

Real Academia de Bellas Artes de Nuestra Señora de las Angustias

LA INTERPRETACIÓN MUSICAL: VALOR Y RECONOCIMIENTO EN LAS PROFESIONES DOCENTES

DISCURSO

PRONUNCIADO POR EL

ILMO. SR. D. JOSÉ PALOMARES MORAL

EN LA APERTURA DEL CURSO ACADÉMICO 2018-2019



GRANADA
MMXVIII

Real Academia de Bellas Artes de Nuestra Señora de las Angustias

LA INTERPRETACIÓN MUSICAL:
VALOR Y RECONOCIMIENTO EN
LAS PROFESIONES DOCENTES

DISCURSO

PRONUNCIADO POR EL
ILMO. SR. D. JOSÉ PALOMARES MORAL
EN LA APERTURA DEL CURSO ACADÉMICO 2018-2019

ACTO CELEBRADO EN EL AUDITORIO MANUEL DE FALLA
EL DÍA UNO DE OCTUBRE



GRANADA
MMXVIII

LA INTERPRETACIÓN MUSICAL:
VALOR Y RECONOCIMIENTO EN
LAS PROFESIONES DOCENTES

En la Tierra no se conoce ninguna sociedad sin música, ninguna
(Steiner, 2016, p. 77)

Sr. Director,
Sras. y Sres. Académicos,
Dignas Autoridades,
Sras. y Sres.:

Me cabe el honor de hablarles en nombre de nuestra Corporación con el agradecimiento por la confianza que mis compañeros académicos han depositado en mí para ofrecer el Discurso de Apertura del nuevo curso 2018-2019.

Me dirijo a ustedes desde este Auditorio dedicado a la memoria de Manuel de Falla, con la satisfacción de recordarles que este año se cumplen 90 desde su toma de posesión como Académico Numerario de nuestra Corporación¹. Junto a esta ocasión, otra de las efemérides que celebramos es el cuadragésimo aniversario de la inauguración de este Centro Cultural², “el primer auditorio moderno de España”, en palabras de José García Román (Muñoz, 2018). Por ello, permítanme que antes de entrar de lleno en el tema de esta disertación rescate de nuestra memoria personal e institucional el

1 Que tuvo lugar el día 30 de enero de 1928: sillón 18. Acta de Juntas Generales nº 65, Tomo 20, pp. 188-189.

2 Inaugurado el 10 de junio de 1978.

significado de esta sala de conciertos, templo para el cultivo de la música en Granada, que trasciende el citado fin para enriquecerse con valores artísticos y culturales añadidos como son los propios de su naturaleza arquitectónica y los que han permitido acoger multitud de otras actividades culturales y científicas.

Como estudiante de Piano vi nacer este Auditorio desde las aulas destinadas originariamente a los Cursos Manuel de Falla³, situadas dos plantas más abajo de donde nos encontramos en este momento y a las que entonces se las identificó, en su conjunto, como “Centro de Estudios del Auditorio “Manuel de Falla”⁴, y que se utilizaron antes de la apertura oficial de la sala de conciertos. Recuerdo que en uno de los primeros días del mes de julio de 1977, Antonio Iglesias, director de los Cursos⁵, invitó a profesores y alumnos a suspender las clases durante media hora para visitar la sala de conciertos, aún en su fase final de obras, con el fin de dar a conocer la instalación; en esta visita guiada tuvimos el privilegio de contar con el arquitecto José María García de Paredes, que nos explicó el sentido y ubicación de su obra junto al Carmen de la Antequeruela, mostrándonos sus características arquitectónicas y acústicas y otros detalles del escenario, disposición de las salas, aforo y materiales empleados.

Desde su inauguración, en este escenario han tenido lugar miles de producciones musicales protagonizadas por intérpretes de todo tipo y cualificación, tanto de agrupaciones orquestales, camerísticas y corales, como de solistas vocales e instrumentales.

De manera especial, para nuestra Academia este Auditorio atesora excepcionales recuerdos de algunos de sus actos más respetados y entrañables. La primera mención académica a este Centro Cultural data de 1993 cuando fue distinguido con la Medalla de Honor de nuestra Corporación, por la trayectoria de gestión cultural iniciada y desarrollada en Granada

3 Del Festival Internacional de Música y Danza de Granada.

4 Introducción del Folleto de la VIII Edición de los Cursos Manuel de Falla, 1977.

5 Distinguido por nuestra Academia con la Medalla de Honor 1999.

bajo la dirección de Antonio Navarro Linares que, gracias a su labor, pudimos deleitarnos con una cuidada y diversificada programación musical.

Otros actos fueron los ingresos como Académicos Honorarios de los pianistas Alicia de Larrocha⁶ y Joaquín Achúcarro⁷, que ofrecieron sendos recitales al final de sus respectivas tomas de posesión, o el concierto que se organizó con motivo del 250 aniversario de la muerte de J. S. Bach, en colaboración con los Cursos Internacionales Manuel de Falla, bajo la dirección de Helmuth Rilling⁸. Más tarde, con ocasión de la conmemoración del 225 Aniversario de la Fundación de nuestra Academia⁹, se celebró un concierto ofrecido por la Orquesta Ciudad de Granada¹⁰ dirigida por Josep Pons, con un programa comprendido íntegramente por obras de los compositores que desde la incorporación de la Música en las Academias en el último tercio del siglo XIX habían formado parte de esta Corporación como académicos numerarios¹¹. Asimismo, esta Sala ha sido testigo de la reciente entrega de nuestra Medalla de Honor 2018 al guitarrista José Romero Gallego (Pepe Romero)¹²; y los jóvenes y prestigiosos intérpretes, Ramón Ortega (Medalla a las Bellas Artes 2016) y Guillermo Pastrana (Medalla a las Bellas Artes 2017), recibieron igualmente sus distinciones en este marco modélico.

La Orquesta Ciudad de Granada fue distinguida con la Medalla de Honor 1997, y en 2011 a su Departamento Educativo le fue concedida la Medalla al Mérito; instituciones ambas interdependientes dedicadas a la interpretación musical en sus poliédricas facetas artísticas, culturales y educativas.

6 Recepción académica celebrada el 29 de abril de 1999.

7 Recepción académica celebrada el 21 de noviembre de 2011.

8 En el que se interpretaron las tres primeras cantatas del Oratorio de Navidad BWV 248: 9 de diciembre de 2000.

9 En el año 1777.

10 El 11 de octubre de 2002.

11 Francisco Rodríguez Murciano: *Sinfonía "La Odalisca"*. Ramón Noguera Bahamonde: *Adagio y Presto*. Manuel de Falla; *Concerto*. Ángel Barrios: *Tres canciones (Noche, Mañana de luz y fuego, Sin estrella y sin cielo)*. Valentín Ruiz-Aznar: *Dos canciones (Nana -Andalucía-, Jota -Aragón-)*. Juan-Alfonso García: *Contrapunto*. José García Román: *De Angelis (Kyrie)*.

12 En sesión pública celebrada el 18 de junio de 2018.

La aportación y significado de todos estos protagonistas a la interpretación musical y la proyección social y cultural que generan gracias a su actividad artística, son los argumentos que motivan nuestro Discurso pues las funciones educativas e interpretativas de todos aquellos que se dedican profesionalmente a la Enseñanza de la Música parecen estar siendo segregadas, de manera predeterminada y consciente, desde las propias instituciones educativas empeñadas en desplazar, cuando no en anular, el valor que tiene la interpretación musical en cualquiera de las profesiones docentes de la Música, sin distinción, desde la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria y, sobre todo, en las Enseñanzas Artísticas Superiores de la Música.

Actualmente disponemos en el Sistema Educativo español de dos caminos para el aprendizaje de la Música: *la música en la enseñanza*, como base del conocimiento para nuestra cultura musical; y *la enseñanza de la música* que se dirige a la formación de músicos profesionales. El primer camino es competencia de la enseñanza obligatoria en los niveles de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria en escuelas e institutos, y sus objetivos más básicos son enseñar a oír, es decir, todo aquello que está directamente relacionado con la formación musical del público. Y el segundo camino se concentra, por una parte, en las enseñanzas artísticas para formar a los compositores y a los intérpretes desde los Conservatorios Superiores; por otra parte, las enseñanzas universitarias se orientan hacia la formación musical y pedagógica de docentes para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Los profesores que trabajan en las materias musicales de todos estos niveles educativos han tenido que llevar a cabo siempre una doble formación profesional: la que corresponde a los conocimientos específicos musicales y la que se relaciona con su formación pedagógica.

Para llegar a este punto, la música en España ha recorrido durante demasiado tiempo un camino de desorden y abandono institucional que ha afectado directamente a las enseñanzas musicales, relacionado con los acontecimientos políticos, sociales y económicos de nuestra historia más reciente, con sus evidentes repercusiones culturales y educativas. De manera paulatina se han intentado corregir estas deficiencias mediante la construcción

normativa y el ordenamiento legal que hemos conocido en los últimos cincuenta años, a través de la promulgación de diferentes disposiciones directamente relacionadas con las enseñanzas musicales¹³ y con la educación general¹⁴, procesos “que casi siempre han quedado incompletos”¹⁵. Aunque las normativas predemocráticas ya establecieron un primer intento de regular la Educación Musical, no fue hasta la llegada de nuestra Democracia cuando se publicaron otras¹⁶ que introdujeron novedades valiosas relacionadas con la estructura de los estudios, con la gestión de los centros y con la formación de los profesores, entre lo más destacable. Además, junto a la repercusión nacional y autonómica de estos cambios se han ido publicando otros preceptos de carácter internacional como consecuencia de la integración de España en las instituciones internacionales.

Por todo ello, a través de la profusión de las normas que se han ido incorporando en los últimos años al Sistema Educativo (muchas veces sin contar con las características propias de los colectivos profesionales), hoy vivimos envueltos en las exigencias de unas disposiciones derivadas de las confusiones de otros tiempos, que defienden casi de manera exclusiva la prioridad de unos criterios, tal vez faltos de coherencia e injustificados, que tratan de convertir a todos los docentes en investigadores. Y sin dejar de reconocer el insustituible valor de la probada y auténtica investigación cuyo alcance y contribuciones redundan en beneficio de la sociedad, es preciso recordar que no todas las profesiones docentes permiten compartir estas dos funciones de manera simultánea, como es el caso de la mayoría de los profe-

13 Reglamento de Conservatorios (BOE de 24 de Octubre de 1966), que regulaba el ordenamiento y reglamentación de los estudios musicales en los Conservatorios.

14 Ley General de Educación (BOE de 6 de agosto de 1970), en la que, por primera vez, se estructuran los estudios musicales en la enseñanza general obligatoria.

