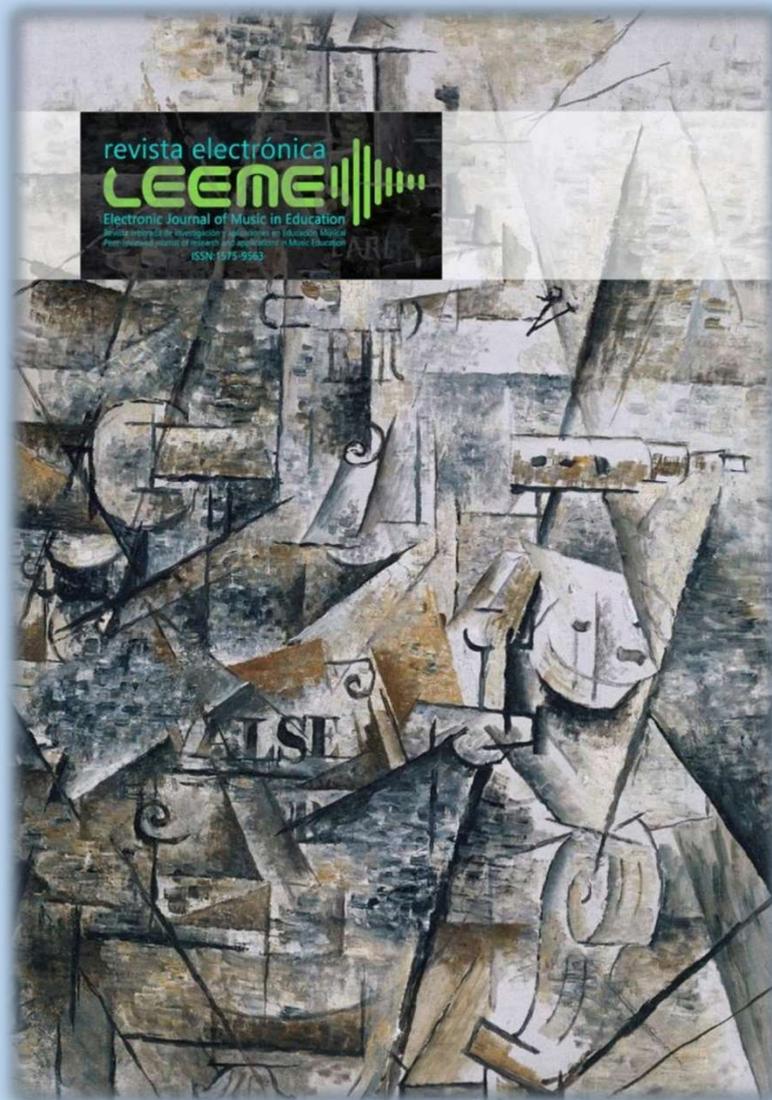




revista electrónica  
**LEEME**  
Electronic Journal of Music in Education  
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical  
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education  
ISSN: 1575-9563

**NÚM. 17 (2006): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME**



# Artículos

## Un análisis de los aspectos comunicativos del pianista Vladimir Horowitz con el público<sup>1</sup>

Carlos Andrés Sánchez  
Conservatorio Profesional de Música "Pablo Sarasate". Pamplona  
E-mail: [carlosandr@hotmail.com](mailto:carlosandr@hotmail.com)

### RESUMEN

Este trabajo aborda la comunicación artística, en general y musical en particular, centrada en una de las figuras más sobresalientes de la historia de la interpretación musical: el pianista Vladimir Horowitz. Analizamos inicialmente cuándo y de qué manera se produce esa comunicación del creador con su público a través del intérprete, desde una doble perspectiva: la del propio artista que plasma sus conocimientos y sus vivencias a través de la obra que interpreta, y la del oyente, cuya forma de escuchar está condicionada por aspectos emocionales, cognitivos y socioculturales. En el trabajo empírico hemos tratado el análisis de los diferentes tipos de percepción de un público, previamente seleccionado según unos perfiles determinados, relacionando el gesto de V. Horowitz con su forma de tocar, diferenciando el modo de percepción de los asistentes a la prueba para con las piezas que sólo podían ser escuchadas y, con aquellas otras que además permitían visualizar al artista mientras interpretaba. Asimismo, hemos indagado sobre la relación entre todos los sujetos producto de la investigación según sus perfiles, y analizado los recursos técnicos supuestamente empleados por V. Horowitz para lograr captar la atención del público, valorando así su capacidad comunicativa. Por último, hemos procurado una aproximación en la definición del grado de comunicación entre V. Horowitz y las personas seleccionadas, basándonos en su declaración de sensaciones y emociones percibidas.

### ABSTRACT

This work addresses the artistic communication in general, and the musical communication in particular, focusing on one of the most exceptional figures in the history of musical interpretation: the pianist Vladimir Horowitz. First, we provide a dual perspective on when and how the interpreter intermediates the communication between the composer and the audience: one perspective is that of the artist who shapes his interpretation based on his knowledge and experiences, and the other perspective is of the listener, whose way of listening is affected by emotional, cognitive and socio-cultural factors. In the empirical part we have analyzed the different types of perceptions reported by an audience, that have been selected along a number of characteristics. We related the body language of Horowitz with his way of playing, distinguishing between the perceptions of the audience in those pieces where they could only listen to the music, and those in which they could see the artist performing. In addition, we have investigated the relationship among all the subjects according to their profiles, and analyzed the technical resources employed by Horowitz in capturing the audience's attention, thus evaluating his ability to communicate. Finally, we have sought to advance a definition of the degree of communication between Horowitz and the selected audience, based on their reported sensations and emotions.

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido elaborado como parte de los requerimientos del Programa de Doctorado "Educación musical y cultura estética" de la Universidad Pública de Navarra y dirigido por la Dra. Dña. Ana Laucirica Larrinaga durante el curso 2005-2006.

## Introducción

Cuando observamos un cuadro, asistimos a una obra de teatro, o escuchamos una pieza musical, por poner algunos ejemplos, hay algo dentro de nosotros que no nos deja indiferentes. Ciertos aspectos que componen estas circunstancias, entran en nuestro interior y nos van creando un juicio determinado de esas obras en concreto. El artista creador ha querido entrar dentro de nuestro mundo a través del suyo y ha dejado una serie de contenidos, en muchas ocasiones condicionados por la forma, que deben llegar al receptor. Por decirlo de algún modo, el artista se comunica con el mundo exterior a través de su creación, aunque en muchos de los casos esta comunicación no se hará de manera consciente. La obra de arte tiene sentido en sí misma y surge de la necesidad del artista de crear, influido siempre por una estética determinada que irá variando a lo largo de los siglos, y por su ambiente social y cultural. Es por ello por lo que una creación artística no tendría porqué ser valorada únicamente en función del número de personas que pueden llegar a disfrutar de ella.

El presente trabajo se centra en uno de los temas más complejos de la relación entre el intérprete musical y el público: la comunicación. Para enmarcar este aspecto dentro del contexto artístico general, comenzaremos tratando la comunicación en el arte: el proceso de creación por parte del artista, la figura del intérprete -si procede-, el público, o el contenido de la obra. Seguidamente nos centraremos en la comunicación musical en particular, y abordaremos aspectos como la relación entre el intérprete y el público, la figura del oyente, la cuestión del significado de la música y haremos un pequeño análisis de algunos factores técnico-musicales influyentes en la comunicación pianística. Seguidamente pasaremos a explicar el trabajo empírico, centrado en la figura

del pianista Vladimir Horowitz, cuya forma de transmitir y comunicar será objeto de nuestro estudio. Después analizaremos los resultados obtenidos de esta investigación, finalizando con unas consideraciones generales.

## 1. La comunicación artística

Los primeros filósofos que meditaron sobre el proceso creador partían de la base de que la creación era un fenómeno sobrenatural. Diversos autores como Platón lo explicaban como un arrebató de la razón, pero a consecuencia de la intervención divina. Es en el Romanticismo cuando el artista acepta que el proceso creador le suscita un enorme despliegue de tensión psíquica, es más, busca este tipo de tensión porque la considera propicia para el acto de creación. La divinización de esta fase del proceso creador conocida popularmente como inspiración, viene dada por el hecho de que esta "iluminación" acaece por lo general de una manera súbita e inesperada. La capacidad creadora del artista se revela superior a sus capacidades humanas, y el acto creador coloca al artista por encima de sí mismo, se le presenta como un acto gratuito. Vidales (1997) defiende que el arte puede ser considerado como un hecho social si lo concebimos como un lenguaje y Wölfflin (1982, citado en Vidales, 1997) sostiene que la obra de arte "habla por sí sola", es decir, que no es necesario partir de la biografía del artista. Esto supondría que la obra del artista se independizaría de este último una vez que estuviera finalizada, idea que de algún modo defiende también Blanco (1998), el cual sostiene que aunque el artista esté de alguna forma presente en la obra de arte, ésta se separa de su autor y vive su propia vida. Algunos autores van más allá cuando sostienen que la obra, con su sola presencia, crea su propio público.

En los comienzos del Romanticismo las obras artísticas se consideraban valiosas por sí mismas y se realizaban como fruto de una necesidad interior del artista, el cual valoraba su creación como algo único, al margen de la aceptación social que ésta pudiera tener. Se reacciona contra la artificialidad del siglo XVIII, el pensamiento ilustrado, y el escepticismo en cuanto a valores, y esto se traduce en una mayor libertad compositiva y en la valoración de la obra de arte en sí misma, al margen del público. En siglo XX se toman elementos del pasado pero para crear lenguajes y significados nuevos. En poco espacio de tiempo surgen movimientos y estéticas muy variadas, e incluso conforme va avanzando el siglo, se consideran como *arte* obras que en el pasado jamás hubieran tenido tal consideración. Según Lambert (1985) en el siglo XX Arte es lo que cualquier persona decide presentar como arte. En opinión de Calvo (2001) después del arte conceptual y sus caminos paralelos, el arte perdió todos sus atributos, provocando una "ausencia de deseo" por parte del espectador, y es en ese momento donde se acabó la vanguardia y comenzó, sobre los años 70, el *Arte postmoderno* o *postvanguardista*. Pero esto no acabó de ningún modo con la capacidad artística, sino que cada vez iban apareciendo más artistas. El arte se promocionó socialmente más que nunca y ya no formó parte de un movimiento, sino de una tendencia de moda. También en esta época existía una tolerancia y una capacidad de asimilación, que permitía un eclecticismo mayor. En la actualidad, según Calvo (2001, p. 310), la sociedad se hallaría en una dinámica de aceptación indiscriminada de la obra de arte: "*Es lo que se llama postmoderno: la aceptación de la dinámica moderna por parte de la sociedad*". Según esto, hoy en día la obra de arte se asentaría en una sociedad más tolerante y con mayor capacidad de asimilación, y esto permitiría más libertad a los artistas y un camino más abierto hacia el futuro.

## 2. La comunicación artístico-musical

La idea de *interpretar* y sus problemas comienzan a ser motivo de estudio a partir del siglo XIX, y es desde entonces cuando se comienza a ser consciente de que en una partitura impresa no está la obra revelada totalmente. En este problema de ir más allá de las notas, el cómo buscarlo o con qué métodos, va ocupando un lugar importante todo lo relacionado con el análisis musical para la interpretación. Aunque los términos de la discusión se han revertido en los últimos años y se ha comenzado a hablar del *análisis de la ejecución para la teoría musical*, la cuestión de cómo el conocimiento teórico sistemático puede contribuir a la interpretación se sigue debatiendo. Cuando escuchamos música grabada esta comunicación se produce de diferente modo: por un lado es más indirecta por el hecho de que el músico no siente al público en el momento de producir la música, no puede valorar sus reacciones ni acoplar la sonoridad del instrumento a la sala, por no hablar de cuando la pieza es producto de un ensamblaje de varios cortes grabados por separado; pero, por otro lado, el oyente puede escuchar una interpretación idéntica todas las veces que quiera, mientras que en la realidad eso sería imposible aún en manos del mismo artista. Aquí se podría plantear si es suficiente para un intérprete considerar que la música es expresiva por sí misma o tendría que buscarle un contenido extramusical para que lo fuera. Para Franz Liszt -por poner un ejemplo- la música debía describir algo. El pianista y pedagogo Heinrich Neuhaus (1987), en esta misma línea, abogaba por la utilización de lo que denominaba "imagen estética", esto es, una idea preconcebida, que le permitiera al intérprete llegar al sentido de la pieza desde el principio y trabajar los aspectos técnicos en función de ella. En definitiva, llevar a los dedos su propia imaginación. Pero ¿cuándo se produce comunicación con la obra de un compositor? Según Pareyson, y en palabras de Blanco (1998), se produciría comunicación cuando el compositor interactúa con el oyente a través de la obra de arte, y cuando al mismo tiempo, el oyente interactúa con el compositor a través de la misma

obra, recibiendo el mensaje que éste ha querido transmitir. Meyer (2001), defiende que la música puede dar origen a imágenes y cadenas de pensamiento que, por su relación con la vida interior del individuo particular, pueden dar como resultado final el afecto, fruto de la mediación de la connotación consciente o de procesos de imágenes inconscientes. Rowell (1999) sostiene que la experiencia auditiva es especialmente difícil de describir, no sólo porque cambia en respuesta a diferentes estímulos, sino porque es una síntesis de nuestros recuerdos musicales tempranos. Pero no podemos hablar de la escucha como tal, sin tratar antes la cuestión de la percepción auditiva. En opinión de Imberty (1999), un espectador que realiza una escucha activa de una obra, la vive en el dinamismo de la forma y percibe su sentido a través de la interpretación particular que se está realizando en ese instante; pero no identifica la pieza en cuestión, con esa interpretación concreta, aunque su sentido venga dado por ella. Arrau, entrevistado en Horowitz (1984), defendía que no siempre el público era capaz de recibir todos los detalles de una interpretación, pero aun así siempre había que tocar para el "oyente ideal". Resulta interesante también una apreciación del propio Vladimir Horowitz, citado en Dubal (1991, p. 134), *"Solo uno pocos en la audiencia reciben el mensaje espiritual de la gran música. Son más quienes sienten una excitación emocional. Pero los que más, van al concierto como un evento social, para ser vistos"*. Claramente hace referencia a la función social que cumple un concierto, al margen de su interés artístico o de la actitud del público en la escucha. Incluso Small (1989) llega a señalar que la actitud de los algunos supuestos "grandes melómanos" es absolutamente pasiva en relación a la música.

Los estudios sobre percepción en la interpretación musical han tendido a observar los tipos de expresión individual, examinando las variaciones en cuestiones como *tempo*, dinámicas o timbres, mientras que la percepción de movimientos hechos por el propio intérprete, ha sido largamente ignorada. Esta realidad es la que ha llevado

a Davidson (1993) a ser una de las principales estudiosas en este campo, realizando diversas investigaciones sobre la relación entre los movimientos corporales de los músicos y otros aspectos tales como la expresión, la intención o el carácter. Todos los músicos emplean su cuerpo en mayor o menor medida para interactuar con la música y el público. Nieto (2003) hace referencia a esto cuando defiende que el gesto debe ir en concordancia con el carácter musical que el intérprete se proponga. Pero también es importante tener en cuenta que no por el hecho de que un músico sea gestualmente muy extrovertido se le puede calificar como expresivo o al contrario. La historia de la interpretación pianística está repleta de ejemplos de excelentes músicos que en escena se mostraban totalmente estáticos, pero cuya musicalidad y expresividad eran incomparables, bien por la calidad de su sonido, por la concepción de las obras que interpretaban o por la gran imaginación musical que demostraban.

