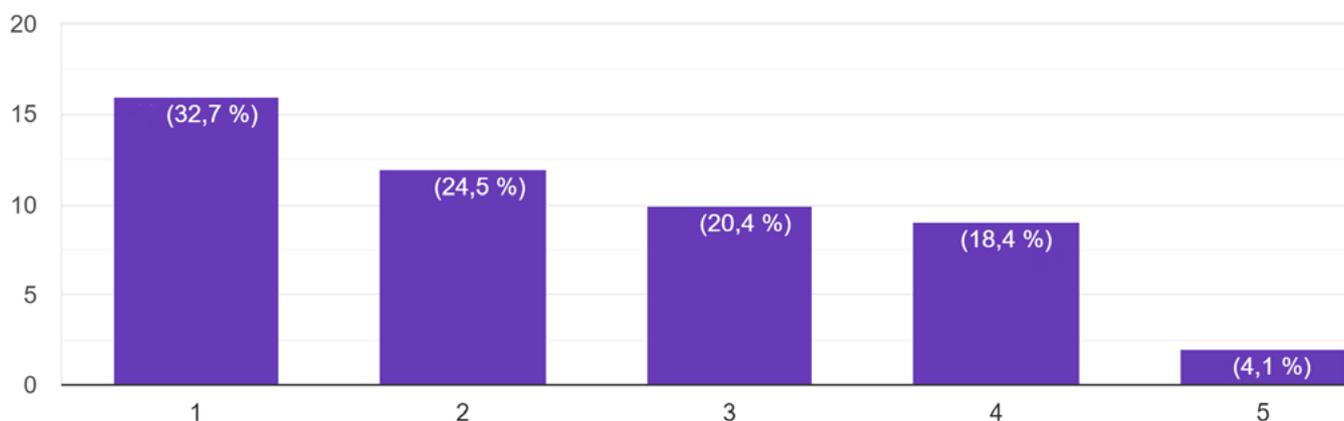


Ilustración 3: Elaboración propia, 2023. Gráfico de resultados sobre el interés de los intérpretes en su formación en Filosofía.

3.4 Visión de la musicología

Las valoraciones sobre Historia y Ciencias de la Música entre los intérpretes encuestados son homogéneas y la mayoría optan por describir la Musicología como «estudios diferentes a los ofrecidos por los conservatorios, pero muy necesarios como complementarios a estos». Un porcentaje más reducido de un 35% matiza que la musicología es una ciencia «muy necesaria en sí misma».

4. CONCLUSIONES

Se plantean varias problemáticas sobre la etapa formativa correspondiente a los estudios de Grado en el ámbito de la Interpretación Musical que son impartidos en los conservatorios españoles. Su desarrollo cuenta con cierto desinterés por parte de la población traducido en un estancamiento e incluso descenso de su actividad en el país en los últimos años, situación que no se corresponde con la de los estudios musicales adscritos al sistema universitario, como es el caso de la Musicología.

En 1914, un grupo de músicos, compositores y autores planteó ciertas hipótesis que relacionaban la decadencia de la formación artística musical en España con su exclusividad práctica y su profundo alejamiento de los saberes teóricos como las ciencias sociales, supuesto coincidente con el motivo principal al que se achaca la actual exclusión de la Interpretación Musical del sistema universitario. La preocupación sobre las carencias teóricas en los intérpretes fruto de los conservatorios superiores continuó con una trayectoria histórica documentada en la que participaron figuras tanto nacionales como internacionales. Estas últimas contaron con más éxito en el atajo del problema, lo que provocó una potencial mayor brecha entre la calidad formativa europea y la española, y que representó la materialización de otra de las grandes teorías escritas por los intelectuales de finales de la Primera Guerra Mundial.

En el presente trabajo se ha comprobado mediante el análisis del peso lectivo de las materias prácticas y teóricas de los conservatorios superiores de música españoles que el problema de la escasez de formación teórica en los intérpretes musicales sigue vigente en las instituciones actuales. La diferencia entre la presencia y la importancia que se atribuye a las asignaturas teóricas y a las prácticas es muy notable, con aproximadamente un 11% de todo el Grado Superior dedicado al estudio y aprendizaje de conocimientos relacionados con la Historia, Estética, Filosofía o Sociología entre otras; mientras más de un 77% se destina a la práctica del instrumento. Una única asignatura llamada Instrumento Principal abarca más del doble de peso lectivo que la totalidad de las asignaturas teóricas del grado, con una media del 31% de créditos ECTS de la totalidad de los expedidos en los conservatorios españoles.