15 Informe Anual sobre el “Estado y situación de las Enseñanzas Artísticas”. Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas: Curso 2006/2007. Ministerio de Educación, p. 83.

16 Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria; Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo; Ley Orgánica 6/2001 de Universidades; Decreto 50/2002, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los conservatorios de Andalucía; Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación; Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

sores de Música, ya que junto a sus actividades como educadores comparten otra prioritaria tarea como es su labor interpretativa o creativa.

Los nuevos criterios y las exigencias de llevar a cabo una actividad investigadora podrían estar plenamente identificados en las universidades, aunque sería más discutible hacer extensiva esta obligación al resto de los docentes de otros cuerpos y niveles educativos. De hecho la *Carta Magna de las Universidades Europeas*¹⁷, establece que “en las Universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza siga tanto la evolución de las necesidades como las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos”¹⁸. El origen de este principio se encuentra en el siglo XIX cuando se reguló en Alemania la obligación de los profesores para desempeñar la docencia y la investigación, primero en la Universidad de Göttingen y luego en la de Berlín. Más tarde, en España, Ortega y Gasset (1966, p. 319) no sólo mantuvo este criterio sino que lo reforzó con la idea de la transmisión de la cultura (Ibidem, p. 325); esto último hoy en día se conoce como transferencia del conocimiento¹⁹, cuya misión es la de distinguir y desarrollar los resultados de las investigaciones relevantes que contengan una gran repercusión científica y contribuyan al desarrollo socioeconómico. Sin embargo, estudios recientes advierten de que el cumplimiento de las tres misiones reconocidas para las universidades, lejos de encontrar los equilibrios entre ellas, suponen una “expectativa irreal de la capacidad de estas instituciones” (Sánchez-Barrioluengo, 2014, p.10) porque si bien “existe un beneficio mutuo entre la investigación y la transferencia del conocimiento, se advierte al mismo tiempo “una incidencia negativa de ellas sobre la docencia” (Sánchez-Barrioluengo, 2012, p. 16-17). Esto se debe a que la doble función docente e investigadora para los profesores de las universidades no se distribuye de manera equilibrada sino que se da excesiva prioridad al reconocimiento de su labor investigadora lo cual les permite dedicarse, casi exclusivamente, a sus grupos y proyectos de investigación

17 Firmada en Bolonia el 18 de septiembre de 1988.

18 Carta Magna de las Universidades Europeas. (1988). Principio Fundamental segundo.

19 Que se practica a través de las Oficinas de Transferencia de Resultados de la Investigación (OTRI).

con apenas atención a la docencia. De hecho, la evaluación docente en la Universidad se hace de oficio, sin ningún requisito previo salvo las preceptivas firmas de los responsables de los departamentos y de los centros; pero la evaluación investigadora requiere superar los procesos de calidad exigidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora en los que la interpretación musical no está incluida en ninguno de los campos científicos, porque no tiene ningún encaje en los criterios y parámetros establecidos por las convocatorias anuales de evaluación (BOE, 1 de diciembre 2017, p. 117.060-117.080) y porque, además, ni existe interés alguno por la evaluación del trabajo artístico, ni evaluadores que sepan valorar los méritos artísticos, entre otras cosas porque los expertos que componen los órganos de selección “pertenecen al campo general, pero no son necesariamente especialistas (del área específica del candidato), algo imprescindible para juzgar con conocimiento de causa (Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del Sistema Universitario español, 2013, p. 30).

Con estos criterios, la interpretación musical podría pasar a ocupar un lugar residual por su devaluación ante la investigación, porque “lo que no se puede medir no existe o no tiene valor” (Carr, 2013, p. 186). En este sentido se expresa Ángel Gabilondo cuando nos advierte de que “lo que no se evalúa se devalúa ... pero lo que se evalúa mal se deteriora ... La evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar, incluso señalar cómo hacerlo” (2012, 5 de marzo).

Tan activo como la docencia, los profesores de Música desempeñan un papel artístico insustituible a través de la práctica interpretativa (excepción hecha de quienes se dedican a la creación o a la musicología), pues sus tareas como enseñantes pasan por la muestra ejemplarizante de hacer música para enseñar música. Por lo tanto, igual que en la Universidad la docencia y la investigación están integradas en las funciones docentes de sus profesores, el principio de indisociabilidad debería regir entre la docencia y la actividad interpretativa para los docentes intérpretes que trabajan en los conservatorios (Profesionales y Superiores), de manera prioritaria; sin dejar de reconocer este principio también para los profesores de Música de otros niveles educativos.

Otra cosa bien distinta es que todos aquellos músicos intérpretes que quisieran fortalecer y mejorar su quehacer profesional mantuvieran abiertas sus expectativas de enriquecer su bagaje intelectual como opciones individuales hacia la investigación. Como todos sabemos y conocemos, estas dedicaciones complementarias son habituales en otras profesiones; así nos encontramos con polímatas de diferentes ocupaciones (arquitectos, cineastas, farmacéuticos, físicos, ingenieros, juristas, médicos, etc.) que dedican su atención tanto a disciplinas artísticas varias como a otras especialidades totalmente distintas a su empleo habitual.

En la enseñanza obligatoria siempre encontramos maestros de Educación Primaria y profesores de Educación Secundaria para los que la práctica musical en el aula forma parte de sus tareas diarias sin dudar sobre su valor didáctico, y muchos de ellos dedican su vida profesional a ofrecer otras oportunidades musicales a los estudiantes fuera del horario escolar, mediante la creación de coros y de grupos instrumentales o de danza; aunque es menos frecuente, también trabajan otros profesores universitarios con esta convicción. Sabedores de los beneficios intelectuales, culturales, físicos y sociales, entre otros muchos de los que se alcanzan con la práctica musical, no dudan en ofrecer altruistamente a los alumnos su tiempo y su sabiduría.

Esta labor educativa y cultural cuenta hoy con innumerables proyectos, actividades y modelos en los que el ejercicio de la música se utiliza no sólo como medio de aprendizaje para la formación de los individuos, sino que su práctica, uso y consumo van más allá del poder formativo de la música, de su intrínseco valor educativo, cultural, emocional e intelectual y se emplea como lenguaje inclusivo para la coeducación, como herramienta terapéutica para mejorar dificultades físicas y psicológicas, como medio para combatir la exclusión social, como recurso para la convivencia intercultural, etc.

Al frente de todas estas iniciativas hay docentes de música a los que no se les reconoce ni valora adecuadamente su dedicación artística porque este trabajo no figura entre los indicadores de selección, evaluación y promoción profesionales establecidos por las administraciones educativas, pues entre las actividades susceptibles de acreditación y valoración reconocidas en las normativas vigentes, en ningún momento se mencionan de manera clara y

explícita aquellas prácticas que pudieran tener una relación directa con la Educación Musical.

La existencia de estas actividades extraordinarias nos llenan hoy de satisfacción porque son los estudiantes los que se benefician de ellas, a pesar del vacío, incompreensión y a veces del aislamiento que sufren los docentes que las llevan a cabo. Valga pues para ellos nuestra reconocida admiración, como homenaje a tanto esfuerzo y tesón, pero también a tanta generosidad, inquietud, curiosidad, laboriosidad y, en definitiva, amor y cariño hacia la educación de los niños y de los jóvenes a los que dedican su vida profesional para alejarlos del abismo de la ignorancia y acercarlos al cultivo intelectual y al conocimiento de la cultura.

A través de internet aparecen cuantiosos ejemplos de lo que acabo de decir en cualquier lugar de nuestra geografía. Esta información tan habitual y cercana como ya la consideramos, contrasta con un caso especial de práctica musical en la escuela encontrado a través de un estudio sobre la Educación Musical en Granada que realicé con motivo de mi Tesis Doctoral. Lo insólito de este caso reside en el hecho de que se produjo hace casi setenta años en La Herradura (Granada), como lo atestigua el párroco de la localidad en una carta dirigida al Diario Ideal que tituló “En la Herradura todos los niños saben ayudar a Misa. Un maestro ejemplar dedica también su tiempo libre a la enseñanza de la música”²⁰. Las circunstancias políticas, sociales, económicas y culturales de un entorno rural en aquella época, junto con la formación que entonces se daba a los maestros en las Escuelas Normales resaltan la excepcionalidad de aquel maestro que por encima de tantas limitaciones supo incorporar los valores de la práctica musical como una herramienta educativa de primera magnitud.

20 Huri, E. (sin fecha: principio de los años 50 del siglo pasado). En cartas a IDEAL. Diario IDEAL de Granada:

“Este profesor, después de sus horas de clase reglamentaria, el tiempo libre para su descanso lo dedica a la enseñanza de la música desinteresadamente, y es un encanto ver niños pequeños que manejan los instrumentos musicales con gran maestría ... No se conforma con esto. Sus actividades se extienden a más. Instruye en el canto a los jóvenes de uno y otro sexo ..., habiendo formado verdaderos cuadros artísticos [formados por instrumentos de cuerda: violín, viola, violonchelo y contrabajo] para dar veladas recreativas, que tanto educan e instruyen”.

Todos estos docentes posiblemente nunca tuvieran en sus horizontes profesionales, ni entre sus inquietudes intelectuales plantearse dualidades o divisiones entre la docencia y la interpretación, o entre la docencia y la investigación, tal vez porque entendieran la práctica de la música y la educación musical como un todo inseparable, como un “concepto de inclusión, en contraposición al de exclusión” (Barenboim, 2011, p. 14), con diferentes planteamientos, contenidos y dedicaciones, sí, pero dándole el sentido de unidad que considera que “en la música no hay elementos independientes” (Ibidem, p. 11).

A través de numerosas investigaciones multidisciplinarias, llevadas a cabo durante décadas, en las que concurren campos científicos distintos se constata que la enseñanza de la música en los niveles obligatorios del Sistema Educativo está plenamente justificada por la base educativa que proporciona al desarrollo general de los individuos y también por la influencia que ejerce en otras áreas de aprendizaje, como son el estudio de la lectura y matemático, la expresión en el habla, el desarrollo del oído y los idiomas, la memoria, la concentración, el sentido de la responsabilidad individual y de la colectiva, el sentido de las formas, el poder de captación e imitación, el modo de pensar las cosas, el sentido de la actividad, el respeto a la diversidad, etc.

Por estas razones, los profesionales de la educación musical deberían alcanzar una formación personal, pedagógica y musical excepcional y equilibrada, porque la Música en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria “no es tanto un *saber*, sino una *actividad* que se ejerce en la práctica y que implica simultáneamente las capacidades mentales, afectivas y motoras. Las clases de Música requieren sobre todo tiempo para tocar, cantar, bailar, escuchar, conocer, repetir y corregir” (Pliego de Andrés, 2001). Por eso “resulta imposible enseñar Música si no se sabe cantar, tocar, ni bailar, pero cualquiera puede dictar a toda velocidad unos apuntes refritos de Historia de la Música” (Ibidem).