Llegados a este punto cabría preguntarse ¿Qué debe comunicar el intérprete? Hay muchas opiniones acerca del significado de la música, aunque quizá las más importantes sean las que enfrentan a lo que Meyer (2001) denomina *absolutistas* y *referencialistas*. Los del primer grupo defienden que el significado musical descansa exclusivamente en de la misma obra, en la percepción de los elementos que se interrelacionan dentro de ella, mientras que los del segundo sostienen que además de estos significados, la música comunica también otros que de alguna forma, se refieren al mundo extramusical de los conceptos, de las acciones, de los estados emocionales y del carácter. Según Meyer, estas dos posturas no son excluyentes, ya que pueden coexistir en una misma obra musical. Según Hevner, citado en Bonny y Savary (1993) el poder sugestivo de la música no depende directamente de la cantidad de entrenamiento formal que el oyente haya tenido, sino que resulta aparente tanto para el experto como para el inexperto. Mc Leish (1926, citado en Rowell, 1999, p.144) afirmaba: “...*un poema no debe significar... sino ser. La música significa y es*” La música sin texto puede crear

significados. La notación de la música en una partitura a menudo se argumenta con marcos de expresión de tempo, dinámicas, modulaciones, calidad del sonido, etc. y esto define el carácter que no sólo puede ser deducido a partir de notas. Cuando la intención expresiva del ejecutante es comprendida por el público tiene lugar la comunicación emocional.

Las posibilidades de interpretación de una obra en directo podríamos decir que son infinitas, ya que nunca, ni siquiera en manos del mismo intérprete vamos a poder escuchar dos versiones iguales. A nivel humano ¿qué es lo que diferencia una interpretación de otra? Podríamos decir que el propio *yo* del artista. Aunque es fundamental que el artista se libere en cierto modo de su propia vanidad para llegar con fidelidad y lealtad al significado más auténtico de una partitura, eso no significa que hay que negar la propia personalidad a la hora de interpretar. Pero ¿cómo es posible por un lado deshacerse del propio *yo*, y por otro lado realizar una interpretación personal? Deschaussées (1998) defiende la idea de que el artista debe anular su propio egocentrismo para que su mundo interior, sus vivencias personales e incluso su concepción de la existencia, puedan ser plasmadas de manera directa en su propia interpretación. Así, podríamos clasificar tres tipos de intérpretes atendiendo a sus características interpretativas: en primer lugar aquellos que no presentan una personalidad "reconocible", es decir, los que se dedican a tocar correctamente una obra desde el punto de vista técnico y musical, pero sin involucrarse directamente en la obra. En segundo lugar los que se involucran, pero dejando a un lado su propio *ego*, es decir, sabiendo transmitir sus vivencias personales al margen de su propio *yo*. Y por último, aquellos que necesitan mostrar su *ego* por delante de todo, es decir, aquellos que anteponen su personalidad inalterable al margen del tipo de obra que estén interpretando. Estos últimos suelen ser los más fáciles de reconocer a priori porque a menudo muestran ciertas excentricidades interpretativas.

### 3. Aspectos técnico-musicales influyentes en la comunicación pianística.

Aunque podemos citar ciertos factores por medio de los cuales el intérprete puede mostrar un contenido específico, éstos siempre dependerán de la propia personalidad de cada artista en particular, y en último término, de la variedad de personas que pueden asistir a un concierto, de sus vivencias y recuerdos personales. Una de las tareas del intérprete, es la de captar la atención hacia ciertas sutilezas mediante procedimientos técnicos específicos, como contrastes tímbricos, dinámicos, de intensidad, de carácter... haciendo que el oyente permanezca atento a todas esas modificaciones. La utilización de estos factores y otros muchos, es lo que ha hecho que pianistas como Artur Schnabel, Claudio Arrau o Vladimir Horowitz, por citar algunos, tuvieran un timbre o una sonoridad únicos y en ocasiones casi exclusivos, con los cuales el público era atraído casi mágicamente. Es solo a través de una lectura correcta de una partitura desde donde se debería partir para llegar a la esencia de una música determinada. No olvidemos que el compositor de algún modo ha perdido parte de esta esencia a la hora de plasmar sobre papel su propio interior. El cuidado de aspectos como los planos sonoros son muy importantes, ya que dependiendo de la habilidad con la que el artista muestre cada elemento del discurso musical, diferenciando planos, jugando con el pedal etc. los oyentes comprenderán mejor o peor el sentido global de la obra. Un intérprete que logra asimilar la melodía con su armonía, dentro de una estructura formal sin romper el discurso musical y respetando sus aspectos estilísticos, a buen seguro hará una buena interpretación, pero el que tiene la capacidad de hacer inteligible al oyente el sentido armónico de una obra, aun sin que este último tenga nociones sobre música, revelará su condición de verdadero artista. Es muy importante también todo lo relacionado con el fraseo, ya que un buen intérprete debe planear bien las respiraciones, los cambios de carácter, de compás o las modulaciones, en concordancia todo ello con lo que previamente desea comunicar. Otro aspecto destacable en algunos intérpretes es

el virtuosismo: escuchar y ver a un pianista realizar todo tipo de destrezas técnicas, no suele dejarnos indiferentes. Para Storr (2002) los virtuosos generan el mismo placer en el público que el que puede sentir al contemplar a un gran deportista o a un malabarista en acción. No podemos ignorar tampoco la importancia que juega el sentido de la vista como medio directo de captar lo que ocurre sobre el escenario.

Se podrían citar otros muchos aspectos, pero hemos querido dar solo una muestra de aquellos que pueden considerarse quizá más objetivos y que de una manera u otra siempre están presentes en un recital. En último término todo dependerá del tipo de público que asista a la actuación.

#### **4. La comunicación en el pianista Vladimir Horowitz.**

Vladimir Horowitz nació en Berdichev, (Ucrania) en 1903 y murió en Nueva York, (EEUU) en 1989. Empezó a estudiar piano con su madre cuando tenía seis años, y a los quince entró en el Conservatorio de su ciudad natal, donde fue alumno aventajado de Felix Blumenfeld. Ofreció su primer recital en Jarkov (1922), obteniendo un gran éxito; en la temporada 1924-1925 realizó más de setenta conciertos, algo insólito en aquella época. Su debut en Estados Unidos, en 1928, tuvo lugar en el Carnegie Hall y el concierto, como la posterior gira, lo consolidaron como uno de los más importantes pianistas del siglo XX. En 1986 efectuó una histórica visita a Rusia, que levantó gran expectación. Mantuvo sin altibajos su actividad pianística casi hasta el final de su vida.

Su técnica era muy poco convencional: tocaba con los dedos prácticamente estirados, las puntas las tenía dobladas hacia arriba, los codos excesivamente bajos

respecto del teclado, los meñiques solían estar encogidos y, visualmente se podría decir que él representaba la “anti-técnica”. Pero en realidad no era así, ese modo de atacar, de tocar, con esas posiciones que en otros pianistas resultarían forzadas, a Horowitz le resultaba natural. No había tensión, su sonido era cálido, los diferentes timbres que conseguía eran asombrosos y la agilidad en los pasajes virtuosísticos única. Pretendía que el piano se viese ante todo como un instrumento que “cantaba”. Lo veía capaz de producir todo tipo de sonoridades, y decía que ser capaz de producirlas era lo que él llamaba “técnica”. Según Epstein (1988) él mismo aseguraba sentirse desdichado si no sentía que su comunicación con el público era una realidad. ¿Cómo la percibía? Su respuesta era clara: a través del silencio, es entonces cuando estaba seguro de que el auditorio estaba en comunión con él, participando activamente de todo cuanto hacía sobre el escenario.

## 5. Estudio empírico

El presente trabajo pretende estudiar la capacidad de comunicación del pianista Vladimir Horowitz con el oyente. Para ello hemos seleccionado una serie de personas con un perfil determinado. Partiremos de la base de todo lo expuesto en el marco teórico y lo relacionaremos con las entrevistas personales realizadas a todos los seleccionados, después de que hubieron participado activamente en esta investigación.

## 5.1 Objetivos

En este trabajo vamos a analizar la peculiar manera de interpretar de Vladimir Horowitz y su comunicación con un público previamente seleccionado, de tal manera que más adelante seamos capaces de:

- Analizar los diferentes tipos de percepción del público seleccionado, según sus perfiles individuales.
- Relacionar el gesto de V. Horowitz con su forma de tocar.
- Encontrar las diferencias entre una interpretación escuchada y otra además visualizada.
- Buscar la relación entre todos los sujetos producto de la investigación.
- Analizar los recursos técnicos empleados por V. Horowitz para lograr captar la atención del público, y valorar así su capacidad comunicativa.
- Definir el grado de comunicación entre V. Horowitz y las personas seleccionadas para esta investigación.

## 5.2 Metodología

Para realizar esta investigación hemos empleado un método descriptivo y comparativo, desde una perspectiva cualitativa. Hemos tratado de comparar las diferentes percepciones de cada uno de los entrevistados con respecto al pianista V. Horowitz. El trabajo lo hemos realizado utilizando material de tipo audio-visual y se ha complementado con unas encuestas que posteriormente han servido de base a la entrevista personal. Desde un principio seleccionamos a una serie de personas de tal

forma que entre ellos hubiera pianistas, músicos no pianistas y melómanos en general. Esta muestra habría sido muy difícil de localizar al azar a la entrada o salida de un concierto, por lo que decidimos solicitar colaboración entre compañeros, amigos y conocidos. Esto nos daba únicamente una pequeña muestra que no es extrapolable a otra situación con otras personas, pero sí válido como para poder hacer un estudio comparativo entre todos los asistentes a la prueba. También debemos tener en cuenta, que estas personas elegidas ya estaban de alguna manera condicionadas en la escucha porque sabían de antemano que posteriormente iban a tener que responder a unas preguntas, y esto dio lugar a que la escucha fuera más activa. Comparando los datos de las entrevistas personales, hemos establecido relaciones entre las respuestas obtenidas según cada uno de los perfiles.

### 5.2.1 Sujetos

Como hemos señalado anteriormente, la prueba la realizaron siete personas de acuerdo con un perfil previamente determinado, que respondían a ciertas características acordes al tipo de preguntas que les planteábamos. Éstas debían escuchar el material seleccionado y responder a unas cuestiones después de cada una de las interpretaciones, acabando con una entrevista personal. Al finalizar las entrevistas procedimos a analizar las respuestas para llegar a unas conclusiones que, como hemos dicho antes, tienen un valor relativo. Hay que señalar que a la hora de realizar esta prueba hubo un problema añadido: agrupar a todos en un mismo día fue totalmente imposible. Además, a los compromisos individuales se añadió el problema de la disponibilidad en el Conservatorio de un aula que tuviera el material necesario (lector de CDs, televisor, video VHS y DVD), por lo que no quedó más remedio que realizar esta parte del trabajo

en varios días y en algunos casos de manera discontinua. En cualquier caso el análisis de las respuestas fue interesante, aun teniendo en cuenta que debido a lo reducido de la muestra, no es posible extrapolarlo a otras situaciones.

### 5.2.2 Instrumentos

El material utilizado para este trabajo empírico fue de tipo audio-visual: un televisor, un video y un lector de DVD, y una cadena de música para la escucha de dos CDs. La cinta de VHS utilizada fue una grabación particular de la televisión realizada en 1990, del recital histórico que Vladimir Horowitz dio en Moscú en 1986, del que hemos extraído la obra *Soneto 104 de Petrarca* de F. Liszt, que la hemos empleado en una de las pruebas visual-auditiva. También hicimos uso de un DVD titulado *The art of piano*, editado por NVC ARTS, donde se hace un recorrido por los mejores pianistas de la historia. Es de aquí de donde seleccionamos la obra *Variaciones sobre un tema de Carmen* de V. Horowitz, en el extracto de un recital que dio en 1968 en el Carnegie Hall de Nueva York. En cuanto a los CDs que elegimos para las pruebas auditivas, uno de ellos fue la grabación histórica que hizo la Deutsche Grammophon del recital de Horowitz en Moscú en 1986, dentro de la *Centenary Collection* que produjo la firma discográfica por motivo de su centenario, y el otro fue una selección de los mejores momentos del pianista en el Carnegie Hall durante los años 1965-1968, editado por la firma CBS Masterworks. También hicimos uso de una encuesta diseñada propiamente para este estudio, y validada por tres prestigiosos profesionales del mundo de la música. Esta encuesta, que serviría de base a las entrevistas abiertas que realizaríamos después - y que serían grabadas en un receptor de voz- trataba diferentes temas relacionados con la percepción auditiva y visual.

### 5.2.3 Procedimientos

Con el presente estudio hemos pretendido analizar la capacidad comunicativa del pianista Vladimir Horowitz y los recursos que emplea para ello. Dado que el pianista falleció hace 17 años, realizamos dicho estudio recurriendo a su música grabada. Esto nos planteaba algunos problemas añadidos: la calidad de sonido del aparato de música utilizado, el volumen que nunca iba a ser el real, o las perspectivas visuales de las cámaras que grababan los dos recitales, que nunca iban a ser las mismas que si estuviéramos sentados en una butaca de la sala de concierto. Lógicamente la música no se percibe igualmente en una sala de conciertos -que posibilita una escucha directa- que con un medio de reproducción sonora como un CD, una cinta de VHS o un DVD. La prueba tuvo por objeto la escucha de dos obras pianísticas interpretadas por Vladimir Horowitz, de tal manera que tanto la primera como la segunda pudieran escucharse desde dos puntos de vista diferentes: el primero visualizando al artista mientras interpretaba y el segundo, sin ver ninguna imagen, sólo escuchando la música. Al término de cada una de las interpretaciones -cuatro en total- los asistentes a la prueba debían rellenar una encuesta, donde se les preguntaba acerca de la expresividad, la comunicación, el gesto, las características interpretativas etc. Al término de las cuatro interpretaciones, y una vez contestadas todas la preguntas, cada uno de ellos y de manera individual participó en una entrevista personal, que tuvo como base las respuestas de sus propias encuestas. De esta manera tuvieron oportunidad de explicarlas más detalladamente y se les podía preguntar acerca de cuestiones que surgían en relación a ellas.

### 5.3 Análisis.

Antes de comenzar a desarrollar este análisis, vamos a explicar el sistema de abreviaturas que hemos utilizado para simplificar: PS= pianista/s MNPS= músico/s no pianista/s MS= músicos NMS= No músicos. Cuando nos refiramos a personas concretas numeraremos con subíndices, de tal manera que si tenemos que nombrar los dos pianistas por separado, escribiremos PS<sub>1</sub> y PS<sub>2</sub>, y lo mismo con el resto de los participantes.

A continuación vamos a analizar las diferentes respuestas a las cuestiones que les planteábamos en la encuesta, en relación a su condición de pianistas, músicos no pianistas, y melómanos. En primer lugar llama la atención la diferente manera de escucha que se ha observado entre los MS y los NMS, ya que los primeros poseen unos patrones conceptuales prefijados y analizan, incluso de manera inconsciente, la música básicamente en términos teóricos y técnicos. Esto puede ser debido a la costumbre de realizar una escucha crítica basándose en estos términos cuando trabajan con alumnos/as. Esto no quiere decir que no den importancia a lo puramente musical, o a la actitud y sentimientos que esta escucha puede producir en ellos, sino que van más allá: intentan ir al origen que produce estas sensaciones y lo traducen en términos teóricos. Su virtuosismo les producía estados de cierta excitación y ansiedad, que les agotaba y al mismo tiempo les complacía.

Quizá son estas las respuestas interiores a las que se refería Storr (2002) cuando señalaba que existe cierto consenso en cuanto al efecto musical de estimulación, entre las personas que realizan una escucha concentrada. Por su parte los NMS prefieren hablar en términos de sensaciones y sentimientos que les resultan más familiares. De hecho se dejan llevar por la propia música, en algunos casos de un modo inconsciente, y

su disfrute es directamente proporcional al grado de sensaciones que la música haya producido en ellos. En cuanto a los músicos pianistas y no pianistas, la diferencia fundamental estriba en que los primeros ponen la atención en muchos detalles de la ejecución, incluso detalles muy sutiles, como calidades de sonido, timbres diferenciados, efectos de pedal, relajación corporal etc. mientras que los segundos tienen una visión más general: su virtuosismo, o su calidad de sonido. Los pianistas están además de acuerdo en calificar a Horowitz como un artista excepcional por todo lo que fue capaz de realizar con su instrumento, mientras que los no pianistas no veían en general unas características “únicas” que lo pudieran diferenciar claramente de otros pianistas de su categoría, e incluso en algún caso había cierto escepticismo en la terminología usada para calificar a Horowitz o a las sensaciones que producía con su interpretación.