Mediante el método de encuesta se realizó un estudio sobre los intereses formativos distintos al propio Grado de los intérpretes musicales antiguos alumnos de los conservatorios superiores españoles. En ella se pudieron obtener datos sobre la realización por su parte de otros estudios, sobre su hábito de lectura, sobre su interés y tiempo invertido en su formación en ciencias sociales y sobre su punto de vista sobre la musicología.

Tanto los estudios realizados posteriormente por los intérpretes como el tiempo e interés invertidos en su formación en diferentes ciencias sociales evidencian una concordancia con el porcentaje de dedicación a los saberes teóricos sociales y humanísticos ofrecidos por los conservatorios superiores: se comprueba una baja tendencia hacia la formación científico-social con una presencia del 10%, frente a una superioridad de aquellos que optan por estudios complementarios a la interpretación. El interés personal y tiempo invertido en las principales ciencias sociales también es reducido, tal y como revela la propia percepción de los intérpretes sobre sus bajos índices de implicación en ámbitos como la Filosofía, la Política, la Economía, la Geografía e incluso la Sociología y la Lingüística. Existe una ciencia social hacia la

que los intérpretes españoles muestran un interés común y es la Musicología, con una idea favorable de las utilidades de su conocimiento.

En relación al escaso interés de los intérpretes en los estudios teóricos y como respuesta a las especulaciones de Joaquín Nin en 1914 que, en este caso, se conservan hasta la actualidad, se ha observado que la media de lectura entre los encuestados fruto de los conservatorios superiores españoles está por debajo de la media total de lectura de España². Con esto se completa la serie de comprobaciones sobre la vinculación de los estudios institucionales de Interpretación Musical actuales con los estudios teóricos de carácter científico-social, y se concluye que las hipótesis contempladas en 1914 todavía tienen cabida en la sociedad actual y pudieran ser uno de los causantes de las problemáticas principales de los estudios de Grado Superior de Música de los conservatorios españoles.

2. Según el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2019 de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), la media de libros leídos en España en 2019 ronda los 10 ejemplares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(2023). Proyecto de ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores. *Boletín oficial de las cortes generales*, 153-1.

Barrera Morales, M.F. (2020). Arte e intelectualidad. *Revista estudios culturales*, 13, 15-26.

Carredano, C. (2004). Adolfo Salazar en España. Primeras incursiones en la crítica musical: la Revista Musical Hispano-Americana (1914-1918). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. XXVI, 84, 119-144.

Da Vinci, L. (1452-1519). *Notebooks*. Extraído de Richter, J.P. (tr.) (2010). *The Notebooks of Leonardo da Vinci*. Carolina del Sur: createspace independent publishing platform.

Delgado, F. (2003). *Los gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.

Delgado, F. (2006). La construcción del sistema nacional de conservatorios en España (1892-1942). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 12, 109-134.

Esplá, O. (1931). La Conferencia Nacional sobre el trabajo de los músicos. *El Sol*, 8 de julio. Extraído de Delgado, F. (2003). *Los gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla, 350.

Navarro Cordón, J. y Pardo, J. L. (2009) *Historia de la Filosofía*. Madrid: Anaya.

Nin, J. (1914). La música en el extranjero. *RMHA VI*, 2, 13. Extraído de Carredano, C. (2004). Adolfo Salazar en España. Primeras incursiones en la crítica musical: la Revista Musical Hispano-Americana (1914-1918) *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. XXVI, 84, 126.

Orlandini Robert, L. (2012). La Interpretación Musical. *Revista musical chilena*, vol. 66, 218.

Peña, D. M. (1990). ¿Es la ingeniería una disciplina universitaria?. *Ciencia y Sociedad*, vol. 15, 3, 271-274.

Pliego de Andrés, V. (2012). Los debates sobre la integración o no de la música en la universidad española y los ejemplos europeos. *Revista Doce Notas*, 27 de febrero.

Salazar, A. (1931). La Gran Duda Pedagógica. *El Sol*, 12 de octubre. Extraído de Delgado, F. (2003). *Los gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla, 517.

Tolstói, L. (1897). *¿Qué es el arte?*. Moscú.