El pasado mes de febrero se presentó en el seno de la Comisión de Cultura del Senado²¹ una declaración institucional²² a favor de la actividad coral y en apoyo de reconocimiento de la figura del director de coro como elemento indispensable de dicha actividad. Entre sus observaciones más sobresalientes se pone de relieve que la actividad coral es “una de las actividades artísticas más inclusivas e integradoras que puede practicarse con cualquier edad” (Declaración institucional del Senado, 2018) y además “llama al apoyo de las iniciativas que persigan su fomento e implantación en los ambientes educativos y en organizaciones tanto públicas como privadas ...” (Ibidem). En este documento también se destaca el “reconocimiento a la figura del Director de Coro y de su profesión como elemento indispensable de la actividad coral” (Ibidem).

El valor y significado de la Educación Musical se ha considerado en otros países con un rango que supera las propuestas que conocemos a través de estas declaraciones institucionales como ha ocurrido en Suiza, que introdujo por votación popular en el año 2012 un artículo en su Constitución dedicado exclusivamente a la Formación musical (Constitution Fédérale de la Confédération Suisse, 2012, art. 67a.3)²³.

Así que un aliento formal de esta naturaleza como el de la Comisión de Cultura del Senado siempre es bienvenido para el estímulo de todos los que hasta ahora han desempeñado esta actividad de manera diligente y generosa, lo que vendría a confirmar que no hay que inventarse nuevas propuestas de asignaturas, sino fomentar las que se relacionan con las expresiones y las prácticas artísticas por los beneficios que aportan. Aunque, sin dejar de celebrar la iniciativa, nos tememos que no alcance la eficacia y la plasmación de lo que propone, porque en esta declaración de intenciones el apoyo necesario al que alude no especifica a qué instituciones les correspondería aplicar estas propuestas, ni cómo, ni cuándo, ni con qué medios,

21 Declaración institucional del Senado: 19 de febrero de 2018.

22 Aprobada por asentimiento.

23 La Confederación establece, con la participación de los cantones, los principios aplicables al acceso de los jóvenes a la práctica musical y el fomento de los talentos musicales.
<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>

ni de qué manera se manifestarían esas garantías, como ya pasara con otros documentos anteriores²⁴.

Daniel Barenboim (en Said, 2011) nos advierte de que

“el valor de la música empieza a entrar en declive. La humanidad de la música, el valor de la contemplación y el pensamiento musicales, y la trascendencia de la idea expresada por medio del sonido son conceptos que, por desgracia, siguen decayendo incluso más en el mundo moderno. La música ha quedado aislada de otros ámbitos de la vida; ya no se la considera un aspecto necesario del desarrollo intelectual. Igual que la medicina, el mundo de la música se ha convertido en una sociedad de especialistas que saben cada vez más sobre cada vez menos” (p. 11).

Si en la enseñanza general la valoración institucional de las prácticas interpretativas es casi nula, en las enseñanzas artísticas alcanza la categoría de burla, porque desde hace unos años a los profesores de los Conservatorios Profesionales y Superiores se les está exigiendo una cualificación investigadora para su carrera profesional; y estas nuevas obligaciones se están anteponiendo a sus funciones como intérpretes, hasta el punto de que su actividad artística apenas si tiene consideración.

La muestra más reciente de la gravedad de esta desconsideración institucional la encontramos en la última convocatoria celebrada en Andalucía del “procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Catedráticos de Música” (BOJA, 5 de abril de 2018), que introduce criterios semejantes ya conocidos en convocatorias anteriores²⁵ y ello a pesar de que tras su celebración generaron multitud de críticas y reclamaciones²⁶. Es preciso aclarar que aunque no son exactamente iguales las disposiciones de este tipo de con-

24 “El fomento de la cultura musical en los años 90” (presentado en Granada el 20 de junio de 1992).

25 1) Orden de 25 de febrero de 2008. BOJA, 19 de marzo de 2008.

2) Orden de 16 de marzo de 2017. BOJA, 28 de marzo de 2017.

26 1) Colectivo de opositores. (2008).

2) Charles, A. (2014).

3) Fnesmusica. (2017).

4) Moreno, S. (2017, 15 de mayo).

5) Moreno, S. (2017, 17 de junio).

vocatorias en todas las comunidades autónomas, sí comparten de manera similar la consideración a la baja de la actividad artística a favor de la investigación.

Por la naturaleza de las Enseñanzas Artísticas de la Música cabría pensar que en un proceso selectivo para el acceso al Cuerpo de Catedráticos en los Conservatorios Superiores debería tener una influencia palpable y destacada su experiencia artística; sin embargo, ni las Pruebas de la Oposición ni el Baremo del Concurso están orientados hacia el perfil de un docente intérprete, sino sobre todo en torno a su formación y a su experiencia investigadora, hasta el punto de que los criterios de valoración establecidos en la convocatoria, conceden sólo el 4,16% de la calificación total (en la suma de calificaciones de la Oposición y del Concurso; es decir, 0,416 puntos) al valor máximo que se puede alcanzar con su actividad artística interpretativa; pero además, y como contraste, resulta inquietante, incomprensible y desalentador que entre los méritos, sólo por la aportación de títulos ajenos a los estudios musicales, algún aspirante podría conseguir hasta 3,5 puntos en la fase de Concurso. Según esa lógica, teóricamente podrían ser catedráticos de cualquier disciplina interpretativa, candidatos que no tuvieran una formación musical específica y que no hubieran desarrollado nunca actividad artística alguna.

En la fase de Oposición la primera prueba contiene dos partes: una Práctica para valorar “el dominio de las habilidades técnicas de los candidatos” (BOJA, 5 de abril, p. 131), en la que el ejercicio de Interpretación se comparte con otras dos prácticas²⁷ que diluyen de una manera sutil la actividad interpretativa; según la valoración que establece la convocatoria, su peso en la calificación final de esta fase (Oposición) es de 0,833 puntos. El resto de pruebas puede acumular un total de 7,5 puntos repartidos entre la defensa de un tema y dos ejercicios de contenidos y enfoques didácticos.

Si las condiciones de la convocatoria son perjudiciales para los intérpretes en la fase de Oposición, aún más esperpéntico y disparatado resulta

²⁷ Análisis y Repentización.

descender a algunos detalles del Concurso que se encuentran desglosados en el apartado 3.3 del Baremo, Méritos Artísticos²⁸. En él se acentúa la profunda injusticia impuesta por la administración educativa ya que, por ejemplo, la concesión de un Primer Premio de interpretación de ámbito internacional se valora con 0,25 puntos, sólo 5 centésimas por encima de la participación en cursos de formación permanente de 30 horas (valorados con 0,20 puntos) que pueden superarse nada más que por el mérito de firmar la asistencia, y que se aceptan solamente por haber sido organizados por las instituciones que indica la convocatoria, aunque estos cursos no estén directamente relacionados con el objeto de la plaza a la que se concurre.

Otro de los alarmantes criterios que contiene el mismo apartado se refiere a la acreditación de los recitales y conciertos ofrecidos, porque la norma advierte de que “tampoco se valorará la repetición del mismo concierto o exposición” (BOJA, 5 de abril, p. 145). Esta frase denigra al músico y devalúa la calidad y la excelencia que tanto se predica desde las administraciones educativas; la exclusión de *la repetición del mismo concierto* para su valoración es inaceptable y viene a confirmar la desconsideración que se tiene por la actividad artística del intérprete. Además constituye un agravio comparativo respecto a la valoración que se hace de las publicaciones que puedan presentarse en procedimientos selectivos similares, como he tenido

28 BOJA, 5 de abril, Anexo II de la convocatoria, pp. 143, 144 y 145:

3.3. MÉRITOS ARTÍSTICOS

3.3.1. Por premios en certámenes, exposiciones, festivales o concursos:

- Primer premio de ámbito internacional:	0,2500
- Segundo premio de ámbito internacional:	0,2000
- Tercer premio de ámbito internacional:	0,1500

3.3.3 Conciertos.

- Por cada concierto como director de orquesta, banda o coro.	0,2500
- Por cada recital a solo, por cada concierto como solista con orquesta.	0,1000
- Por cada concierto como miembro de una orquesta o de otras agrupaciones instrumentales o corales.	0,0500

3.3.4. Grabaciones de composiciones como autor o intérprete.

- Como autor o intérprete.	0,3000
- Como coautor o grupo de autores, o perteneciente a un grupo de intérpretes.	0,0500

ocasión de comprobar en mi experiencia universitaria como miembro de comisiones de contratación y de tribunales de oposiciones a distintos cuerpos docentes, ya que un mismo artículo sí ha sido aceptado y puntuado cuando se ha publicado en distintas revistas, aun sin cambiar ni una sola coma del texto.

Lo más llamativo de todos estos criterios excluyentes no es que para el acceso de un músico al cuerpo de Catedráticos de un Conservatorio Superior de Música se valoren mínimamente sus habilidades y competencias como intérprete, dentro de una heterogeneidad de méritos²⁹, sino que en el Baremo no exista un apartado propio e independiente para valorar los Méritos Artísticos de los aspirantes con la misma puntuación máxima que recibe la Formación Académica y la Experiencia Docente; es más, estos dos apartados deberían sumar un 50% de la puntuación total y el otro 50% debería aplicarse a la fase de práctica interpretativa.

Ángel Gabilondo (2012) aclara que los datos y medidas que se emplean para la evaluación deberían ser “conmensurables. Sobre todo, si vamos a comparar eficacias. Y aquí cabe confundir la determinación con la precipitación, lo que puede conducirnos a conclusiones desproporcionadas”³⁰.

Nuestros baremos y normas son incompletos, obsoletos y claramente discriminatorios; responden a estándares globales con los que se mide por igual la formación, el esfuerzo y los méritos de todos los candidatos a un puesto de trabajo, sin considerar las características, los rasgos y los perfiles específicos de quienes los tienen; esto es así desde hace mucho tiempo y nadie hace nada para cambiarlas, aunque tal vez sea porque nos sintamos “indefensos ante la fuerza y el capricho de otros” (Gil, 2001, p. 36). Con demasiada frecuencia, “sea por cobardía o por pereza, ... todos tendemos a quedarnos quietos y, todavía más, a encastillarnos. Encastillarse no es solo quedarse quieto: es dificultar cualquier movimiento futuro” (d’Ors, 2014, p. 33).

29 Otros méritos: 3.1. Formación permanente: cursos superados, cursos impartidos. Otros méritos: 3.2. Participación o coordinación en planes y proyectos educativos. BOJA nº 65 de 5 de abril de 2018, Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Anexo II de la convocatoria: p. 144.