Todos estuvieron absolutamente de acuerdo en calificar su gesticulación de inexpresiva por la ausencia casi total de movimientos externos, aunque no dudaron en reconocer que musicalmente le veían capaz de expresar todo lo que se propusiera. Esto también marcó una ligera diferencia entre los pianistas y no músicos con respecto de los músicos no pianistas. Los primeros no dudaban en que ellos sentían lo mismo que el pianista quería hacerles sentir, porque veían en él una capacidad “única” de comunicación, mientras que los segundos no tenían esta percepción. En lo que sí coincidían era en exaltar su capacidad musical que estaba muy por encima de lo gestual. Analizando la percepción de todos los oyentes de esta prueba, llegamos a la conclusión de que no tenían la misma actitud ante las grabaciones sonoras y las audio-visuales.

Dejando al margen el hecho de que la calidad de sonido fuera mejor en el registro sonoro que en el audio-visual, salvo en alguna excepción estuvieron de acuerdo en preferir ver al pianista mientras tocaba que escucharlo sin verlo. Esto aún teniendo en

cuenta que todos coincidían en que su gesto no era nada expresivo, más al contrario, se mostraba un poco frío en el escenario. Para NMS<sub>1</sub> todo sonido tiene movimiento, y a su vez le suscita mucha curiosidad ver qué movimiento produce esa música que está escuchando. Pero uno de los detalles que resaltaron todos fue su manera de acercarse al teclado, es decir, su forma de poner las manos y de tocar con ellas. Algunos incluso lo describían como “caricia”, es decir, no daba la sensación de que atacara las teclas sino que las acariciaba, esto tanto en una obra como en la otra. Las diferencias eran más patentes en las explicaciones sobre porqué preferían verlo que no verlo. Unos porque querían saber qué actitud tenía el intérprete cuando tocaba y otros, porque disfrutaban viendo cómo era capaz de realizar todas las proezas técnicas y musicales. También hubo quien a pesar de todo prefería cerrar los ojos para atender sólo la música en sí misma, sin elementos externos.

Llegados a este punto y en relación a los factores técnico-musicales comentados anteriormente, vamos a pasar a analizar los posibles recursos técnicos que emplearía Vladimir Horowitz para captar la atención del público, y comunicar un contenido concreto. Todos los entrevistados coincidieron en destacar la cantidad de contrastes que poseía su manera de interpretar, aunque éstos eran percibidos de diferente forma según su condición personal. Lo cierto es que el pianista continuamente buscaba sorprender al público con cambios y contraste de todo tipo: dinámicos, sonoros, de carácter... y aunque cada persona los percibía de una manera muy personal, y aun dándose el caso de que no supieran conceptualizar estos diferentes tipos de contrastes, lo que no deja lugar a dudas es que a la mayoría de ellas les llegaba de una manera u otra.

Otro aspecto influyente en la captación del público, sería la sutileza en la diferenciación de planos sonoros que logra con su sonido. Todos estuvieron de acuerdo de manera unánime en destacar sus calidades sonoras y tímbricas, sobre todo en el

Soneto de Petrarca de Liszt, y su potencia sonora y los contrastes en cada una de las Variaciones sobre un tema de *Carmen*. Lo cierto es que lograba captar la atención tanto con la gran potencia que era capaz de transmitir en los *fortes* como con la delicadeza de sus *pianisimos*. De entre los entrevistados hubo quien destacó también que llamaba la atención su manera de poner las manos en el teclado -aspecto que hemos comentado anteriormente- y según ellos, es lo único destacable en su gesticulación, ya que por lo demás se mostraba casi inexpresivo.

Todos estos aspectos, que a su vez encerraban otros más sutiles, y su manera de tratarlos, eran los que diferenciaban a este artista del resto de pianistas. No por el hecho de que los demás no los tuvieran en cuenta, sino porque la forma en cómo los empleaba era totalmente diferente, comenzando con la propia técnica, que como hemos comentado antes, aunque la de Horowitz no era nada ortodoxa vista desde fuera, a él le servía de una manera sorprendente.

Todos estos elementos técnico-musicales y otros muchos eran los que utilizaba para comunicar su mundo interior a su público; aunque claro está que no a todos iba a llegar su "mensaje" de la misma manera, porque todos están influidos de una u otra forma por sus experiencias personales y sus recuerdos. Recordemos que el pianista Vladimir Horowitz (citado en Epstein, 1988, p. 30) buscaba este diálogo con el auditorio: "...*Quiero que el público sienta lo que siento yo. Cuando lloro en el piano, o río, quiero que el público también ría o llore [...] Cuanto más avanza el recital, más gente está conmigo. Puedo medirlo por el silencio. Aplaudir con fuerza es fácil, pero cuando guardan silencio es cuando uno logra algo...*"

Pero no podemos olvidar que esta comunicación no es recíproca cuando la música está grabada. Podemos escuchar una interpretación magistral y asombrarnos de

la calidad de un artista, pero este último nunca va a poder interactuar con su público si no lo percibe. Fruto de esta interacción directa surgían las ovaciones del final de cada una de las grabaciones escogidas. Al haber realizado la prueba en un aula en la que la presencia de público era muy escasa, la respuesta fue otra: nadie aplaudió, ni ovacionó al artista, quizá no porque no lo desearan, sino porque socialmente las circunstancias que se tienen que producir para que una persona ovacione a otra no se cumplieron. Observamos este aspecto entre los entrevistados, y llegamos a la conclusión de que ninguno de ellos ponía en duda la capacidad de comunicación de este pianista.

A ninguno le dejaba indiferente: unos destacaban su capacidad de envolver con el sonido y otros su fuerte personalidad interpretativa, llegando en algunos casos a "asegurar" que lo que ellos sentían era lo que seguramente él buscaba que sintieran. También destacaban algunos su capacidad de evocación, es decir, las imágenes que les venían a la mente causadas por sus efectos musicales. A menudo ocurría que los entrevistados no sabían explicar la razón exacta del porqué sentían que Horowitz les había logrado llevar hacia donde el quería, aunque no les cabía la menor duda de que habían sido captados para ir por un camino y de que habían sido atraídos por él, aunque no supieran dar las razones o describir exactamente que había pasado dentro de cada uno de ellos para que eso ocurriera.

## 6. Consideraciones generales.

Este estudio, centrado en un pianista muy concreto, ha querido ser sólo una pequeña aproximación a lo que es el mundo de la comunicación musical. Al igual que no podemos extrapolar los resultados de las siete personas seleccionadas para este trabajo empírico, tampoco podemos hacerlo con la forma de comunicar de Horowitz

con respecto al resto de pianistas. Cada artista tiene unos rasgos personales determinados en su propia forma de interpretar y aunque todos sabemos que esta personalidad se transmite a través de la técnica, no se produce de la misma manera en unos y en otros, al igual que dos grandes actores nunca podrían hacer una interpretación idéntica de un personaje, aunque los dos conocieran perfectamente la técnica de la interpretación. En el fondo, lo esencial vendría dado por las vivencias personales, los recuerdos, las experiencias incluso más tempranas, y el nivel cultural en general y artístico en particular.

Es curioso observar cómo el intérprete plasma su propia identidad en la obra de arte como consecuencia de sus vivencias más personales, y cómo el receptor puede captar por medio de la misma obra sensaciones iguales e incluso diferentes, fruto de sus propias experiencias, que por lo general serán totalmente distintas a las del artista que la creó. Resulta paradójico el hecho de que el intérprete exteriorice su personalidad para que el receptor pueda interiorizar por medio de ella.

El campo de la comunicación musical sigue muy abierto, y se podrían realizar diversos estudios atendiendo a diferentes tipos de público, a diferentes músicos de especialidades variadas, y con diferentes tipos de música. También cabría la posibilidad de hacer un estudio comparativo, pero no tanto de las respuestas del público asistente, sino de los propios intérpretes, averiguando qué es lo que querrían decir con sus interpretaciones, para ver si coincidía con las sensaciones de los asistentes; e incluso se podrían comparar los instrumentistas por especialidades determinadas. Se deberían dejar bien definidos los términos a utilizar, para que no hubiera confusiones conceptuales, y ya desde otros puntos de vista, se podría medir las constantes vitales o realizar encefalogramas tanto a los intérpretes como a los oyentes, -tomando el ejemplo de Storr (1992)- para medir los

estímulos producidos por los diferentes modos de interpretación, y según los tipos de escucha: activa, pasiva, distraída...

Una muestra de oyentes tan pequeña como la que hemos utilizado en esta investigación ha dado lugar a respuestas muy diferentes. Si esta prueba la hubiésemos abierto a un número mayor de personas con otros perfiles, podríamos esperar que los resultados hubieran sido más sorprendentes y, en algunos casos, hasta inesperados. Otro aspecto que podría ser producto de estudio es la relación entre el estado de ánimo del oyente y las distintas interpretaciones de una obra, ya que no se tiene la misma actitud o la misma concentración cuando se está condicionado por tensiones, preocupaciones o cansancio, que cuando se está en plenas facultades físicas y mentales. También habría que señalar, que este tipo de trabajos quizá habría que hacerlos a posteriori, es decir, sin condicionar de ningún modo a los asistentes al concierto producto de la investigación. De este modo cada uno escucharía la actuación como lo haría habitualmente sin que estuviera presionado con la contestación de unas preguntas posteriores al concierto, y esto nos podría dar unos resultados más "fiables". ¿Pero, hacia dónde deriva la interpretación? ¿Qué tipo de condicionantes para el artista o el público existirán en el futuro?

Todo es producto de una evolución que no está exenta de influencias de otros campos ajenos al arte, pero que forman parte de la vida de cada persona. Nadie debería desligarse de la sociedad a la que pertenece o dar la espalda a sus valores más esenciales, aunque tampoco esto debiera ser un condicionante fundamental para que el artista sintiera la necesidad de dar forma a sus inquietudes interiores. Es más, la sociedad tampoco tendría porqué buscar explicaciones a su necesidad interna, todo debería formar parte de la evolución, aunque en muchos casos no se realice de forma paralela. Lo que no cabe duda es que el arte seguirá naciendo como una necesidad

expresiva y, en cierto modo, comunicadora del ser humano, y para muchos seguirá teniendo valor en sí mismo, al margen de que la sociedad en momentos determinados esté preparada para comprenderlo o no.

### Referencias bibliográficas

Blanco Sarto, Pablo (1998) *Hacer arte, interpretar el arte*. Estética y hermenéutica en Luigi Pareyson. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

Bonny, H. L y Savary, L. M (1993) *La Música & su mente*. Madrid. Editorial Edaf S.A.

Calvo Serraller, Francisco (2001) *El Arte contemporáneo*. Madrid. Santillana.

Davidson J. W. (1993) *Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians*. *Psychology of Music*, 21, 103-113.

Deschaussées, M. (1998) *El intérprete y la música*. Madrid. Ediciones Rialp S. A. (ed. original, 1988; *La musique et la vie*. París: Buchet/Chastel).

Dubal D. (1991) *Evenings with Horowitz*. New Jersey. Amadeus Press.

Epstein, H (1988) *Hablemos de música. Conversaciones con músicos*. Buenos Aires. Javier Vergara editor. (ed. original, 1987; *Music Talks: Conversations With Musicians*. New York: Mcgraw-Hill).

Holleran S. - Jones M. R. and Butler D. (1995) *Perceiving implied harmony: the influence of melodic and harmonic context*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition*, 21 (3), 737-753.

Horowitz J. (1984) *Arrau*. Buenos Aires. Javier Vergara editor. (ed. original, 1982; *Conversations With Arrau*. New York: Knopf).

Imberty, M (1986/1999) *Suoni Emozioni Significati. Per una semantica psicologica della musica*. Bologna. CLUEB.

Lambert, Rosemary (1985) *Colección: Introducción a la historia del Arte: El siglo XX*. Barcelona. Gustavo Pili.

Meyer, L. B. (2001) *Emoción y significado en la música*. Madrid. Alianza Música. (ed. original, 1956; *Emotion and meaning in music*. Chicago: Chicago University Press).

Neuhaus H. (1987) *El arte del piano*. Madrid. Real Musical. (ed. original, 1958; *The Art of piano playing*)

Nieto A. (2003) *El gesto en el piano*. Complicidad con la digitación. *Quodlibet*, 25, 45-53.

Rowell, L. (1999) *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona. Gedisa. (ed. original, 1983; *Thinking about Music. An Introduction to the Philosophy of Music*. Amherst: The University of Massachusetts Press).

Small, Ch. (1989) *Música, Sociedad, Educación*. Madrid. Alianza Música (ed. original, 1980; *Music, Society, Education*. London: John Calder Publishers).

Storr, A. (2002) *La música y la mente*. Barcelona. Paidós. (ed. original, 1992; *Music and the mind*. London: Collins).

Vidales Carmona, L. (1997): *Arte y psicopatología*. Trabajo investigación. Universidad Nacional Andrés Bello. Escuela de Psicología. (Chile). 6.

## NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Los artículos y reseñas que se envíen a la revista pueden ser inéditos o no. En este último caso, el artículo deberá incluir la referencia de publicación. Irán precedidos de una hoja en la que figure el título del trabajo, el nombre del autor o autores, su dirección y teléfono, su situación académica y el nombre, si procede, de la institución científica a la que pertenece. Así mismo se hará constar la fecha de envío del trabajo.
2. Los manuscritos se enviarán a la dirección: [jetejada@us.es](mailto:jetejada@us.es) como adjuntos de correo electrónico; se presentarán en formato Word para PC o Macintosh. Los artículos deberán tener una extensión máxima equivalente a 15 páginas y las reseñas bibliográficas de 5. El artículo incluirá un resumen de no más de 10 líneas; el título y el resumen se presentarán en castellano e inglés.
3. Las ilustraciones, tablas, figuras y fotografías deberán estar insertas en el texto. En caso de no ser originales, deberán incluir la referencia de la publicación.
4. Las referencias bibliográficas se indicarán a pie de página y se ajustarán a las normas APA (American Psychological Association).
5. Los artículos ya publicados serán analizados por los miembros del Consejo de Redacción quienes podrán remitirlos al Consejo Científico a algún especialista de reconocido prestigio. Los artículos inéditos serán revisados por dos referees que tendrán en cuenta los siguientes criterios: significación y relevancia del tema tratado, relación con la bibliografía de investigación, diseño de investigación, análisis de datos y uso de los mismos (en el caso de artículos de investigación), uso de la teoría en el tratamiento del tema, cualidades críticas, claridad de las conclusiones y calidad final del artículo.
6. Los originales que no se ajusten a esta normativa serán devueltos al autor para que haga las modificaciones necesarias.
7. Antes de la publicación definitiva se remitirán al autor las pruebas para su corrección. Los autores deberán corregir las pruebas en un plazo no superior a 10 días y las remitirán a la secretaria de la revista. Durante la corrección de las pruebas no se admitirán variaciones significativas ni adicionales al texto que supongan gastos adicionales de composición o impresión.
8. La publicación de artículos en las revistas de la Universidad de La Rioja no da derecho a remuneración alguna. Los derechos de edición de la Revista Electrónica de LEEME son de los editores de la revista (Univ. de La Rioja y Jesús Tejada Giménez); se necesitará su permiso para cualquier reproducción y siempre se deberá citar la procedencia.
9. Los autores recibirán un certificado de su colaboración en la revista emitido por los editores.

## EL ANÁLISIS COMO HERRAMIENTA EN LA INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA ATONAL PARA GUITARRA<sup>1</sup>

Alberto Royo Abenia  
Profesor de Música  
IES Marqués de Villena (Marcilla, Navarra)  
e-mail: aroyoabe@pnte.cfnavarra.es

---

### RESUMEN

La música atonal constituye un repertorio minoritario dentro de la literatura guitarrística en particular y de la interpretación musical en general. Asimismo, la interpretación de estas obras puede resultar, en ocasiones, poco convincente y rigurosa. El análisis se considera de gran importancia para alcanzar el máximo rigor, solidez y hondura en la interpretación, máxime en el campo de la música contemporánea. El presente trabajo pretende realizar algunas aportaciones acerca de la interpretación de la música atonal para guitarra desde el punto de vista del análisis musical.