30 Gabilondo, op. cit.

Los criterios vigentes y su valoración suponen un insulto a todo un colectivo profesional que sobrepasa los límites constitucionales que salvaguardan el principio básico de la igualdad y que parecen estar justificados, o bien por una profunda ignorancia e incompetencia, o por una mala e interesada voluntad de quien los ha redactado y autorizado, o todo a la vez. La disparatada exigencia desprecia a los intérpretes al no reconocer que la experiencia de la música a través de la interpretación “transforma la partitura en un evento musical único” (Rink, 2006, p. 14) y al no considerar que cualquier actuación “exige un elevado nivel de concentración así como una alta motivación artística y comunicativa” (García, 2015, p. 106), ya que el intérprete siempre está al tanto de la “continua, constante y perenne transformación de la música” (Cano, 1996, p. 33). Said precisa que cada interpretación se convierte “en una ocasión para tomar decisiones sobre tempo, timbre, ritmo, color, tono, fraseo, dirección vocal e inflexión que nunca repiten de manera mecánica o autómatas esas decisiones anteriores, sino que [los intérpretes] hacen un gran esfuerzo por transmitir una idea de reinención...” (Said, op. cit., p. 364).

Si estas normas se aplicasen en otros contextos, tal vez nos resultaría degradante que a un deportista que obtuviera una Medalla de Oro en una competición atlética celebrada en una determinada ciudad, no le fuese reconocida otra Medalla de Oro que hubiese conseguido, a la semana siguiente, en la misma prueba y en otra localidad.

Y si la investigación se impone como obligación y prioridad en los Conservatorios Superiores de Música, acabará por perderse, no ya el valor y significado que tiene la interpretación musical para la docencia en estos centros, y por tanto la calidad de la enseñanza para los aprendizajes de las disciplinas instrumentales, vocales o de dirección orquestal y coral, sino que desaparecerá el interés y la dedicación de los profesores hacia su trabajo artístico y docente cuando comprendan que su futuro profesional, sus méritos académicos y su promoción en el trabajo dependen exclusivamente del reconocimiento que se haga de su labor investigadora.

No está muy claro que esto es lo que se quiera para los Conservatorios Superiores de Música, porque creemos que no es preciso trasplantar literal-

mente los mecanismos de la Universidad para que los Conservatorios Superiores consigan la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior³¹; semejante artificio originaría una serie de inconvenientes de consecuencias nefastas para las Enseñanzas Artísticas. Lo que aún se debe aclarar está relacionado con las recomendaciones que permiten entender la singularidad del trabajo artístico, con las funciones de los profesores de Música, con su adecuada formación, con los requisitos de acceso a su trabajo, con la formación permanente, con la promoción en el trabajo, etc. Recomendaciones a las que parece ser que se les presta escasa o nula atención, como aquellas que sugería el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas del Ministerio de Educación en el curso 2006/2007 en las que aconsejaba “facilitar la compatibilidad entre docencia, investigación y práctica artística y profesional, en condiciones similares a las del profesorado universitario [estableciendo la posibilidad de jornadas reducidas para asuntos propios de naturaleza artística]” (Informe Anual, 2006-2007, p. 83), y añadía el Informe que “dado que las enseñanzas artísticas están muy estrechamente vinculadas al mundo profesional, es habitual y deseable que parte del profesorado ejerza activamente esa profesión que enseña. La compatibilidad está perfectamente regulada en el ámbito universitario en un sentido análogo, pero el profesorado de las enseñanzas artísticas se encuentra constreñido a normas procedentes de la enseñanza secundaria, que son poco apropiadas” (Ibidem).

Entre las muchas funciones de la administración educativa se encuentran la supervisión y el control pedagógico, organizativo y directivo de los centros, el control y la evaluación tanto de la práctica docente como de los estudiantes, así como de sus programas, y la planificación, organización y supervisión de la escolarización de los alumnos, etc. Tal vez estas competencias deberían ser suficientes para garantizar que las Enseñanzas Artísticas de la Música alcanzaran los mejores resultados, pero hay otras realidades que deberíamos conocer y que afectan a los estudiantes que quieren ser profesionales de la Música, como son los índices de fracaso y abandono, tanto en las Enseñanzas Profesionales como en las Superiores.

31 En adelante EEES.

Las principales causas del abandono son (Lorenzo, 2013):

- La cantidad de tiempo y esfuerzo que se tiene que invertir, debido a que son estudios muy exigentes, sacrificados e incompatibles con otros.
- Los mecanismos de ingreso, la elección de las disciplinas instrumentales o vocales.
- La pertinencia de la estructura y los contenidos de los planes de estudios musicales.
- La ausencia de coordinación entre los profesores y el fomento del trabajo y de actividades en equipo, conjuntamente, con los alumnos.
- Las infraestructuras y recursos materiales en los centros, como son las condiciones mínimas de seguridad, las aulas bien insonorizadas, iluminadas y ventiladas, el estado de instrumentos, la escasez de cabinas de estudio, etc.
- La formación complementaria, la promoción, las salidas profesionales, etc.
- La falta de correlación entre los planes de estudio y las necesidades reales del mercado laboral.

Pero igualmente, en el fracaso de los estudiantes de Música se señala como causa fundamental de su insatisfacción a los profesores y aconsejan a los centros que oferten unos buenos profesionales con una preparación técnica y pedagógica inmejorable.

Por tanto, a los estudiantes no les interesan los tramos de investigación que pudieran tener reconocidos sus profesores de interpretación, sino su capacidad artística y didáctica. La reputación de un centro se contempla por la celebridad de sus profesores, por su talento y competencia probada como intérpretes. Ningún beneficio podrán alcanzar los estudiantes de interpretación para su futuro profesional cuando dispongan del mejor cuadro de profesores-investigadores que no sepan cantar, ni dirigir, ni tocar ningún instrumento, es decir, sin ninguna experiencia ni exigencia acreditada como intérpretes.

Los músicos jóvenes, graduados en Enseñanzas Artísticas, que quieran iniciar su carrera profesional, a veces encuentran las salidas más inmediatas en la posibilidad de incorporarse en alguna orquesta, para lo que tienen que superar unas audiciones. Estas pruebas cuentan con varias fases de selección que consisten en interpretar un variado repertorio; para la primera de ellas, la admisión a esas audiciones, algunas orquestas solicitan previamente la grabación de un vídeo que contenga distintas obras interpretadas por el candidato; si fuese admitido, en una segunda fase tendría que interpretar ante un jurado un breve recital. Es frecuente que para garantizar la equidad y la imparcialidad en la evaluación, el jurado permanezca en lugar oculto y no vea directamente al candidato, para que su veredicto sea emitido exclusivamente por las referencias de lo que escucha. En ocasiones, esta fase es grabada en vídeo y posteriormente analizada por otros expertos que podrán decidir sobre las cualidades de los aspirantes³².

Los estudiantes necesitan, pues, profesores cualificados que puedan prepararlos profesionalmente para el mundo del trabajo musical, que no se basa sólo en la adquisición de un Título y en el resumen de un curriculum, sino sobre todo en la evidencia práctica de la interpretación.

Por todo ello, quien mantiene de manera inflexible la implantación de la normativa que está surgiendo en torno a la investigación en los Conservatorios Superiores de Música como requisito imprescindible, sin tener en cuenta el verdadero objetivo de estos centros, está engañando a los profesores, a los estudiantes y, en definitiva, a la sociedad, porque la investigación debería ser un complemento intelectual y profesional en el ámbito de estos centros, mientras que la experiencia artística interpretativa es la actividad imprescindible para quien pretende enseñar cómo se dirige, cómo se canta o cómo se toca un instrumento.

La fisura abierta entre la interpretación musical y la investigación, podría contrastar con los vínculos, tal vez más cercanos, que pudieran disfrutar otras prácticas artísticas en relación con la actividad investigadora;

32 Véanse Reglas y normas de las Audiciones de la Joven Orquesta Europea (EUYO):
<http://www.euyo.eu/>

materias como la pintura, la escultura, la fotografía, el cine, la literatura, etc. Esa proximidad no se produce de igual manera que en nuestro caso, quizá porque la música necesita el puente del intérprete para que se pueda expresar, mientras que para otras expresiones plásticas o literarias el creador es a la vez su propio intérprete. Aunque lo más probable es que aquellos que están tomando decisiones de política educativa respondan a perfiles cercanos a los que refleja Said (2011) en una de sus reflexiones, cuando dice:

“Es muy probable que el intelectual literario o el erudito en general tenga pocos conocimientos prácticos sobre la Música como arte y escasa experiencia tocando un instrumento o estudiando solfeo o teoría y, aparte de comprar discos o coleccionar algunos nombres como Karajan o Callas, es dudoso que tenga nociones sobre práctica musical, ya sea la capacidad de relacionar ejecución, interpretación y estilo, o de poder reconocer la diferencia entre las características armónicas o rítmicas de Mozart, Berg y Messiaen” (p. 351).

Entre los numerosos factores que originan esta “brecha”, destacan la “menguante prominencia de la Música como asignatura, ... el declive de la interpretación amateur en la infancia y la dificultad del acceso al mundo de la música contemporánea” (Ibidem).

El camino recorrido para llegar a esta situación, desde nuestro punto de vista, podría encontrarse en dos razones fundamentales: por una parte, la histórica aspiración de los Conservatorios Superiores por alcanzar el estatus universitario, y por otra, las normativas internacionales que planifican el EEES. Pero a la vista de los acontecimientos, ni la Universidad ni Europa parece que estén resolviendo las contradicciones y desajustes reseñados, porque hasta ahora ninguno de estos dos argumentos ha encontrado la solución más adecuada.

Como estudiante del Grado Superior de Piano en el Conservatorio de Música de Málaga hace cuarenta años, tuve ocasión de conocer las reuniones informativas entre los profesores en las que se comenzó a debatir la oportunidad de la integración de los Conservatorios Superiores de Música en la Universidad; desde entonces y con distinta intensidad, este debate ha

continuado y aún no está resuelto. A través de distintos colectivos, claustros de los centros, estudiantes, intérpretes y compositores³³, se han expresado ante las instituciones administrativas autonómicas y nacionales de manera reiterada las aspiraciones para resolver definitivamente tanto enredo. Pero el aplazamiento *sine die* de un marco normativo adecuado y específico para los Estudios Superiores de Música, con la particularidad, requisitos y garantías que merecen, es la causa principal de todas las deficiencias que se arrastran desde hace décadas y que afectan a la definición, funcionamiento y gestión de los centros, a las funciones y competencias profesionales de los profesores, tanto académicas como artísticas, a su régimen administrativo, a la estructura y a los contenidos de los estudios y, en definitiva, a los estudiantes.

La integración de los Conservatorios Superiores de Música en la Universidad sería factible siempre y cuando se asegurara la calidad de estas enseñanzas según los criterios y directrices recomendados por el EEES³⁴, entendiéndose por *calidad* en este documento “el resultado de la interacción entre profesores, estudiantes y el entorno de aprendizaje institucional. El aseguramiento de la calidad debe garantizar un entorno de aprendizaje en el que el contenido de los programas, las oportunidades de aprendizaje y los recursos se ajusten a sus fines” (Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el EEES, 2015, p. 8-9).

En cuanto a los profesores, estas recomendaciones señalan que “las instituciones deben asegurar la competencia de sus profesores. Asimismo, deben utilizar procesos justos y transparentes para la contratación y el desarrollo de su personal” (Ibidem, p. 16) y además destacan que “las instituciones de educación superior son las principales responsables de la calidad de su personal, así como de proveerles de un ambiente propicio que les permita

33 Entre otros la Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores (CEEAAAS), la Asociación de Profesores Superiores de Música de Andalucía o la Federación Nacional de Estudiantes de Música (fnesmusica).

34 Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Aprobado por la Conferencia de Ministros celebrada en Ereván el 14 y 15 de mayo de 2015.

realizar su trabajo de manera eficaz. Un entorno de este tipo debe permitir (Ibidem, p. 16-17):

- establecer y seguir procesos claros, transparentes y justos para la contratación de personal y condiciones de empleo que reconozcan la importancia de la enseñanza;
- ofrecer oportunidades para el desarrollo profesional del personal docente y potenciarlo;
- fomentar la actividad intelectual para reforzar el vínculo entre educación e investigación;
- fomentar la innovación en los métodos de enseñanza y el uso de nuevas tecnologías.

Estas últimas recomendaciones aclaran el disparate en el que están incurriendo las administraciones educativas españolas, porque no es lo mismo *fomentar la actividad intelectual para reforzar el vínculo entre educación e investigación*, que imponer la prioridad de la investigación para los docentes músicos; como tampoco es lo mismo *ofrecer oportunidades para el desarrollo profesional del personal docente y potenciarlo*, que anular y menospreciar la actividad artística de los docentes para todos los mecanismos administrativos que les puedan afectar (como las oposiciones, promoción profesional, concursos de traslados, proyectos educativos y artísticos, etc.); y por último, no es aceptable mantener el abuso de las actuales procedimientos para el ingreso en los distintos cuerpos de profesores de Música, cuando el EEES recomienda *establecer y seguir procesos claros, transparentes y justos para la contratación de personal*.

A pesar de este documento, la Consejería de Educación ha publicado recientemente un proyecto de Decreto para el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Superiores de Música en Andalucía³⁵, y resulta llamativo comprobar que casi mimetiza a las universidades actuales, tanto en su estructura, como en su organización, planes de estudio, condiciones para los profesores, movilidad, investigación, másteres, doctorados, etc. Hasta el

³⁵ Resolución de 26 de junio de 2018. BOJA de 4 de julio de 2018.

punto de que en él sólo se reconocen las áreas de “docencia, investigación y creación artística” (Ibidem, p. 9), sin que se mencione de manera expresa a la interpretación; la profusión de artículos que detallan todo lo relacionado con la investigación, contrasta con la ausencia de estos en lo que se refiere a la interpretación, aunque de manera tímida e indeterminada, se alude “al desarrollo de la excelencia docente, investigadora y artística del profesorado” (Ibidem).

Por otra parte, en el desempeño de su actividad docente, reconoce entre otros derechos del profesorado “recibir el apoyo permanente, el reconocimiento profesional y el fomento de su motivación en la docencia y en la investigación por parte de la Administración educativa” (Ibidem, p. 60), así como “recibir el respeto, la consideración y la valoración social de la comunidad educativa y de la sociedad, compartiendo entre todos la responsabilidad en el proceso educativo del alumnado” (Ibidem). Pero a la vista de las previsiones organizativas y de funcionamiento expuestas en el Proyecto de Reglamento y de la normativa que actualmente se aplica, no se facilita de ninguna manera el estímulo para que se cumplan las funciones y deberes propios de los docentes intérpretes.

Además, como consecuencia de las normativas más recientes para los estudios superiores se han creado nuevos organismos que, en nuestra comunidad autónoma, son el Consejo Andaluz de Enseñanzas Artísticas y el Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas, con el fin de regular la autorización y modificación de las enseñanzas; pero a pesar de todos los avances legales en las Enseñanzas Artísticas y de estas nuevas estructuras administrativas y de gestión, aún no se han resuelto los acuciantes problemas de estas enseñanzas, como es el que se refiere a los títulos que expiden los Conservatorios Superiores de Música. Actualmente se emplea para ellos una terminología *condescendiente* respecto al ámbito universitario porque el título de Graduado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, figura como *equivalente* al Título de Grado Universitario; y en cuanto al nivel de enseñanza, el título de Música es *asimilado* al Nivel 2 de Enseñanzas, según el Marco Español de Cualificación para la Educación Superior (BOE, 3 de agosto de 2011, p. 87.912-87.918; y BOE, 5 de marzo de 2014, pp.

20.151-20154). Pero en ningún caso se contempla la misma identidad que para la enseñanza universitaria, porque el marco jurídico de las Enseñanzas Artísticas sigue perteneciendo a Enseñanzas Medias. Así, un Conservatorio Superior de Música hoy es un centro de Enseñanza Secundaria que expide titulaciones *equivalentes* a los títulos universitarios. Y lo mismo sucede con las retribuciones de los profesores, porque aunque se les está exigiendo la cualificación en su formación hasta el Doctorado, siguen percibiendo sus salarios como profesores de Enseñanzas Medias.

Con estas contradicciones e incertidumbres, los progresos que se pretenden no se ven claramente. Pero si al menos todo esto significara que al fin se han alcanzado las aspiraciones de querer integrar los Conservatorios Superiores en la Universidad, todavía habría que mantener algunas cautelas ante esta homologación porque

“podría incidir negativamente en la calidad de este tipo de enseñanzas si la asignación de los recursos se determina, como se viene haciendo en la Universidad, en relación al número de alumnos matriculados. Las bajas ratios profesor-alumno, el reducido número de alumnos, el alto coste de las enseñanzas, y las exigencias en cuanto a las infraestructuras y espacios necesitan de una atención específica que garanticen su protección” (Lorenzo, 2012, p. 60).

Por otra parte, el tejido profesional que integra los diferentes cuerpos docentes de músicos intérpretes en nuestro Sistema Educativo, es un colectivo heterogéneo que tradicionalmente ha estado a la expectativa de los acontecimientos pero que en escasas ocasiones se ha implicado de manera anticipada a ellos y no siempre ha sabido compartir, atender o resolver los problemas comunes, lo que ha facilitado con frecuencia la existencia de cuantiosas normativas lesivas para la Música; es posible que no nos hayamos dado cuenta de que “dividiendo, separando y oponiendo es como, precisamente, nos alejamos de nosotros mismos” (d’Ors, 2014, p. 31).

Tal vez entre la conciencia del cumplimiento de las obligaciones profesionales no haya calado demasiado profundamente el compromiso y la responsabilidad de velar por la propia profesión mediante la participación en todos los procesos que requieren cualquier intento de mejorar nuestras

condiciones de trabajo. En este sentido, Stevenson (2014) manifiesta que “la constante devoción a lo que un hombre llama su trabajo sólo se mantiene a costa de una indiferencia constante hacia muchas otras cosas” (p. 15). Cuántas veces oí la excusa de que *‘no tenía tiempo para asistir a tal o cual reunión’*; cuántas ocasiones perdidas ante los cambios y novedades continuas que hemos vivido en estos últimos cuarenta años en nuestro Sistema Educativo que nos obligaban a estar, a razonar, a analizar, a debatir, a proponer, a combatir ...: “solo si nos entrenamos en cuestionar las cosas que hacemos todos los días de forma automática, podremos ser críticos y mejorar el mundo” (Freire-Gil, 2011, p. 41).

Las consecuencias de la falta de implicación ante esa otra parte de nuestras obligaciones laborales nos ha llevado a practicar, con resignación, un “conformismo ilimitado ... típico de demasiados intelectuales” (Steiner, 2008, p. 30). Casi siempre manifestamos nuestra disconformidad después de los acontecimientos que nos afectan más negativamente, pero seguimos sin implicarnos, sin tomar decisiones, aunque deberíamos ser más conscientes de que “ganaríamos mucho si en lugar de enjuiciar las cosas, las afrontáramos” (d’Ors, op.cit., p. 48), porque “ser crítico significa: ser capaz de establecer diferencias” (Steiner, op. cit., p. 27).

La misma constancia y perseverancia a que un músico se somete para desempeñar su actividad interpretativa a través del estudio, es la que se requiere para manifestar la firmeza y la resistencia “para confirmar, consolidar y validar posturas, para hacer valer las buenas razones y defenderlas” (Gabilondo, 2012); porque “importantes logros aguardan tras un trabajo cuidado y minucioso, tras la coherencia de una labor de insistencia. La constancia es también una forma de reconocimiento” (Ibidem).

A pesar de todos los desajustes mencionados cabría la posibilidad de considerar soluciones que permitieran mantener las aspiraciones institucionales y profesionales de todos cuantos están afectados por los trastornos ocasionados por las últimas disposiciones que no se ajustan a la realidad de las Enseñanzas Artísticas pero que, sin embargo, debido a la evolución de los acontecimientos requieren una adaptación a los tiempos y contextos actuales.

Por estas razones, hace unos años llevamos a cabo una investigación con el objetivo primordial de obtener resultados en torno a *La actividad interpretativa como investigación en educación musical*³⁶ para recabar información sobre el reconocimiento del valor que tiene la práctica musical con el fin de que pudiera ocupar el lugar que le corresponde en la valoración profesional, con la misma equivalencia con la que se reconocen las convenciones aceptadas para la investigación, y con el mismo sentido aplicado a la *equivalencia* reconocida para los títulos musicales de las Enseñanzas Artísticas de la Música anteriormente mencionados. Si las publicaciones de artículos y libros, como frutos de la investigación, se consideran la materialización del avance científico y del desarrollo del conocimiento, lo que quisimos mostrar es la equiparación de la actividad interpretativa para alcanzar el mismo mérito.

La investigación educativa, la investigación musical y la interpretación musical, como actividades intelectuales de tan alta dignidad y respeto, no admiten discusión. Necesitamos investigar más la Música, sobre la Educación Musical y sobre las actividades interpretativas, en equipos interdisciplinarios en los que no pueden faltar los intérpretes. Investigación e interpretación musical en y para la enseñanza obligatoria. Investigación e interpretación musical en y para las enseñanzas artísticas.