### ABSTRACT

Atonal music is not very common inside guitar literature in particular and musical performance in general. Also, the interpretation of these pieces can occasionally turn out not very convincing and rigorous. The analysis is considered of great importance to reach the major rigour, solidity and depth in performance, especially in contemporary music. The presente work intends to make some contributions about the guitar performance of atonal music from the point of view of musical analysis.

---

## 1. MARCO TEÓRICO

Son pocos los estudios que han centrado su investigación en la interpretación de la música atonal desde el punto de vista del análisis. Por ello, se han tenido en cuenta, en el

---

<sup>1</sup> Este Trabajo ha sido elaborado dentro del Programa de Doctorado "Educación musical y cultura estética" de la Universidad Pública de Navarra y dirigido por la Dra. Dña Ana Laucirica Larrinaga durante el curso 2005-2006. Quisiera agradecer especialmente la colaboración desinteresada de los cuatro intérpretes entrevistados del Centro Superior de Música del País Vasco, Musikene (San Sebastián).

Marco Teórico, aquellos que han tratado la música atonal, la interpretación musical, la interpretación de la música atonal y el análisis musical.

## 1.1 La música atonal-contemporánea

### 1.1.1. Algunas cuestiones terminológicas

La elección del término más correcto en relación con el repertorio objeto de estudio ha sido una tarea compleja. Para ello, se han estudiado diferentes posturas al respecto. Para Barce (1996), por ejemplo, no es tanto una cuestión de cronología como de estilo. No toda la música contemporánea (es decir, la escrita en, pongamos, los últimos treinta, cuarenta o cincuenta años) recibe el apelativo de contemporánea. Sólo si es, de una manera u otra, atonal, es decir, si renuncia por completo al sistema tonal. Podemos, en este sentido, comprobar cómo obras no recientes como "Pierrot Lunaire" de Schönberg son consideradas música contemporánea, mientras músicas de creación actual de autores como Antón García Abril, que apuestan por un lenguaje tonal, parecerían ajenas a esta categoría.

La atonalidad, entendida como ausencia de tonalidad, es una característica más que un estilo, pudiendo ser compartido por infinidad de ellos. A dicha atonalidad se llegó por el agotamiento tonal, que llevó a una disolución por la transgresión continua de las reglas (Marco, 2003). Por tanto, no podemos pensar que el concepto *música contemporánea* engloba a toda la música de la época en que vivimos, pues, contra las apariencias, la música contemporánea no es una. Esta impresión de unidad que, a veces, transmite es más bien negativa puesto que refleja ante todo, según Dufour (1998), su tendencia global hacia la desarticulación del tiempo homogéneo y lineal de la armonía clásico-romántica.

Compositores actuales como David del Puerto o Ramón Lazkano (2005) coinciden en la enorme diversidad que caracteriza hoy a la creación musical. Para éste último, la música “*se expande en todos los sentidos, como el universo. Y al mismo tiempo se individualiza completamente*”. Algunos autores, como López (2004), han advertido del riesgo de considerar composición musical contemporánea a toda música producida en el presente puesto que, en ese caso, deberíamos incluir tanto la música compuesta actualmente en África por los Wagogos de Tanzania, como la compuesta para la opera de Pekín o para el teatro de marionetas Bunraku de Japón. Por esa misma razón deberíamos integrar en nuestro análisis la inmensa producción de música ligera, de flamenco, de música rock, de rap, de músicas populares, así como la infinidad de tendencias difícilmente definibles que cotidianamente nos rodean. Por lo tanto, es obligado limitar el terreno.

En definitiva, se ha optado por el término *música atonal* por considerarse, aunque discutible, menos ambiguo, en tanto en cuanto las obras analizadas se encuentran alejadas del sistema tonal.

### 1.1.2 El punto de vista musicológico

En términos musicológicos, la composición, desde finales del siglo XIX, evolucionó, desde la disolución ficticia de sus principios, hacia el cromatismo integral de Wagner, que flexibilizaba la rigidez de las transiciones armónicas y de las relaciones entre los acordes. En cuanto a la forma, durante el siglo XX las proporciones se flexibilizaron y multiplicaron, y el contrapunto pasó, en expresión de López (2004), de la austeridad numerológica del Barroco a la libertad total de las vanguardias. Por otra parte, la armonía tradicional se fragmentó y densificó hasta tal punto con compositores como Scriabin, que las polaridades perdieron su funcionalidad, abriendo camino al sistema dodecafónico de Schoenberg y al serialismo integral de Boulez, Stockhausen y Nono, donde la fragmentación no sólo afecta a las alturas sino también a los ritmos y a las intensidades.

García Laborda (2004, citado en Ramos, 2005) clasificó la música contemporánea en tres grandes períodos históricos:

- I. El arranque de la modernidad musical y la aparición de las primeras vanguardias históricas (1890-1920)
- II. La música en la época de entreguerras (1920-1945)
- III. La música después de 1945 (nuevas técnicas de composición, de difusión y de interpretación. La nueva música -1945/1975-, la crisis serial y la época de la posmodernidad: 1975/2000).

### 1.1.3 ¿Un nuevo lenguaje?

Que la música, a partir del siglo XX, comienza a adquirir unas características propias, que la diferencian de la música de épocas anteriores, es algo evidente. Para Saitta (1998), considerando el aspecto estructural, el compositor dispone de una enorme libertad, referida a la organización interna sobre un doble eje: uno referido a las asignaciones de altura y otro al campo de la organización rítmica. Abandonando la concepción tradicional, da lugar a estructuras cuyos modelos, pueden ser obtenidos a partir de estructuras matemáticas, procesos de mutación celular, etc. En otros casos, pueden proceder de la escala de los armónicos o utilizar otros sistemas que las diferencien de las escalas habituales, dando lugar a escalas microtonales, pro ejemplo. Hay procesos basados en la materia sonora, dirigidos hacia la inarmonicidad, incluyendo la percusión, empleando multifónicos en los instrumentos de viento o partiendo de otras cualidades del sonido como hacen la música concreta o electrónica.

Indudablemente, uno de los parámetros musicales que más se ha desarrollado en los últimos tiempos es el timbre; podríamos decir que ya se encuentra tan desarrollado como la altura. El compositor Sánchez Verdú, reconocía en una entrevista no trabajar solo con el timbre. "Quizás, decía, *es que todo está enormemente desarrollado desde cualquiera de los parámetros musicales, y en esta interrelación todos se ven afectados y entran en vibración conjunta.*" (Sánchez Verdú, 2004)

Turina (2001) admitía también un nuevo sentido de ordenación del material musical, radicalmente distinto del anterior, para el que no se ha encontrado hasta la fecha un código que le confiera un carácter de lenguaje universal, hablado y entendido por todos como el que poseían el sistema tonal y los sistemas anteriores.

Este destacado desarrollo de algunos parámetros musicales-en detrimento de otros- en la música contemporánea, lo sostenía también Michels (1987), para quien, una vez incorporadas otras cualidades del sonido distintas de la altura, especialmente el timbre, pierde significación la formación de sistemas de sonidos orientados según su frecuencia. El valor lingüístico de los sonidos o ruidos deja de depender -o sólo lo hace de un modo secundario- de su frecuencia. La importancia adjudicada al timbre y al ritmo, así como la utilización de la disonancia (según Adorno, lo más "obviamente moderno" de esta música), son rasgos comunes a toda la música de vanguardia.

## 1.2 La interpretación musical

Sobre la interpretación musical se han llevado a cabo multitud de estudios. Hemos encontrado en muchos de ellos coincidencias que nos han movido a crear varios epígrafes: la fidelidad de las ideas del compositor, la importancia y responsabilidad del intérprete, los criterios y el proceso de interpretación y la interpretación solista, en este caso por lo que este tipo de actuación tiene de específico.

### 1.2.1 La fidelidad a las ideas del compositor

Como recogió Ritterman (Rink, 2002), muchos compositores han sido sumamente exigentes en lo que se refiere a la fidelidad del intérprete con respecto a sus propias intenciones musicales. Ya en el siglo XVIII, Carl Phillippe Emmanuel Bach hablaba de "*contenido verdadero*" y de la importancia de que el intérprete se identifique con las ideas del

compositor. Así, por ejemplo, el autor señala que Louis Spohr requería al intérprete que fuera capaz de *"animar intelectualmente"* el tema para que el oyente descubriera y participara de las ideas del compositor, Hanslick alababa la *"subordinación artística"* de la personalidad de Clara Wieck Schumann a las intenciones del compositor durante un concierto de ésta en Viena, y Alfred Brendel, por su parte, comentó durante un ensayo que una obra musical habla por sí misma, siempre que el intérprete *"no se interponga con su personalidad"*.

### 1.2.2. Importancia y responsabilidad del intérprete

El gran intérprete Anton Rubinstein decía, sobre los pianistas: *"todo el mundo sabe tocar"*. Heinrich Neuhaus (1967, p. 32), tradujo esta frase de la siguiente manera: *"Todo el mundo sabe tocar, pero pocos saben interpretar"*.

La responsabilidad del intérprete radica, entre otras cosas, en que debe aunar el rigor con la personalidad, sin que ninguno de los dos se resienta, alcanzando un equilibrio entre ambos. Un intérprete debe dar su visión personal de la obra que va a compartir con el oyente, teniendo en cuenta no sólo lo escrito en la partitura (Gustav Mahler decía que *"en la partitura está todo menos lo esencial"*) sino también todo aquello que tenga que ver con ella, como el contexto en que fue escrita, su relación con otras artes o disciplinas, las motivaciones del compositor a la hora de crearla...siempre partiendo de una sólida técnica, entendiendo ésta en el sentido artístico (la palabra *"técnica"* procede del griego y significa *"arte"*)

Decía Neuhaus (1987, p. 16 y ss.): *"(...) muchos pianistas, desdichadamente, entienden por técnica la rapidez, la igualdad, la agilidad, el brío, a veces esencialmente lo superficial, el golpe de vista, que solo representan elementos de la técnica y no de su conjunto tal y como lo entendían los griegos y como debe concebirlo el auténtico artista (...) La agilidad, la pureza del sonido, el brío no garantizan necesariamente una interpretación artística que solo se adquiere al precio de un trabajo serio, profundo e inspirado"*.

La maestría en la interpretación musical, por tanto, puede evaluarse en función de dos amplias dimensiones: la puramente *técnica* y la *expresiva*. Las destrezas técnicas son necesarias para asegurar la precisión, fluidez y velocidad, y un buen control de elementos como la entonación, la regularidad del sonido y el timbre. Pero son las destrezas expresivas las que “*dan valor a las actuaciones individuales*” (Sloboda, 1986).

La responsabilidad del intérprete es, por lo tanto, doble, porque debe filtrar el sentido de la obra antes de exponerla a la interpretación del público. Por eso, el intérprete debe plantearse, antes de comenzar a reconstruir una obra, qué es lo que busca a través de los signos que la exteriorizan, qué es lo que se estima como esencia de la misma. (Carmona, 2003). Sería por ello que Cristóbal Halfter (Gan, 2005) afirmaba que la música no existe “*sino en el instante de su interpretación*”.

### 1.2.3. Criterios y proceso de interpretación

Aunque los criterios de interpretación suelen variar según la personalidad del intérprete, existen una serie de principios comunes, sobre todo a partir de la investigación musicológica, lo que hace que el intérprete actual disponga, por lo general, de una gran cantidad de datos y elementos para que la interpretación no sea fruto de la improvisación o el desconocimiento sino que, en expresión de Carmona (2003), esté dictada por una serie de criterios dentro de los cuales podamos tomar nuestras decisiones con conocimiento.

A pesar de que la grafía, (esto es, la notación) es el punto de partida objetivo para la interpretación, no es menos cierto que no tiene la capacidad absoluta para reflejar los pensamientos del compositor (Molina, 2006). En este sentido, puede considerarse la partitura más como una “*provocación para la acción*” (Clarke et al., 2005) que como una “*receta o representación del sonido*”.

Chaffin e Imreh (2002) llevaron a cabo rigurosos estudios sobre interpretación y coincidieron con Neuhaus en la importancia de que el intérprete se forme, al comienzo del

estudio, una imagen estética de la obra (la *"imagen artística"* de este autor). Del propio Neuhaus (1987, p. 21) es el siguiente comentario: *"¿Qué significa la imagen estética sino la música misma, la materia sonora viviente, los discursos musicales con sus leyes, sus componentes, que se llaman armonía, polifonía, etc...en la forma definida, y en el contenido poético y emocional?"*.

#### 1.2.4. La interpretación solista

Las características de una interpretación solista no son las mismas que las de una interpretación en conjunto. No es la misma la responsabilidad, ni son compartidas las decisiones. En relación con la interpretación solista, se han recogido en el Trabajo de Investigación algunas reflexiones de intérpretes; entre ellas, la del guitarrista Pepe Romero (2000), quien reflexionaba sobre la actuación del concertista de guitarra, mencionando que éste se encuentra sujeto pro su propio ego, pensando en la dificultad de la obra que debe interpretar, así como en la posibilidad del éxito o el fracaso. Para el intérprete, el guitarrista debe recibir la energía que desprende el público cuando sale al escenario y unirla con la suya. Esta energía facilita que el músico entre en un estado de *super-conciencia* y convierta el concierto en lo que el gran Rubinstein llamaba *"momentos del infinito"*.

### 1.3. La interpretación de la música atonal-contemporánea

La interpretación de la música contemporánea no siempre asume los mismos criterios interpretativos que se siguen para la interpretación de obras de otras épocas. Los propios compositores son conscientes de ello, por lo novedoso de su lenguaje, por la utilización de nuevas grafías y por la poca familiaridad que, generalmente, tiene el intérprete con este repertorio. La dificultad estriba a menudo en que los intérpretes deben *"olvidar"* la técnica que han asimilado para poder acercarse a formas distintas de interpretación, lo que redundará en la dificultad de las obras, no en su interpretación tradicional, sino en su *"interiorización mental, intelectual"* (Sánchez Verdú, 2004).

El compositor busca la exploración de los recursos musicales-expresivos, nuevas asociaciones tímbricas, el estudio exhaustivo de los recursos específicos de los instrumentos, experimentando con dinámicas, intensidades, colores, registros, articulaciones... El clarinetista y compositor José Luis Estellés (2005), antes de componer una obra, se preguntaba : “¿*Qué es capaz de hacer este instrumento?*” Todas estas novedades que plantea el compositor de hoy crean dificultades a los intérpretes, especialmente por la poca familiaridad de éstos con el lenguaje. Incluso, como constataron Clarke et al. (2005), la mayoría de los estudios sobre interpretación se centran en el habitual periodo de música tonal y métrica.

Acerca de esta dificultad del intérprete para con el lenguaje contemporáneo, Ordoñana et al. (2006) encontraron que uno de los mayores obstáculos para la inclusión de la música atonal en el aula es la falta de un repertorio adecuado para estos niveles y la correspondiente dificultad técnica del alumnado para afrontar obras de esa dificultad. En la metodología guitarrística, la carencia señalada es, si cabe, más irrefragable, así como la necesidad acuciante de una mayor aportación de orientación didáctica que permita a los estudiantes familiarizarse con el lenguaje contemporáneo. Por ello son tan necesarias actividades de investigación como las realizadas por el guitarrista McAllister (2004).