Este paralelismo vendría a solucionar, por una parte, los excesos que encontramos en muchas de las disposiciones legales mencionadas que tanto perjudican a los intérpretes, por lo que éstos recuperarían el valor de la actividad interpretativa directamente relacionado con sus funciones docentes; y por otra, permitiría enriquecer y ampliar su formación a todos aquellos que quisieran dedicarse a la investigación como perfeccionamiento profesional. Nuestra propuesta de equivalencia entre la interpretación y la investigación vendría a paliar esta artificial dicotomía que algunos se empeñan en confrontar y además facilitaría la identidad de unos profesionales con una acti-

36 Palomares, J. (2013). La actividad interpretativa como investigación en educación musical. Ponencia presentada en el II Simposio de Educación Musical “¿Qué entendemos por investigar en Educación Musical?”. Universidad de Granada y Conservatorio Superior de Música de Granada.

vidad directamente relacionada con sus tareas docentes. En ningún caso se solaparían ni serían antitéticas, sino que su complementariedad estimularía aún más la implicación de los profesores; el reconocimiento adecuado y completo de la integración de todas sus funciones tendría como resultado una mayor garantía para el progreso de los estudiantes y un mayor prestigio para los centros.

Por tanto, sería enriquecedor para la calidad de las Enseñanzas Superiores de la Música que la administración educativa exigiera a los docentes intérpretes, como parte de su función profesional, una dedicación establecida anualmente de actividades artísticas mediante recitales, conciertos, grabaciones, proyectos individuales y/o colectivos de prácticas interpretativas, etc., que tuvieran una repercusión directa en todos los ámbitos de su vida profesional, bien para su justificación en los sexenios (BOJA de 21 de abril de 2005) o bien para los tramos de investigación (BOE de 1 de diciembre de 2017), y sus resultados más inmediatos repercutirían en los estudiantes.

La investigación referida se desarrolló a través de un tratamiento mixto de recogida de datos mediante encuestas y entrevistas, dirigido a una muestra significativa de investigadores³⁷, intérpretes³⁸, eruditos³⁹, docentes de todos los niveles educativos⁴⁰ y estudiantes universitarios, a los que les propusimos nuestro tema objeto de discusión, delicado y controvertido tal vez, pero no de imposible planteamiento. Sus análisis, experiencias y reflexiones constituyeron la vertebración de unas ideas valiosas, constructivas y desinteresadas, sobre las que es conveniente reflexionar y considerar, porque dan respuesta a muchas de nuestras certezas e incertidumbres, contradicciones, malentendidos e incluso exclusiones injustificadas en torno a la práctica interpretativa, a la investigación en el entorno de los docentes de música

37 Procedentes de áreas científicas como la Arqueología, Arquitectura, Biología, Ciencias Sociales, Diseño Gráfico, Educación Física y Literatura.

38 Canto, Clarinete, Dirección de Coro, Flauta, Guitarra, Órgano, Piano, Saxofón, Trompeta y Violín.

39 Académicos de Bellas Artes, Compositores y Críticos musicales.

40 Conservatorios Profesionales de Música, Conservatorios Superiores de Música, Escuelas Superiores de Música, Colegios de Educación Primaria, Institutos de Educación Secundaria y Universidad.

y al correspondiente merecimiento que ambas deberían tener en todos los ámbitos académicos.

La mayor parte de los encuestados contaban con más de veinte años de experiencia profesional y los datos obtenidos fueron recabados en seis países⁴¹, seis comunidades autónomas⁴² y diecisiete ciudades⁴³.

Para lograr nuestra información organizamos el cuestionario en torno a diferentes dimensiones e indicadores conceptuales, educativos, sociológicos, económicos, críticos, técnicos, profesionales, laborales, prácticos y estéticos; y los datos facilitados nos permitieron conocer tanto los vínculos y las relaciones de semejanza e igualdad entre la interpretación y la investigación, como las diferencias que los distinguen.

El intérprete y el investigador comparten capacidades como la “humildad y las ganas de aprender” (E)⁴⁴, y participan de rasgos comunes como la

“vocación por su trabajo, su voluntad por ampliar el conocimiento, una sólida formación lo más interdisciplinar posible y una curiosidad permanente para mantenerse al día sobre las aportaciones que se realizan de manera continua; también deben estar abiertos a las críticas y al debate, y tener generosidad para dar a conocer los progresos que adquieran o descubran así como para ayudar y formar a otras personas para que puedan transmitir el avance del arte y de la ciencia” (E).

Destaca Barenboim que “la naturaleza de la música es tal que su contenido solo se puede expresar a través del sonido” (En Said, op. cit., p. 12). La música *es* y se conoce por el intérprete. “La música depende siempre de los intermediarios. No se puede mostrar a sí misma, como las artes plásticas, y está claro que el destino de una pieza musical *desconocida* para el oyente depende en alto grado del intérprete, del cantante, del director, etc.” (Furt-

41 España, Austria, Estados Unidos, Finlandia, Francia y Holanda.

42 Andalucía, Cataluña, Madrid, Aragón, Castilla-León y Murcia.

43 Granada, Jaén, Málaga, Sevilla, Barcelona, Madrid, Zaragoza, Salamanca, Murcia, Viena, Indiana, New York, Helsinki, Orleans, Paris, Amsterdam y Rotterdam.

44 La mayor parte de las frases entrecomilladas que se insertan en el texto a partir de este punto están extraídas de las aportaciones ofrecidas por los participantes en la investigación, por lo que para mantener su anonimato se identificarán como Encuestas (E).

wängler, 2012, p. 11). Oír, escuchar, atender, comprender y aprender del discurso sonoro es lo que practican los oyentes que asisten a un concierto o que oyen música en cualquier medio de reproducción mecánica, en el que los intérpretes ejercen un papel multifacético y simultáneo, porque un intérprete (E)⁴⁵:

- es el medio necesario para permitir el conocimiento de la obra,
- es un modulador del acto comunicativo que inició el compositor y concluye en el oyente,
- es un transmisor del mundo sensorial y espiritual del compositor,
- es un intermediario imaginativo entre el creador y el oyente, porque debe tener una “clara representación del sonido del que se tiene intención de reproducir” (Sloboda, 2012, p. 150),
- es un investigador que descifra el mundo sonoro que encierra la partitura,
- es el que transforma “el silencio que envuelve una partitura en una fuente sonora expresiva” (Deschaussées, 1991, p. 22),
- es un indagador de nuevas formas de entendimiento,
- es un comunicador de sus propias emociones y gustos,
- es un ilustrador de la riqueza de la música (Said, op. cit., p. 37),
- es un traductor de códigos, de estéticas y de verdades expresivas,
- es un intelectual que delimita fronteras, siempre y cuando cuente con la inteligencia, el gusto, la originalidad y los medios técnicos suficientes para expresarse (Ibidem, p. 38),
- es un historiador que tiene que conocer los contextos y los criterios estéticos de épocas y obras,
- es, a veces, un exhibicionista de habilidades y vanidades.
- es guía de oyentes y críticos,

⁴⁵ Encuestas de los 25 intérpretes y de las referencias bibliográficas que en cada caso se especifican.

- es un transmisor del conocimiento,
- es un provocador del conocimiento capaz de “atraer al público por medio de la provocación, la dislocación de las expectativas y la creación de nuevos tipos de pensamiento“ (Ibidem, p. 353),
- es un erudito, por su capacidad de inventar en música (Brendel, 2013, p. 31),
- es un pensador intuitivo, por su inspiración para vivir intensamente la partitura que interpreta (Cabrera, 1996, p. 16),
- es un deportista, por su afán de superación, esfuerzo y sacrificio,

En resumen, los intérpretes, pues, deben “ahondar en la sustancia esencial de la música, comprenderla y expresarla” (Said, op. cit., p. 12).

El intérprete es meticuloso, penetra en el texto escrito del compositor, traduce códigos gráficos, resuelve problemas técnicos: carácter, forma, estructura, la atmósfera de la obra (Brendel, op. cit., p. 28); nos ayuda a profundizar en el conocimiento humanista; aporta su visión contemporánea de composiciones históricas; proyecta la dimensión estética de las obras a través de su “verdad” artística; mantiene vivo el patrimonio creativo y lo transmite a la sociedad; a través de las grabaciones custodia, revaloriza y salvaguarda ese patrimonio; contribuye al desarrollo de la sociedad, a elevar su nivel cultural y al enriquecimiento espiritual de las personas, descubre nuevos campos de expresión y con su sensibilidad crea emoción en los oyentes (E).

En definitiva, un intérprete y un investigador llevan a cabo su labor mediante el empleo de herramientas y recursos técnicos y metodológicos, contribuyen a dar “visiones distintas de un problema, enriquecen el conocimiento y lo hacen avanzar” (E), ayudan a promover nuevas “ideas, perfeccionamiento, progreso e innovación” (E), aportan “informaciones relevantes agrupadas y ordenadas según ciertos criterios, así como soluciones a muchas preguntas y muchos de los problemas que ha intentado resolver, y que se han podido plantear a los demás” (E) y nos acercan su “punto de vista construido a partir de las fuentes y recursos utilizados” (E).

Como ejemplo de estas comparativas, podemos decir que

“la tarea que desempeña un profesor de interpretación es exactamente igual a la que se practica en la investigación-acción, ya que desde la observación de una tarea se proponen soluciones a los problemas que pueda plantear la preparación anticipada de un gesto para la producción del sonido, la digitación, un pedal, el flujo de aire, la posición de los labios, el ataque de las cuerdas, la relajación muscular, la articulación de un texto o la entonación de un intervalo” (E).

Además de todo lo dicho del intérprete, sobre éste recae el valor añadido de que siempre es el protagonista de la transferencia del conocimiento, máxime en el mundo educativo en el que nos desenvolvemos, ya sea en la enseñanza general o en las enseñanzas artísticas, porque “contribuye a la formación integral y humanista del individuo” (E); papel que no necesariamente desempeña el investigador.

La práctica interpretativa y la investigación tienen en común el hecho de que se llevan a cabo mediante procesos complejos, en los que se invierten tiempos y esfuerzos considerables. Tocar un instrumento es desarrollar y ejecutar habilidades complejas, a las que hay que dedicar miles de horas para llegar a ser un experto (Sloboda, op. cit., p. 317); “una interpretación en público generalmente representa innumerables horas –incluso años– de aprendizaje y preparación” (Rink, op. cit., p. 13), “que comprenden un conjunto de actividades” (E) y parten de premisas y fases de desarrollo semejantes, con aplicaciones de diversas técnicas, y mecanismos parecidos como

“la utilización de un lenguaje específico, la elección de un tema objeto de estudio, la documentación previa, los conocimientos previos, el estudio en sí mismo, el análisis, planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, con evaluación, comunicación y comprobación de los resultados obtenidos” (E).

La interpretación y la investigación “enriquecen el conocimiento y lo hacen avanzar” (E) en sus correspondientes marcos estéticos, artísticos, creativos y científicos. “La interpretación experta de una pieza musical dada es el resultado de la interacción de un conocimiento específico de esa pieza

junto con un conocimiento general adquirido gracias a un amplio rango de experiencia musical” (Sloboda, op. cit., p. 139).

“Toda actividad humana legítima debe tener su reconocimiento y su valoración. En una sociedad como la nuestra, en la que la competitividad es un factor altamente valorado, se ha impuesto la evaluación exclusivamente cuantitativa de las actividades de los individuos y grupos. Sin embargo, las evaluaciones son siempre conflictivas, sobre todo cuando se trata de aplicarlas a actividades de distinta naturaleza, máxime cuando se parte de la existencia de evaluaciones de productividad que tienen repercusión tanto en la promoción y posibilidades de actuación en el ámbito de las enseñanzas superiores, como de carácter económico. El tratar de objetivar al máximo esta evaluación se tropieza con las distintas naturalezas de muchas actividades que hoy se desarrollan dentro de la Universidad así como con unos criterios de evaluación de las áreas científicas tradicionales y de disciplinas especulativas, que no son aplicables a otras áreas, como son las de creación y expresión artística” (E).

Uno de los investigadores encuestados formó parte de una comisión evaluadora de la actividad investigadora que tenía que evaluar áreas de conocimiento tan dispares como la Historia, la Psicología y las Bellas Artes, y por su experiencia personal aclaraba

“que es imposible aplicar criterios homogéneos a estas actividades; la actividad científica tradicional tiene unos medios de evaluación que son ampliamente aceptados (otra cosa es que ‘se podrá estar más o menos de acuerdo con ellas’), y a los que las actividades artísticas y creativas malamente se pueden adaptar y, por tanto, van a estar siempre sometidas a la discriminación” (E).

Es llamativo el hecho de que este profesor e investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas abogara porque “existiera un sistema de evaluación para las actividades creativas distinto y separado del de las actividades científicas tradicionales” (E), ante la incongruencia de quererlas mezclar.

Otro encuestado, catedrático de universidad, nos dijo que “la investigación y la interpretación musical son dos campos muy diferentes, pero

complementarios. Es otro mérito que también podría valorarse como criterio para la promoción de los músicos, tan importante o más que la investigación” (E); y en algunos casos, investigadores de otras áreas de conocimiento manifestaron su extrañeza de que la actividad interpretativa no tuviera ese reconocimiento.

En líneas generales, lo más destacable del estudio realizado en torno a la equivalencia entre la interpretación musical y la investigación es que existió unanimidad en el deseo de que se acreditaran las actividades interpretativas con una equivalencia comparable a la que se le concede a la investigación.

Pero la interpretación musical no podrá ser reconocida ni apreciada en las enseñanzas superiores hasta que no cambien los criterios de valoración existentes que hasta ahora, como dice Ángel Gabilondo (2012), “descuidan de dónde venimos o dónde nos encontramos, de qué medios o recursos se ha dispuesto, en qué contextos sociales, o qué criterios y parámetros de medida o de valoración, o de evaluación hemos empleado”; y además, añade, “se utilizan para justificar la implantación de aquello que se desea”.

Y si lo que se pretendiera fuese sustituir la interpretación por la investigación en los Conservatorios Superiores de Música, tal vez sería buen momento para replantear la integración de estos Centros en la Universidad, porque sin la imperativa y total adaptación a las características de las Enseñanzas Artísticas de la Música, estaríamos abocados hacia el camino de la mediocridad o, como dice Steiner, “condenados a la esterilidad o a la segunda mano” (Steiner, op. cit., p. 79).

No estaría mal que reflexionáramos sobre las razones que les llevan a nuestros más prestigiosos intérpretes a instalarse en otros países para ejercer sus actividades artísticas y su magisterio; al parecer nuestras capacidades creativas y expresivas, y nuestra riqueza cultural es más apreciada en el exterior que en nuestro propio país. El caso de Joaquín Achúcarro en Dallas, o Pepe Romero en California y en San Diego, por citar sólo dos ejemplos relevantes vinculados a nuestra Academia, no es único; ni tampoco es la circunstancia de que por su dilatado perfil interpretativo, sean más apreciados. Porque otros jóvenes virtuosos, gozan también de una aclamada celebridad

en su doble función interpretativa y docente fuera de nuestras fronteras, en países como Alemania, Austria, Finlandia, Francia, Holanda, Suiza, etc.; Guillermo Pastrana, Ramón Ortega o Ricardo Gallén, distinguidos por nuestra Academia, son muestras vivas de estas afirmaciones.

La conclusión a la que podríamos llegar ante este panorama tan infelicundo es que si no sabemos sobrevivir a pesar de nuestras virtudes y cualidades, tendremos que reconocer que “el fallo, sencillamente, es nuestro” (Steiner, op. cit., p. 15).

Tal vez sea por el embrollo de conceptos y funciones que les corresponden a los Conservatorios Superiores de Música y a los intérpretes, y que el sistema educativo musical español está confundiendo. Tal vez nos estamos acercando con velocidad excesiva a la improductividad artística a favor de la investigación y en provecho de los países que saben diferenciar claramente la rentabilidad de nuestros intérpretes.

Si a los docentes-intérpretes que trabajan en cualquier nivel de nuestro Sistema Educativo no se les informa bien de cuál es el sentido y significado de la introducción de la investigación como una nueva obligación en sus tareas; si no se les dice cuáles son los objetivos que persiguen las administraciones para ampliar los cometidos de unos profesionales que no desempeñan un trabajo, en esencia investigador, en el futuro se les podrían crear situaciones de compleja resolución. Porque al principio se encontrarán con los primeros pasos necesarios para alcanzar su condición como investigadores mediante la obligación de la Tesis Doctoral, y cuando consigan esta dignidad académica, los acontecimientos de la promoción los llevarán a la espiral de la carrera investigadora que les podría acarrear angustias y presiones inimaginables.

¿Por qué los músicos dejan de lado el hacer música para emprender la investigación? Carlsen (1998) responde diciendo que “esta decisión la toman los graduados para completar su tesis doctoral o los profesores universitarios y de conservatorios en busca de promoción ante la demanda de publicar trabajos” (p. 11). Esta es una de las claves más abstrusas de las estructuras y pautas de mercado que giran en torno a los recientes criterios, porque si el sentido de la investigación que se está implantando se dirigiera

al fondo de su consideración deontológica, podríamos admitir la investigación como generación de conocimiento. Pero no. El espíritu imperante actual es la publicación, y para publicar “hay que competir duramente con tus colegas por aparecer en las revistas y editoriales mejor posicionadas en las listas de los evaluadores” (Gil, op. cit., p. 49). Esta realidad productiva ha sido criticada por eminentes científicos como el biólogo estadounidense Randy Schekman, Premio Nobel de Medicina en 2013, quien declara que el mundo profesional “está desfigurado por incentivos inadecuados” (Schekman, 2013), ya que “los sistemas imperantes de la reputación personal y el ascenso profesional significan que las mayores recompensas a menudo son para los trabajos más llamativos, no para los mejores” (Ibidem). Se refiere a que algunas de las revistas científicas especializadas “promocionan de forma agresiva sus marcas, de una manera que conduce más a la venta de suscripciones que a fomentar las investigaciones más importantes” (Ibidem) y añade que “estas marcas exclusivas se comercializan empleando un ardid llamado *factor de impacto*, una puntuación otorgada a cada revista que mide el número de veces que los trabajos de investigación posteriores citan sus artículos” (Ibidem). El factor de impacto sin embargo no es infalible, ya que el número de las citas no mide realmente la calidad de la publicación; además, Schekman se inquieta porque algunas revistas pueden “propiciar las chapuzas y contribuir al aumento del número de artículos que se retiran por contener errores básicos o ser fraudulentos” (Ibidem). El Premio Nobel se alinea con la defensa de la ética profesional cuando muestra su preocupación por estas prácticas, pues aunque de las recompensas que se obtienen por publicar en ciertas revistas no se alcanzan grandes incentivos económicos “suele traer consigo subvenciones y cátedras” (Ibidem).

Es posible que el artificioso sistema que se está imponiendo esté fagocitando el talento de muchos jóvenes y valiosos intérpretes que tengan que abandonar su dedicación artística por una investigación forzada en la que es difícil creer.

En la vida no disponemos de tiempo para dedicarnos a todo lo que nos gustaría, pero si trasladamos nuestro gusto personal por hacer cosas al campo profesional, por mucho que queramos, por mucha capacidad de tra-

bajo de la que podamos disponer, no es posible atender bien a obligaciones tan distintas y tan absorbentes como la interpretación y la investigación. La sobrecarga burocratizada de obligaciones (docencia, interpretación, investigación, gestión, estancias, proyectos, materiales, tecnologías, idiomas, etc.) nos hace perder el rumbo de lo que verdaderamente debe ser una ocupación profesional rigurosa y coherente que permita responder a lo que la sociedad exige de sus profesionales cualificados. Pablo d'Ors (2014) nos dice que “la cantidad de experiencias y su intensidad solo sirve para aturdirnos ... No creo que el hombre esté hecho para la cantidad, sino para la calidad” (p. 16).

La vida artística de los grandes intérpretes ha girado en torno al esfuerzo exclusivo y selectivo de su actividad, a la tenacidad como costumbre, al estudio de las distintas escuelas y tendencias de interpretación, a los enfoques de la expresión musical, a las técnicas de interpretación, a la elección de los repertorios, a la adecuada aplicación estilística, a la comunicación expresiva, etc. Todos tienen que llevar a cabo distintos procesos y etapas evolutivas en torno a la interpretación, como son

“los conceptos y preconceptos, aprender a interpretar, hacer música e interpretar la interpretación, ... psicología de la interpretación, historia de la enseñanza, habilidad interpretativa, la práctica o estudio, la memorización, la partitura (la diferencia entre aprender las notas y aprender la música), la imagen personal, la interpretación en grupo, el miedo escénico, ... escuchar, el legado de las grabaciones” (Rink, op. cit., p. 14).

La dedicación a la interpretación musical es tan absorbente que cualquier observador externo que no supiera de qué se trata no entendería las razones de la práctica diaria de un músico; una anécdota cuenta que “en cierta ocasión cuando Pau Casals contaba con 90 años le preguntaron por qué seguía estudiando a su edad, a lo que el maestro contestó: *estudio porque siento que estoy haciendo progresos*” (García, 2015, p. 35).