En el repertorio contemporáneo para guitarra nos encontramos con un lenguaje armónico no tonal, desafíos rítmicos más complejos, un abanico extenso de indicaciones expresivas, técnicas extendidas y nuevos sistemas de notación. Como resultado de no afrontar nunca estas partituras, la mayoría de los guitarristas no pueden afrontar con garantías este repertorio. Este autor elaboró un método pedagógico para preparar al intérprete de cara a la interpretación de la música contemporánea, agrupando las dificultades en:

- lenguaje melódico y armónico no tonal
- gran complejidad rítmica
- uso ampliado de recursos expresivos -timbre y dinámica-

## 1.4. El análisis musical

Siguiendo a Andrés (2005) –quien, a su vez, se basa en el modelo de Rice- y teniendo en cuenta a otros importantes investigadores que han tratado el Análisis Musical, se señalan diferentes niveles de proyección analítica:

- Música y pensamiento. La tripartición clásica de Molino/Nattiez distingue entre el momento de la “poiesis” o fase de las intenciones del creador, el nivel neutro, o el análisis de la organización de la obra y el nivel de la “estesis” que tiene que ver con la recepción.
- Elementos del lenguaje musical y eventos sonoros. Corresponde a los “*materiales de construcción básica*” (melodía, ritmo, armonía, estructura, dinámica, textura) y a las acciones que tienen que ver “en última instancia con el resultado sonoro”.
- Metodologías y técnicas analíticas. Este apartado está basado en los estudios de Ian Bent y Nicholas Cook, así como en el “*Breve repaso de la historia del Análisis*” de Andrés, en el cual se detallan y examinan los autores y modelos más importantes de análisis musical, como Schenker, Réti, Schönberg, Meyer, Forte, Leirdahl, y Jackendoff y Nattiez, entre otros.
- Función del análisis. En este último nivel de proyección analítica, el propósito sería responder a la pregunta: *¿Por qué analizamos?*. La respuesta de Andrés es clara: Analizamos con la intención de “*construir el conocimiento musical*”.

### 1.4.1. Análisis musical e interpretación

Nattiez, entrevistado por Martínez Ulloa (1996) manifestaba que la organización interpretativa de un texto musical es algo tan complejo en el desarrollo temporal de la ejecución que no se puede jamás proponer una ejecución de la cual se pueda afirmar, que responde por ejemplo, al cien por ciento de lo que nosotros sabemos de la *poiesica*, aún admitiendo que podamos reconstituir integralmente dicha poiesica. No obstante, el análisis

puede proporcionarnos una información muy necesaria que nos permitirá estar lo más cerca posible de una interpretación realmente rigurosa.

Muchos investigadores han justificado la necesidad de utilizar el análisis para lograr una interpretación de mayor calidad. Para Molina (2006), el análisis es la herramienta principal de un músico ante una partitura. El descifrado de una obra, la lectura de sus signos, ha de ser completado necesariamente con la búsqueda del sistema de composición empleado por el autor, el análisis de la forma, las líneas melódicas y sus articulaciones, los entramados verticales y las texturas, las sintaxis de sus acordes, las tensiones y distensiones...Igualmente, son importantes otros conocimientos históricos, del estilo de la época y del autor en cuestión, sobre las condiciones del instrumento para el que se escribió y las circunstancias concretas que dieron origen a la propia obra, siempre con la misma finalidad: obtener una genuina visión de la música. Todos estos conceptos teóricos, historiográficos, musicológicos e incluso psicológicos son los que acercan al intérprete a la idónea comprensión de la obra.

#### 1.4.2. El análisis de la música contemporánea

La ayuda del análisis resulta, en palabras del compositor Agustín Charles (2002), imprescindible para acercarnos a la música en una época en la que el creador ha dejado de lado “*el oficio de orfebre*” y para una sociedad en la que el acercamiento a la música es notablemente inferior al de sus antepasados -a excepción de algunas músicas populares, como el pop, rock, jazz, etc”.

Charles llevó a cabo una descripción del método analítico de “pitch class”o “set theory” para aplicarlo a la música serial. Según el autor, es éste uno de los métodos de análisis de la música del siglo XX de mayor difusión y uso, especialmente en los libros y análisis anglosajones.

Muchos compositores han aseverado que *escuchar* no es simplemente *oír*, escuchar es comprender lo que está sonando. Esta obviedad encierra más dificultades de las previstas

cuando, como señaló Ortega (2005), uno no está familiarizado con el código. El análisis es una manera de profundizar en la comprensión.

## 2. Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación

Los objetivos de este Trabajo de Investigación son:

1. Indagar acerca de cuál es el término más adecuado para denominar al repertorio objeto de análisis
2. Estudiar la importancia del análisis en la interpretación, según la opinión de distintos compositores actuales
3. Estudiar la manera en que los estudiantes de los últimos cursos de guitarra afrontan el estudio de una obra atonal.
4. Observar en qué medida y de qué forma utilizan el análisis para la interpretación de este repertorio, así como conocer el modelo de análisis empleado.
5. Descubrir las posibles dificultades y deficiencias en la preparación para la interpretación de esta música.

Se parte de la hipótesis de que la interpretación musical, para ser rigurosa, coherente y expresiva debería ayudarse de una herramienta como es el análisis, con objeto de profundizar en la propia esencia de la obra. Así, nos planteamos: ¿Hasta qué punto y de qué modo son analizadas las obras de música atonal para guitarra antes de su interpretación?

## 3. Metodología

En este trabajo hemos empleado un método descriptivo desde una perspectiva cualitativa. En primer lugar se realizó un estudio documental vía Internet a partir de la búsqueda de un importante número de entrevistas realizadas a compositores e intérpretes representativos del estilo musical objeto de nuestro estudio con el fin de indagar sobre su criterio acerca del concepto de “música atonal” y de la importancia del análisis en la interpretación. Para responder a las preguntas de investigación derivadas de nuestros objetivos y para contrastar algunos datos obtenidos en el trabajo documental se realizaron entrevistas a unos estudiantes de grado superior de conservatorio.

### 3.1. Sujetos

Se han realizado entrevistas con cuatro estudiantes de grado superior de guitarra del Centro Superior de Música del País Vasco, Musikene (San Sebastián), de los cuales tres eran de género masculino y una de femenino. Las edades estaban comprendidas entre los diecinueve y los cuarenta años y su experiencia musical era dispar- uno de ellos tenía experiencia en el ámbito de la música pop- En cuanto a la procedencia, tres eran españoles y uno oriental. Los profesores de estos cuatro estudiantes son dos intérpretes de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional: Marco Socías y Álex Garrobé.

Se pretendió que los sujetos estuvieran trabajando música no tonal en el curso presente o que lo hubieran trabajado recientemente. Se pretendía que el proceso de preparación para la interpretación de las obras se encontrase en un punto avanzado, para poder estudiar la relevancia del análisis en dicho proceso.

### 3.2. Instrumentos y procedimiento

Por medio de diversos buscadores se descubrieron revistas electrónicas relacionadas con la música contemporánea que recogen análisis de partituras, entrevistas con compositores e intérpretes, y artículos o reseñas de artículos, libros y discos de este tipo de música. También se llevaron a cabo distintos sondeos en foros dedicados a la guitarra clásica en Internet, así como mantenido conversaciones telefónicas con otros guitarristas que han trabajado este repertorio.

Posteriormente se mantuvieron conversaciones con profesorado de grado superior con el fin de conocer una pequeña muestra de alumnado de este nivel que trabaje con asiduidad la interpretación de lenguajes no tonales. Se mantuvo correspondencia electrónica con los guitarristas que más tarde serían entrevistados para comunicarles que las entrevistas serían confidenciales y se preservaría el anonimato de las personas entrevistadas con la intención de que se sintieran cómodos durante los encuentros.

El tipo de entrevista efectuada ha sido no estructurada, sin guión previo (excepto el que se deriva de las propias intenciones del trabajo) y dejando libertad al entrevistado para encaminar la conversación según su propio criterio. No obstante, se ha interrumpido y reconducido el diálogo cuando derivaba hacia cuestiones ajenas al estudio. En definitiva, se ha tratado de entrevistas informales, puesto que el entrevistado-al haber mantenido contacto con el entrevistador en ocasiones anteriores-ya estaba informado de las características de la conversación y de los puntos que interesaba tratar. Todo el proceso de entrevistas se desarrolló con la ayuda de una videocámara, con la que se registraron las conversaciones que, posteriormente, fueron visionadas, transcritas y resumidas.

Una vez escogidos los sujetos que serían entrevistados, se decidió-en los casos en que éstos tuvieran en su repertorio más de una obra atonal-elegir una obra concreta por entrevistado, que se ajustara al término "atonal".

Las obras seleccionadas fueron:

*Equinox* (1995), de Toru Takemitsu -1930. Tokio (Japón) / 1996. Tokio (Japón)-  
*Dos soliloquis* (1972), de Joaquim Homs Oller 1906.-Barcelona (España) / 2003. Barcelona  
(España)  
*Cielo vacío* (1996), de Joan Guinjoan 1931. Ruidoms. Tarragona (España)  
*Canticum* (1968), de Leo Brouwer 1939 .La Habana (Cuba)

Estas cuatro obras están escritas en un lenguaje no tonal y presentan características comunes a la música contemporánea, como la dificultad rítmica y dinámica y la importancia concedida al color (timbre).

#### 4. Análisis de resultados

Del análisis de las entrevistas, de los documentos y de la información que emana de la bibliografía consultada, hemos encontrado que un gran número de compositores actuales consideran el término música contemporánea el más adecuado y clarificador para denominar todo tipo de música occidental que ha roto con las reglas y jerarquía tonales. Por otra parte, todos ellos valoran de un modo especialmente positivo la utilización del análisis de cara a la interpretación de cualquier obra musical en general y de la música atonal en particular.

Respecto a los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas a los y las estudiantes de grado superior del conservatorio Musikene, la actitud de los entrevistados con respecto a la interpretación de obras no tonales fue muy diferente, aunque coincidían al considerar complejo el análisis de este repertorio, en mayor medida que en el caso de la música tonal. Por otro lado, dos de los entrevistados fueron bastante más reflexivos que los otros y uno de ellos se encontraba más habituado que el resto al estudio de esta música.

podemos destacar: análisis formal, análisis histórico-estilístico, análisis motivico (o de materiales sonoros)-temático, análisis perceptivo-auditivo, análisis tímbrico y análisis textural.

Se ha detectado una relación no pretendida entre la forma de analizar de los cuatro entrevistados y el sistema de trabajo analítico propuesto por Padilla (2006), cuyas cuatro fases son: análisis descriptivo; búsqueda de líneas de coherencia, lógica y unidad; estilo y relaciones de la obra con su *corpus*; y período reflexivo. Sin embargo, se han encontrado bastantes diferencias en algunos puntos, como la importancia que unos y otros dan a la reflexión. Por otro lado, las tres fases de Nattiez - "*poiesis*", "*nivel neutro*", y "*estesis*"-son tenidas en cuenta, a pesar de serlo de manera no consciente, si bien no siguen un orden predeterminado sino que se trabajan de manera algo desordenada y en función de diversos factores.

En cuanto a las dificultades que los guitarristas encuentran durante la preparación de este repertorio podemos señalar que el principal problema que afronta el intérprete de guitarra en cuanto a la capacidad comunicativa de estas obras reside en la propia dificultad de comprensión del lenguaje de las mismas y la poca familiaridad con este tipo de repertorio, dada la escasa presencia de la música atonal contemporánea en el currículum (Ordoñana, et al., 2006) y el acceso a este repertorio en cursos altos; esto conlleva no haber trabajado las técnicas modernas y afrontar de repente obras de un alto nivel.

Otra dificultad comprobada es la memorización y la necesidad de interiorizar la obra a veces más teniendo en cuenta la memoria muscular que la musical. Y en relación con la anterior, otro serio obstáculo, durante el estudio de este repertorio, es la relación entre los distintos elementos que conforman la obra. El guitarrista trata de buscar otro tipo de relaciones, por ser estas obras ajenas al sistema de jerarquías de la tonalidad. Es probable que los obstáculos que encuentra el intérprete para dotar de sentido a la obra, tengan que ver con que, quizás, lo busque desde un punto de vista tonal. Se percibe, a través de las entrevistas y del contacto con guitarristas de Grado Superior, la poco habitual práctica analítica en los estudios de conservatorio,

especialmente en relación con el instrumento y más aún en el repertorio contemporáneo.

## 5. Consideraciones generales

La guitarra es un instrumento que ha tardado tiempo en ser aceptado sin reservas dentro de la denominada "música culta". En parte, ello es debido a la labor que desarrolló la poderosa figura de Andrés Segovia, quien situó a la guitarra en el lugar que merece como instrumento de concierto.

Sin embargo, hay dos cuestiones relevantes que debemos considerar. En primer lugar, la técnica guitarrística se ha desarrollado de forma muy rápida en poco tiempo -de manera que muchos guitarristas todavía no han terminado de eliminar ciertos "tics" que se derivan de las propias características del instrumento- y de la realidad de haber permanecido bastante tiempo en un ambiente no demasiado riguroso y fuera del ámbito concertístico. Esto ha tenido su influencia en la poca profundización interpretativa, cuestión que se acrecienta en la interpretación, demasiado a menudo frívola, de la música contemporánea. El problema señalado se ha visto incrementado por el hecho de que muchos de los más importantes compositores para la guitarra han sido o son también guitarristas, lo que redundaba en una excesiva adaptación de las ideas musicales a las posibilidades del instrumento. En efecto, la relación intérprete-compositor (no guitarrista) es de vital importancia en la evolución técnica y musical de nuestro instrumento.

En segundo lugar, los gustos estéticamente conservadores de Segovia impidieron que músicos de la talla de Stravinsky, por poner un ejemplo, compusieran para él como lo hicieron otros de estilo neoclásico como Ponce o Castelnuovo Tedesco. En este sentido, la aportación de Segovia a la guitarra, tan importante en algunos aspectos, resulta ciertamente pobre en lo que se refiere al repertorio contemporáneo más avanzado. Consecuencia de ello es la estandarización de un repertorio muy del gusto "*segoviano*" que no ha ayudado a la formación

de un *corpus* musical importante de repertorio contemporáneo y hace que el guitarrista esté demasiado acomodado en un estilo musical tradicional y pocas veces innovador.

En definitiva, observados los resultados obtenidos en esta investigación, aunque esperamos realizar otros trabajos que analicen esta realidad desde múltiples perspectivas y teniendo en cuenta un mayor número de sujetos, podríamos sugerir la necesidad de encontrar un sistema estructurado de análisis en relación con el repertorio guitarrístico contemporáneo, con el objetivo de no dejar tanto margen a la intuición y lograr un trabajo de mayor profundidad y una interpretación más rigurosa. Dicho análisis debería ser flexible, por tener que adaptarse a una gran diversidad estética y estilística e igualmente a las características propias del instrumento.

### Referencias bibliográficas

Andrés, Marcos (2005) AIBR. "Algunas cuestiones sobre la enseñanza de análisis en conservatorios a partir del modelo etnomusicológico de Timothy Rice". *Revista de Antropología Iberoamericana*, 42. <http://www.aibr.org/antropologia/aibr>

Andrés, Marcos (2005). *El análisis musical en Educación Especializada*. CD-Rom. Curso de Doctorado en el Programa Educación musical y cultura estética. Universidad Pública de Navarra. Obra no publicada

Barce, Ramón (1996). "Lenguaje actual y comunicación de oculta belleza". *Eufonía*, 5, 7-21

Bent, Ian (1987). *L'Analyse musicale. Historie et méthodes*. Nice. Editions Main d'Ouvre

Carmona, José Carlos (2003). "Criterios hermenéuticos y tipos de interpretación musical: Una propuesta de definición". *Música y Educación*, 54,15-32

Chaffin, Roger e Imreh, Gabriela (2002). "Practicing Perfection. Piano performance as expert memory". *Psychological Science*, 13, (4), 342-349.