A lo largo de la historia de nuestra Real Academia, y desde la incorporación de la Música entre sus secciones artísticas⁴⁶, ilustres intérpretes han formado parte de ella en sus distintas categorías académicas o han sido dis-

46 Hecho acontecido en el año 1874.

tinguidos con honores por sus méritos artísticos. El primero de los músicos que fue elegido Académico Numerario fue el guitarrista y compositor Francisco Rodríguez Murciano; a él le sucedieron otros académicos numerarios como Manuel de Falla, Ángel Barrios, Francisco García Carrillo, Andrés Segovia, Manuel Cano, Josefa Bustamante y Antonio Linares, sin olvidarnos de nuestros más cercanos compañeros Juan María Pedrero, Javier Herberos y Orfilia Saiz; académicos honorarios como Alicia de Larrocha, Joaquín Achúcarro y Montserrat Torrent; y académicos correspondientes como Jesús López Cobos, Miguel Ángel Gómez Martínez, Rafael Quero, Leo Brouwer, José Enrique Ayarra, Victoria de los Ángeles, Jordi Casas, Guillermo González, Peter s. Phillips, etc. Nombres esenciales en nuestra cultura todos ellos que, parafraseando a nuestro Director en las palabras dedicadas a Pepe Romero en el Acto de Entrega de la Medalla de Honor 2018, “debieran conocer los escolares de nuestro país y que tendrían que estar mucho más presentes en la memoria cultural de todos los granadinos, andaluces y españoles” (García Calderón, 2018).

Todos han desempeñado sus actividades interpretativas con amplio reconocimiento internacional, pero a su vez han sido igualmente valorados por sus cualidades magistrales como docentes en conservatorios, escuelas superiores y facultades universitarias, a través de las cuales supieron transmitir y comunicar las claves expresivas de la interpretación musical a sus estudiantes desde la experiencia práctica personal.

Y a otra nómina de modélicos músicos, igualmente excepcionales, nuestra Corporación los ha distinguido por sus competencias artísticas profesionales. Hoy nos acompañan aquí el guitarrista Ricardo Gallén, con una veintena de premios internacionales, y la pianista Marisa Montiel, impulsora del germen pianístico nacional a través del concurso linarense para jóvenes talentos que lleva su nombre; pero también lo han sido en ediciones anteriores la soprano Mariola Cantarero, el tenor José Zapata, el oboísta Ramón Ortega, el violonchelista Guillermo Pastrana, etc., representantes todos de una generación de jóvenes intérpretes españoles que ya han triunfado en los escenarios de todo el mundo mediante sus recitales, conciertos, concursos y grabaciones.

Unos y otros fueron, son, transmisores y comunicadores del patrimonio y del conocimiento musical, y desde la interpretación han ampliado los campos específicos que cada uno de ellos eligió. Destacamos el tratamiento único dado a la guitarra por Andrés Segovia; el pianismo europeo y español de Alicia de Larrocha, considerada como una de las mejores pianistas del siglo XX; la versatilidad estilística de Jesús López Cobos, uno de los grandes directores españoles; la excepcionalidad de Montserrat Torrent ante todos los repertorios, desde el órgano antiguo hasta el contemporáneo; o el impulso de la Polifonía vocal del Renacimiento estimulado por Peter S. Phillips, entre otros.

Si junto a nuestras referencias musicales más paradigmáticas hacemos que la profesión docente alcance el prestigio que merece: “ser profesor es la condición suprema”, decía Steiner (2016, p. 131), podremos intentar introducir, junto a la calidad y excelencia de las recomendaciones institucionales, la alegría que necesitan los profesores para enseñar y los estudiantes para aprender.

Muchas gracias.

José Palomares Moral

REFERENCIAS

Brendel, A. (2013). *De la A a la Z de un pianista. Un libro para amantes del piano*. Barcelona: Acantilado.

Cabrera, E. (1996). “Laudatio de Lord Yehudi Menuhin. Acto de investidura del grado de Doctor Honoris Causa”. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Cano, A. (1996). “La formación del intérprete”. *Eufonía*, nº 5. Barcelona: Graó.

Carlsen, J. (1998). La necesidad de saber. *Eufonía*, nº 10. Barcelona: Graó.

Carr, N. (2013). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Charles, A. (2014). “La enseñanza superior de música: ¿al borde del colapso?” <https://www.docenotas.com/116212/la-ensenanza-publica-superior-de-musica-al-borde-del-colapso/>

Colectivo de opositores. (2008). “Recogida de firmas por unas oposiciones más justas”. *WWW.eFIRMAS.COM*

Declaración institucional de reconocimiento de la actividad coral como bien cultural de nuestra sociedad y de apoyo de las iniciativas que persigan su fomento, así como de reconocimiento de la figura del director de coro como elemento indispensable de dicha actividad. Cortes Generales. Diario de Sesiones. Senado. XII Legislatura. Comisión de Cultura: 19 de febrero de 2018. http://www.senado.es/legis12/publicaciones/pdf/senado/ds/DS_C_12_223.PDF

Deschaussées, M. (1991). *El intérprete y la música*. Madrid: Rialp.

d’Ors, P. (2014). *Biografía del silencio*. Madrid: Siruela.

Fnesmusica. (2017). “Unas cátedras de risa”. 28 de marzo de 2017. <http://www.fnesmusica.es/noticias-y-eventos/unas-catedras-risa/>

Furtwängler, W. (2012). *Conversaciones sobre música*. Barcelona: Acantilado.

Gabilondo, A. “Evaluación y valoración”. 5 de marzo de 2012. <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/evaluación-y-valoración.html>

García, R. (2015). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición. Técnicas básicas para dominar el escenario*. Barcelona: Ma non troppo.

García Calderón, J. M^a. (2018). “Palabras para el Acto de Entrega de la Medalla de Honor de 2018”. Real Academia de Bellas Artes de Granada.
<http://www.ra-bellasartesgranada.es/>

Gil, F. (2011). *Profesores indignados. Manifiesto de desobediencia académica*. Madrid: Maia.

“El fomento de la cultura musical en los años 90”. (1992). Secretaría de Educación y Cultura del PSOE.

Lorenzo, S. (2013). *El abandono en los Centros de Educación Musical Reglada en las Palmas de Gran Canaria*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
https://laceda.ulpgc.es:8443/bitstream/10553/11263/4/0693903_00000_0000.pdf

Moreno, S. (2017). “Rebelión en los conservatorios”. Diario El Mundo: 15 de mayo de 2017.
<http://www.elmundo.es/andalucia/2017/06/17/59456167ca4741ff328b45e0.html>.

Moreno, S. (2017). “La Junta impone sus oposiciones a conservatorios, en contra del Parlamento y de los interinos”. Diario El Mundo: 17 de junio de 2017.
<http://www.elmundo.es/andalucia/2017/06/17/59456167ca4741ff328b45e0.html>

Muñoz, J. A. (2018) “Cuatro décadas del Centro Cultural Manuel de Falla, el templo de las artes en Granada”. Diario IDEAL: 25 de abril de 2018.
<https://www.ideal.es/hemerotecadegranada/cuatro-decadas-centro-20180425105840-nt.html>.

Ortega y Gasset, José. (1966) [1930] “Misión de la Universidad” en *Obras Completas de José Ortega y Gasset. Tomo IV (1929-1933)*. Madrid: Revista de Occidente.

Pliago de Andrés, V. (2001). “Euterpe desdeñada: sobre la música en Secundaria”.
<http://filomusica.com/filo15/pliago.html>

Rink, J (ed.). (2006). *La interpretación musical*. Madrid: Alianza Música.

Said, E. W. (2011). *Música al límite. Tres décadas de ensayos y artículos musicales*. Barcelona: Debolsillo.

Sánchez-Barrioluengo, M. (2012). *Cómo afronta la universidad el cumplimiento de sus misiones: el caso de las universidades públicas españolas*.

<http://www.ingenio.upv.es/es/como-afronta-la-universidad-el-cumplimiento-de-sus-misiones-el-caso-de-las-universidades-publicas-0#.W4Lwy5MzZo4>.

Sánchez-Barrioluengo, M. (2014). "Articulating the three-missions in Spanish universities. Research Policy". 43 (10):1760-1773. doi:10.1016/j.res-pol.2014.06.001.

Schekman, R. (2013). "Por qué revistas como 'Nature', 'Science' y 'Cell' hacen daño a la ciencia". Madrid: Diario EL PAIS Digital, 12 de diciembre de 2013.

Sloboda, J. A. (2012). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado nuevo aprendizaje.

Steiner, G. (2008). *La idea de Europa*. Madrid: Siruela.

Steiner, G. (2016). *Un largo sábado*. Madrid: Siruela.

Stevenson, R. L. (2014). *En defensa de los ociosos*. Madrid: Taurus.

NORMATIVAS

Carta Magna de las Universidades Europeas. (1988).

<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>

Constitution Fédérale de la Confédération Suisse. (2012).

<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>

Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. (2015). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Declaración de Bolonia. (1999).

<http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>

Decreto 50/2002, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los conservatorios de Andalucía. BOJA, de 5 de marzo de 2002.

Informe Anual sobre el “Estado y situación de las Enseñanzas Artísticas”. Curso 2006/2007. Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. Ministerio de Educación.

Ley General de Educación. BOE, 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria. BOE, 1 de septiembre de 1983.

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

Ley Orgánica 6/2001 de Universidades. BOE, 24 de diciembre de 2001.

Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación. BOE, 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006 de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006.

Orden de 28 de marzo de 2005, por la que se regula la promoción retributiva de los funcionarios y funcionarias docentes de todos los niveles educativos, a excepción de los universitarios, y se determinan los requisitos que deben cumplir las actividades y su valoración. BOJA, 21 de abril de 2005.

Orden de 25 de febrero de 2008, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso en los cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, y acceso a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Artes Plásticas y Diseño. BOJA, 19 de marzo de 2008.

Orden de 16 de marzo de 2017, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas. BOJA, 28 de marzo de 2017.

Orden de 3 de abril de 2018, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas. BOJA, 5 de abril de 2018.

Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del Sistema Universitario español. (2013). Informe entregado al Excmo. Sr. Ministro de Educación, Cultura y Deporte, D. José Ignacio Wert Ortega.

<http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/web/descargas/propuestas-reforma.pdf>

Real Decreto 1027/2011, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE, 3 de agosto de 2011.

Real Decreto 96/2014, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, 5 de marzo de 2014.

Reglamento de Conservatorios. BOE, 24 de Octubre de 1966.

Resolución de 23 de noviembre de 2017, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación. BOE, 1 de diciembre de 2017.

Resolución de 26 de junio de 2018, de la Dirección General de Ordenación Educativa, por la que se somete a información pública el proyecto de Decreto por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Superiores de Música, de los Conservatorios Superiores de Danza y de las Escuelas Superiores de Arte Dramático en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, 4 de julio de 2018.