- Chaffin, Roger e Imreh, Gabriela (2003). "Seeing the big Picture: Piano Practice as Expert Problem Solving". *Music Perception*, 20, 465-490.
- Clarke, Eric, Cook, Nicholas, Harrison, Bryn & Thomas, Philip (2005). "Interpretation and performance in Bryn Harrison's être-temps".. *Musicae Scientiae*, 19, (1), 31-74.
- Cook, Nicholas (1987). *A guide to musical analysis*. London. J. M. Dent & Sons
- Del Puerto. David (2005). Entrevista de Camilo Irizo. *Revista Trimestral de Música Contemporánea Espacio Sonoro*, 6. <http://www.tallersonoro.com/espaciosonoro/06/Entrevista.htm>
- Dufour, Michèle (1998). "Memoria, tiempo y música". *Rev. electrónica A Parte Rei*, 2. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/musica.html>
- Gan Quesada, Germán (2005). "El intérprete como individuo". Artículo sobre "Solo" de Cristóbal Halfter. (2000). *Revista Trimestral de Música Contemporánea Espacio Sonoro*, 7. <http://www.tallersonoro.com/espaciosonoro/07/index.htm>
- Lazcano, Ramón (2005). Entrevista de Camilo Irizo. *Revista Trimestral de Música Contemporánea Espacio Sonoro*, 4. <http://www.tallersonoro.com/espaciosonoro/04/index.htm>
- López, José Manuel (2004). "Mapa y territorio: partitura y sonido. In memoriam Gérard Grisey". *Revista Trimestral de Música contemporánea Espacio Sonoro*, 1. <http://www.tallersonoro.com/espaciosonoro/actual/JMLopez.htm>
- López, José Manuel (2004). Entrevista de Camilo Irizo. *Revista Trimestral de Música Contemporánea Espacio Sonoro*, 1. <http://www.tallersonoro.com/espaciosonoro/index2.htm>
- McAllister, Colin (2004). *The Vanguard Guitar. Etudes and Exercises for the study of Contemporary Music*. Québec: Les Productions d'Oz
- Marco, Tomás (2003). *Historia de la música occidental del siglo XX*. Madrid. Editorial Alpuerto.
- Martínez Ulloa, Julio (1996). Entrevista a Jean-Jacques Nattiez. *Revista Musical Chilena*, 50, 186. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27901996018600004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27901996018600004&script=sci_arttext)
- Michels, Ulrich (1987). *Atlas de Música I*. Madrid. Alianza Editorial
- Molina, Emilio (2006). "Análisis, improvisación e interpretación". *Eufonía*, 36, 29-39
- Neuhaus, Heinrich (1967/1987). *El arte del piano*. Madrid. Real Musical.
- Ordoñana, Jose. A., Almoguera, Arantza, Sesma, Fernando, y Laucirica, Ana (2006). "La atonalidad en la enseñanza musical". *Música y Educación Vol. 8*, (3), Nº 66, 51-74.

Ortega Castejón, José Francisco (2005). "Análisis del op. 23, nº 1 de Schönberg". *Música y Educación*, 64, 51-72.

Padilla, Alfonso (2000). "El análisis musical dialéctico". *Revista de Musicología Argentina*, 6. <http://www.monografias.com/trabajos15/analisis-musical/analisis-musical.shtml>.

Ramos, Francisco (2005) Reseña sobre el libro: García Laborda, José María (2004). La música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas (una antología de textos comentados. Editorial Doble J. Sevilla. "*Revista Trimestral de Música Contemporánea Espacio Sonoro*", 6. <http://www.tallersonoro.com/espaciosonoro/06/index.htm>

Rink, John (2002). *Musical Performance. A guide to understanding*. Cambridge University Press.

Sánchez Verdú, José María (2004). Entrevista de Camilo Irizo. *Revista Trimestral de Música Contemporánea Espacio Sonoro*, 2. <http://www.tallersonoro.com/espaciosonoro/index2.htm>

Saitta, Carmelo (1998). "El lenguaje musical en la música contemporánea". *Eufonia*. 11, 76-84

Sloboda, John y Davidson, Jane (1996). The Young Musician. En I. Deliège y John Sloboda (Eds.): *Musical Beginnings. Origins and development of musical competence*. New York. Oxford University Press.

Turina, José Luis (2001). Entrevista de Gloria Collado. *Doce notas preliminares*, 8, 138-147

### Otras fuentes documentales

Romero, Pepe (2000). La preparación del guitarrista ante el concierto. <http://guitarra.artelinkado.com/guitarra/conciertodeguitarra.htm>

Charles, Agustín (2000). Sobre el lenguaje y la expresividad en mi música. Autoanálisis. <http://www.agustincharles.com>

## NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Los artículos y reseñas que se envíen a la revista pueden ser inéditos o no. En este último caso, el artículo deberá incluir la referencia de publicación. Irán precedidos de una hoja en la que figure el título del trabajo, el nombre del autor o autores, su dirección y teléfono, su situación académica y el nombre, si procede, de la institución científica a la que pertenece. Así mismo se hará constar la fecha de envío del trabajo.
2. Los manuscritos se enviarán a la dirección: [jetejada@us.es](mailto:jetejada@us.es) como adjuntos de correo electrónico; se presentarán en formato Word para PC o Macintosh. Los artículos deberán tener una extensión máxima equivalente a 15 páginas y las reseñas bibliográficas de 5. El artículo incluirá un resumen de no más de 10 líneas; el título y el resumen se presentarán en castellano e inglés.
3. Las ilustraciones, tablas, figuras y fotografías deberán estar insertas en el texto. En caso de no ser originales, deberán incluir la referencia de la publicación.
4. Las referencias bibliográficas se indicarán a pie de página y se ajustarán a las normas APA (American Psychological Association).
5. Los artículos ya publicados serán analizados por los miembros del Consejo de Redacción quienes podrán remitirlos al Consejo Científico a algún especialista de reconocido prestigio. Los artículos inéditos serán revisados por dos referees que tendrán en cuenta los siguientes criterios: significación y relevancia del tema tratado, relación con la bibliografía de investigación, diseño de investigación, análisis de datos y uso de los mismos (en el caso de artículos de investigación), uso de la teoría en el tratamiento del tema, cualidades críticas, claridad de las conclusiones y calidad final del artículo.
6. Los originales que no se ajusten a esta normativa serán devueltos al autor para que haga las modificaciones necesarias.
7. Antes de la publicación definitiva se remitirán al autor las pruebas para su corrección. Los autores deberán corregir las pruebas en un plazo no superior a 10 días y las remitirán a la secretaria de la revista. Durante la corrección de las pruebas no se admitirán variaciones significativas ni adicionales al texto que supongan gastos adicionales de composición o impresión.
8. La publicación de artículos en las revistas de la Universidad de La Rioja no da derecho a remuneración alguna. Los derechos de edición de la Revista Electrónica de LEEME son de los editores de la revista (Univ. de La Rioja y Jesús Tejada Giménez); se necesitará su permiso para cualquier reproducción y siempre se deberá citar la procedencia.
9. Los autores recibirán un certificado de su colaboración en la revista emitido por los editores.

## La música tradicional en la educación superior; situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria.

Josep M. Vilar <sup>1</sup>

Instituto de Educación Secundaria D'AURO,  
Santpedor (Barcelona)

### RESUMEN

Este artículo pretende hacer una aproximación a las posibilidades que el currículo del grado superior de música desarrollado a partir de la LOGSE abre para el estudio de la música tradicional. Se hace un repaso a lo que los distintos desarrollos curriculares territoriales y los distintos centros –en especial la Escola Superior de Música de Catalunya- han escolarizado como música tradicional, tanto a la luz de lo tradicional y lo popular, como de lo relativo a la propia tradición y a la tradición del otro. Asimismo se tiene en cuenta la especificidad de esta música por su especial significación social y por su ingreso en unos conservatorios concebidos, sobretodo, para otro menester. Todo ello parece hacer recomendable una cautela especial en los procesos de implantación.

### ABSTRACT

This paper seeks to provide an approach to the possibilities that the curriculum of the higher degree in music based on the LOGSE offers for the study of traditional music. It makes a revision of what the different territorial curricular developments and the diverse conservatories – especially the Escola Superior de Música de Catalunya – have considered as traditional music, in the light of the traditional and the popular as well with reference to their own traditions and those of others. Moreover, it takes into account the specificity of this music because of its special social significance and its presence in some conservatories primarily conceived for other purposes. Thus, it seems advisable to be especially cautious in the implementation processes.

### 1. La norma legal

---

<sup>1</sup> J.M. Vilar formó parte del equipo que entre 1999 y 2001 diseñó el currículo de Grado Superior para la comunidad autónoma de Catalunya y elaboró el Proyecto de la Escola Superior de Música de Catalunya. Posteriormente, entre 2001 y 2005 fue jefe de estudios de esta institución. Actualmente es profesor de música en el IES d'Auro de Santpedor (Barcelona).

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, especialmente, la idea del conservatorio entendido como institución dedicada a la enseñanza, aprendizaje y transmisión de la música clásica europea -y en concreto la composición y la interpretación de la misma- fue perdiendo fuerza a favor de otras. Entre éstas se hallan enfoques no necesariamente interpretativos o compositivos<sup>2</sup> y la presencia de otras músicas -no sólo estilos y tradiciones; también procesos de implantación, significatividad social...- junto a la "clásica", vehiculada por la notación y autodotada de un aparato crítico. Se incluyen ahí la música tradicional y la música popular, cuya presencia en los conservatorios ya es sinceramente defendida por unos o simplemente tolerada por otros en base a actitudes políticamente correctas, pero apareciendo aún como "lo otro" en el conjunto de su oferta educativa.<sup>3</sup>

Al ser la música tradicional aún marginal en la oferta educativa de los conservatorios de Europa occidental, la educación formal superior profesionalizadora del músico tradicional resulta un tema muy poco tratado. En cambio, sí lo es la presencia de músicas tradicionales en la educación general o incluso en la educación superior profesionalizadora de intérpretes de música clásica. Parece interesar mucho más -y genera más literatura<sup>4</sup>- la influencia positiva que estas músicas pueden ejercer para una mejor educación de los músicos clásicos que no lo que aquí nos atañe: cómo optimizar la formación superior del músico dedicado a la música tradicional.

Desde hace tiempo<sup>5</sup> los conceptos de música tradicional y popular están suficientemente separados; no obstante, ni el concepto y límites de la primera ni las fronteras entre ésta y la segunda aparecen claramente en los textos legales que hoy ordenan la formación musical de nivel superior. La norma que establece los aspectos básicos del currículo del grado superior<sup>6</sup> y el catálogo de títulos de las enseñanzas no universitarias prevén las siguientes especializaciones (cada una con un currículo y un título):

- Instrumentos de la música tradicional y popular.
- Flamenco (comprende las opciones de guitarra flamenca y de flamencología).

<sup>2</sup> La entrada de la musicología en los conservatorios que puso en crisis la dicotomía conservatorios-interpretación vs. universidad-conocimiento tuvo lugar de formas diversas y con ritmos muy diferentes según los contextos culturales. Y la reforma de la enseñanza superior que plantea la convergencia europea anunciada para el 2010, de momento no resuelve totalmente este tema en nuestro contexto.

<sup>3</sup> Schippers, H. (2004): "Blame it on the Germans!". En: *Preparing Musicians. Making New Sound Worlds*. Barcelona: ISME - Escola Superior de Música de Catalunya. Pp. 199 - 207.

<sup>4</sup> Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) [2003?]. *Music Education in a multi-cultural European Society*. Utrecht: AEC.

<sup>5</sup> En 1955 la *International Folk Music Society* (reconvertida en *International Council for Traditional Music* en 1981) conceptualizaba la *folk music* como "el producto de una tradición musical que ha evolucionado a través de un proceso de transmisión oral". Por su parte, la denominación de popular que en un tiempo se usó para la música tradicional, hoy está más bien en desuso en este sentido por influencia de los estudios anglosajones en los que *popular music* responde a otro concepto, a menudo un poco vago, relativo a tipos de música característicos de sociedades modernas o en proceso de modernización.

<sup>6</sup> Real Decreto 617/1995 de 21 de abril (BOE de 6 de junio de 1995)

A ellas se suma -por las razones que explicaremos en su momento- la titulación en jazz. Los desarrollos normativos que las comunidades autónomas hicieron de este Real Decreto<sup>7</sup> siguieron esta misma planificación excepto en el caso de Catalunya. Cumpliendo con los mínimos curriculares que establece el Real Decreto mencionado, la norma de aplicación en Catalunya determina la existencia de los siguientes itinerarios formativos:

- Instrumentos de la música tradicional.
- Instrumentos de la música moderna.
- Instrumentos del jazz.

A su vez, los primeros comprenden los que son específicos de la cobla (tenora, tible y flabiol), la guitarra y cante flamencos, y una inconcreta denominación de "instrumentos de otras tradiciones".

Real Decreto	Generalitat de Catalunya	
Música tradicional y popular (popular no en el sentido de moderna)	Instrumentos de la música tradicional	Tenora Tible Flabiol y tamborí Instrumentos de otras tradiciones Cante flamenco Guitarra flamenca
Guitarra flamenca		
Flamencología	No se imparte	
Jazz	Jazz	Batería, piano, trompeta, etc.
	Música moderna (música popular urbana)	Batería, guitarra eléctrica, percusión, bajo eléctrico, etc.

En la norma específica de Catalunya, la denominación de "música moderna" se refiere a la popular (*popular music*) que así queda mucho más separada de la tradicional que en el Real Decreto, mientras el flamenco (la posibilidad del cante no se contempla en el Real Decreto) es entendido como una más de las músicas tradicionales existentes y cumple los aspectos básicos del currículo de "instrumentos de la música tradicional y popular" pero no los del currículo de "flamenco" del Real Decreto. Así, quienes hayan seguido estudios de guitarra o cante flamenco en Catalunya van a titularse en "instrumentos de la música tradicional y popular".

<sup>7</sup> Decreto 63/2001 de 20 de febrero.

Por su parte, los estudios de "música moderna" (que en otras latitudes más nórdicas se denomina más a menudo música popular) en Catalunya conducen a la titulación en instrumentos de jazz puesto que este currículo cumple plenamente con los aspectos básicos contemplados para este itinerario por el Real Decreto. Y ello en razón de la vinculación estilística entre estas músicas populares y el jazz, algo que -más allá de su evidencia- debe seguir en proceso de debate para analizar las fronteras pedagógicas deseables entre una y otra.

## 2. Las posibilidades que ofrece la denominación

En otra ocasión<sup>8</sup> ya he señalado que una estructuración curricular tan asimétrica que prevé la existencia de una titulación en "guitarra" y otras distinta en "instrumentos de la música tradicional y popular" indica, sin duda que la de "guitarra" se refiere a música clásica y -en el mejor de los casos- por extensión a la contemporánea. Esta asimetría tiene de positivo que esta denominación, en su inconcreción, puede interpretarse de formas muy diversas, obedeciendo a criterios también distintos. Así, los otros conservatorios superiores del territorio estatal que imparten instrumentos de la música "tradicional y popular" lo han aplicado como sigue:

- Conservatori Superior de Música i Dansa les Illes Balears: Flabiol, Guitarra-Guitarró, Laúd - Bandúrria y Xeremies (cornamusa).
- Conservatorio Superior de Música de Córdoba: Guitarra flamenca
- Conservatorio Superior de Música de Murcia: Guitarra flamenca
- Conservatorio Superior de Música de Navarra: Txistu
- Conservatorio Superior de Música de Vigo: Gaita y percusión tradicional<sup>9</sup>
- Musikene (Centro Superior de Música del País Vasco): Txistu.

Posteriormente, la Escola Superior de Música de Catalunya dio pasos para ampliar su oferta en dos direcciones, aprovechando lo inconcreto de la denominación de "instrumentos de otras tradiciones musicales" que aparece en el currículo catalán:

<sup>8</sup> Vilar, Josep M.: "Las enseñanzas superiores de música y el espacio europeo de educación superior". Ponencia en el *Congreso Internacional "Música y Universidad"*. Universidad de Salamanca, noviembre, 2004.

<sup>9</sup> Todos los alumnos de la especialidad "Instrumentos de la música tradicional" cursan Gaita como instrumento principal y, además, rudimentos de percusión tradicional. El único instrumento tradicional reconocido en el grado medio en Galicia es la gaita. Agradezco esta información a Roberto Relova, director del mencionado Conservatorio

- a) Oferta de estudios centrados en otros instrumentos tradicionales catalanes.
- b) Introducción de una especialidad en instrumentos de la música magrebí.<sup>10</sup>

El currículo de Catalunya exige que todos los estudiantes de grado superior cursen estudios de un instrumento entendido como asignatura "secundaria" en su plan de estudios: un segundo instrumento para los instrumentistas, y un instrumento para quienes estudian musicología, pedagogía, gestión, sonología o composición como disciplina principal. Desde el curso 2002-03 tienen esta categoría la cornamusa catalana, el acordeón diatónico, la gralla, y el fiscorno; esta iniciativa -desarrollada durante el curso 2004-2005- permitiría titularse también en estos instrumentos.

Por otro lado, y siguiendo iniciativas como la del Conservatorio de Birmingham en música clásica del Norte de la India, o la del Conservatorio de Rotterdam<sup>11</sup> con su oferta de estudios de música hindú, tango, música turca o flamenco, entre otras, algunos directivos de esta institución entendimos -en el mismo período- que la oferta no necesariamente debía quedar circunscrita a las tradiciones musicales del propio territorio sino que podía hacer referencia a aquellas que -por razones diversas- adquieren sentido y funcionalidad más allá de sus lugares de origen. La oferta del Birmingham Conservatoire obedecía a la notable presencia de población de origen paquistaní e hindú en la zona de influencia de la ciudad.<sup>12</sup> En cambio, la oferta de Rotterdam responde a la voluntad de la institución de posicionarse a nivel internacional en la formación en músicas tradicionales que ya son, desde hace tiempo, verdaderamente transnacionales y gozan de un mercado esparcido por diversos países; una iniciativa potenciada, quizás, por una cierta debilidad de la conciencia de una música tradicional neerlandesa. Con una oferta de estudios y titulación superior en instrumentos de la música magrebí, la Escola Superior de Música de Catalunya habría conseguido diversos objetivos:

- a) Atender a una música que ya se está dotando de estructuras propias de difusión en los numerosos países europeos en los que está presente.
- b) Avanzar en el estudio de las conexiones entre distintas músicas del mediterráneo occidental (autóctona de Catalunya, flamenco, magrebí...).
- c) Posicionarse como elemento de integración cultural de esta población inmigrante en Catalunya.
- d) Convertirse en uno de los primeros conservatorios -si no el primero- de Europa occidental en brindar la posibilidad de titularse en esta tradición musical, y dar un título homologado a nivel europeo.

<sup>10</sup> Hubo contactos positivos para llevar a cabo alguna experiencia en paralelo con el Conservatorio de Rotterdam.

<sup>11</sup> Ver [http://www.hmd.nl/RC/secties\\_ENG/opleidingen/bach\\_muz/bach\\_muz.html](http://www.hmd.nl/RC/secties_ENG/opleidingen/bach_muz/bach_muz.html)

<sup>12</sup> Dicha titulación superior dejó de existir en 2002.

### 3. Objetivos de los estudios de grado superior en instrumentos tradicionales

En el terreno de la música tradicional la consideración de profesional aplicada al grado medio toma realmente sentido.<sup>13</sup> Y ello por una confluencia de elementos que afectan tanto al propio hecho musical y a sus repertorios como a la forma como se entiende habitualmente la formación específica para el ejercicio de la interpretación instrumental.

Quienes tienen un título de grado medio en instrumentos como la tenora normalmente se desenvuelvan bien en la inmensa mayoría de situaciones profesionales con que se enfrentan. Lo mismo le ocurre a su colega que toca el contrabajo o la trompeta en la cobla: con una formación en música clásica, el grado medio le basta para cumplir con la mayoría de cometidos de esta profesión a menudo ejercida a tiempo parcial.

Ello, que ocurre menos en el terreno de la música clásica, donde pocos pondrían en duda que el superior sea el grado verdaderamente profesionalizador, da al grado superior en música tradicional un perfil específico. Y puesto que a menudo se piensan los estudios de música desde el prisma de la música clásica, esta circunstancia hace aparecer a la música tradicional como excepcional.

Si ambos grados persiguen la profesionalización y el grado medio ya la consigue en la mayoría de supuestos de la música tradicional, se podría cuestionar la necesidad de existencia del superior para estas especialidades. Esta línea de opinión –que se basaría en una orientación pedagógica excesivamente centrada en la interpretación, las técnicas y los repertorios<sup>14</sup>– sería equivocada, no tanto por la necesaria excelencia en la interpretación que se debe conseguir en el grado superior, sino más bien porque a éste le corresponde atender adecuadamente a un espectro amplio de competencias profesionalizadoras que trascienden la mera interpretación.

El grado superior en los instrumentos de la música tradicional no existe solamente –que también– para la formación de mejores “meros instrumentistas” sino sobre todo para la formación de instrumentistas dotados de capacidades amplias y diversas de análisis y síntesis de las situaciones vinculadas a su ejercicio profesional, y de respuesta ante ellas, de organización y planificación, de razonamiento crítico, reflexión y

<sup>13</sup> Anteriormente, en Vilar, J. M. (1999): “Conservatorio, Bachillerato y Formación Profesional”. *Música y Educación*. 38. Pp. 71-77 ya se ha hecho hincapié en el desencuentro evidente entre el carácter profesionalizador que la LOGSE atribuye al Grado Medio y los enfoques y resultados que en éste sedán. Este panorama puede cambiar enormemente de prosperar la posibilidad algunas veces barajada de desreglar el tramo educativo musical que se hoy corresponde con el grado medio, y dejar como única enseñanza oficial de régimen especial de música el grado superior

<sup>14</sup> A menudo los repertorios juegan un papel excesivamente determinante en las ordenaciones curriculares. Vilar, J. M. (2000): “Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde debe estar el repertorio?” *Música y Educación*, 43. Pp. 29-45.

comunicación, de tratamiento de la información, de resolución de problemas y toma de decisiones, de gestión y liderazgo de equipos de trabajo, ...<sup>15</sup> que se orienten hacia y permitan la constante evolución –transformación, adecuación, ganancia de nuevos públicos, hibridaciones y/o esencializaciones- de los estilos, las prácticas musicales (interpretativas, compositivas, de transferencia, de aprendizaje ...), las significaciones y los repertorios de la música tradicional.

#### 4. Direcciones posibles y necesarias de estos estudios

En el futuro de la educación superior en música tradicional no sólo está en juego una cuestión de “nivel” sino otra mucho más importante e interesante: su orientación global.

En este sentido no aparecen razones para alejarse de la orientación hacia el mercado que actualmente rige en la educación superior en general.<sup>16</sup> Una orientación no entendida como servilismo al mercado<sup>17</sup> sino como rentabilización social de un capital básicamente público puesto a disposición de la formación de unos profesionales de alta calificación en estas músicas, y como necesaria dinamización y constante transformación de un mercado que conduzca a una incidencia real de estas músicas en la vida de los ciudadanos. Y ello lo conseguirá la labor desarrollada por unos profesionales dotados de unas competencias de nivel superior desarrolladas en unos circuitos y prácticas concretos, pensados para ello. Quizá la Sibelius Academy de Helsinki sea, hoy por hoy, la única institución de educación musical europea que pueda jactarse de que la mayoría de grupos jóvenes de música tradicional más conocidos de su país tienen su origen en su seno;<sup>18</sup> a este enfoque hacia el mercado nos referimos.

Puesto que “música tradicional” es un constructo cultural dotado de unas implicaciones simbólicas y políticas superiores a las de otros constructos comparables, la inclusión de la enseñanza de unas u otras músicas tradicionales en los programas de

<sup>15</sup> De entre los documentos que abordan los perfiles competenciales de los titulados superiores en música destacamos en primer lugar el que en 2004 elaboró la Asociación Europea de Conservatorios. Se trata de un documento aplicable a todos los instrumentistas y realizado con suficiente amplitud como para ser de aplicación a los instrumentos de la música tradicional. Se halla disponible en <http://aec.cramgo.nl/uploadmedia/AEC%20Learning%20Outcomes%20Music%20En-Fr-De.pdf>.

El segundo documento se debe a la organización *The Joint Quality Initiative* y se basa en el sistema europeo de descriptores de Bachelor y de Máster. Ver “Spanish Dublin Descriptors” en <http://www.jointquality.org/>. Una adecuación de ambos a una situación concreta de conservatorios superiores españoles puede encontrarse en Sempere, N. y Vilar, J. M.[2004]: *Materials VI. Capacitats, competències i ocupabilitat dels titulats en música. Una nova orientació per al treball docent*. Barcelona: Escola Superior de Música de Catalunya.

<sup>16</sup> Prueba de ello son los “libros blancos” para la adecuación de los actuales estudios universitarios al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Todos ellos contienen sus apartados dedicados a la inserción laboral de los titulados, a la concreción de los perfiles profesionales demandados por la sociedad, etc. Consultable en [http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html)

<sup>17</sup> El fantasma del servilismo de la educación frente al mercado persigue a menudo a los profesionales de las enseñanzas artísticas en unas formas y grado difíciles de encontrar en otras enseñanzas.

<sup>18</sup> <http://virtual.finland.fi/finfo/english/folkmus8.html>

la educación musical superior oficializada y pagada con dinero público se dota de una significación política aún mayor que la que concurre en la enseñanza de otras músicas menos vinculadas a los territorios y a las identidades de las personas.

Esta implicación de la educación musical con la sociedad y el mercado podría considerarse común a todas las enseñanzas que da un conservatorio<sup>19</sup> y, en general, toda institución de educación superior. Pero también concurren algunas peculiaridades, en buena medida por la diferencia existente entre las músicas tradicionales y los estilos musicales para los cuales se crearon los conservatorios y han mantenido su principal razón de ser hasta hoy: la música de autor, la música escrita en partitura.<sup>20</sup>

Lentamente otras músicas como el jazz se introdujeron en los conservatorios y facultades de música, mientras la música tradicional continuaba siendo enseñada y aprendida de manera no formal e informal. Ello permitió tanto el desarrollo de la idea según la cual los conservatorios eran instituciones sólo aptas para estas músicas, como que se siguiera concibiendo que la música tradicional se aprende a través de la escucha y de la práctica,<sup>21</sup> y requiere sólo un mínimo aprendizaje formal y pocos recursos materiales para producirse, sin negar que otras formas más desarrolladas de aprendizaje formal y recursos materiales más considerables puedan dar resultados positivos.<sup>22</sup> Al usar los conceptos de conservatorio y de música tradicional de forma poco reflexiva se mantienen estas ideas y se dificulta que la enseñanza formal de la música tradicional abandone su actual posición marginal.

Un coloquio celebrado hace dos décadas consideraba como músicas marginadas o excluidas de los conservatorios la música antigua, el jazz, la música moderna / popular y la informática musical, además de la música tradicional.<sup>23</sup> Seguramente es esta última la que más dificultades sigue teniendo para entrar en estas instituciones. Muchos conservatorios tienen desde hace más o menos tiempo sus departamentos de música antigua; las nuevas tecnologías se han introducido con desiguales planteamientos y empujes en estas instituciones,<sup>24</sup> y la presencia del jazz y de los estilos derivados ha propiciado incluso la aparición del lobby que pretende ser la *Pop and Jazz Platform*<sup>25</sup>

<sup>19</sup> Venimos utilizando esta denominación como sinónimo de centro de estudios musicales de educación superior, conducentes a la obtención de títulos de grado, independientemente de otras circunstancias.

<sup>20</sup> Weber, W.: "Conservatories; I: The role of the conservatory" *Grove Music Online* ed. L. Macy (consultado el 18.02.2006), <<http://www.grovemusic.com>>.

<sup>21</sup> Entendido ello como algo diferenciador del resto de músicas en Denski, S. W. (1992): "Music, musicians, and communication". En Lull, J. (ed.): *Popular music and communication*. Newbury Park, CA: Sage. Pp. 33-48. El autor señala al repertorio como entidad omnipresente de referencia final y a la partitura como elemento didáctico igualmente irrenunciable que ejercen un papel enmascarante de la verdadera importancia de la escucha, la práctica y la imitación en el aprendizaje de la música clásica.

<sup>22</sup> Filene, B. (2000): *Romancing the Folk. Public Memory and American Roots Music*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

<sup>23</sup> Colloques de Liège, 1985 (1987): *Conservatoire et musiques exclues*. Paris: Institut de pédagogie musicale. En honor a la verdad, en aquella fecha algunas de estas músicas continuaban estando marginadas en el ámbito franco-belga, pero no en otros.

<sup>24</sup> El neologismo Sonología sirve para denominar a los departamentos que se ocupan de formas diversas de la aplicación de las nuevas tecnologías al tratamiento del sonido, en universidades y conservatorios cada vez más numerosos.

<sup>25</sup> Creada en 2004 para promover la cooperación entre instituciones educativas que imparten enseñanzas en estos géneros, vinculados entre ellos desde tantos puntos de vista. <http://www.aecinfor.org>.

dentro de la Asociación Europea de Conservatorios. Pero la música tradicional continúa olvidada en muchos conservatorios y tiene una incidencia en los presupuestos globales de la educación superior que continúa siendo minoritaria y alejada de lo que debería ser en relación a la incidencia real que estas músicas tienen en el mercado, a su contribución porcentual al PIB frente al resto de músicas, y a lo que una adecuada atención de los sectores educativos podría reportar en estos sentidos.<sup>26</sup>

Así, en el mejor de los casos, la música tradicional es aprendida y enseñada en unos conservatorios en los que, sobre todo, se piensa –desde las autoridades que manejan los presupuestos hasta los profesores- en otra clave, que no es la de la música tradicional.

Debemos aceptar que en este cajón amplio que denominamos “músicas tradicionales” caben y ponemos muchas realidades distintas. Muchos orígenes, muchos estilos, con significaciones sociales distintas, con variantes geográficas importantes, que incorporan procesos sociales distintos, de difusión, de presencia en la vida real y en los medios, de incidencia en unas franjas u otras de la población, con o sin espacios y tiempos específicos en los que sus públicos puedan disponer de ellas, con procesos de transmisión, de enseñanza-aprendizaje distintos o incluso específicos, con relaciones con sus repertorios también diversas, con grados muy diversos de transnacionalización y de globalización, etc. Baste, como ejemplo, con comparar el flamenco, la música tradicional de baile de Galicia, el tango, o las polifonías vocales de algunas regiones del mediterráneo occidental. Ello –puesto que tratamos su presencia en la educación superior musical- podemos cruzarlo con escenarios tan diversos como la Academia Sibelius de Helsinki donde se enseña tango, el conservatorio de Rotterdam donde se puede cursar flamenco, el Conservatorio Superior de Música de Vigo, donde se enseña gaita, la Escola Superior de Música de Catalunya donde uno se puede especializar en cobla y en flamenco y, además, hacer aproximaciones a algunas polifonías vocales del mediterráneo occidental, o el Conservatorio Superior de Música de Canarias que no ofrece estudios de la música tradicional de su territorio.

Aparecen, pues, situaciones diversas que podemos resumir en las casuísticas siguientes:

- conservatorios que enseñan música tradicional autóctona;
- conservatorios que no enseñan “su” propia música tradicional pero sí otras;
- conservatorios que enseñan música tradicional originaria de otra área que ya se ha convertido en transnacional,

<sup>26</sup> Según “Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España” llevada a cabo por la SGAE entre 2002 y 2003 (<http://www.artenetsgae.com/anuario/EncuestaHabitos2005/frames.htm>) un 23,2% de los encuestados declaran haber comprado discos o casetes de flamenco en el último año; a la misma pregunta responden afirmativamente un 33,8% para CDs o cintas de Pop-rock internacional, y también 23,2 % para “canción melódica”, ambas por encima de la música clásica y la ópera (15%); por debajo de éstas se sitúan otras músicas folklóricas españolas (8,3%) y la World Music (7,9%); en medio se halla el Jazz (8,1%).

- conservatorios que enseñan música tradicional que forma parte del legado de una amplia minoría étnica o cultural de su territorio sin ser originaria del mismo.
- conservatorios que enseñan música tradicional originaria de otro territorio pero con un profundo arraigo en amplios sectores del propio territorio.
- conservatorios que no imparten enseñanza de músicas tradicionales;

La toma de postura por parte de un conservatorio y de sus responsables políticos en un sentido u otro no sólo tiene que ver con las músicas tradicionales del territorio propio y con la estructura social de su población, sino también con los grandes planteamientos en políticas culturales y educativas. En especial, determinar si la institución va a trabajar para el mercado, y si va a hacerlo para uno local o regional, o para el mercado global. En segundo lugar van a importar las creencias y opiniones sobre la música tradicional en general y sobre la profesionalización en los estilos tradicionales en particular.

Como hemos dicho, probablemente la música hindú enseñada en el conservatorio de Birmingham no se dirigía necesariamente al mercado global pero sí lo hacen el tango o el flamenco impartidos en Rotterdam, desde el momento en que Japón, por ejemplo, es un gran consumidor de flamenco. Sin embargo, en la Escola Superior de Música de Catalunya la enseñanza del flamenco se entiende como una oferta vinculada a una música que cuenta con un fuerte arraigo en el territorio desde hace ya unas décadas.

No podemos menospreciar el significado especial que todo lo referente a la cultura tradicional tiene en el conjunto de las políticas culturales de los gobiernos, especialmente cuando se trata de territorios con un sentimiento nacionalista muy extendido. Vaya como ejemplo de ello lo que decían los representantes de la música tradicional en Catalunya en su comparecencia ante la comisión de política cultural del Parlament de esta comunidad autónoma en noviembre de 2004:

*“Esta situación actual nos permite conectar con todo tipo de público, especialmente con la juventud; ser más abiertos al mestizaje con las músicas que nos vienen del Mediterráneo, es el lenguaje con el que también ayudamos a la integración de los recién llegados; son los sonidos que nos acompañan en nuestros viajes al extranjero y sobretodo es también la ligazón más estrecha que nos une con los compañeros del País Valencià, de las Islas Baleares y Pitiusas, con la Franja de Aragón, del Rosellón y de Andorra, de Alguer ... porque no decirlo, de los Països Catalans.”<sup>27</sup>*

<sup>27</sup> Ver <http://www.tradicionarij.us.com/manifest2.htm>. El texto hace referencia clara a elementos identitarios más allá de la compartimentación por comunidades autonómicas, y de política social. Sin duda dos elementos fundamentales en el pensamiento catalán “políticamente correcto” del momento.

## 5. Un momento único que precisa de una evaluación certera

Otro elemento importante –que el jazz sólo ha podido contemplar parcialmente, por razones cronológicas- que debería teñir los procesos de enseñanza de estas músicas en el futuro inmediato es la evaluación de cómo su escolarización transforma sus características específicas. En primer lugar por el hecho de someter a procesos de educación formal unas disciplinas que llegaron casi hasta su estado actual a través de procesos de educación no formal e informal de larga duración. El estudio del flamenco en nuestros conservatorios está transformando no sólo sus formas de aprendizaje, sino también -y sobretodo- sus formas de entenderlo, de valorar y comprender sus significados; y seguramente también sus sonidos.

Éstos son momentos únicos. Aquellos en los que un estilo tradicionalmente enseñado y aprendido en instituciones que no nacieron para la enseñanza de la música (la familia, el clan, el barrio...) entra en el conservatorio. Por ello es ahora cuando son especialmente interesantes los estudios analíticos de una más que probable transformación de los mismos por efecto de su escolarización y academización. Es esperable, por ejemplo, que tanto los procesos de hibridación como los motores de su evolución empiecen a funcionar a una velocidad distinta; y que tome direcciones también distintas. Ojalá estas instituciones pudieran funcionar dejando de lado las jerarquizaciones entre estilos; ojalá las didácticas propias del conservatorio también pudieran aprender algo de unas metodologías surgidas en otros contextos; ojalá no debamos esperar –por ejemplo- que el aprendizaje del flamenco deje de ser grupal – como fue siempre- y adopte el formato de la clase individual por influencia de la música clásica, sino que también podamos concebir una influencia inversa que sería un paso hacia la deseable normalización.<sup>28</sup> En definitiva, que se dieran, también, interesantes hibridaciones en los procesos y métodos de enseñanza y aprendizaje de las distintas tradiciones musicales que pudieran mejorar los resultados en los aprendizajes de todas y cada una de las músicas.

Tal vez la dicotomía entre lo escrito y lo oral ilustre suficientemente esta posible colisión y debamos preguntarnos, por ejemplo, si lo escrito está empezando ya a jugar papeles cada vez más importantes en la tradición del flamenco estudiado en los conservatorios; y/o si, por el contrario o complementariamente, lo oral conseguirá recuperar el terreno que desgraciadamente perdió en los procesos de aprendizaje de la música “clásica” gracias a esta vecindad con la tradicional. En el primer caso se trata no

<sup>28</sup> Apenas existen otros aprendizajes reglados que se realicen de forma individual (el entrenador personal de algunos deportistas sólo se da en situaciones de verdadera élite), algo que seguramente no se debe tanto a una peculiaridad de lo que se enseña y aprende sino a lamentables limitaciones metodológicas y a tomas previas de postura que podrían ser superadas gracias a la ósmosis con la música tradicional si ésta se pudiera realizar sin jerarquizaciones ya poco argumentables. En este sentido cabe traer a colación el caso de los conservatorios de música franceses que hace unos años entendieron que la inclusión de la enseñanza de la música tradicional, con sus propios estilos didácticos, podía enriquecer, por trasvase, las metodologías presentes en estas instituciones. Agradezco esta información a Carles Mas Garcia.

sólo de estar atentos a la metodología aplicada en la clase de guitarra o de cante sino también de observar la valoración y el uso creciente de lo escrito entre los flamencos.

Si la evaluación de las instituciones educativas es siempre necesaria, con más razón en los momentos de introducción de nuevas enseñanzas, y especialmente si éstas, durante tanto tiempo, han existido fuera de marcos institucionales, nutriéndose de unos valores que chocan de algún modo con los de la academia.

No olvidemos las especificidades con que, en nuestro contexto, este proceso se está llevando a cabo. El marco legal establece una prueba de acceso al grado superior que difícilmente puede ser superada por alguien sin unos estudios que incluyan la notación y el solfeo, y un currículo amplio (con sus contenidos y objetivos, sus metodologías, el uso del código escrito... tanto como el propio concepto de currículo en que se basa) que va a influir sobre la música tradicional cursada en este mismo currículo.

Esta evaluación deberá prestar atención, también, a cómo la introducción de los estilos tradicionales en la enseñanza superior se acompaña de algún tipo de ascenso social, ya sea en forma de causa, de efecto o de proceso de acompañamiento. Ello puede referirse a una "depuración" del estilo que en muchos casos puede resolverse en un acercamiento a la música clásica.<sup>29</sup> Puede referirse, también, a un cambio en su valoración y significación social, algo que se siente como un distanciamiento de unas capas sociales y un acercamiento a otras superiores, y que es indisoluble tanto de unas formas y lugares de presentación y difusión como de unos modelos sonoros, compositivos e interpretativos. En el campo de la música tradicional, y a falta –aún– de un estudio histórico pedagógico que lo avale y que tenga muy en cuenta el currículo oculto y los valores en la educación, es buena muestra de ello lo que en las últimas décadas acaeció en Catalunya con los instrumentos propios de la cobla: el tible, la tenora y el flabiol. Su entrada en los conservatorios de grado medio en forma de asignaturas oficiales se realizó con unos materiales que a menudo recurrían a transcripciones de obras del repertorio clásico (Vivaldi, Mozart ...). En él, no sólo se hallaba un ideal sonoro al que estos instrumentos pretendían aproximarse sino que –entendiendo el repertorio como vía de ascenso– abonaron el terreno para un tipo de composición contemporánea para estos instrumentos y los situaban aún más y de un modo aún más inequívoco en un terreno que algunos –tanto aplicando criterios etnomusicológicos como de mera jerarquización social– ya no consideraban, orgullosamente por cierto, ni tan siquiera "tradicional". Probablemente algo semejante esté sucediendo en otras latitudes del panorama estatal con otros instrumentos autóctonos.

El contacto con otros elementos de la academia también va a establecer, seguramente, otras vías de transformación de estas músicas. Si se consigue sobrepasar

<sup>29</sup> Ésta, significativamente, también realizó comparables procesos de depuración para intentar silenciar estilos compositivos e interpretativos que la asemejasen a la tradicional, y de este modo convertirse en lo que "es" hoy.

la mera coexistencia estilística, la convivencia puede facilitar procesos de hibridación sumamente interesantes relativos a sonido y a técnicas interpretativas. Desde el punto de vista de la formación del estudiante piénsese, por ejemplo en un estudiante de violín de música clásica que toma clase, también, de tango; o –desde la óptica de las disciplinas– en la clase de conjunto de flamenco en la que se integran estudiantes de jazz o de música clásica. O en una fanfarria de estilo tradicional de Europa oriental –dentro de un departamento de música tradicional de un conservatorio– en la que participan estudiantes de un departamento de música antigua. Fácilmente pueden aparecer también hibridaciones interesantes cuando ello se mezcla con la formación de los futuros compositores; el perfil de un departamento de composición puede acabar siendo distinto según que los otros departamentos potentes del conservatorio sean –por ejemplo– el de tecnologías del sonido y música electrónica, el de música tradicional o el de jazz. No sólo será conveniente estar atentos a cómo se da algún tipo de hibridación estilística en los medios docentes sino también a las eventuales semejanzas y diferencias entre éstas y las que se dan desde hace tiempo en el medio profesional, a fin de establecer causas y consecuencias, y prever las probables y deseables influencias que ambos mundos –el docente y el profesional– vayan a tener en el futuro.

Pocos estilos tradicionales habían estado en contacto con disciplinas académicas antes de su entrada en el conservatorio. La coincidencia de la música tradicional con otras disciplinas como la pedagogía musical i/o la (etno)musicología en el contexto de unos estudios superiores también pueden dar resultados interesantes en unos procesos de cambio dignos de ser evaluados de forma procesual. La confluencia con la pedagogía musical debería favorecer la existencia de una formación pedagógico-didáctica específica relativa a la enseñanza de los estilos, los instrumentos y los procesos de las músicas tradicionales.<sup>30</sup> Por su parte, la confluencia con la musicología (y/o con la etnomusicología si tienen tratamiento de disciplinas separadas) debería favorecer la emergencia de un tipo de titulado superior en música tradicional en el que las competencias propias de todo titulado superior se concretaran en una formación de corte etnomusicológico que complementase a la de tipo interpretativo.

## 6. Conclusión

La implantación de la LOGSE en los conservatorios se inició hace ya algunos años, pero la inclusión y sobretodo la normalización de la música tradicional en este

<sup>30</sup> Lamentablemente el marco legal actual no lo prevé. El anexo I del Real Decreto 617/1995 establece que la opción "b" de Pedagogía sólo se puede cursar en acordeón, arpa, clarinete, clave, contrabajo, fagot, flauta travesera, flauta de pico, guitarra, instrumentos de púa, oboe, órgano, percusión, piano, saxofón, trompa, trompeta, trombón, tuba, viola, viola da gamba, violín y violonchelo. Hasta la próxima reforma de los estudios de música de nivel superior seguimos sin posibilidades de formación inicial de pedagogos de la gaita, la guitarra flamenca, el bajo eléctrico o la batería.

tramo educativo aún se halla en fase inicial.<sup>31</sup> Por ello, elementos tan importantes como los objetivos perseguidos con la inclusión (o la exclusión) de estos estilos y tradiciones en el Conservatorio, los tipos de músicas que se incluyan—en relación a lo que el territorio siente como propio y/o a lo que el mercado pueda precisar- y los puentes que se establezcan entre la tradición altamente academizada de los conservatorios y la tradición más o menos vinculada a la educación no formal o incluso a la educación informal que va a persistir, así como los resultados derivados de estas interacciones deberían ser sometidos a cuidadosos procesos evaluativos. Procesos de evaluación institucional que permitan un control sobre los cambios que la modificación de los procesos educativos produzca sobre las músicas tradicionales. Y procesos de evaluación de las transformaciones que la modificación en los estilos enseñados y aprendidos en el conservatorio produce sobre estas instituciones, sobre lo enseñado y lo aprendido en ellas, y —en definitiva- sobre sus resultados.

## Bibliografía

Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) [2003?]. *Music Education in a multi-cultural European Society*. Utrecht: AEC.

Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC): *1st and 2nd Cycle Studies in Higher Education Professional Music Training. Distinctive Characteristics, Modes of Learning and Learning Outcomes*. En <http://aec.cramgo.nl/uploadmedia/AEC%20Learning%20Outcomes%20Music%20En-Fr-De.pdf>

Colloques de Liège, 1985 (1987): *Conservatoire et musiques exclues*. París: Institut de pédagogie musicale.

Decreto 63/2001 de 20 de febrero, de la Generalitat de Catalunya (DOGC de 5 de marzo de 2001).

Denski, S. W.(1992): "Music, musicians, and communication". En Lull, J. (ed.): *Popular music and communication*. Newbury Park, CA: Sage. Pp. 33-48.

Filene, B. (2000): *Romancing the Folk. Public Memory and American Roots Music*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Real Decreto 617/1995 de 21 de abril (BOE de 6 de junio de 1995)

<sup>31</sup> Al parecer los cambios en el marco legal van a llegar sin apenas haber dado tiempo ni oportunidad a asentar estas novedades y a hacer una evaluación de algo que no sólo sea la novedad.

Schippers, H. (2004): "Blame it on the Germans!". En: *Preparing Musicians. Making New Sound Worlds*. Barcelona: ISME - Escola Superior de Música de Catalunya. Pp. 199 – 207.

Sempere, N. y Vilar, J. M. [2004]: *Materials VI. Capacitats, competències i ocupabilitat dels titulats en música. Una nova orientació per al treball docent*. Barcelona: Escola Superior de Música de Catalunya.

SGAE (2005): *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España*. En <http://www.artenetsgae.com/anuario/EncuestaHabitos2005/frames.htm>.

*Spanish Dublin Descriptors*. En [http://www.jointquality.org/ge\\_descriptors.html](http://www.jointquality.org/ge_descriptors.html).

Vilar, J. M. (1999): "Conservatorio, Bachillerato y Formación Profesional". *Música y Educación*. 38. Pp. 71-77

Vilar, J. M. (2000): "Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde debe estar el repertorio? *Música y Educación*, 43. Pp. 29-45.

Weber, W.: "Conservatories; I: The role of the conservatory" *Grove Music Online* ed. L. Macy (consultado el 18.02.2006), <<http://www.grovemusic.com>>.

## NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Los artículos y reseñas que se envíen a la revista pueden ser inéditos o no. En este último caso, el artículo deberá incluir la referencia de publicación. Irán precedidos de una hoja en la que figure el título del trabajo, el nombre del autor o autores, su dirección y teléfono, su situación académica y el nombre, si procede, de la institución científica a la que pertenece. Así mismo se hará constar la fecha de envío del trabajo.
2. Los manuscritos se enviarán a la dirección: [jetejada@us.es](mailto:jetejada@us.es) como adjuntos de correo electrónico; se presentarán en formato Word para PC o Macintosh. Los artículos deberán tener una extensión máxima equivalente a 15 páginas y las reseñas bibliográficas de 5. El artículo incluirá un resumen de no más de 10 líneas; el título y el resumen se presentarán en castellano e inglés.
3. Las ilustraciones, tablas, figuras y fotografías deberán estar insertas en el texto. En caso de no ser originales, deberán incluir la referencia de la publicación.
4. Las referencias bibliográficas se indicarán a pie de página y se ajustarán a las normas APA (American Psychological Association).
5. Los artículos ya publicados serán analizados por los miembros del Consejo de Redacción quienes podrán remitirlos al Consejo Científico a algún especialista de reconocido prestigio. Los artículos inéditos serán revisados por dos referees que tendrán en cuenta los siguientes criterios: significación y relevancia del tema tratado, relación con la bibliografía de investigación, diseño de investigación, análisis de datos y uso de los mismos (en el caso de artículos de investigación), uso de la teoría en el tratamiento del tema, cualidades críticas, claridad de las conclusiones y calidad final del artículo.
6. Los originales que no se ajusten a esta normativa serán devueltos al autor para que haga las modificaciones necesarias.
7. Antes de la publicación definitiva se remitirán al autor las pruebas para su corrección. Los autores deberán corregir las pruebas en un plazo no superior a 10 días y las remitirán a la

secretaría de la revista. Durante la corrección de las pruebas no se admitirán variaciones significativas ni adicionales al texto que supongan gastos adicionales de composición o impresión.

8. La publicación de artículos en las revistas de la Universidad de La Rioja no da derecho a remuneración alguna. Los derechos de edición de la Revista Electrónica de LEEME son de los editores de la revista (Univ. de La Rioja y Jesús Tejada Giménez); se necesitará su permiso para cualquier reproducción y siempre se deberá citar la procedencia.
9. Los autores recibirán un certificado de su colaboración en la revista emitido por los editores.

## Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.  
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista