

CONOCIMIENTO
EDUCATIVO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

**BASES PARA UN
DEBATE SOBRE
INVESTIGACIÓN
ARTÍSTICA**



**BASES PARA UN DEBATE
SOBRE INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN

INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-06-324-3
I.S.B.N.: 84-369-4348-1
Dep. Legal: M-44.152-2006

Imprime: OMAGRAF, S.L.

<http://publicaciones.administracion.es>

BASES PARA UN DEBATE SOBRE INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Presentamos aquí el trabajo que, avanzado el año 2004, fue encargado por el Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, Fernando Gurrea Casamayor, a través del Centro de Transferencia Tecnológica de la Universidad Politécnica de Valencia, y coordinado desde el MEC por Álvaro Zaldivar Gracia (en tanto que, entonces, Vocal Asesor del Gabinete Técnico de la Subsecretaría). Un importante estudio que realizaron, mediante tres informes complementarios, los prestigiosos profesores e investigadores Dres. Maricarmen Gómez Muntané, Fernando Hernández Hernández y Héctor Julio Pérez López, de las Universidades Autónoma y Central de Barcelona y de la Politécnica de Valencia, respectivamente.

Aunque el objetivo principal e inicial del mismo era colaborar en la más completa y adecuada respuesta española al reto de la paulatina puesta en marcha del nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior, con la reciente aprobación de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (conocida como LOE, publicada en el BOE del 4 de mayo de 2004), que ha sabido acoger muy positivamente a las enseñanzas artísticas superiores, incorporando en su articulado desde el principio la plena consideración de éstas como auténticamente superiores en el esquema básico del sistema educativo español (art. 3.5), sin duda que su actualidad e interés se ha reforzado.

Realmente señalan con claridad los artículos dedicados a las enseñanzas superiores, dentro del capítulo VI (de su Título I) dedicado a las artísticas, la necesaria separación entre éstas y las enseñanzas artísticas profesionales, incorporándose asimismo como relevante novedad la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas como *"órgano consultivo y de participación en relación con estas enseñanzas"* (art. 45.3). En efecto, en la ordenación de estas enseñanzas, mientras las profesionales seguirán el proceso establecido para el currículo en general (art. 6), sin embargo *"la definición del contenido de las superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria"* (art. 46.2).

Asimismo, las titulaciones superiores siguen siendo equiparadas a todos los efectos a la licenciatura *"o al título de Grado equivalente"* (según los artículos: 54.3 para estudios superiores de música y danza, 55.3 para arte dramáti-

co, 56.2 para conservación y restauración de bienes culturales, 57.3 y 4 para estudios superiores de artes plásticas y diseño), lo que ya se había alcanzado –excepto para los títulos, entonces con rango de diplomatura, de restauración y diseño– con la LOGSE (1990). Pero con la LOE se da además un nítido avance al señalar que, dentro de la estructura y contenido de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores –definidos por el Gobierno, previa consulta con las Comunidades Autónomas y el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas–, “se regularán las condiciones para la oferta de estudios de posgrado” que “conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de posgrado” (art. 58.2).

Felizmente la LOE aporta también un verdadero paso de gigante en lo que concierne a la investigación, en tanto que eje sustancial en la consideración y organización auténticamente superior de estas enseñanzas ya que, además de lo ya destacado, incluye la significativa reiteración del fomento en los centros superiores de enseñanza artísticas de “programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias” (art. 58.6, conforme a la Disposición Adicional 4ª de la LOPEG –1995–), así como añade una renovada y perfeccionada referencia al doctorado, pues en la Ley Orgánica de Educación se indica que “asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas” (art. 58.5, destacando aquí la notable diferencia con lo que en la LOGSE, art. 42.4, se proponía al fomentar “estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior”).

Gracias a un rápido y adecuado desarrollo de estos artículos, las enseñanzas superiores artísticas no universitarias serán, en un plazo breve, a partir de la LOE, por fin una realidad efectiva y coherente, acabando así con una deuda educativa y jurídico-administrativa más que centenaria: en este ilusionante proceso, el presente trabajo quiere ser un primer documento sugestivo y apto para el más rico debate.

Madrid, junio de 2006.

Autores:

GÓMEZ MUNTANÉ, Maricarmen
HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando
PÉREZ LÓPEZ, Héctor Julio

ÍNDICE

<i>Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes</i>	9
Fernando Hernández Hernández	
<i>Investigación y práctica musical: el horizonte del doctorado de música en Europa</i>	51
Héctor Julio Pérez López	
<i>Campos, temas y metodologías de la investigación relacionada con las artes: algunas reflexiones sobre el caso de la musicología</i>	73
Maricarmen Gómez Muntané	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	87

CAMPOS, TEMAS Y METODOLOGÍAS PARA LA INVESTIGACIÓN RELACIONADA CON LAS ARTES

Fernando Hernández Hernández

Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE AFRONTAR LA ACTUAL SITUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LAS ARTES

Para responder de forma adecuada al reto abierto por la Declaración de Bolonia, con la efectiva puesta en marcha del nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior, resulta necesario que todas las enseñanzas superiores reconocidas por el sistema educativo español, estén o no actualmente integradas en la universidad, se adecuen al máximo a las exigencias propias de este nivel formativo, lo que incluye necesariamente el fomento, desarrollo y la evaluación de la investigación.

Aunque existe un rico debate universitario en torno a qué es la investigación en el campo de las artes, lamentablemente se dan aún hoy notables diferencias entre unos y otros estudios artísticos. Así los estudios propios del dibujo, la pintura y la escultura (con otros relacionados, como los estudios visuales, de la imagen, el diseño, la educación artística, o las nuevas tecnologías), al haber sido integrados en la universidad –LGE, 1970 y su desarrollo en 1978– mediante su conversión en Facultades de Bellas Artes, parece que ya han encontrado trayectorias de investigación reconocidas (Marín, de Laiglesia, y Tolosa, 1998; Hernández, 1998), –si bien aún es problemática la plena relación con la práctica artística–. Sin embargo, los estudios superiores musicales, de arte dramático, danza, diseño y restauración de bienes culturales (cuyas titulaciones están equiparadas –LOGSE, 1990– a las universitarias, pero ni sus centros ni su profesorado está, salvo algunas excepciones, integrado, ni adscrito, a la Universidad) se encuentran en una fase previa. Donde la investigación sólo figura como una actividad que se ha de fomentar –LOPEG, 1995– pero que no es exigible ni evaluable.

Por ello, parece necesario establecer unos principios sólidos que doten a estos estudios superiores actualmente no universitarios (música y artes escénicas, así como artes plásticas, diseño y restauración), de unas bases firmes que permitan especificar los campos, temas y metodologías de la investigación relacionadas con tales artes (siguiendo el precedente de las Facultades de Bellas Artes, pero respetando sus particularidades propias), y si es posible, para establecer programas específicos de investigación vinculados tanto a la creación como a la práctica artística.

En definitiva, se trata de garantizar a los graduados en dichas artes, y sin obligarlos a alejarse de su propia práctica creativa e interpretativa (es decir, sin necesidad de acudir, y adaptarse mejor o peor, a otros campos disciplinares más o menos próximos, desde la estética a la historia del arte, de la sociología a la pedagogía, etc.), una adecuada acogida en trayectorias de investigación reconocibles y evaluables. Lo que supondrá, en suma, superar con éxito una exigencia básica de su propia condición de enseñanzas y docentes de auténtico nivel superior.

En los dos últimos años se han presentado una serie de informes que de una manera u otra prestan atención a algunos aspectos de la situación actual en la investigación en las artes y que han de ser tenidos en cuenta a la hora de ofrecer a los profesores de los estudios superiores actualmente no incluidos plenamente en la Universidad (música y artes escénicas, así como artes plásticas, diseño y restauración), un punto de partida en el que situar la orientación de la investigación en estos campos. Tener en cuenta estos informes permite no partir de cero y posibilita aprender de los logros y los desafíos que se plantean en campos relacionados con las artes –sobre todo visuales–.

Entre estos estudios destacamos el patrocinado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (Brea, 2005), que recoge el análisis realizado por una comisión de especialistas en torno a las diferentes problemáticas que afectan, en el caso español, a la investigación en ‘arte y visualidad’. Este estudio tiene la virtud no sólo del diagnóstico que realiza, de las líneas de investigación existentes que señala, de las carencias que apunta tanto en la consideración de la investigación en artes respecto a otros campos disciplinares, como en los propios investigadores, como por las propuestas que plantea para introducir mejoras y posibilitar que la investigación en las artes suponga “invertir al mismo tiempo en favorecer el consumo crítico y de calidad y el desarrollo competitivo y sostenible del nuevo sector (creativo)” (Brea, 2005:4).

El segundo estudio recoge la investigación *Research: in and through the Arts* (2005) impulsada por *The European League of Institutes of the Arts*, (ELIA)

y financiada con una beca del programa Sócrates. Este informe se basa en nueve estudios de caso, realizados en Bélgica, Francia, Alemania, Irlanda, Holanda, Polonia, Eslovaquia, España y Reino Unido y describe el mapa de tradiciones y perspectivas investigadoras, además de un estudio comparado entre los países participantes. En este estudio la investigación se considera como un tipo de práctica artística que se lleva a cabo en las instituciones superiores de arte europeas, implicando diferentes disciplinas artísticas, como la arquitectura, la danza, el diseño, las bellas artes, la música, los nuevos medios y el teatro.

El tercer informe recoge una investigación propiciada por la UNESCO titulada *The impact of the arts in education: A global perspective on research* (Bamford, 2005). Este estudio, basado en un cuestionario y en estudios de caso llevados a cabo en treinta y cinco países y por diferentes organizaciones realiza un diagnóstico y un balance sobre las políticas gubernamentales de los países participantes en relación con la educación de las artes. La investigación muestra toda una serie de ejemplos de buenas prácticas artísticas así como de las líneas de investigación que habría que impulsar, en particular estudios longitudinales, para poder evaluar el impacto de los buenos programas de educación en las diferentes artes.

Todos estos estudios tratan de diagnosticar, poniendo el énfasis en diferentes temas de interés, la actual situación de la investigación en el campo de las artes. Con este bagaje de antecedentes, ¿cuál sería el sentido del presente informe? ¿No quedan cubiertos sus objetivos en los estudios precedentes? El propósito de los autores del presente informe no es incidir en lo conocido y que estos estudios aportan de manera amplia. Lo que pretendemos es ofrecer una serie de aportaciones que puedan contribuir a dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo completar la investigación sobre las artes –que realizan diferentes disciplinas consolidadas– con la investigación desde la práctica artística realizada por los propios prácticos o en colaboración con otros investigadores?
- ¿Qué aportan los recientes debates epistemológicos, éticos y metodológicos en la investigación en Ciencias Humanas y Sociales a la investigación sobre la experiencia/práctica artística?
- ¿Qué fundamentos epistemológicos y enfoques metodológicos pueden ofrecer un marco consistente y contrastado para la investigación sobre la experiencia relacionada con la práctica en la música, la danza, el arte dramático, el diseño, las artes visuales y la restauración de bienes culturales?
- ¿Qué líneas de investigación sobre el conocimiento, la práctica y la experiencia artística se abren a los futuros investigadores procedentes de los campos artísticos vinculados a los estudios superiores desde las

aportaciones que desde las Ciencias Humanas y Sociales abordan la investigación sobre 'la experiencia vivida'?

- ¿Qué repercusiones puede tener para la fundamentación de la docencia, la mejor capacidad profesional, la creación –como práctica indagadora fundamentada– y la formación de actitudes críticas en los ciudadanos la investigación sobre la experiencia de la práctica artística?

A estas preguntas trata de responder el presente trabajo.

1. ENSEÑANZA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN. ESTADO ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Existe un consenso no escrito en la enseñanza universitaria, en lo que a la distribución temporal de las funciones del personal académico se refiere: su actividad se ha de repartir de forma equitativa entre docencia, investigación y gestión. Sin embargo, la relevancia que ha cobrado en los últimos años la evaluación externa de la investigación y la reivindicación de la Agenda de Lisboa de crear un espacio europeo de I+D como cuestión prioritaria para el liderazgo europeo, ha hecho que la investigación se haya convertido en el centro de la dedicación y los intereses de una buena parte del profesorado universitario. En muchos casos, por encima de las funciones docentes, que también se encuentran sobre la mesa a raíz de la voluntad de crear un espacio europeo de enseñanza superior a partir de la declaración de Bolonia.

Esté doble escenario, reclama la reordenación de las políticas y las agendas de la investigación en España. Una agenda que, tradicionalmente, ha estado marcada por los criterios y estándares (de relevancia e impacto) de las Ciencias Experimentales. Criterios que no se adecuan (Brea, 2005) a las producciones que realizan los investigadores en las Ciencias Humanas y Sociales. Una prueba de ello es que las comisiones de evaluación en los campos que se incluyen en estos dominios no tienen listados de revistas 'homologados', ni existe una clasificación compartida por los diferentes centros evaluadores por su relevancia e impacto. Y cuando estos listados en algunos de los institutos de evaluación, siguen criterios valorativos localistas o con una dependencia extrema de los referentes en lengua inglesa –que son los que copan los *Citation Index*–. Además, en los medios de comunicación se da la paradoja de que se asocia de manera sistemática con investigación la que se realiza en las Ciencias Experimentales, mientras que se considera el resultado de la investigación en Ciencias Humanas y Social como parte de las secciones de cultura o sociedad.

Si esta puede considerarse una descripción somera de algunos aspectos relacionados con la situación de la investigación en la enseñanza superior, algo

que está fuera de toda duda es que hoy no se concibe un personal universitario que no tenga una dedicación importante a la investigación. Pero qué sucede cuando este personal es un 'práctico', entendido en el sentido de que su actividad docente se vincula al desarrollo de una actividad profesional que es la que le da reconocimiento y carácter de experto para formar parte del personal docente universitario. Nos estamos refiriendo, sobre todo, a quienes se dedican a la actividad artística en las artes visuales, las artes escénicas o la música.

1.1. La investigación de la práctica/experiencia artística

Si la sociedad y la propia universidad otorgan su reconocimiento a personalidades en estos campos, ¿cuál es el lugar de la investigación en quien se dedica de forma prioritaria a la pintura, la composición musical o la dirección o actuación teatral? ¿Pueden considerarse estas actividades como de investigación? ¿En todas las condiciones y circunstancias? Lo que nos lleva a su vez a preguntarnos ¿puede ser la experiencia vinculada a la práctica artística objeto de investigación por el mismo que la realiza o ejecuta? ¿Con qué criterios puede ser reconocida y valorada una investigación basada en la experiencia personal/profesional?

La incorporación de profesionales del campo de las artes visuales a la universidad española ha sido reciente (desde 1978), y aunque la realización de las tesis doctorales –las primeras se defendieron en 1985– (Marín, De la Iglesia y Tolosa, 1998) ha ido aclarando el sentido (o los sentidos) de lo que puede ser considerado como investigación sobre y en las artes visuales, quedan muchos interrogantes y preguntas por responder. *“De hecho, –como reconocen los autores del estudio coordinado por Brea (2005:10) – son muchas las discrepancias que se aprecian entre el colectivo de profesores en cuanto a qué significa investigar en el campo de la creación artística y visual, cómo hacerlo y cómo dar cuenta de ello. Al estar la mayoría de los integrantes de áreas como Dibujo, Pintura, Escultura o Didáctica de la Expresión Plástica, comprometidos (...) con la labor de creación artística es muy frecuente una ambigua indiferenciación entre las actividades de investigar y crear”*.

En términos generales la investigación, sobre todo la producida en los doctorados en las Facultades de Bellas Artes ha seguido dos líneas básicas: estudios de carácter histórico o de ordenación de temáticas (en torno a un artista, una problemática, la producción artística en un determinado lugar,...), o tesis en torno a temas o conceptos que aparecen en el seguimiento de procesos específicos vinculados a la práctica artística y que se ilustran con obras de artistas.

Sin embargo, estas realizaciones no se han visto acompañadas de proyectos de investigación financiados y derivados de convocatorias competitivas,

que sólo se ha producido de manera puntual y en contadas ocasiones. De la misma forma, la búsqueda de criterios –y la dificultad de establecerlos– para que la práctica artística sea valorada como investigación que actualmente se lleva a cabo en algunas facultades de Bellas Artes, muestra a las claras, las posiciones y dificultades en las que se encuentra la caracterización y consideración de la investigación relacionada con la práctica artística. Sobre todo por parte de los profesionales para los que su implicación en la enseñanza superior tiene una función complementaria –también económica– a la de su actividad profesional en el campo artístico.

La próxima incorporación de nuevos profesionales del campo de la música, la danza y las artes escénicas a la universidad, vuelve a plantear una serie de preguntas que ya se manifestaron cuando se crearon las facultades de Bellas Artes: ¿Qué es investigación en el campo de las artes? ¿El resultado de una actividad artística –una exposición, una pieza musical, una obra de teatro o de danza– pueden ser consideradas como investigación? ¿Cómo valorar/evaluar la producción artística en el caso de que se considere como investigación? ¿Tiene que producirse algún retorno a la universidad el resultado económico de aquellas actividades realizadas –fuera de la universidad y evaluadas como investigación– por personas que tienen dedicación exclusiva a la enseñanza superior como sucede entre los investigadores de otros campos?

Estas preguntas, y las planteadas más arriba son algunas de las cuestiones a las que trata de responder este informe. Lo que significa que sus autores no pretenden realizar un estado de la cuestión en torno a la investigación *sobre* las artes, sino *desde* las artes. Distinción que deja de lado un largo y nutrido número de investigaciones realizadas por especialistas en el campo de la historia, la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología y la educación. Por citar algunas de las disciplinas que desde las Ciencias Humanas y Sociales han tomado como objeto de estudio a las producciones artísticas y sus productores. No se trata pues en este informe de prestar atención a la investigación derivada de la historia de la música o la musicología; la historia del arte o la estética; la psicología del arte o la educación de las artes visuales,... campos todos consolidados y reconocidos por una larga tradición de estudios ‘sobre’ el arte.

Lo que nos interesa a los autores de este informe es dar respuesta a las preguntas que se derivan a la hora de plantearse hacer investigación sobre la práctica artística y afrontar lo que supone asumir la práctica artística como investigación. Una investigación realizada por los propios ‘prácticos’ del arte y, al mismo tiempo, plantear problemas, alternativas y sugerencias que contribuyan a clarificar desde qué posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas se puede configurar la investigación sobre el campo de la experiencia artística. Tarea que realizamos en un momento histórico propicio en el que desde las Ciencias Humanas y Sociales comienzan a circular y reivindicarse una serie

de perspectivas de investigación que no sólo puedan dar respuesta a los interrogantes planteados, sino que pueden llegar a contribuir a definir no sólo la investigación en estos campos artísticos, sino la propia fundamentación de sus enseñanzas y formas de profesionalización.

2. SOBRE LOS SENTIDOS DE LA INVESTIGACIÓN: UNA NECESARIA REVISIÓN CRÍTICA

2.1. La investigación vinculada al método científico y a los modos de hacer de las Ciencias Experimentales

De manera sucinta la tradición positivista, que es la que en gran manera inspira el sentido de investigación de quienes establecen las políticas de investigación, se fundamenta en la idea de no admitir como válidos científicamente otros conocimientos más que aquellos que proceden de la experiencia observable y verificable de forma empírica. Lo que supone rechazar toda noción a priori y todo concepto universal y absoluto si no pasa por la muestra de evidencias. Esto hace que el “hecho” y la experiencia basada en evidencias observables —al menos por sus efectos— sea la única realidad científica y la inducción la metodología casi exclusiva de la ciencia.

De esta concepción emerge el método científico, que podría definirse como un conjunto de reglas que señalan el procedimiento de una investigación *aplicando un método y partiendo de una base empírica de evidencias*. Desde Galileo hasta nuestros días, el método científico sigue en esencia tres pasos:

- a) Observar hechos significativos.
- b) Plantear hipótesis que de ser verdad, expliquen los hechos.
- c) Deducir de estas hipótesis consecuencias que puedan ser puestas a prueba mediante la observación.

En caso de que las consecuencias sean verificadas, se acepta provisionalmente la hipótesis, desde la idea de que al surgir descubrimientos posteriores, éstas invariablemente tendrían que ser sustituidas. Pero no basta con cumplir los requisitos del método científico, sino que hay que considerar que una de las finalidades del trabajo científico es obtener resultados válidos que merezcan la confianza de la comunidad de especialistas y que, a la postre, tengan una utilidad, derivada de su aplicación tecnológica.

Es por ello que, en general, en el campo académico, la palabra “investigación” se asocia a cualquier actividad resultante del seguimiento de unos supuestos epistemológicos (metodología) que se concreta en un proceso que

parte de una posición de inicio y llega a la consecución de unos resultados, que se ven acompañados de la obtención de datos fiables –que pueden ser replicados– para conocer más a fondo una realidad y así aumentar el cuerpo de conocimientos y saberes que definen una disciplina.

Estos resultados tienen que ser validados mediante la aplicación de técnicas de confiabilidad, de manera que se pueden establecer niveles de generalidad. Tanto el procedimiento como los resultados obtenidos han de ser presentados en revistas cuyo reconocimiento procede de la valoración entre pares de los resultados obtenidos. El impacto de la investigación así concebida se ‘mide’ por el número de citas que los trabajos producidos reciben a su vez en las publicaciones de otros colegas.

Este sería a grandes rasgos lo que define a una investigación como científica. Lo aceptamos como punto de partida, como espacio común más o menos compartido sin entrar a debatir los cuestionamientos que se atribuyen a la ficción que constituye el sentido del ‘rigor’ de estos procedimientos en la práctica (p.e. Feyerabend, 1987; Chalmers, 1992, 1993); ni sin poner de manifiesto las investigaciones ‘reconocidas’ y de ‘impacto’ cuyos procedimientos han dado resultados amañados; o sin referirnos a los tratamientos experimentales falseados por intereses de los comitentes que financian las investigación; o sin hacer mención a las exclusiones, a la hora de ‘ser citados’, de autores y trabajos, en función de si pertenecen a grupos de la competencia.

A pesar de todo ello, la investigación científica, debido a que sus propósitos –desde la Ilustración– se han vinculado al ideal del progreso de las naciones y al desarrollo capitalista –o comunista en su momento–, se ha constituido no sólo como práctica, sino como discurso –como manera de fijar como la realidad ha de ser vista y pensada– que representa a la investigación en las ciencias experimentales como tarea de un grupo de hombres y mujeres casi monjes. Que trabajan con objetividad, rigor y absoluta entrega altruista por el bien de la humanidad. Ajenos a las pasiones y ambiciones personales y a los intereses mercantilistas de quienes financian sus trabajos. Nada más alejado de la realidad y vinculado a un relato histórico sobre la ciencia como invención interesada.

2.2. La noción y la práctica de la investigación: cuestionar los límites de la investigación científica

De esta manera, desde que el empirismo primero y el positivismo más tarde establecieron las bases del denominado método científico, se ha asumido un vínculo de carácter unívoco entre investigación científica e investigación. La

investigación científica sería aquella que de una manera u otra se basa en la observación de un fenómeno y, mediante la aplicación de una serie de mecanismos de control y fiabilidad, trata de que las condiciones de la investigación y sus resultados puedan ser reproducibles, verificables, extrapolables y generalizables.

Esta visión de la investigación se situaba dentro de la corriente dualista que ha marcado durante casi trescientos años al pensamiento occidental y ha tenido, entre otras consecuencias, la separación entre el sujeto que observa e investiga y el objeto observado. Además de que tanto el proceso como los resultados de la investigación tenían que ser matematizados –simbolizados–, es decir, reducidos a términos numéricos. Las condiciones adecuadas para que se llevase a cabo esta investigación eran las que tenían lugar, sobre todo, en el laboratorio o en condiciones de laboratorio cuando se estuviera en el campo. Eso ha llevado, por ejemplo, a decir que quienes únicamente realizan investigación –de verdad– son los científicos vinculados a las Ciencias de la Naturaleza –sobre todo de la Física– y a establecer una visión/posición jerárquica de éstos respecto, por ejemplo, a los científicos sociales y no digamos a la investigación en el campo de las humanidades y de las artes.

En todo caso, hay que reconocer que las formas de racionalidad presentes en las Ciencias Experimentales se extendieron a los otros ámbitos del conocimiento humano y, a comienzos del siglo XX, se empezó a hablar de Ciencias de la Educación, Ciencias del Lenguaje, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales, tratando de establecer un proceso de legitimación mediante la incorporación de la noción de ‘Ciencia’ a cualquier otro campo. Por tanto, un ámbito del conocimiento humano se hace legítimo –valioso por verdadero y aplicable– cuando añade el sustantivo Ciencia, y la Ciencia tiene su razón de ser en cuanto lleva a cabo investigación siguiendo las condiciones establecidas por el método científico.

Pero después de la crisis del positivismo y del cientifismo, así como de todos sus supuestos (Seoane, 1980; Ibáñez, 1983) el campo de la investigación, y la forma de abordarla, se ha ido ampliando y extendiendo más allá de la limitada noción de investigación científica desarrollada por la epistemología positivista, que no permite el estudio de fenómenos complejos y cambiantes, como son los que tienen que ver con las actuaciones de los seres humanos y con los sentidos que pueden adoptar y dotar a sus experiencias.

Por eso, muchos consideramos hoy que, como nos señala Van Manen (2003:22), *“Mientras que las ciencias naturales tienden a ‘taxonomizar’ los fenómenos naturales (como es el caso de la biología) y a ‘explicar’ desde un punto de vista causal o meramente probabilístico el comportamiento de las cosas (como en el caso de la física), las ciencias humanas pretenden exponer*

el significado de los fenómenos humanos (como es el caso de los estudios literarios e históricos) y a 'comprender' las estructuras de significado de las experiencias vividas (como es el caso de los estudios fenomenológicos del mundo de la vida)".

En la actualidad se considera (Eisner, 1998) que la investigación científica es un tipo de investigación, pero que no puede considerarse como la única forma de investigación. Sobre todo si se trata de investigar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas. Esto significa asumir que hay otra perspectiva sobre lo que se puede considerar como investigación. Es por eso que se habla de investigación etnográfica, artística, feminista, histórica, narrativa,... *"Una perspectiva basada en las ciencias humanas también supone que la experiencia humana vivida es siempre más compleja que el resultado de cualquier descripción singular y que siempre hay un elemento de lo inefable en la vida. No obstante, reconocer que la vida es fundamental o definitivamente misteriosa no convierte al individuo de forma automática en místico teórico"* (Van Manen, 2003:35).

Estas perspectivas alternativas de investigación alientan una transformación más radical. Se trata de metodologías que favorecen otros valores y enfoques diferentes a los que promueve la investigación científica. A medida que estos nuevos procedimientos de investigación se vuelvan inteligibles y se hagan más extensivos y visibles, se fomentarán nuevos modelos de relación con la experiencia. Tales intentos se observan ahora con una mayor frecuencia a lo largo de todo el dominio cubierto por las Ciencias Humanas y Sociales. Sin eludir muchos de los problemas intelectuales e ideológicos de las prácticas tradicionales de investigación florecen exploraciones alternativas en la investigación de tipo cualitativo (Denzin y Lincon, 1994), en la investigación hermenéutica e interpretativa (Packer y Addison, 1989), en la metodología dialógica (Gergen, 1989), en la investigación comparativa (Reason, 1988), en la historia biográfica o vital (Bertaux, 1984; Polkinghorne, 1988), en el análisis narrativo (Brown y Kreps, 1993), en la investigación apreciativa (Cooperrider, 1990), en la *investigación como intervención social* (McNamee, 1988) y la línea feminista como investigación vivida (Fonow y Cook, 1991). En cada uno de estos casos, *"nuevas prácticas de investigación, modelan nuevas formas de vida cultural"* (Gergen, 1996:87).

Bajo estas perspectivas, el investigador, como nos recuerda Van Madesen (2003: 47), actúa como *"un teórico: un observador sensible de las sutilezas de la vida cotidiana y a la vez un lector ávido de textos significativos de la tradición de las ciencias humanas, de las humanidades, la historia, la filosofía, la antropología y las ciencias sociales en tanto en cuanto pertenezcan a su ámbito de interés (...)"*.

3. UNA REVISIÓN SOBRE SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN ARTES

Como ha se ha señalado, al margen de la investigación realizada *sobre* las artes por parte de historiadores, sociólogos, psicólogos y filósofos, la investigación *desde* las artes, basada en la práctica artística, corre pareja en España a la transformación, a partir de 1978, de las Escuelas Superiores de Bellas Artes en Facultades de Bellas Artes. La mayoría del profesorado que transitó en este cambio basaba su reconocimiento académico en el dominio de una determinada competencia artística. A partir de que estos profesores necesitaron –para hacer carrera universitaria– realizar tesis doctorales se abre un debate, no concluido, sobre qué significa una tesis en Bellas Artes, o lo que es lo mismo, qué significa la investigación basada en la práctica artística. Este tránsito supone, en algunos casos, que algunos de estos profesores abandonen las instituciones artísticas, por su discrepancia con tener que realizar una actividad de investigación académica, que no les reconoce por lo que inicialmente habían sido contratados por las universidades: por sus méritos en el campo profesional de las artes visuales.

El paso de escuelas a facultades, también supuso que profesores con formación en otras áreas relacionadas con las Ciencias Humanas y Sociales, y con bagaje investigador reconocido, accedieran a las nuevas facultades de Bellas Artes, contribuyendo con ello a que la investigación se expandiera. En el caso de la Universidad de Barcelona, la realización y publicación del Libro Blanco sobre la investigación en la Facultad de Bellas Artes (Hernández, 1998) sirvió para hacer un estado de la cuestión sobre concepciones, líneas y problemas en relación con la investigación en las artes visuales. Trabajo que puede completarse con el más extenso, pues abarca a todas las facultades españolas, realizado por Marín, De Laiglesia y Tolosa (1998). En uno y otro caso se refleja que, además de las investigaciones derivadas de la influencia de las Ciencias Humanas y Sociales, circulan tras varias de las tesis planteadas nociones diversas de investigación, al igual que sucede con los significados que se le dan a la creatividad y a otros conceptos del campo de las artes –expresión, plástica, etc.–

3.1. Una acotación al ‘pan-investigacionismo’

La variedad de sentidos que se le otorga a la ‘investigación’ en el campo de las artes, se debe a la propia naturaleza polisémica del término: el niño investiga cuando juega; el cocinero tiene un taller de investigación para preparar sus nuevas recetas; el actor investiga la construcción de su personaje; el artista investiga en su taller y lo refleja, por ejemplo, en su libro de artista y en su obra; el periodista hace ‘periodismo de investigación’; el escritor investiga

para preparar su nueva novela; el científico investiga en el laboratorio o en el campo; el estudiante investiga cuando realiza una búsqueda en Google, para realizar un trabajo para una asignatura; la función de las universidades es favorecer la investigación –de todo tipo–; las empresas han de realizar investigación; en los gobiernos existe un ministerio, consejería o secretaría responsable de la investigación. Lo cual significa que la expresión ‘investigación’ forma parte del lenguaje cotidiano al igual que, en los últimos años, ha venido a hacerlo la noción de creatividad (Tatarkiewick, 2002). La investigación, por tanto, se asocia a cualquier actividad que media entre una posición de inicio (que puede responder a diferentes motivaciones y que parte de diferentes posiciones) y la consecución de un resultado. De esta manera, cuando hablamos de investigación nos referimos, en una primera instancia, a un proceso de indagación que se puede aplicar por igual a situaciones relacionadas con artes visuales, el teatro, la danza, el diseño y la música. Pero esta es sólo una definición derivada de lo que tienen en común todas las experiencias a las que pueden aplicarse este término. Para vincularla a lo que sería la investigación universitaria se requiere recorrer otros caminos y realizar otras matizaciones.

3.2. El problema de la definición de qué es investigación en artes

La agencia británica para la investigación en las artes y las humanidades (The Arts & Humanities Research Board: <http://www2.rgu.ac.uk/criad/r2.htm>) plantea una definición de investigación como una ‘*indagación disciplinada*’ (a disciplined inquiry) que se puede aplicar por igual a la investigación en arte y diseño. Las características generales de este tipo de indagación –que implica que la investigación debe ser accesible, transparente y transferible– nos ofrece puntos de referencia para algo tan necesario en este campo, como son los criterios de evaluación que se aplican a este tipo de investigación:

- *Accesible*: una actividad pública, abierta al escrutinio de los pares.
- *Transparente*: clara en su estructura, procesos y resultados.
- *Transferible*: útil más allá del proyecto específico de investigación, aplicable en los principios (aunque no lo sea en la especificidad) para otros investigadores y otros contextos de investigación.

En esta definición, una investigación se considera como *un proceso* que se construye en torno a tres temáticas básicas:

- Una serie de *cuestiones* definidas de manera clara y articulada y que *se han de responder a través de la investigación*, y que se conectan con una serie de objetivos que permitirán que esas cuestiones sean exploradas y respondidas.

- La especificación de un *contexto* de investigación para esas cuestiones, y una argumentación que explique por qué esas cuestiones deber ser respondidas y exploradas. Esta descripción del contexto debe dejar claro las investigaciones que se llevan o han llevado a cabo en esa misma área. Y la contribución específica que el proyecto al que nos referimos realiza al progreso de la creatividad, clarificación, conocimiento y comprensión en esa área.
- La especificación de los métodos de investigación apropiados para afrontar y responder las preguntas de la investigación, y la fundación que hace conveniente utilizar esos métodos.

Esta posición se encuentra próxima a la que aparece en el *Llibre Blanc de la Recerca a la Facultat de Belles Arts* (Hernández, 1998) y en la que se adopta la definición de Lawrence Stenhouse *"una investigación es un proceso de indagación que se hace público"*. Esta posición excluye la aplicación de la noción de investigación a aquellos productos sobre los que no se muestra el proceso que se ha seguido para obtenerlos. En buena medida excluye considerar, por ejemplo, que un cuadro, una partitura o una pieza de danza son el resultado de una investigación si no se hace evidente el proceso seguido para llevarlos a cabo. También asume que la investigación es un proceso transparente, lo que hace posible que otros investigadores puedan contrastar y aprender del camino seguido. Algo que no ocurre si sólo se presenta un resultado.

En esta misma dirección, Sullivan (2004), autor de uno de los libros más relevantes sobre la investigación en las artes visuales, considera que la indagación creativa y cultural llevada a cabo por artistas puede ser considerada como una forma de investigación. Con este propósito se pueden utilizar diferentes metodologías tomadas de las Ciencias Sociales. Lo que sirve de común denominador a la investigación en Artes y Ciencias Sociales, sostiene Sullivan, es que la indagación que se realiza es rigurosa y sistemática. Los artistas pueden destacar el papel de la inteligencia imaginativa en la creación, la crítica y la construcción de conocimiento, lo que no tiene por qué ser necesariamente nuevo, pero ha de tener la capacidad de transformar la comprensión humana en algún sentido. Lo anterior es posible, debido a que, como señala Van Madesen (2003: 20) *"un método de investigación es únicamente la forma de estudiar determinados tipos de cuestionamientos; las preguntas en sí mismas y la forma como las entiende cada individuo son los puntos de partida importantes, pero no constituyen por sí mismas el método propiamente dicho"*.

3.3. La relación de la investigación con la práctica artística

La necesidad de algunos profesores universitarios del campo de la práctica artística de presentar proyectos a las convocatorias competitivas de inves-

tigación (para poder ser evaluados de manera positiva en los tramos de investigación) ha hecho que se haya producido un cierto desplazamiento entre la creencia inamovible de que toda práctica artística ha de ser considerada como investigación a la de quienes piensan que la investigación, para ser valorada como tal en el ámbito académico, ha de cumplir una serie de requisitos que no se contemplan en la práctica artística individual del taller, la realización de una composición, la interpretación de una partitura o de una propuesta de escenificación.

Esto significa, por ejemplo, que la práctica artística, en determinadas condiciones –por ejemplo, si hace público el proceso seguido y no sólo el resultado obtenido–, puede ser objeto de investigación, como ha demostrado el trabajo Sullivan (2004). Por otra parte, la incorporación de las tecnologías vinculadas al ordenador ha hecho que la práctica artística mediada por tecnologías informáticas, adquiera un status de investigación (sobre todo en el campo del net-art) que, aunque necesita profundizar en algunos aspectos, como el del proceso de indagación, está haciendo que el ‘medio’ se convierta en el garante de la investigación.

Aunque la práctica (o aspectos de la misma) puede formar parte de la metodología de investigación, la práctica sola no es investigación. En este sentido *The Arts & Humanities Research Board* plantea una clara definición entre investigación y práctica *per se*: “Un resultado creativo puede ser producido, o una práctica considerada como una parte integral de un proceso de investigación, tal y como se ha definido más arriba; pero, de la misma manera, la creatividad o la práctica puede no incluir tales procesos, en cuyo caso no son considerados como investigación. La precisa naturaleza de los resultados de la investigación pueden variar de manera considerable, y pueden incluir, por ejemplo, monografías, publicaciones o artículos; datos electrónicos, que incluyen sonidos o imágenes; performances, películas o noticias; o exposiciones. Materiales de enseñanza también pueden ser un resultado apropiado de un proyecto de investigación, tal y como se ha definido más arriba”.

Para completar esta aproximación, *The Research Assessment Exercise* (RAE) clarifica el sentido de la práctica en relación con la investigación: “La práctica profesional puede ser considerada como investigación cuando puede considerarse como claramente localizada en un contexto de investigación, y puede ser sujeta a cuestionamiento y a revisión crítica e impacta o influencia el trabajo de los pares, las políticas y la práctica...”

En el caso de la formación de los artistas (visuales, musicales, corporales), la *investigación* estaría presente como búsqueda de su propio lenguaje artístico, así como de las nuevas relaciones con su entorno. La obra se mani-

fiesta como respuesta de los datos observados y de los que da cuenta en la propia investigación.

En el caso de la investigación de la práctica de artistas profesionales, los criterios y definiciones reseñadas acotan el campo. Pero requiere vincularlo a planteamientos epistemológicos y metodológicos más precisos.

4. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA UNA CADA VEZ MÁS ADECUADA INVESTIGACIÓN EN ARTES

Con la intención de aportar perspectivas metodológicas fundamentadas que ayuden a la investigación desde la práctica, en este capítulo vamos a prestar atención a dos de los enfoques que, en la actualidad, está teniendo mayor relevancia en las Ciencias Sociales para orientar la investigación desde la ‘experiencia’ y el ‘significado’. Nos referimos a los enfoques fenomenológico y construccionista.

4.1. La perspectiva fenomenológica como marco para investigación sobre la experiencia artística

Si asumimos, como hizo Dewey (1949) que en las Ciencias Humanas y Sociales la investigación es el estudio de la experiencia, ¿cómo debería ser la investigación sobre las prácticas artísticas? Si las Ciencias Humanas y Sociales tienen que ver con los seres humanos y sus relaciones consigo mismos y su entorno, la investigación que se realice en estos campos –y en el de las artes–, se ha basar en el estudio de la experiencia. La experiencia sería, por tanto, el punto de partida y la noción clave para la investigación en Ciencias Humanas y Sociales y mucho más sobre la práctica artística.

La experiencia se relaciona con la capacidad de los seres humanos de dotar de significado al relato de sus propias vivencias. Como nos recuerda Van Manen (2003: 32) el término alemán *Geist* (mente o espíritu) “*significa que el ser humano es visto y estudiado como ‘persona’, en el sentido más pleno de esta palabra; una persona que es un creador de vivencias de carne y hueso. El ser humano es una persona que ‘significa’, es decir, que da significado a las ‘cosas’ del mundo y deriva significado de ellas. Dicho de otro modo: las ‘cosas’ del mundo se experimentan significativamente y es sobre esa base que se plantean y tratan estas ‘cosas’*”.

La propuesta de aproximarnos en la investigación al estudio de los significados que los seres humanos otorgan en forma de narración a las experiencias vividas, se encuentra en relación con el giro hermenéutico, que es una de las pre-

ocupaciones del libro de Heywood y Sandwell (1999). Un libro que afronta el estudio de la experiencia y los fenómenos visuales desde posiciones próximas a las de la investigación sociológica, cultural y filosófica y en el que encontramos interesantes contribuciones para el próximo que orienta este informe.

El término 'hermenéutica' en este contexto se refiere tanto a una tradición filosófica –en la tradición señalada por autores como Husserl, Gadamer, Ricouer– como a un marco teórico. Se refiere a una actitud 'analítica' hacia el campo de la experiencia en el cual la experiencia –visual, teatral, musical, artística en suma– es abordada como el *reino socio-histórico de prácticas interpretativas*. El énfasis de esta aproximación hermenéutica se coloca en el papel del significado y la interpretación en los contextos de actividades humanas significativas, como serían las artes. Se parte de aceptar que toda la vida social es interpretativa y que todas las prácticas sociales son por definición 'significantes', y por tanto, organizadas socialmente, conformadas de manera histórica y mediante realizaciones informadas políticamente. Desde esta perspectiva todas las prácticas significantes, poseen características hermenéuticas y amplias dimensiones textuales, narrativas.

Es por ello que el método fenomenológico hermenéutico, señala Van Manen (2003:13) *"intenta 'explicar' los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones. (Y sobre las que) Tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo"*. En otras palabras, *"la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir estructuras de significado interno, de la experiencia vivida"* (idem.:28) e intenta, fundamentalmente, *"explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital"* (idem.:29). A partir de aquí, *"resulta posible hacer una distinción dentro de la investigación en ciencias humanas entre la fenomenología, en tanto que pura descripción de la experiencia vivida, y la hermenéutica, en tanto que interpretación de la experiencia mediante algún 'texto' o mediante alguna forma simbólica"* (idem.: 43-44).

Desde estas premisas y dentro del marco fenomenológico para la indagación sobre la narración y el sentido de la experiencia, no se puede olvidar que la dotación de sentido de la experiencia tiene lugar, como nos recuerda Tomm (1993:12) en forma de relatos, en la medida en que *"nosotros, como humanos, no sólo damos significado a nuestra experiencia al narrar nuestras vidas, sino que también tenemos el poder de 'representar' nuestros relatos gracias al conocimiento que tenemos de ellos"*. Este hecho de dar sentido a la experiencia a partir de la narración conecta con lo señalada por Conally y Clandinin (1995:12) para quienes *"la gente, por naturaleza, lleva vidas 'relatadas' y cuenta historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos bus-*

can describir esa vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia”.

La importancia de esta línea de trabajo reside en que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana (en tanto que ‘vívida’) que pueden aplicarse a la experiencia artística y formativa (en tanto que experiencia ‘vívida’). *“La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida”* (idem.:16) y, en el caso que nos ocupe, *de la experiencia sobre la práctica artística.*

Así, aprendemos sobre el arte cuando aprendemos sobre la vida, y aprendemos sobre la vida cuando pensamos sobre el arte, que diría Dewey. Esta atención a la experiencia y al pensar el arte *como* experiencia es parte de lo que los investigadores relacionados con las artes hacen –o podrían hacer– en las instituciones superiores y en las prácticas que desarrollan.

Tener en cuenta esta posición significa pensar la ‘hermenéutica’ de una manera más diversa, dialógica y abierta de lo que suele utilizarse. Se trata de abordar la mediación cultural y el diálogo frente al reduccionismo al que suelen reducir la experiencia artística los parámetros predefinidos de aproximaciones compositivas, formalistas e incluso iconográficas e históricas.

Es por ello importante no reducir estas complejidades a una parrilla de posiciones estables o a un conjunto de principios generales, vinculada a las perspectivas tradicionales de la semiótica o de las teorías críticas basadas en el texto. De hecho la irrupción de problemáticas de la experiencia a lo largo de una serie de disciplinas y prácticas, desde la sociología a la filosofía de la representación, la pedagogía del arte y las tecnologías de la imagen requiere investigadores que, como nos recuerdan Heywood y Sandwell (1999: XI-XII), *“adopten perspectivas más críticas, reflexivas y con final histórico abierto en el estudio de la historia y la diversidad de la cultura visual”* y de las prácticas artísticas, añadimos nosotros.

4.2. El enfoque construccionista o la investigación en torno al significado

Al pensar que la perspectiva construccionista puede ser el marco en el que se pueden desarrollar la investigación sobre la experiencia de la práctica artística, no estamos hablando, como señalan Guba y Lincon (1994) de una cuestión de método –cuantitativo o cualitativo, por ejemplo– sino de paradigma. Paradigma no en el sentido señalado en su día por Khun (1975) sino *“como sistema básico de creencias o como perspectiva global que guía al investigador, no sólo en la elección del método sino en las cuestiones ontológicas y epistemológicas fundamentales”* (Guba y Lincon, 1994:105). Y estos sistemas son

siempre “*construcciones humanas*” (idem: 108), es decir, invenciones humanas y, por tanto, sujetas a cambios y errores.

Guba y Lincon señalan cuatro paradigmas que han orientado la investigación –no sólo en educación y en las artes visuales–, atendiendo a las diferencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas y que denominan como positivista, postpositivista, crítico y constructivista.

Aunque la investigación en el campo de las artes puede optar por cualquiera de los cuatro, sin embargo, nuestra opción es por el paradigma que Guba y Lincon denominan como constructivista, pues es el que permite aproximarnos al *estudio del significado de la experiencia vivida*. Que parece ser el paraguas que cubre las posiciones teóricas y los intereses investigadores relacionadas no sólo con los diferentes programas de doctorado que hoy circulan en torno a las enseñanzas artísticas, sino con la necesidad de respaldar la investigación sobre la práctica artística.

En nuestro caso, tomamos en lugar de la denominación de ‘constructivista’ la de ‘construccionista’ –como hacen Gergen y Kincheloe entre otros– para no crear confusiones con la perspectiva psicológica sobre el aprendizaje del mismo nombre. Es por eso que esta es la acepción que se toma en este informe.

Los antecedentes de este paradigma se encuentran en la tradición de la hermenéutica y la fenomenología (Van Manen, 2003); en las críticas al cientifismo y al positivismo en las ciencias sociales por parte de los filósofos del lenguaje que cuestionaban los supuestos del empirismo lógico (Peter Winch, A.R. Louch e Isaac Berlin, entre otros); los debates ontológicos y epistemológicos sobre la diferente naturaleza de la investigación en las ciencias naturales y las ciencias humanas; el cuestionamiento de la dicotomía subjetivismo versus objetivismo; los argumentos de autores como Heidegger, Gadamer y Taylor quienes plantean que la cuestión de la interpretación no es una opción metodológica en las ciencias sociales, sino la condición básica de la investigación humana: “*el giro interpretativo no es sólo una nueva metodología, sino el desafío hacia la idea de que la investigación en el mundo social y el valor de la comprensión que da como resultado está determinado por la metodología*” (Rabinow y Sullivan, 1987: 20, citado en Schwandt, 1994:119-120).

4.2.1. Caracterización del paradigma construccionista

Si tomamos los tres ejes de análisis planteados por Guba y Lincon, para caracterizar el paradigma construccionista –que ellos denominan constructivista– nos encontramos con la siguiente configuración:

Ontología: relativista.

Se asume que las realidades son aprehendidas en forma de múltiples construcciones mentales intangibles, que están fundamentadas social y experiencialmente, que son locales y específicas en su naturaleza y dependiente en su forma y contenido de las personas individuales o los grupos que mantienen las construcciones. Estas construcciones no son más o menos verdaderas, sino más o menos informadas, complejas y elaboradas. Las construcciones son alterables, así como lo son las realidades a las que están asociadas.

Epistemología: transaccional y subjetivista.

El investigador y el objeto de investigación se asumen vinculados en un proceso de interacción, dado que los 'resultados' son 'literalmente creados' en el proceso de investigación. Es por eso que la distinción entre ontología y epistemología desaparece como el caso del paradigma crítico.

Metodología: hermenéutica y dialéctica.

La naturaleza variable y personal (intramental) de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales pueden obtenerse y redefinirse sólo mediante la interacción entre el investigador y 'los respondientes'. La variedad de construcciones son interpretadas mediante la utilización de técnicas hermenéuticas y comparadas y contrastadas mediante el intercambio dialéctico (para situar las perspectivas fenomenológica y hermenéutica ver Van Manen, 2003). El objetivo final de la investigación es destilar una construcción consensuada, que sea más informada y compleja que las construcciones anteriores (incluyendo la construcción ética del investigador).

Quienes se orientan por este paradigma (que sugiere direcciones hacia las que mirar y no que facilita descripciones de lo que hay que ver) tienen como finalidad "*comprender el mundo complejo de la experiencia vivida desde el punto de vista de quienes lo viven*" (Schwandt, 1994:118). Lo que quiere decir que se dirige hacia el mundo de la experiencia vivida, desde un punto de vista émic (desde el interior del sistema) con la finalidad de tratar de comprender el significado y captar la definición que hacen los actores de la situación concreta y que es pensado como construido por actores sociales. Y que es lo que constituye el objeto general de la investigación.

Esto quiere decir que son los actores específicos, en lugares y tiempos delimitados quienes forman significados a partir de eventos y fenómenos, a través de prolongados y complejos procesos de interacción social que implican historia, lugar y acción.

Quienes asumen esta posición tratan de comprender el mundo del significado y clasificar qué y cómo los significados están mediados en el lenguaje

y en las acciones de los actores sociales. Y no olvidan que una interpretación es en sí misma la construcción de una lectura de esos significados. Lo que significa, a la postre, que el investigador lo que está haciendo es ofreciendo sus propias construcciones de las construcciones de los actores a los que 'estudia'.

Quienes se vinculan a un paradigma construccionista (que Schwandt denomina 'interpretativo' y 'constructivista') tienen una manera específica de responder a dos cuestiones básicas en relación con la investigación:

- ¿Cuál es el propósito y el objetivo de la investigación humana (como diferente a la investigación sobre el mundo físico)?
- ¿Cómo podemos conocer el mundo de la acción humana?

A estas dos cuestiones, que son claves para definir una posición paradigmática, se responde desde diferentes conceptualizaciones sobre qué y cómo investigar en el mundo de los agentes sociales y de los actores históricos. Así podemos encontrarlas en las posiciones de autores como Clifford Geertz y su visión de la antropología interpretativa; la versión de Herbert Blumer-G.H. Mead del interaccionismo simbólico; y la reformulación de Norman Denzin del interaccionismo interpretativo.

El pensamiento construccionista se encuentra además presente en la obra de Nelson Goodman; el constructivismo radical de Ernst von Glasersfeld; el construccionismo social de Kenneth Gergen; las epistemologías feministas; la visión paradigmática de Guba y Lincoln explicitada más arriba; y el enfoque estético de Elliot Eisner para la investigación educativa. Estas posiciones epistemológicas y metodológicas pueden servir de fundamentación para la investigación sobre la práctica artística en relación a la música, la danza, el teatro, el diseño y las artes visuales.

5. LA "ACCIÓN/INTERPRETACIÓN ARTÍSTICA" COMO INVESTIGACIÓN "PERFORMATIVA"

Si al final del apartado anterior presentábamos una breve introducción al camino abierto desde la perspectiva fenomenológica/hermenéutica a la investigación sobre la experiencia vivida, en este apartado esbozamos un recorrido por una orientación investigadora que se centra en la práctica, en la acción artística, desde la perspectiva de lo que se ha denominado 'performance studies' y en su denominación en castellano como 'estudios performativos'. La importancia de esta posición investigadora es que vincula cuerpo y escritura mediante la narrativa autoetnográfica. Relación que resulta clave para quienes pretenden investigar la propia experiencia performativa relacionada con la música, las artes escénicas o las artes visuales.

Este campo de estudios está sirviendo en la actualidad para reconsiderar el sentido de la investigación en las artes –y de las propias prácticas artísticas–. Para entender este concepto “mutante, –señala Judit Vidiella (2005)– *“es necesario establecer una genealogía de la noción misma de performance, que nos permita explicar la ruptura que este concepto opera en los discursos, las prácticas políticas y las instituciones artísticas”*”.

De la mano de la revisión del campo realizado por Vidiella, nos encontramos con el trabajo de McKenzie (2001) quien rastrea hasta ocho significados diferentes de la noción de performance en las sociedades postindustriales anglo-norteamericanas. Así vemos que, en un primer periodo, se utiliza en relación con el rendimiento laboral, el controlar la productividad y eficacia de los trabajadores en las multinacionales –se habla de la medición de los ‘performances’ en el trabajo. Pero también aparece en los manuales de instrucción de aparatos tecnológicos para indicar su funcionamiento. O en la antropología y la etnografía en relación al estudio de los rituales de las diferentes culturas,...

Dentro de lo que sería la tradición académica y activista de la performance, Jackson (2004) señala su constitución como campo de estudio y referente político durante los años 60 y 70 en relación a *“los cambios sociales y culturales a raíz de las políticas feministas, la lucha por los derechos civiles, el activismo de gays y lesbianas, y otras identidades minoritarias, haciendo del performance una herramienta relevante de lucha civil”*. En este marco, autores como Butler (1999), Birringer (2000) y los mencionados McKenzie (2001), Jackson (2004), sitúan los Estudios de Performance como una anti-disciplina –Vidiella lo denomina una indisciplina–, nacida en los años 60 y consolidada en los años 80 en diferentes departamentos de facultades de Bellas Artes, Antropología, Drama y Lingüística sobre todo del Reino Unido y Estados Unidos. En esta segunda aproximación, *“el performance se ha venido definiendo como una práctica subversiva, como un proceso de trasgresión reflexivo de las estructuras sociales. Permite explorar tanto el teatro político, como los rituales culturales, el arte-acción, las prácticas cotidianas, los gestos de resistencia social... de modo que el lenguaje de la subversión le acompaña y coexiste de forma difícil, con el lenguaje de la institucionalización”*.

McKenzie argumenta que la tendencia performativa surge en el contexto de nuevas formas de lucha alrededor de las diferencias de género, raza, sexo, etnia, clase, edad... Estas nuevas estrategias de acción desarrollan nuevos modelos de eficacia social modelados por la performance y la teoría crítica. Al articularse como disciplina en el ámbito académico universitario, *“produce un nuevo sujeto de conocimiento, el sujeto preformativo, que se construye de forma fragmentada, descentrada”*, más acorde con la visión de sujeto postmoderno al que se refiere Gergen (1992). Así, una conexión clave con la perfor-

mance no sólo como práctica artística, es con el proceso de escritura de la historia, es decir, la conexión de la palabra vinculada al poder, al género, la raza, la sexualidad, la clase... Lo que se traduciría como 'la escritura preformativa' de la que habla Della Pollock y que se traduce en la preocupación por el texto, la escritura, el testimonio, la corporeización del sujeto que narra, y la implicación de los lectores, auditores o público en la experiencia fenomenológica de configuración de significado, en el escenario performativo de documentación.

Aparece así, tal y como refiere Spry (2001), la noción de performance como una forma trasgresora en la reflexión del 'sí mismo' (the self), en la medida en que propone una forma de escritura con respecto a hablar *a partir* de uno mismo y no *de* uno mismo. Esta posición se sitúa en la disyuntiva que plantea la investigación con orientaciones más paradigmáticas en la que el objetivo es producir un conocimiento propositivo, y la investigación postmoderna (conectada con la fenomenología de la experiencia y la autoetnografía, que pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la del propio investigador).

Conecta así la investigación performativa con la metodología autoetnográfica, en la medida en que, como señala Tami Spry la autoetnografía es una narrativa que considera críticamente la propia subjetividad, el "sí mismo" (the self) en cuanto situado en una sociedad y una cultura y en relación con otros. Es, por tanto, una metodología de investigación que tiene por objetivo interrogar las políticas que estructuran lo personal. Por eso, una buena autoetnografía no puede reducirse a un texto auto-confesional, sino que debe ser un entretrejado de relatos y teoría.

En la investigación performativa se entrecruzan *"espacios físicos, geográficos, mentales, culturales, sociales, teóricos, corporales, vitales... que rompen con las nociones tradicionales de conceptos binarios como centro-periferia; vertical-horizontal; arriba-abajo, norte-sur, este-oeste..., lo político se entrecruza y condiciona lo subjetivo, para generar reflexiones y toma de conciencia sobre la identidad, que no sólo se construye desde el género, la clase social, la etnia, sino también geográficamente"*.

La autoetnografía performativa puede constituirse así en un vehículo de emancipación en la medida que promueve nuevas formas de comprender nuestra subjetividad. No se trata de autocomplacencia o catarsis personal. Es mas bien lo que Denzin (1997) llama una *"fuerza provocadora"*, que abre la posibilidad de transgredir y ver de otro modo 'scripts' predeterminados.

Lo anterior no puede separarse de la apropiación que los autores vinculados a los estudios de performance hacen de algunas aportaciones de la teoría

crítica y, en especial, sobre los estudios del significado. Como nos anuncia Rebecca Schneider (1997) la producción de significado es una tarea social un compromiso ético y político, y como señala Vidiella, como una cuestión de intercambio, en la medida en que, como nos recuerdan las políticas feministas, el significado es una cuestión de Cambios e Inter-cambios. En estos intercambios es fundamental la conexión entre corporeización y escritura.

Es por ello que en la investigación preformativa de carácter autoetnográfico texto y cuerpo se redefinen, las fronteras entre uno y otro se borran. El cuerpo y la subjetividad del investigador se reconocen como parte integrante y destacada del proceso de investigación. Así, en una autoetnografía, el investigador inserido en el contexto, interactuando con otros, se transforma en sujeto de la investigación, borrando las distancias entre personal y social, uno mismo y los otros, revaluando la dialéctica entre la subjetividad y la cultura. El texto autoetnográfico emerge de la experiencia corporeizada del investigador, que continuamente reconoce e interpreta los residuos que la cultura inscribe en su subjetividad.

Como en la experiencia autobiográfica, la performance está dotada de un carácter único, irreplicable y no reproducible que desafía las aproximaciones “documentales archivistas” y acumulativas del conocimiento. Lo que lleva a preguntarnos junto a Vidiella a la hora de encarar una investigación de este tipo: ¿Cómo podemos comprender la escritura de la historia como una performance, es decir, a través de actos de memoria recopilados, compartidos, comunitarios, corporizados? La respuesta a este cuestión ha de llevarnos a explorar nuevos procesos de escritura de forma performativa. Para ello el contexto social, político y cultural es crucial; las posiciones o ex-posiciones. Pues hacer investigación performativa autoetnográfica también implica un exponerse en público, como hace el artista visual, musical, o del campo de teatro y la danza.

De esta manera la intención del performance y de la escritura preformativa, señala Vidiella (2005) *“sería hacernos repensar sobre nuestras posiciones, localizaciones, sobre nuestros roles como creadores y/o espectadores, colapsando las fronteras entre artista-obra de arte; artista-espectador y obra-espectador. La relación entre artista, sujeto y público nos anima a pensar sobre los métodos a través de los cuales fabricamos historias e historias del arte, para repensar los modos en los que comprendemos cómo tiene lugar el significado, y abriendo de este modo la subjetividad como algo particular e implicado en redes de relación”*.

Es por ello que en una autoetnografía performativa la forma, la escritura, tiene importancia en sí misma. La escritura se transforma en un recurso a través del cual se crea o recrea experiencia. El lenguaje, sea visual o escrito, crea experiencia, como lo hace, por ejemplo, la poesía. La autoetnografía se

insiere así en lo que Denzin (1997) define como “*poéticas etnográficas*”. Las poéticas etnográficas tienen objetivos similares a los objetivos del arte: desean “tocar” al espectador, evocar emociones, y proporcionar perspectivas alternativas de ver el mundo. Según Denzin “*Los textos evocativos son aquellos que tienen fuerza suficiente para que el lector se coloque dentro de la experiencia. En las narrativas evocativas, la validez de un texto puede ser determinada por aquello que la narrativa provoca o evoca en el lector: en lo que el lector puede considerar una experiencia auténtica, creíble o posible*”. Desde esa perspectiva, una escritura mediocre no posibilitaría ese reconocimiento por parte del lector, no posibilitaría una experiencia transformadora en la que el lector se sienta motivado para reflexionar sobre sus propias experiencias, para dialogar con la experiencia del investigador.

Por ello es necesario indagar sobre la relación entre representación y reproducción, ya que las políticas de visibilidad muchas veces son aditivas en lugar de transformadoras (de lo que se trataría quizás es de generar un sujeto de enunciación en lugar de un sujeto de representación). Esta nueva relación que el performance abre, entre lo real y la representación, el que mira y lo que/quien es mirado, nos lleva a una reflexión de la relación entre el Yo y el Otro, y nos sugiere que exploremos las dimensiones políticas de este encuentro, muchas veces un encuentro desigual, marcado. De esta manera, señala Vidiella (2005) “*la identidad es solo perceptible a través de una relación con el otro, en un proceso de identificación y des-identificación que implica siempre una pérdida de algo, de no ser el Otro. Quizás nos faltaría explorar más el deseo de la mirada recíproca: el deseo de ver, como un deseo de ser visto, el encuentro de dos o más miradas, cuerpos y personas, encuentro que ocurre especialmente en la performance*”.

Una nota final para concluir

Por todo lo anterior, la investigación relacionada con las artes, en especial la dirigida a la comprensión de las experiencias vividas por quienes son sus ‘prácticos’, se encuentra en una fase prometedora, en la medida en que metodologías como las aquí enunciadas, permiten afrontar problemas que hasta hace unos veinte años eran impensables que pudieran ser objeto de estudio.

Esta posibilidad plantea también a los investigadores serios desafíos, pues requiere un profundo conocimiento de las referencias en las que se fundamentan estas aproximaciones a la experiencia vivida, narrada, representada y ‘performatizada’. Al tiempo que les demanda rigor y exigencia en la utilización de los enfoques aquí presentados y de otros que sólo han quedado enunciados.

Además, requiere un profundo dominio de los procesos narrativos con el fin de mostrar de manera coherente la relación entre los relatos de los sujetos, las referencias con las que dialogan o desde los que se sitúan y la estructura que adopta la narración. Por último, todo lo anterior reclama una exigencia ética, en la medida en que son las 'vidas' de los sujetos las que se ponen en juego en este tipo de investigación. Lo que supone por parte del investigador un constante proceso de negociación, al tiempo que, en el caso que el estudio realizado fuera auto-etnográfico, utilizar dispositivos de validación que eviten que la investigación termine por ser autocomplaciente y laudatoria.

Si se tiene en cuenta todo lo anterior, la aventura que se abre para el campo de las artes puede ser apasionante, y los conocimientos que se pueden derivar de este tipo de investigaciones sobre temas como la relación entre historia de vida y contexto; las trayectorias preformativas en relación a los cambios; los significados de la experiencia, pueden contribuir a que la investigación 'desde' las artes (y no la que ha sido tradicional, 'sobre' las artes) tenga el reconocimiento que hasta ahora no ha tenido. Al tiempo que contribuye a deshacer misticismos y a superar narrativas esencialistas en torno al arte y los artistas.

6. BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía que se presenta a continuación incluye, además de la que se ha reseñado en el informe, una relación de referencias organizadas por temáticas. La ubicación de referencias en una u otra categoría es por una proximidad temática. Somos conscientes de que hay textos que pueden situarse en diferentes apartados.

Igualmente, tal y como aparece en el informe, cuando se hace referencia a 'metodología' se toma en consideración "el marco filosófico, las suposiciones y características fundamentales de una perspectiva basada en las ciencias humanas (...) Podríamos decir que es la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué (...) En la noción de 'método' queda implícito un determinado 'modo' de investigación" (Van Manen, 2003: 45-46).

6.1. BIBLIOGRAFÍA CITADA EN ESTE TRABAJO

BAMFORD, A. *The impact of the arts in education: A global perspective on research*. Informe para la World Conference on Arts Education. Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6 – 9 March 2006. (mimeo). 2005.

BIRINGER J. *Performance on the edge: transformations of culture*. Athlone Press. London, 2000.

BREA, J. L. (Coord.) *Grupo Arte y Visualidad*. Comisión de Humanidades. FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología). Madrid, 2005.

BUTLER, J. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge. London and New York, 1990.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry experience and story in qualitative research..* Jossey-Bass. San Francisco (Calif.). 2000.

CHALMERS, A. *La Ciencia y cómo se elabora*. Siglo XXI. Madrid, 1992.

CHALMERS, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? : una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Siglo XXI. Madrid, 1993.

DENZIN, N. *Ethnographic Poetics and Narratives of the self*. En: *Interpretative Ehtnography*. Sage. London: 1997.

DEWEY, J. (1949) *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica. México, 1938.

EISNER, E. (1998) *El ojo ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós. Barcelona, 1991.

FEYERABEND, P. *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ariel. Barcelona, 1987.

GERGEN, K. (1992) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós. Barcelona, 1991.

GUBA, E. y LINCOLN, Y. Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. London, 1994. Págs. 105-117.

HERNANDEZ, F. (coord.) *Llibre blanc de la recerca a la Facultat de Belles Arts*. Publicacions Universitat de Barcelona. Barcelonam, 1998.

IBÁÑEZ, T. *La crisis de la psicología social: apuntes para una lectura*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 83, (4). 1981. Págs. 662-680.

JACKSON, S. *Professing performance; theatre in the Academy, from Philology to Performativity*. Cambridge University Press. Cambridge, 2004.

KHUN, T. (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México, 1962.

McKENZIE, J. *Perform or Else: From Discipline to Performance*. Routledge. London and New York, 2001.

MARIN VIADEL, R., DE LAIGLESIA, J.F. y TOLOSA, J.L. *La investigación en Bellas Artes*. Tres aproximaciones a un debate. Grupo Editorial Universitario. Granada, 1998,

SCHWANDT, T. *Constructivist, Interpretativist Approaches to Human Inquiry*. En DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. London, 1994. Págs. 118-137.

SEOANE, J. *Problemas epistemológicos en la psicología actual*. En PELECHANO, V.; PINILLOS, J. L. y SEOANE, J. *Psicologema*. Alfaplús. Valencia, 1980.

SCHNEIDER, R. *The explicit body in performance*. Routledge. London and New York, 1997.

SPRY, T. *Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis*. *Qualitative Inquiry*, 7, (6). 2001. Págs. 706-732.

SULLIVAN, G. *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. Teachers College, Columbia University. New York, 2004.

TATARKIEWICZ, W. *Historia de seis ideas: arte, belleza, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos. Madrid, 2002.

VAN MANEN, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea books. Barcelona, 2003.

VIDIELLA, J. *¿Posiciones desubicadas? ¿Espacios deslocalizados? Geografías de la performance*. Museu d'art contemporani (mimeo). Barcelona, 2005.

6.2. PERSPECTIVAS Y PROBLEMÁTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 1994.

DENZIN, N. *Interpretative Interactionism*. Sage. Londres, 1989.

KINCHELOE, J. & BERRY, K. *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. Open University Press. Berkshire, England, 2004.

MORSE, J. (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue*. Thousand Oaks, CA: Sage.

SEALE, C. (Ed.) *Researching Society and Culture*. Sage. Londres, 1998.

STOREY, J. *Teoría cultural y cultura popular*. Octaedro. Barcelona, 2002.

6.2.1. Metodología narrativa

BAL, M. *Teoría de la narrativa*. (Una introducción a la narratología). Cátedra. Madrid, 1998.

BOLIVAR, A. et al. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. La Muralla. Madrid, 2001.

BRUNER, J. "Autobiografía del yo". En *Actos de significado*. Alianza. Madrid, 1991.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente*. Alertes. Barcelona, 1995.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry experience and story in qualitative research..* Jossey-Bass. San Francisco (Calif.), 2000.

TOMM, K. (1993) 'Prólogo' en WHITE, M. y EPSON, D. *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós. Barcelona, 1980.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R. y ZILBER, T. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Sage. London and Thousand Oaks, 1998.

LYONS, N. and KUBLER, V. *Narrative inquiry in practice: advancing the knowledge of teaching*. Teachers College. New York, 2002.

McEWAN, H. & EGAN, K. (eds.) *Narrative in teaching, learning and research*. Teachers College Press. New York, 1995.

WHORTHAM, S. *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. Press. 2001.

6.2.2. Metodología fenomenológica y hermenéutica

ELLIS, C. (Ed) *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. London: Sage.

MOUSTAKES, C. *Phenomenological Research Methods*. Sage. Londres, 1994.

PRAMLING, I. *Phenomenology and Practice*. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 30, (2). 1995. Págs. 135-148.

RICHARSON, J. *The Concepts and Methods of Phenomenological Research*. *Review of Educational Research*, 69, (1), 1999. Págs. 53-82.

WILLIS, P. *Looking for what it's really like: Phenomenology in reflective practice*. *Studies in Continuing Education*, 21(1), 1999. Págs. 91-111.

VAN MANNEN, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea books. Barcelona, 1990.

6.2.3. Metodología etnográfica

ATKINSON, P. and HAMMERSLEY, M. *Ethnography and Participant Observation*. In DENZIN, N. and Lincoln, Y. (eds). *Handbook of qualitative research*. Sage. London, 1994.

BEHAR, R. *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Beacon. Boston, 1997.

BOCHNER, A. P. & ELLIS, C. *Talking over ethnography*. In ELLIS, C. & BOCHNER, A. P. (Eds.), *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. AltaMira. Walnut Creek, CA, 1996. Págs. 13-45.

BURGESS, R. G. *A pesquisa de Terreno*. Celta Editora. Oeiras, 1997.

CLIFFORD, J. *The predicament of culture: Twentieth century ethnography, literature, and art*. Harvard University Press. Cambridge, MA, 1988.

CLIFFORD, J. & MARCUS, G. E. *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press. Berkeley, 1986.

DENZIN, N. *Interpretative Ehtnography*. Sage. London, 1997.

MARQUES DA SILVA, S. *Doubts and Intrigues in Ethnographic Research*. *European Educational Research Journal*, 3, (3), 2004. Págs. 566-582.

WOLCOTT, H. *The art of fieldwork*. AltaMira. Walnut Creek, CA, 1995.

6.2.4. Metodología autoetnográfica y narrativas personales

BOCKMEIER, C. *Narrative and identity*. Studies in Anthropology, self and culture. John Benajmins. Amsterdam, 2001.

DAVIES, C. A. *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. Routledge. London, 1999.

ELLIS, C. *Evocative autoethnography: Writing emotionally about our lives*. In TIERNEY, W. & LINCOLN, Y. (Eds.), *Representation and the text: Reframing the narrative voice*. Albany: State University of New York, 1997. Págs. 115-139.

ELLIS, C. & FLAHERTY, M.G. (Eds.). *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Sage. London, 1992.

LANGELLIER, K. *Personal narratives: Perspectives on theory and research*. *Text and Performance Quarterly*, 9. 1989. Págs. 243-276.

NEUMAN, M. *Collecting ourselves at the end of the century*. In ELLIS, C. & BOCHNER, A. (Eds.), *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Alta Mira Press. London, 1996.

THE PERSONAL NARRATIVES GROUP. *Interpreting women's lives: Feminist theory and personal narratives*. Indiana University Press. Bloomington, 1989.

REED-DANAHAY, D. E. (Ed.). Introduction. *Auto/ethnography: Rewriting the self and the social*. Berg. New York, 1997.

6.2.5. Metodología visual

BALL, M. S., & SMITH, G. W. *Analysing visual data: Qualitative research methods* (Series 24). Sage. Newbury Park, CA, 1992

FYFE, G., & LAW, J. *Picturing power: Visual depiction and social relations*. Routledge. London, 1988

EMISON, M. y SMITH, P. *Researching the Visual*. Sage. Londres, 2000.

HARPER, D. *An argument for visual sociology*. In PROSSER, J. (Ed.), *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. Falmer. London, 1998. Págs. 24-41.

FISCHMAN, G.E. *Reflections About Images, Visual Culture, and Educational Research*. *Educational Researcher*, 30, 8. 2001. Págs. 28-33.

GERVEREAU, L. *Voir, Comprendre, Analyser les Images*. La Decouverte. París, 1997.

PROSSER, J. (Ed.), *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. Falmer. London. Págs. 24-41.

NORRIS, J. *Meaning through form: Alternative modes of knowledge representation*. In MORSE, J. (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue*. Sage. Thousand Oaks, CA, 1997. Págs. 87-115

ROSE, G. *Visual Methodologies*. Sage. London, 2001.

STURKEN, M. & CARTWRIGHT, L. *Practices of looking. An introduction to visual culture*. Oxford University Press. Oxford, 2001.

VAN LEEUWEN, T. & JEWITT, C. *Handbook of Visual Analysis*. Sage. London, 2001.

6.2.6. Metodología performativa

BAUMAN, R. *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narratives*. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 1986.

BLOCKER J. *What the body cost: Desire, History and Performance*. University of Minnesota Press. Minnesota, 2004.

BRAIDOTTI R. (2000) *Sujetos nómades, corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós. Barcelona, 1994.

CONQUERGOOD, D. *Performing as a moral act: Ethical dimensions in the ethnography of performance*. *Literature in Performance*, 5(2). 1985. Págs. 1-13.

CONQUERGOOD, D. *Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics*. *Communication Monographs*, 58. 1991. Págs. 179-194.

CONQUERGOOD, D. *Beyond the text: Toward a performative cultural politics*. In DAILEY, S. J. (Ed.). *The future of performance studies: Visions and revisions*. National Communication Association. Annandale, VA, 1998. Págs. 25-36.

CRAWFORD, L. *Personal ethnography*. *Communication Monographs*, 63. Dailey, S. (Ed.). (1998). *The future of performance studies: Visions and revisions*. National Communication Association. Annandale, VA, 1996.

JONES A. *Body Art: Performing the subject*. Minnesota University Press. Minneapolis, 1998.

JONES A. & STEPHENSON, A. *Performing the body/performing the text*. Routledge. London and New York, 1999.

MILLER K. N. *Getting personal: Feminist Occasions and Other Autobiographical Acts*. Routledge. London and New York, 1991

PARKER, A. and KOSOFSKY SEDGWICK E. *Performativity and Performance*. Routledge. London, 1995.

PHELAN P. *Unmarked, the politics of performance*. Routledge. London, 1993.

POLLOCK, D. Performing Writing. En Phelan, P. & Lane, J. (eds.) *The Ends of Performance*. New York University Press, New York and London., 1998. Págs. 73-103.

SCHECHNER R. *Performance theory*. Routledge. London, 1998.

SCHECHNER R. *Performance studies, an introduction*. Routledge. London, 2002.

SMITH, S. *Subjectivity, identity, and the body: Women's autobiographical practices in the twentieth century*. Indiana University Press. Bloomington, 1993.

SPRY, T. *Performative autobiography: Presence and privacy*. In DAILEY, S. J. (Ed.), *The future of performance studies: Visions and revisions*. National Communication Association. Annandale, VA, 1998. Págs. 254-263.

6.2.7. Metodología biográfica e historias de vida

BRUNER, J. 'Autobiografía del yo'. En *Actos de significado*. Alianza. Madrid, 1991.

BUTT, R.; RAYMOND, D.; McCUE, G. y YAMAGISHI, L. *La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado*. En GOODSON, I. *Historias de vida del profesorado*. Octaedro. Barcelona, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Ch. *Biographie et Education. Figures de l'individu-projet*. Anthropos. París, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Ch. *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Anthropos. París, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Ch. *Histoire de vie et recherche biographique en Education*. Anthropos. París, 2005.

DOMINICÉ, P. *Histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan. París, 2000.

FINGER, M. *Biographie et hermeneutique*. Faculté d'Education Permanente. Montréal, 1984.

GAULEJAC, V. *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Hommes et Groupes. Paris, 1987.

GOODSON, I. (Ed) *Historias de vida del profesorado*. Octaedro. Barcelona:,2004.

GUSDORF, G. *Lignes de vie. Tome 1 ; Les écritures du moi, t. 2 ; Auto-biographie*, Odile Jacob. Paris, 1990.

LAINÉ, A. *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Desclée de Brouwer. Paris, 1998.

LEGRAND, M. *L'approche biographique*. Epi-Marseille, Hommes et Perspectives. Paris, 1996.

LEJEUNE, Ph. « Je » est un autre. *L'autobiographie, de la littérature aux médias*. Seuil. Paris, 1980.

PINEAU, G. y JOBERT, G. *Histoires de Vie*. L'Harmattan. Paris, 1989.

PINEAU, G. y LE GRAND, J-L. *Les Histoires de Vie*. PUF. Paris, 1993.

6.3. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

6.3.1. Métodos de investigación de las Ciencias Humanas y Sociales para la práctica artística

BAUER, M. W. y GASKELL, G. *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. Sage. London and Thausand Oaks, 2000.

BRIZUELA, B.M. et al. (eds.) *Acts of inquiry in qualitative research*. Harvard Educational Review. Cambridge, Mass., 2000.

CLESNE, C. y PESHICIN, A. *Becoming Qualitative Researchers*. Logman. London, 1992.

COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. La Muralla. Madrid, 1989.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Eds.). *The Qualitative Inquiry Reader*. Sage. Londres, 2002.

EISNER, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós. Barcelona, 1990.

LA PIERRE, S.D. ZIMMERMAN, E, (Eds.) *Research Methods and Methodologies for Art Education*. NAEA. Reston, VA., 1997.

PARÍSER, D. *Research Methods and Methodologies for Art Education Studies in Art Education*. 40. (3), 1999. Págs. 279-283.

PIERRE, E. & PILLOW, W. (Eds.) *Working the Ruins. Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*. Routledge. New York, 2000.

RICHARDSON, J.T.E. (ed) *Handbook of Qualitative Methods of Psychology and the Social Sciences*. British Psychology Society. Leicester, 1996.

SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research. A practical handbook*. Sage. London, 2000.

STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid, 1995.

WITTROCK, M.C. (1989) *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós. Barcelona, 1986.

6.3.2. Métodos de investigación basados en la práctica artística

BARONE, T., & EISNER, E. *Arts-based educational research*. In JAEGER, R. M. (Ed.), *Complementary methods for research in education* American Educational Research Association. Washington, DC, 1997. Págs. 73-116. (2nd ed.).

CAMERON, J. *The artist's way: A spiritual path to higher creativity*. Tarcher/Putnam. New York, 1992.

DEWEY, J. *Art as experience*. Capricorn. New York, 1934.

EISNER, E. Aesthetic modes of knowing. In E. Eisner (Ed.), *Yearbook of the National Society for the Study of Education: 84. Learning and teaching the ways of knowing. Part II*. University of Chicago Press. Chicago, 1985. Págs. 23-36

6.4. EJEMPLOS DE INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES

6.4.1. Investigación en artes visuales

BARONE, T. *Challenging the educational imaginary: Issues of form, substance, and quality in film-based research*. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 2003. Págs. 202-217.

BARONE, T. *Aesthetics, politics, and educational inquiry: Essays and examples*. P. Lang. New York, 2000.

SCOTT-HOY, K. *Eye of the other within: Artistic autoethnographic evocations of crosscultural health work in Vanuatu*. Unpublished doctoral thesis, University of South Australia. Scott-Hoy / FORM CARRIES EXPERIENCE 279. 2000.

SCOTT-HOY, K. *Form Carries Experience: A Story of the Art and Form of Knowledge*. *Qualitative Inquiry*, Volume 9 Number 2. 2003. Págs. 268-280.

SULLIVAN, G. (2004) *Art Practice as Research*. Inquiry in the Visual Arts. New York: Teachers College Press.

6.4.2. Investigación en la práctica de la música

BRESLER, I. *Towards the creation of a new ethical code in qualitative research*. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (Universidad de Illinois), 130. 1996. Págs. 17-29.

KUSHNER, S. *Learning from experience: the construction of naturalistic methodology for evaluating music education*. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (Universidad de Illinois), 123, 1995. Págs. 97-111.

KUSHNER, S. (2002) *Personalizar la evaluación*. Morata. Madrid, 2000.

6.4.3. Investigación en las artes relacionadas con el cuerpo

Nota: la bibliografía referenciada en el apartado 6.2.6. *Metodología preformativa*, puede vincularse con este apartado.

ALBRIGHT, A. C. *Dancing bodies and the stories they tell*. In *Choreographing difference: The body and identity in contemporary dance*. University Press of New England. Hanover: 1997. Págs. 119-149.

GINGRICH-PHILBROOK, C. *What I "know" about the story (for those about to tell personal narratives on stage)*. In DAILEY, S. J. (Ed.), *The future of performance studies: Visions and revisions*. National Communication Association. Annandale, VA, 1998. Págs. 298-300.

RONAI, C. R. *The reflexive self through narrative: A night in the life of an erotic dancer/researcher*. In ELLIS, C. & FLAHERTY, M. G. (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Sage. Thousand Oaks, CA, 1992. Págs. 102-124.

6.5. REVISTAS CON 'REFEREE' RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES

6.5.1. Artes Visuales y Cultura Visual

Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. Universidad Federal de Goiás. Brasil. Para contactar: culturavisual@fav.ufg.br

Journal of Visual Art Practice. Revista vinculada a the National Association for Fine Art Education. Editor: WOODFIELD, Richard:

Richard.Woodfield@ntu.ac.uk

Publicada por Intellect: <http://www.intellectbooks.co.uk/index.php>

International Journal of Education Through Art. Editada por MASON, Rachel. Publicada por Intellect: <http://www.intellectbooks.co.uk/index.php>

Narrative (&) Image. Revista electrónica.

http://altf4.arts.kuleuven.ac.be/narrative/index_main.cfm

6.5.2. Investigación teatral y performativa

International Journal of Performance Art and Digital Media. Editada por COLLINS, David. University Centre - Doncaster, UK. Publicada por Intellect: <http://www.intellectbooks.co.uk/index.php>

Studies in Theatre and Performance. Editada por THOMSON, Peter and Wade, Lesley University of Exeter. Publicada por Intellect:

<http://www.intellectbooks.co.uk/index.php>

6.5.3. Investigación musical

Journal of New Music Research

6.5.4. Investigación multidisciplinar

Technoetic Arts. A Journal of Speculative Research. Editada por ASCOTT, Roy *The Planetary Collegium*. Esta revista explora la confluencia entre arte, ciencia, tecnología e investigación sobre la conciencia y a la mente y la extensión de los sentidos a través de las tecnologías de la cognición y la percepción. Publicada por Intellect: <http://www.intellectbooks.co.uk/index.php>.

The European Journal of Higher Arts Education (ISSN 1571-9936) was established by the European League of Institutes of the Arts (ELIA) in 2003 as an international on-line journal of research and practice in European higher arts education, to build on the achievement of the European Journal of Arts Education.

Narrative Inquiry.

6.6. CENTROS DE INVESTIGACIÓN

The Centre for Narrative Research in the Social Sciences, de la Universidad de East London. <http://www.uel.ac.uk/cnr>

7. ENLACES Y DIRECCIONES DE INTERÉS

7.1. Organismos internacionales vinculados con la investigación en artes

<http://www.elia-artschools.org/>

The European League of Institutes of the Arts, ELIA, founded in 1990, is an independent network of approximately 320 Arts Education Institutes covering all the disciplines of the Arts - Dance, Design, Theatre, Fine Art, Music, Media Arts and Architecture - from 47 countries.

<http://www.ahrb.ac.uk/>

The Arts and Humanities Research Board supports research within a huge subject domain from traditional humanities subjects, such as history, modern languages and English literature, to the creative and performing arts.

The AHRB funds research and postgraduate study within the UK's higher education institutions and provides funding for museums, galleries and collections that are based in, or attached to, higher education institutions in England.

The Higher Education Act intends to establish an Arts and Humanities Research Council. This will be the next stage in the evolution of the AHRB.

The decision to create an AHRC underlines the importance of high-quality research in the arts and humanities for the cultural, creative and economic life of the nation. As with the other research councils, the AHRC will be located within the Office of Science and Technology and operate on the UK-wide basis.

<http://www.arts-research-digest.com/>

Página apoyada por British Council, sirve de plataforma de una publicación que facilita información sobre investigaciones recientes en el campo de las artes y del sector cultural en el Reino Unido y en otros países. Se publica tres veces al año por la Universidad de Northumbria en Newcastle upon Tyne, y se puede acceder a ella sólo por suscripción.

<http://www.operaamerica.org/parc/>

The Performing Arts Research Coalition (PARC) is a groundbreaking collaborative project created to improve and coordinate the way performing arts organizations gather information on our sector, so that we can offer a more unified and factually based voice on issues of common concern, and aid the performing arts in developing a national model for arts research collaboration. PARC will help performing arts organizations across the United States significantly improve their management capacity, increase their responsiveness to their communities, and strengthen local and national advocacy efforts on behalf of American arts and culture.

<http://www.anpap.org.br/>

A Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas -ANPAP-, fundada em 1987 em Brasil, e conforme seu estatuto terá sua sede nacional onde estiver instalada sua Diretoria e Secretaria Geral, - congrega pesquisadores, centros e instituições de pesquisa para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes plásticas.

<http://music-research.org>

Internation Foundation for Music Research

Creada en 1997 para el apoyo de la investigación científica, explora las relaciones entre la música y el bienestar físico y emocional, con especial atención a la población de las personas mayores, el impacto de la música en la juventud en riesgo, la educación musical, el efecto de la música y las maneras de hacer música. La fundación reúne a científicos, educadores y otros profesionales en torno a temas claves en la investigación musical y divulga los resultados a través de su publicación, IFMR News, y a través de diferentes servicios en línea y de sus archivos.

<http://www.ifacca.org/ifacca2/en/default.asp>

The International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA),

the first global network of national arts funding bodies. Inaugurated in December 2000, our mission is to create an international resource and meeting ground for all those whose public responsibility it is to support excellence and diversity in artistic endeavour.

7.2. Congresos y Seminarios relacionados con la investigación en las artes

<http://www.research.elia-artschools.org/conference.html>

Conference "In and through the Arts. 13-15 Octubre, 2005. Berlín. Alemania.

<http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php->

[URL_ID=26967&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=26967&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Conférence mondiale sur l'éducation artistique - développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle, Lisboa 6-9 de marzo de 2006

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA MUSICAL: EL HORIZONTE DEL DOCTORADO DE MÚSICA EN EUROPA

Prof. Dr. Héctor Julio Pérez López
Universidad Politécnica de Valencia

El panorama internacional de las instituciones musicales de educación superior permite distinguir con claridad dos modalidades de estudios de doctorado musicales. La primera de ellas corresponde al denominado doctorado en *Performance*, propio del mundo académico norteamericano, supone una especialización concentrada exclusivamente en un ulterior desarrollo o avance en las destrezas propias de la interpretación, adquiridas en los estudios de grado y/o master. La segunda posibilidad, también presente en USA, ampliamente extendida en Australia, y dominante en los países europeos que poseen el tercer ciclo en música, supone una visión relativamente nueva, que busca una aportación neta de las destrezas intelectuales propias de la investigación en el ámbito artístico.

La primera modalidad, junto al carácter ciertamente más restringido en términos cuantitativos y geográficos, se halla plenamente consolidada en sus áreas de aplicación, pues se basa en instrumentos que en la mayor parte de los casos ya están presentes en los sistemas educativos donde se aplica, con el objetivo de conseguir resultados artísticos en la forma del recital o de la grabación.

La segunda modalidad, en cambio, podríamos decir que pasa por un momento de adolescencia, pero en cambio y pese a su “relativamente corta vida” se encuentra mucho más internacionalmente difundida, incluso penetrando en sistemas educativos bastante diferentes, y apunta, por sus dinámicas de difusión y por las expectativas que despierta, a convertirse en la fórmula más extendida en el futuro. Quizás lo más relevante de ella es que hay un grupo de centros educativos de primer nivel en Europa que lo ofertan como la fórmula más atractiva para la especialización musical al máximo nivel y que han decidido emprender un proceso de aproximación cuyas consecuencias pueden ser

decisivas en el actual panorama europeo de tendencias convergentes en la Educación Artística Superior.¹ Las razones que han llevado fundamentalmente a situar al nivel más avanzado de la educación musical, en la necesidad de servir de la investigación, responden a influencias variadas, como es de suponer en un proceso que ha ido viendo sus primeros pasos en lugares diferentes casi a un mismo tiempo. Es muy importante la tradición que imprime una institución tan antigua como la universidad, pues la mayor parte de las instituciones europeas que otorgan el título de doctor a músicos lo hacen porque o bien están incluidas dentro de la universidad, o porque a través de un convenio entre conservatorio y universidad alcanzan la potestad para organizar los estudios y otorgar un título correspondientes a los mismos, o bien porque se produce una equiparación legal que lleva al centro superior de educación musical a un rango equiparado con el universitario. En todo caso, siendo el grado de doctor una titulación siempre caracterizada por su origen universitario, la propia institución exige que cualquier titulación nacida en su seno tenga un rango “intelectual”, y por eso, en la entrada de la música entre las disciplinas artísticas dignas de ese grado se supone que debe existir al mismo tiempo un nivel de excelencia y rigor intelectual, características que habrían de encontrarse en todos los restantes casos. Otro motivo está en que quizás la dinámica misma de la enseñanza musical en los niveles superiores muy frecuentemente haya incidido tan exclusivamente en la progresión de las destrezas interpretativas hasta el virtuosismo, que ello ha provocado en muchos casos la inevitable conciencia de una “insuficiencia” o “carencia” propia de una formación hiperespecializada. Por último, y situaremos ésta entre las principales razones sobre todo para la actual evolución y casi diríamos “auge” de esta modalidad, resulta relevante la propia observación de las ventajas que una formación con los sólidos apoyos

1. Este grupo, denominado M.I.D.A.S., gestado con el liderazgo del Prof. Dr. Peter DEJANS, director del Orpheus Instituut de Gante, es actualmente el principal foro mundial de discusión sobre investigación artística relativa a la música, desde que tuvo su primer encuentro en mayo de 2004 en Helsinki. El foro reúne semestralmente a los coordinadores de los principales doctorados europeos donde se desarrolla la investigación artística del sector musical para informarse recíprocamente con todo detalle de sus nociones de investigación musical y los modos de ponerlas en práctica. Los centros representados en este foro son: Göteborg University School of Music, *Sweden*, Royal College of Music, London, *UK*, Guildhall School of Music and Drama, London, *UK*, Royal Scottish Academy of Music and Drama, Glasgow, *UK*, Conservatorium van Amsterdam, *The Netherlands*, Royal Conservatoire The Hague, *The Netherlands*, Faculty of Creative and Performing Arts, Leiden University, Orpheus Institute, Gent, Estonian Academy of Music, Tallinn, *Estonia*, Malmö Academy of Music, Lund University, Malmö, *Sweden*, Norwegian Academy of Music, Oslo, *Norway*, Sibelius Academy, Helsinki, *Finland*, Göteborg University School of Music, *Sweden*, y recientemente se ha incorporado la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia, *España*.

de los instrumentos propios del trabajo intelectual investigador puede conllevar para el músico en sus más diversos perfiles. No es infrecuente, además, que la necesidad intelectual nazca del propio arte, con inquietudes que, brotando del enfrentamiento mismo al repertorio, estimulan la curiosidad en multitud de frentes, ya que la música es un fenómeno cultural de resonancias tan extraordinarias que es difícil encontrar regiones de la cultura y de la vida exentas de algún vínculo con ella.

1. UNA ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA: INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA MUSICAL

Desde luego, el conocimiento que un intérprete sensible obtiene de su propia práctica y que va forjando la evolución de su ejecución, o el trabajo de la reflexión que acompaña a los procesos compositivos de una música que experimenta las propiedades expresivas de un modelo rítmico, etc., pueden considerarse investigaciones, en un cierto sentido laxo del término. Sin embargo, no nos conviene, para referirnos a un concepto de investigación adecuado al ámbito que estamos examinando, quedarnos con el carácter indagatorio o la dimensión cognoscitiva del arte, en general aún cuando esa apertura a la experimentación y la incertidumbre propia de la necesidad de aportar nuevas experiencias sean elementos claves justamente en la conexión de la práctica artística con los contenidos del concepto de investigación que interesa destacar.

Si la institución universitaria “desea” la investigación para un doctorado en música lo hace remitiéndonos al significado que la palabra investigación posee en el dominio de las disciplinas científicas. Pero sería muy ingenuo pensar que la fórmula fuera tan sencilla como “el ejercicio disciplinado de las destrezas y técnicas que permitan unos resultados objetivos y rigurosos.” Tomando como referencia el panorama actual de la reflexión filosófica sobre la actividad científica podríamos perfectamente situarnos en una senda ajena al relativismo anárquico, y asimismo poco atraída por la idea de que para el arte pueda ser bueno dejarse acompañar por las ya lejanas ansias de conocimiento absoluto que la cultura occidental ha heredado del positivismo. Sin embargo, existe un criterio orientador determinante que puede contarse claramente entre los motores que dinamizan la evolución de muchos doctorados en música europeos. Si se considera ante todo el carácter “aplicado” que la presencia de la investigación debe tener en el contexto de un doctorado de música, donde el dominio de las destrezas intelectuales apunta a aplicar instrumentos y técnicas de diferentes disciplinas, debe tenerse como primera consideración de la palabra investigación el “uso actualizado o al orden del día” de las herramientas que nos han dotado de nuestro patrimonio científico. De este modo, podríamos incluso admitir que el músico se dispone a integrar en su práctica artística (y diríamos

que un asunto clave es que sea consciente de ello) influencias culturales derivadas las prácticas disciplinares y científicas convencionales. Así, antes que formular algo así como que el músico debe mantener en todo momento el criterio de la verdad, sería más adecuado afirmar que debe aprender a ejercer las técnicas de investigación asumiendo las reglas que imperen en sus ámbitos disciplinares de origen, ya sea la historiografía, la sociología, la psicología, el análisis filmico, la semiótica, la estética, etc...²

2. CRITERIOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA MUSICAL

El criterio fundamental de un proyecto doctoral de investigación artística debe referirse a la existencia de un impacto de un conocimiento organizado y estructurado en una práctica artística. Por poner un ejemplo extraordinaria-

2. Biggs, Michael A.R., en *"The Foundations of Practice-Based Research: Introduction"* Working Papers in Art & Design 1 (2000), refiere la problemática general de la investigación basada en la práctica artística en las artes y el diseño, junto a la caracterización científica del trabajo doctoral bajo claves como, método, sistematicidad, contextualización o documentación. Pero en su panorámica plantea también dudas muy relevantes que pueden nacer de la mezcla de arte e investigación y que son propias de la corta edad de este ámbito de confluencia en los estudios oficiales: ¿una contribución al conocimiento implica el descubrimiento de hechos objetivos?, ¿qué relación hay entre una investigación sistemática y la creatividad?, ¿pueden ser identificados los métodos adecuados previamente a su aplicación en una nueva situación?, ¿pueden los objetos presentar argumentos?

Mi propuesta reconoce, por supuesto, que pueda producirse una aplicación de los métodos científicos a la investigación artística rica en problemáticas, también estoy de acuerdo, en general, con la lista de diferencias que Eisner, Elliot W. plantea entre las perspectivas artística y científica, en *"On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research"* Visual Arts Research 29, nº. 57 (2003, 19811). Págs. 5-11. Éste menciona asuntos tan relevantes como las formas de significación no literales en las artes, frente a la literalidad de la ciencia, y otros contrastes como la imposibilidad de establecer un mismo criterio de validez, la oposición entre comportamiento y experiencia, el diferente interés por la generalización en uno y otro campo, el peso divergente de la estandarización de la formalización de resultados, la oposición entre objetividad y subjetividad, la distancia entre la necesidad de la predicción en uno y su ausencia en otro, o finalmente el desequilibrio respecto a la importancia de las emociones o al objetivo último de la investigación. Ser consciente de las diferencias es imprescindible pero a pesar de ello no hay que excluir posibilidades de conexión entre un ámbito y otro y sobre todo hay que impulsar las formas en las que la investigación artística vaya definiendo métodos lo más específico posibles a sus propios objetos de estudio y productos, lo que implica procesos de adaptación metodológicos o incluso de creación que no están exentos de traumas.

mente simple, imaginemos un estudio sobre las técnicas de relajación utilizadas en ciertos ámbitos deportivos para enriquecer las propias técnicas de relajación practicadas en el violín. Consideraremos el trabajo como investigación artística en la medida en que evidencie unos resultados consistentes en mejorar una interpretación violinística eliminando, por ejemplo, tensiones musculares y así favoreciendo la espontaneidad.

Un segundo criterio que garantiza la fisonomía de esta modalidad es el de la rentabilidad de la cantidad de trabajo invertido en la actividad cognoscitiva a la luz de las dimensiones de su aplicabilidad artística. Por mi experiencia en la orientación y tutorización de mis alumnos de doctorado de la Universidad Politécnica de Valencia, he observado que resulta tan corriente que exista un exceso de trabajo intelectual frente a unos resultados artísticos poco desarrollados, *como que se produzca un trabajo casi tendente a repetir un ejercicio de práctica interpretativa inercial*, es decir sin los ingredientes cognoscitivos adecuados para favorecer un rendimiento musical diferente del adquirido por el alumno en su aprendizaje en el nivel del grado.

El tercer criterio clave es la flexibilidad, un concepto que he escuchado esgrimir junto a razones de muy variada naturaleza a profesores especialmente sensibles a los resultados artísticos, y es que, efectivamente, si los resultados artísticos son el elemento orientador básico, muchas veces su consecución exigirá que el trabajo intelectual no sea quizás un 30% del tiempo, sino un 60%, o un 20%. Hay además otros factores en la preparación y condiciones personales del estudiante adulto de doctorado que refuerzan la necesidad de una concepción de los estudios de doctorado artístico partiendo de esa estructura flexible.³

3. ¿QUÉ DISTINGUE A LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA DEL ARTE SIN MÁS?

Hay muchas obras de arte que “esconden” investigaciones de carácter excepcional y muy pocas que se hayan producido sin una aportación profunda

3. El Prof. Dr. Kari KURKELA presentó en Londres, en noviembre de 1999, en un seminario sobre la investigación artística musical en los estudios doctorales el texto *“Art, Research and Education - Doctoral Education in Docmus at the Sibelius Academy”*, que constituye un informe muy interesante sobre la marcha del primer doctorado de música puesto en marcha en Europa, el de la Sibelius Academy. Como responsable y fundador del programa, sus diversas referencias a las necesidades derivadas del *background* singular de los músicos, que exigen una especial flexibilidad e incluso un desarrollo de estrategias de intensificación en la enseñanza y la supervisión de los trabajos, resultan una muy atendida advertencia sobre uno de los aspectos básicos de este singular sector.

del conocimiento. Sin embargo, en raras ocasiones la creación implica para el artista dejar explícito el camino que lleva del conocimiento a la gestación de una nueva realidad en el arte. A menudo, el artista deja pocos rastros de las incursiones en la experimentación o indagaciones realizadas, quedan en forma de “influencias” solo descifrables para la intuición de los más perspicaces especialistas. Es más, el brillo del resultado estético depende de ocultar las arduas pistas que el artista ha debido recorrer, de modo que la plenitud y originalidad de su obra se muestra más netamente si la recubre la impresión de que fuera un resultado “espontáneo”.

Sin embargo, en la investigación, los métodos de búsqueda y experimentación, así como los códigos y convenciones de su lenguaje, contienen siempre elementos comunicativos, porque lo esencial en las disciplinas científicas es la transparencia de los procesos de trabajo y la comunicación de resultados. ¿Cómo se compatibilizan, o mejor dicho, cuál es el resultado de la compatibilidad entre esos dos mundos?

Bien, digamos que la diferencia está en que mientras a cualquier expresión artística habitual no tiene por qué caracterizarla que el impacto del saber en los resultados artísticos sea algo accesible, disponible para los demás artistas, sin embargo en la investigación artística no es suficiente que el doctorando obtenga el beneficio de un conocimiento reservado únicamente para él. Esto significa que las vías por las que el impacto en el arte se promueve a través de la institución académica deben abrirse para todos. Así, el ideal debería ser que la investigación artística sea portadora de una cantidad suficiente de elementos que le concedan la transparencia necesaria para construir una tradición de conocimientos organizados con el fin de producir un impacto en nuestra cultura artística.

4. LA SUTIL QUÍMICA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Desde luego, no es aconsejable someter a un esquema rígido las enormes posibilidades de la combinatoria entre práctica e investigación, pero me interesa proponer una especie de “*Gedankenexperiment*” distinguiendo dos amplios sectores en base a la naturaleza de los materiales de estudio, con el objetivo de “provocar” una serie de reflexiones que nos aproximen a lo que considero más esencial en este asunto.

- a) En el primer sector el punto de partida son partituras o, en su mayor parte y cada vez más frecuentemente, grabaciones de música, en donde hay un conocimiento que no se encuentra explícito, pero que posee un significado central para el valor estético de la música.

- b) En el segundo el punto de partida son conocimientos que se disponen en los canales habituales del intercambio científico, a través del lenguaje escrito y los códigos de signos pertinentes, sí por ejemplo se hace uso del lenguaje matemático, de la programación informática, etc.

La existencia de estas dos posibilidades en realidad no significa que haya dos modalidades de trabajo, aunque se pueda reconocer una asociación intuitiva de la primera "a" con el ámbito de los *performance studies*, mientras la segunda "b" se asociaría al ámbito de la musicología⁴. Mi hipótesis es la siguiente: exigir o establecer esta división entre un tipo de doctorado "a" y otro "b" dentro de un programa que se proponga la investigación artística provocaría una reducción de esa flexibilidad necesaria para su buen funcionamiento. Vayamos al comentario de algunos ejemplos.

Supongamos que un estudiante se propone realizar un tema en la perspectiva clásica de los *performance studies*, investigando el valor artístico de los *tempi* en la música para piano solo de Robert Schumann, pero todo a través de una revisión cronológica de las grabaciones del pianista Vladimir Horowitz⁵. Evidentemente, las destrezas principales aquí consisten en la "captura" de ese conocimiento no explícito ni siquiera en la partitura, sino en su ejecución, en las complejas y articuladas interpretaciones de los *tempi* schumanianos del gran pianista ruso. Añadamos además que esas destrezas son tan relevantes, cuanto que sus resultados en la investigación serán el pilar fundamental para que se produzca un verdadero impacto en la práctica artística. Un proyecto así estaría enormemente vertebrado por la modalidad de estudio "a" y requeriría por ejemplo que el doctorando realizara varias grabaciones de las interpretaciones propias a lo largo de las diferentes fases de su actividad investigadora y fuera reflexionando sobre la evolución de su interpretación de los *tempi* a lo largo de ese periodo, intentando así mostrar un reflejo del impacto de su estudio en su producción artística. ¿Significa esto que en su proyecto está exclusivamente presente el conjunto de destrezas relativas a la modalidad "a"?

Como decíamos, se trata de un tema que, expuesto así, parte del saber no explícito que implica toda escritura musical. Sin embargo, eso no significaría que el estudiante tuviera que apoyarse escasamente en otras competencias, digamos, más propias de lo que hemos denominado el ámbito "b":

4. La "brecha" entre estos dos sectores es tan injustificable como extendida y mantenida por actitudes desde uno y otro, cfr. Al respecto Rink, John: "In Respect of Performance: The view from Musicology", en *Psychology of Music* 31:3. July 2003. Págs. 303-323.

5. Una panorámica de los *performance studies* en ámbito musical la ofrece ampliamente Alf GABRIELSSON en "Music Performance at the Millennium", en *Psychology of Music* 31:3 July 2003. Págs. 221-272.

1. Refiriéndonos, por ejemplo, únicamente a las destrezas “b” necesarias para proceder de una manera adecuada con el análisis de los documentos “a” el panorama es el siguiente.
 - a) La capacidad de buscar en bases de datos toda la literatura científica sobre la interpretación relativa a la obra pianística de Robert Schumann, de localizar también las aportaciones conceptuales y analíticas más importantes en el ámbito de los *performance studies* relativas al ritmo resulta determinante. La localización no solamente es importante en el sentido virtual, sino también en el relativo a encontrar las bibliotecas adecuadas.
 - b) Para tener unos conocimientos sólidos sobre lo que se ha publicado, el doctorando no solamente debe encontrar los materiales, sino que debe de llegar a un nivel de lectura crítica adecuada, para lo que es necesario una familiarización con las exigencias terminológicas y características argumentativas de la literatura científica en general y de los rasgos específicos de la producción en el sector que le interesa. Cumplir con estas necesidades permitirá al doctorando no solamente construir su trabajo sobre una base sólidamente académica, sino definirlo con mayor claridad, adquirir instrumentos conceptuales que facilitarán su comprensión de la música y el fenómeno singular que interesa a su investigación y tener asimismo una parte de la experiencia necesaria para lo que sería una segunda parte de su trabajo: la redacción de los resultados. Y en esas necesidades es importante que el doctorando ponga en practica dos exigencias propias de la metodología académica en general: conocer las bases de datos mas fiables y reconocer las publicaciones relevantes de carácter científico, y una regla deontológica: la de ser exhaustivo en la búsqueda. Tanto las necesidades como las reglas, por tanto, solo podrán conocerse con una adecuada educación en las competencias procedentes del ámbito relativo al saber de tipo “b”.
2. Pero vayamos también a las exigencias en el trabajo que no nacen inmediatamente del enfrentamiento con los textos musicales en formato escrito o audio. ¿Acaso no puede resultar de gran relevancia para el estudiante tener, por ejemplo, conocimiento de algunos textos de estética musical, e incluso contrastar planteamientos teóricos y experimentales en torno a la expresión musical? Quizás ciertas lecturas en ese ámbito puedan resultar claves y ser como puertas que permitan al estudiante obtener ópticas mucho más eficaces sobre la forma de profundizar en el hecho artístico. No me estoy refiriendo a que el conocimiento de estos aspectos se derive como necesidad,

como por ejemplo sería el caso tratado antes, ya que al conocer las manifestaciones del propio Horowitz el doctorando debería reconocer fácilmente la idoneidad de ciertas lecturas sobre él. Quiero poner de relieve que, incluso frente a su aparente carácter secundario hay ciertos instrumentos como una perspectiva general sobre la estética de la *performance* cuyo conocimiento puede ser clave en términos de esa rentabilidad de la que hablábamos antes.

Supongamos por ejemplo un caso completamente distinto, del tipo “b”. Imaginemos ahora a un doctorando que investiga un tratado centroeuropeo del siglo XVII sobre la interpretación de la flauta cuya autoría se desconoce. La investigación ahora parece ajustarse exactamente al diseño de una tesis doctoral en el perfil musicológico más clásico, pues su objetivo consiste ni más ni menos que en probar que la autoría del tratado corresponde a un relativamente conocido autor del repertorio de flauta de esa época.

1. Comencemos como en el caso anterior, pero a la inversa, es decir, intentando reconocer la importancia que posee ahora la existencia de ese conocimiento unido a la interpretación pero no expresado. Evidentemente la elección del tema en relación a los objetivos se deriva de la práctica instrumental, en la medida en que solamente la experiencia práctica de haber interpretado con profundidad y amplitud el repertorio para flauta centroeuropeo de esa época, concede los elementos intuitivos básicos para que se formule una hipótesis de partida de esa naturaleza. Ha de reconocerse que la ejecución instrumental de las partes del tratado correspondientes alimentará la intuición de que esos ejemplos utilizados en el manual, sus conceptos formales y sus estrategias técnicas puedan proceder de un compositor, cuya *música se conoce con la cercanía que procede de su estudio e interpretación*. Por tanto, en el nivel digamos preparatorio de este claro caso “b”, tenemos condicionantes de nuevo de la categoría “a” que resultan absolutamente decisivos.
2. Aparentemente en este caso puede notarse un protagonismo de las destrezas propias del historiador para resolver adecuadamente la investigación que podría ser considerado una amenaza del objetivo fundamental de proporcionar un desarrollo artístico en la carrera del doctorando. Nada más lejos, sucede todo lo contrario. El logro de los objetivos teóricos, que efectivamente consistiría en la prueba con argumentos sólidos y testimonios documentales fiables de la autoría del manual de flauta y su puesta en relación con un nombre relevante en el repertorio de la época por un lado ya podría exigir perfectamente la presencia de la interpretación en la fase demostrativa de la *asociación de fragmentos de música de carácter pedagógico con otros*

de concierto. Pero además, es que una consecuencia central de esa prueba es la de otorgar una vigencia nueva a las técnicas que en el método se explican. Por tanto no es difícil de imaginar que una parte extraordinariamente relevante del estudio es justamente la prueba, por parte del doctorando, de esa vigencia o idoneidad de los elementos pedagógicos del tratado en los cambios en sus propios criterios históricos para la interpretación del repertorio de la época, implicando esto, en el caso de que el proyecto cumpla todos sus objetivos, una evolución de carácter artístico en su carrera de importancia singular. Pero no solamente eso, porque en este caso incluso los propios resultados tanto en la investigación escrita como en las pruebas interpretativas en el repertorio correspondiente seguramente tendrían un impacto en la interpretación en general del repertorio de la época. Por tanto puede apreciarse de nuevo que, aun en los casos más claramente pertenecientes a una posible vertiente, la investigación artística es posible gracias a la interacción de dos componentes.

Mi intención al detenerme especialmente en estos dos casos es la de advertir acerca de las enormes posibilidades que existen de conjugar la teoría y la práctica, mostrando cómo aun en casos en los que parece darse uno de esos elementos con mayor evidencia, sin embargo es muy clara la aportación de los dos, o, mejor dicho, su interacción como motor de la investigación y orientación compartida hacia sus objetivos. Es muy importante tener presente esta característica inicial del terreno híbrido en el que la investigación artística encuentra sus necesarios alimentos, pero con cierta precaución porque esto no lleva precisamente a que desde cualquier aspecto de la teoría se pueda llegar a una buena evolución en la práctica o viceversa. La consecuencia a extraer más importante es que resulta decisivo para el buen funcionamiento de un programa de doctorado que exista un examen muy riguroso y detallado de las posibles conexiones entre las regiones del conocimiento teórico y práctico de una propuesta, y es necesario encontrar en cada caso a los especialistas adecuados, superando siempre cualquier prejuicio inicial, en especial si es relativo a la poca capacidad de producirse conexiones entre sectores inusitados.

5. CLAVES DEL FUNCIONAMIENTO CURRICULAR

La necesidad formativa más urgente del músico en un programa de doctorado de investigación artística es la de “descubrir” las diversas competencias claves de las metodologías científicas útiles para el tipo de investigación que vaya a realizar.⁶ Las introducciones en las metodologías científicas son, con

6. Aún cuando esté referido al ámbito artístico general y no al musical específicamente, es de interés contrastar un cuidadoso informe acerca de los problemas y desarrollo

diferencia, las asignaturas de las que más conscientemente se sienten necesitados los doctorandos de música y están siempre entre aquellas que más valoran, según he podido constatar en las encuestas de valoración de los cursos de doctorado del programa de música de la Universidad Politécnica de Valencia y en entrevistas con alumnos de otros centros. Junto a esas disciplinas existen otros ámbitos menos específicos de la investigación pero igualmente útiles y que resultan especialmente interesantes en el currículo de un doctorado de música. Todas las destrezas relacionadas con una buena escritura académica, por ejemplo, no pueden dejar de ser consideradas muy valiosas, más si se tiene en cuenta que el músico las ha desarrollado en menor medida que los licenciados en carreras universitarias, pues en su currículo, habitualmente, son esos ámbitos los que van en detrimento al privilegiarse los aspectos más prácticos de la ejecución en los conservatorios superiores y facultades. Pero las necesidades específicas de los músicos no quedan ahí, en la dimensión puramente instrumental⁷. El desarrollo del saber que idealmente se debiera cumplir con la formación en el más alto nivel universitario también tiene que ir acompañado de vetas de “excelencia cultural”, por así decirlo, de formas de tratar problemas con un *nivel lingüístico, un espacio para la contextualización y una dosis de crítica* por encima de los estándares del discurso cotidiano. Es difícil pedirle a un joven doctorado que escriba al mismo nivel que un catedrático experto en su ámbito, pero no es pedirle demasiado que esté familiarizado con los discursos más exigentes en todas sus facetas y que se disponga a asumir ese aprendizaje como una de las novedades más enriquecedoras que le procurarán los estudios doctorales. Por esa razón, el currículo del doctorado, en este caso, también puede asumir las necesidades especiales de los músicos ofreciendo asignaturas que supongan una ampliación del horizonte cultural que le permitan evolucionar hacia un desarrollo intelectual autónomo. Ejemplos de estas aportaciones docentes pueden buscarse en los ámbitos de la historia de la ciencia, la historia de las ideas estéticas, el pensamiento crítico, así como en enfoques interdisciplinarios que propongan conexiones de la música con otros ámbitos de interés artístico como el cine, la pintura, la arquitectura, el arte sonoro.

de la investigación artística en uno de los centros que en mayor medida la han impulsado, el Department of Drama: Theatre, Film, Television at the University of Bristol, lo propone Piccini, Angela, en *“An historiographic perspective on practice as research” Studies in Theatre and Performance* 23 (3)-2003.

7. BUTLER, Martin, en *“What’s a Composer Doing in a University?”*, una lección inaugural presentada en la NAHME - Annual Conference 2004, Oxford Brookes University 2004, explicando las necesidades cognoscitivas de un compositor da buena cuenta de elementos que muy bien pueden estar en un currículo científico, como un dominio del pensamiento abstracto, de distintos tipos de sintaxis, de la tecnología, de los textos y del teatro o de las políticas de colaboración en un proyecto.

Todas las instituciones europeas con estudios de investigación artística en funcionamiento exigen por tanto que se produzcan a lo largo del periodo doctoral diversas aportaciones docentes relativas sobre todo a la enseñanza de las técnicas de investigación y destrezas intelectuales estratégicas que resulten útiles al doctorando. Las fórmulas son variadas y obedecen esencialmente a tres modelos, aunque hay una tendencia muy marcada al dominio de uno de ellos. El primero consiste en un currículo cerrado, sin optatividad, el segundo es un currículo abierto, donde la optatividad puede incluso representar el 100% de la oferta docente y el tercero una mezcla de asignaturas obligatorias y optativas. Existen centros, como la Göteborg University School of Music en donde los seminarios a los que los doctorandos deben asistir forman un conjunto definido y específicamente diseñado que deben cursar todos los alumnos. En otros centros, como el Royal College of Music o la Estonian Academy of Music, no se exige ningún currículo determinado, y el alumno puede configurar su currículo entre las asignaturas ofertadas por el centro universitario, siempre de carácter optativo. Por último, el modelo mixto se encuentra entre los centros como la Guildhall School, que ofrece un primer semestre de seminarios comunes a todos los alumnos y un segundo semestre en el que la optatividad es completa. Un esquema parecido también lo siguen centros de similar prestigio que han ido articulando un diseño curricular variado y con inspiraciones en los mejores doctorados de ciencias humanas en universidades como Princeton o Berkeley. Así, El Orpheus Institut no solamente oferta los típicos seminarios metodológicos o teóricos, sino también los denominados "collegium", es decir, foros de discusión para el alumnado en donde se practica el diálogo sobre las propias aportaciones que los estudiantes van realizando, los "doctoral colloquium" o conferencias de profesores y artistas invitados en las que pueden aparecer temas de diversa índole artística y, por último, los talleres o módulos docentes dedicados a cuestiones eminentemente prácticas, como la escritura académica, etc. La Sibelius Academy oferta en cambio una serie de cursos preparatorios con una óptica muy avanzada en el terreno humanístico donde caben cuestiones como la historia de la interpretación musical, la interacción entre arte e investigación, el constructivismo social o las teorías del discurso, y posteriormente ofrece también la posibilidad de continuar avanzando por la senda de la optatividad contando con el apoyo de los supervisores.

Como conclusión a esta reflexión sobre los fundamentos de la aportación docente en los doctorados quisiera apuntar inmediatamente que el criterio con mayor presencia en el ámbito europeo es el impulso a la autonomía, reflejado en las opciones que permiten acercarse al ideal del alumno que confecciona un currículo perfectamente encajado a la medida de sus necesidades, intereses y energía. En segundo lugar señalar que la formación doctoral puede alcanzar también entre los músicos su poderoso carácter de generación de un clímax cultural, llevando al alumno a través de coloquios, conferencias de otras discipli-

nas, seminarios y cursos no solamente al dominio de las destrezas propias del académico, sino al conocimiento de las conexiones con otros ámbitos y a la necesidad de plantear la investigación como una "aventura" del conocimiento que puede enriquecerle continuamente en ámbitos a priori inesperados.

6. LA EXPRESIÓN DE LAS CONSECUENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Si el rasgo más propio de la investigación artística es la interacción entre teoría y práctica, entonces un doctorado debe proporcionar elementos que favorezcan y garanticen dentro del currículo esa combinación. Comenzaré hablando del que, por las experiencias al respecto en otros ámbitos artísticos, por la importancia misma que se le está dando ya en otros centros europeos y, finalmente y de manera más decisiva, por lo razonable y beneficioso que resulta su aplicación, es la medida más novedosa y propia de este tipo de investigación artística. Se trata de que en el cuerpo mismo de la tesis se integre como una parte fundamental del trabajo doctoral una manifestación transparente de cómo se va produciendo esa interacción. Durante una estancia realizada en el Conservatorio de Sydney, dedicada justamente a examinar las distintas modalidades de implantación de la investigación artística en el postgrado⁸, tuve ocasión de realizar entrevistas con alumnos de master y doctorado sobre el modo en que la investigación puede condicionar la práctica artística. En la mayor parte de los casos resultó evidente que los temas elegidos por ellos suponían una aportación muy clara al mayor conocimiento y mejor comprensión del repertorio en el que están interesados. Una estudiante de cuerda, dedicada a profundizar investigando el contexto genético de un concierto, en su estudio podía percibir la influencia de ciertos elementos literarios en el compositor. Un percusionista investigando modelos rítmicos muy singulares que de esa forma experimenta un viaje a través de repertorios antes desconocidos. Una estudiante de viento que busca las relaciones exactas de ciertos instrumentos de la música

8. Mi interés por dicho centro tuvo lugar tras una conversación con el Prof. Dr. Michael NOONE en la que me informó de las condiciones singulares en las que se encuentra. Efectivamente, se trata de un centro especialmente atractivo desde el punto de vista de la experiencia europea porque en estos momentos, finalizando el año 2005, tras haber sido anexionado a la Universidad hace 15 años y haberse producido una fusión entre los teóricos del ámbito musicológico y el profesorado casi exclusivamente dedicado a la praxis interpretativa, comienza a observarse una productividad importante en la investigación artística. La experiencia allí ha supuesto sobre todo un auténtico acceso a fuentes de información práctica acerca del funcionamiento de los master de investigación y práctica musical y debo reconocer la gran colaboración de todo el profesorado y alumnos y especialmente la ayuda de los profesores Dr. Peter DUNBAR-HALL, Dr. Jennie SHAW y Dr. Michael HALLIWELL.

ca tradicional asiática con una parte importante de su repertorio. Una repertorista que investiga un sector en la historia del Lied para defender la categoría artística de su instrumento. Conocer estos y otros proyectos muy interesantes me reafirmaron en la impresión de que existe una enorme variedad de perspectivas en las que un itinerario de estudio pueda mantener una relación tan estrecha con la práctica artística que se produzca una interacción y un avance artístico.

Ante todas esas posibilidades, ¿existe una fórmula única que permita el testimonio de la interacción? A mi juicio, la solución consiste en que el alumno manifieste su conciencia de esa interacción, y no solamente el resultado de la misma en sus recitales. Desde luego, lo más fácil es pensar que un buen proyecto debe hacer suficientemente evidentes los resultados en los recitales constitutivos del examen como para que no hagan falta otras medidas adicionales que hagan brotar de forma más explícita la interacción. Sin embargo, las ventajas de que el alumno practique la reflexión, ayudándose especialmente de la escritura, son muy importantes. Téngase en cuenta que este asunto puede considerarse casi exclusivamente como una especie de medio de evaluación, pero esto sería insuficiente. De nuevo es necesaria la flexibilidad, un alumno puede explicar convincentemente cómo la profundización marcada por la investigación en el estudio de una obra puede llevarle a mejorar, por ejemplo, una cuestión técnica, como el paso de la voz. El alumno ha elegido en este caso una cuestión no solamente de interés para desarrollarse artísticamente, sino un problema que de hecho le afecta notablemente en la interpretación. ¿Pero si siente que no puede dar cuenta adecuadamente de la evolución del problema sólo por escrito, sino que ello mejoraría mucho también grabando su voz, o incluso grabando audiovisualmente? Por tanto no estamos hablando de un problema de limitaciones materiales, sino muy al contrario de un asunto muy distinto: auto-observación, autorreflexión.

Las ventajas del sistema para incluir la auto-observación y la reflexión en el cuerpo de la investigación doctoral pueden resumirse así:

1. El desarrollo de una actividad de auto-examen a lo largo del proceso doctoral puede llevar al alumno a mostrar de manera mucho más clara y articulada la consistencia de su investigación artística, lo cual es una ventaja indiscutible para la evaluación de su trabajo.
2. El proceso de autorreflexión puede convertirse en la línea maestra de una tutorización que a lo largo de periodo doctoral vaya alcanzando más precisión en la optimización de la investigación para asegurar una mayor rentabilidad de la teoría.
3. La auto-evaluación reflexiva le sitúa en el grado de autonomía exigible para el nivel de los estudios de doctorado.

7. SOBRE EL NIVEL Y EL SIGNIFICADO PRÁCTICO DE ESTOS ENFOQUES.

La investigación artística se está convirtiendo en el más avanzado de los recursos de “alta especialización” en algunos centros de tanto prestigio como el Royal College of Music, el Orpheus Instituut, la Sibelius Academy de Helsinki, por lo que el ingreso en esos centros en el doctorado artístico exige un nivel artístico y técnico ciertamente muy selectivo y que convierte este enfoque en un práctica muy exclusiva. A mi juicio, esa orientación hacia la excelencia artística de este tipo de doctorado tiene su razón de ser en la medida en que, llegados los alumnos a un nivel de desarrollo técnico y artístico, esta modalidad puede ofrecer desarrollos alternativos muy valiosos y abrir la puerta hacia una concepción muy autónoma a la experimentación entre la élite de los intérpretes.

Junto a este estado de cosas hay también otros centros en donde este tipo de estudios doctorales, sin estar sometidos a esas exigencias tan elevadas de excelencia artística, abren sus programas a proyectos coherentes en los que el músico demuestre su disposición y capacidad para la investigación y un nivel artístico equivalente al de un buen profesional medio. Sin duda, esta otra perspectiva también esconde una “visión” de los beneficios que puede traer la fusión e interacción entre arte y saber, justificándola, quizás a una escala más global, al considerar el papel de la formación de los músicos como un asunto cultural, o más aún, como un asunto que puede implicar una dosis de vitalización cultural relevante.

Si tenemos en cuenta la variedad de posibilidades que la investigación aporta, introduciendo no solo influencias en la apertura y renovación del repertorio, sino también ofreciendo oportunidades para que los músicos se especialicen en conexiones reales que la música tiene con ámbitos muy relevantes de la vida cotidiana y la cultura actual como la tecnología, los medios (Radio/Cine/Televisión), no puede entonces parecernos en absoluto ocioso que esta modalidad de doctorado pueda dejar de ser una opción para virtuosos, sino un opción con un radio de acción mayor, si bien siempre dotada de una dignidad artística. Quedaría entonces configurada una opción alternativa para el músico maduro intelectualmente que, delineando una carrera autónoma enriquecida por un manejo del conocimiento más rico y rigurosamente organizado, encontrará también sin duda los beneficios profesionales que hoy en día conlleva el hacer un perfil propio.

A mi juicio, por tanto, esta fórmula puede convertirse en un elemento que además de dinamizar extraordinariamente la cultura abriendo la música a experiencias nuevas e influencias actuales que otros ámbitos experimentan ya

hace tiempo, puede contribuir extraordinariamente a la economía de la música consolidando nuevos perfiles especializados. De nuevo mi experiencia como coordinador del programa de doctorado de la Universidad Politécnica de Valencia me ha llevado a ver que los proyectos de investigación doctorales planteados con lucidez y llevados a cabo con capacidad implican un desarrollo de nuevas actividades concertísticas, docentes y relacionadas con la cultura musical.

8. UNA PERSPECTIVA GENERAL: LAS PRINCIPALES VÍAS EN LAS QUE LA INVESTIGACIÓN SE HACE FRUCTÍFERA PARA LA CULTURA MUSICAL CONTEMPORÁNEA.

Si el objetivo de un doctorado artístico en música puede definirse, frente a una definición elitista, como una propuesta de dinamización política, económica, artística, educativa y social de la cultura musical, debo concluir este informe ofreciendo un panorama de las distintas formas en las que la interacción entre investigación y práctica artística produce un impacto en la cultura musical.

1. Puede identificar y estimular nuevos conceptos presentes en el ámbito de la interpretación, que, en todo caso es muy normal que en sus menores consecuencias representen una influencia en la cultura musical al proporcionar nuevos criterios para el diseño de los programas de conciertos. Por ejemplo en 1996 Vanda Geraldine concluyó un trabajo de investigación titulado *The Influence of self-regulation on instrumental practice* en la University of Western Sydney donde analizaba la “autorregulación” en un grupo de estudiantes, es decir, las capacidades de los jóvenes intérpretes para sacar conclusiones de sus propias estrategias interpretativas, llegando a la conclusión de que los estudiantes que desarrollaban un proceso reflexivo en torno a la interpretación eran los intérpretes con más éxito. Otro caso muy curioso es la investigación de Simon James-Ian, *A Debt to Pleasure: Ecstasy + Knowledge + Performance*, presentada en la Queensland University of Technology en 2002. Allí el autor estudia las formas en las que el éxtasis como categoría estética llega a materializarse en el teatro musical. Su estudio no solamente es interesante por la audaz perspectiva, sino también porque ofrece una clara sensibilidad hacia las formas en que el conocimiento se materializa en la performance. En ambos casos, aún siendo trabajos enfocados hacia el enriquecimiento de ese ámbito ya consolidado en el mundo académico anglosajón de los *Performance Studies*, la naturaleza de la investigación puede implicar consecuencias claras en el ámbito de la creación artística.

2. Puede servir para abrir nuevos caminos para el repertorio y/o consolidar repertorios nuevos. Los estudios que abordan de manera sistemática la obra de un autor, los que a partir de un concepto llevan a una indagación por un repertorio inusual, todos tienen en común ofrecer las ventajas de la evolución artística que implica la profundización o el descubrimiento de nuevos elementos a interpretar. Revitalizar o rescatar músicas perdidas u olvidadas es una de las vías principales por las que el repertorio experimenta una considerable ampliación desde hace varias décadas. Trayectos de investigación más o menos propios de la musicología histórica pueden ser de interés aquí, pero no hay que olvidar que la aplicación de los criterios de elección pueden partir legítimamente aquí del valor que tenga una obra para la evolución artística del doctorando, antes que otros criterios que pueden ser más relevantes desde el punto de vista histórico. Por ejemplo Jeffrey Lawrence George, en una tesis defendida en la Arizona State University: Angelo Michele Bartolotti: *A performance edition of 13 suites from the publication "Secondo Libro di Chitarra" of 1655*, abre una vía en el repertorio refiriéndose a un autor poco reconocido en los estudios musicológicos e igualmente de discreta aparición en el mundo fonográfico. George J. L. no solamente prueba con su trabajo haber profundizado un aspecto tan relevante como las relaciones entre la *praxis compositiva* y la *interpretativa* en el siglo XVII, sino que como resultado de ello defiende muy claramente la posición de Bartolotti en la evolución histórica del instrumento a través de un análisis de su carácter sincrético, de su capacidad para integrar estilos musicales divergentes y de la forma, precisamente, de adecuar la práctica instrumental con la práctica compositiva en el siglo XVII. La riqueza y buen enfoque del trabajo permite asimismo renovar en él una discusión de orden teórico de indudable impacto en la práctica, como es la de las influencias de guitarristas y laudistas en la consolidación de la suite barroca.

Y si la renovación de la mirada sobre el pasado es uno de las posibilidades más evidentes para la renovación del repertorio sin duda el presente de la música contemporánea también está plagado de ejemplos de mucho interés. La tesis *Minimalism and the saxophone concerto: A performance study of three American classics* escrita por Durst, Alan Edward, en la University of California, y defendida en 2004 es una investigación de un intérprete sobre el papel desarrollado por el saxofón en la música minimalista que lleva al doctorando a una profundización por las raíces de la música minimal en la percusión de la música tradicional africana y a las estructuras cíclicas de la música india. El trabajo abre inmediatamente nuevas vías en el repertorio sobre todo porque su perspectiva sobre la música tradicional

supone un impacto decisivo en el enfoque interpretativo del doctorando, acompañado por una apertura de miras que alcanza en el concepto de experimentación, que no solo remite ya al propio territorio de la música, sino al avanzar a una comprensión global del minimalismo en sus vertientes plásticas.

3. Puede favorecer fusiones entre estilos, técnicas compositivas e interpretativas de la música occidental con otras músicas del mundo y enriquecer así el imparable proceso de mestizaje cultural característico de nuestros tiempos. *Five percussion pieces of the Ewe tribe: Analysis and performance guidelines* es un reciente trabajo de James Matthew, de la Rice University, claramente orientado a la inclusión en la interpretación de un repertorio genuinamente centroafricano, incluye un estudio sobre cinco tipos de piezas Gahu, Kinka, Tokoe, Bawa y Adzogbo. La preocupación por conseguir un paradigma genuino implica aquí, por un lado, la decisión de tomar como modelo interpretativo la *performance* que sigue la tradición de uno de los más respetados maestros en la tradición percusionista de la tribu Ewe, por otro, el efecto en la evolución artística necesario en cualquier investigación artística de carácter doctoral debe quedar asegurado de nuevo aquí por una componente descriptiva de transcripciones y técnicas de transcripción, de instrumentos y de técnicas propiamente interpretativas o incluso pedagógicas en la transmisión tradicional del maestro a los discípulos. En el trabajo de investigación titulado "*La Minera: El salmo minero flamenco*" de Sixto Herreros, defendido en la Universidad Politécnica de Valencia en el año 2005, el autor penetra en una región de la música flamenca a la que todavía no se le han dedicado muchos estudios: el salmo minero. Una experiencia de lectura de toda la bibliografía necesaria, de acercamiento a las claves estilísticas generales de la música flamenca, de conocimiento preciso de la historia de la institución donde se ha recuperado esa música, el Festival de cante minero de La Unión han sido precedentes para sentar las bases de un ejercicio productivo. El cuerpo fundamental del trabajo ha consistido en la transcripción de todas las principales obras de este repertorio para llevarlas al lenguaje de la música "cultura" y ejercer un análisis armónico, temático y rítmico capaz de iluminar el conocimiento de las características primordiales de esta importante corriente viva de la música flamenca contemporánea. El objetivo del trabajo favorece ya con su aportación escrita el acercamiento del lenguaje más utilizado por los profesionales de la música occidentales a otro ámbito musical en la medida en que abre un acceso mediante la transcripción y el análisis. Pero la fusión no se queda en este caso en mera posibilidad, puesto que el trabajo de investigación contempla, en el proyecto de tesis doctoral que fundamenta, el desarrollo de ese

conocimiento detallado de otra música como medio para la inclusión y experimentación con sus recursos expresivos en una composición. Se trata, por tanto, de un ejercicio realizado por un compositor que lleva a abrir un nuevo yacimiento de recursos muy importante que sin duda enriquecerá con la experiencia de otra música el repertorio de música contemporánea española.

4. Puede introducir novedades en el funcionamiento de instituciones musicales tales como emisoras de radio, auditorios, teatros. *The content of music radio websites*, defendido en 2005 en la University of Missouri por Anastasia Komarova, investiga las últimas tendencias musicales radiofónicas en Internet proponiendo una vía de análisis que muy bien puede tener un impacto en la búsqueda de los criterios que pueden estar a la base de las decisiones que configuran la programación. La autora propone el contraste entre un análisis descriptivo de los contenidos de las webs y una encuesta sobre los deseos que los oyentes expresan respecto a la programación que esperan en las emisoras de la Red. De la desigualdad entre los extremos del contraste, la autora extrae una reflexión crítica que denuncia la carencia de la suficiente preocupación por parte de los directivos de las radios en la Red a la hora de considerar los deseos de la audiencia y propone una línea consistente en dotar a las propuestas radiofónicas de un contenido estratégico. Louis Joseph Niebur, en una tesis defendida en la University of California, *'Special sound': Electronic music in Britain and the creation of the BBC's Radiophonic Workshop* se acerca a uno de los fenómenos más claros en los que la institución radiofónica se ha convertido en activadora de la renovación en la cultura musical, al estudiar uno de los casos pioneros en la radio europea en cuanto a producción de música contemporánea. Se trata del BBC's Radiophonic Workshop, una institución con un impacto directo en las formas compositivas de música electrónica especialmente más desarrolladas entre finales de los años cincuenta y sesenta. Se trata de un trabajo que, por tanto, trata de explicar el funcionamiento de una de las instituciones radiofónicas más determinantes en la vida musical británica en aquel periodo, al menos en lo referido a la música electrónica. Jeffrey Jacoby, en un trabajo defendido en la University of Maryland *Carnival tempests and strange showers indeed: The politics of spatial praxis in the De La Guarda Flying Machina* explora uno de los fenómenos que más estímulos han producido en la renovación del teatro latinoamericano, la combinación espectacular de teatro, danza, música y acrobacia de *De La Guarda*, el conocido grupo argentino. Su perspectiva se ocupa de explorar justamente aquellos modos de aproximación y casi contacto con el espectador que distinguen a esta formación de cualquier propuesta convencional, las experiencias

extremas de la emoción que llevan a una ruptura del concepto mismo de teatro como espacio. Este trabajo tiene una dimensión metodológica interdisciplinaria que emplea brillantemente narrativa etnológica junto a propuestas fenomenológicas de análisis del comportamiento del espectador para ofrecer un cuadro de mucho interés acerca de la sensibilidad contemporánea del espectador que sin duda puede tener validez a la hora de practicar propuestas concretas.

5. Puede enriquecer los significados y valores sociales de la música. Estudiar el valor de la performance en otras sociedades no occidentales es una vía que sin duda ya ha sido muy fructífera en la actividad científica de los etnomusicólogos. Sin embargo, una perspectiva más orientada a la interpretación, al darse artístico, es posible y no deja de tener por ello posibles resonancias de proporciones similares a los estudios que se ocupen de nuestra cultura. Emily Brown, alumna de la Columbia University, por ejemplo, utiliza las armas necesarias para llegar a aproximarse al denso sentido cultural que la música poseía en las prácticas políticas de la América precolombina, en *Instruments of power: Musical performance in rituals of the Ancestral Puebloans of the American Southwest*. Su trabajo pretende ser una forma de comprender las dimensiones ligadas al funcionalismo político analizando los rituales en los distintos niveles de organización jerárquica. Y si se quiere tener un ejemplo de un ámbito cultural mucho más evidentemente activo desde el punto de vista de la cultura contemporánea occidental es muy clarificador acercarse aquí al ámbito feminista. *Feminist aesthetics: A qualitative analysis of music, lyrics and performance of contemporary United States women's music for social change*: aquí Karen Fox obviamente parte del fuerte legado de los estudios feministas norteamericanos para analizar todos los elementos expresivos de la feminidad en la práctica de la canción, bajo la óptica de sus dimensiones en el cambio social de la posición de la mujer. Resulta relevante ahí no solamente un discurso que permite reconocer una serie de elementos propios de la identidad de género en un conjunto de artistas femeninos contemporáneos de Norteamérica, sino los mecanismos precisos por los que la práctica musical se convierte en una forma que impulsa el dinamismo cultural, en este caso el cambio en los roles sociales de la mujer dentro de la sociedad occidental.
6. Otra de las formas más evidentes en las que hoy actúa la investigación musical es la apertura de vías para la activación de métodos tecnológicos en la creación. Roland Anton Karnatz, en un trabajo titulado *Interactive Computer Music: A Performer's Guide to Issues Surrounding Kyma with Live Clarinet Input* defendido en la

Universidad de Louisiana, ofrece por ejemplo una de las modalidades de más interés, una guía para la interpretación con uno de los sistemas informáticos para programar efectos sonoros más extendidos. Karnatz plantea su trabajo como un estudio sobre las posibilidades de la *interacción en vivo del clarinetista con el ordenador* y expone diferentes fórmulas con la vista puesta en las más variadas aplicaciones artísticas. Es decir, su trabajo no solamente describe las vías para desarrollar nuevas propuestas creativas, sino que estimula la aplicación de las mismas en ámbitos muy variados, como el cine, la publicidad, la música en el teatro. El trabajo *Composers' perspectives regarding computer technology's impact on the development of compositional craft*, defendido por Sung-ah Han en la Columbia University, se ocupa de un aspecto que ya posee un impacto evidente en las prácticas creativas del oficio de compositor. 20 profesores de composición fueron entrevistados con el objetivo de determinar la influencia de la tecnología informática en las destrezas de la composición, practicándose un cuestionario sobre aspectos como el uso de los parámetros predeterminados, los procesos de edición, etc. Dada la facilidad con que ciertos procesos automáticos llevan a simplificar el dominio de las destrezas clásicas de los compositores, como por ejemplo el saber acerca de los instrumentos, de las encuestas también se desprende la actitud positiva pero también crítica del profesorado, que advierte en la mayoría de los casos acerca de las complejidades que puede encajarse en este caso el impacto tecnológico. Se trata fundamentalmente de la necesidad de evitar que el recurso tecnológico empobrezca el patrimonio de conocimientos más propiamente musicales de las futuras generaciones de compositores.

7. Finalmente, puede aportar nuevas ideas y métodos a la didáctica musical. En una tesis doctoral defendida en 2004 en la Universidad de Wisconsin titulada: *Critical influences on evolving professional practice as perceived by music teachers*, Walter H. Rich, propone una audaz perspectiva general sobre los elementos poseedores de una influencia singular en la vida profesional de un grupo de profesores de instrumentos. Utilizando una metodología de investigación cualitativa, basada en el uso de diferentes tipos de entrevista, el trabajo indaga los factores que influyen las elecciones pedagógicas y que limitan las prácticas didácticas. El estudio hace emerger así elementos como la posición de la música en el currículo de las escuelas, las relaciones sociales establecidas en base a su actividad, las posibilidades de realizar propuestas prácticas, etc., con el objetivo de identificar los elementos a tener en cuenta en las futuras acciones políticas encaminadas a una mejora de la educación musical. Los enfoques

aquí pueden ser, por supuesto, mucho más concretos y circunscritos al ámbito profesional del investigador, buscando así lograr una mejora en sus propios métodos didácticos. Así es como se plantea *The use of Internet-based teaching strategies in teaching vocal anatomy, function, and health to high school choral music students, and its effect on student attitudes and achievement*, trabajo defendido en 2004 por Christopher Osie Ryder en la Shenandoah University. Obviamente, la utilidad especial de una investigación así descansa en la creciente disponibilidad de recursos en Internet, así el autor pone en marcha efectivamente un proyecto educativo consistente en la creación de una didáctica en la web con contenidos de anatomía, funcionalidad y salud de la voz humana. El objetivo es comprobar los efectos de este proyecto en el incremento de conocimientos del alumnado y en el cambio de actitud respecto de la curiosidad por aproximarse a esta materia. El trabajo mantuvo una línea de entrevistas y test en donde se verificó un cumplimiento positivo de las mejoras educativas esperadas por la introducción de este recurso tecnológico en la didáctica de la voz y de ese modo supone ya en sí mismo un paso en la dinámica de perfeccionamiento que debe implicar a los docentes.

CAMPOS, TEMAS Y METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN RELACIONADA CON LAS ARTES: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL CASO DE LA MUSICOLOGÍA

Maricarmen Gómez Muntané

Universidad Autónoma de Barcelona

Entiendo que cualquier informe, por muy objetivo que pretenda ser, está mediatizado por la propia experiencia, conocimientos e incluso intereses del informante, al que probablemente se acude antes para dar su propia opinión respecto al tema sobre el que se requiere información que para obtener datos concretos destinados a su aplicación inmediata.

Dada por sentada esta premisa, lo que paso a exponer no es fruto de lecturas meditadas o precipitadas, ni producto de investigaciones concretas ni de nada que no sea el poso que deja la docencia de la Musicología en España a nivel universitario durante veinte años, simultaneada con la práctica de la investigación musicológica durante casi veinticinco, de los cuales tres y medio en Alemania y EEUU. Investigación y docencia, docencia e investigación tanto en Musicología como en otras ramas del saber humanístico son vasos comunicantes que se nutren el uno del otro, con lo cual no es posible, o al menos a mi no me lo es, formular discursos que traten de uno de los dos aspectos de forma aislada a nivel universitario. Parto, pues, de otra premisa, considerando que no se puede ser buen docente en el campo de las Humanidades si no se conoce a fondo aquello de lo que se habla, lo cual requiere haber investigado, poco o mucho, sobre el particular. Tampoco se puede ser buen investigador si no se es capaz de construir un discurso coherente y convincente que transmita nuestra propia visión del micro universo objeto de nuestra especialización, cuyo efecto más inmediato es el de ordenar nuestras propias ideas al respecto.

La docencia es una de las tareas más bellas que puede ejercer el ser humano y a la vez una de las que comporta mayor responsabilidad, puesto que se trata de la transmisión de nuestros propios conocimientos y valores a aque-

llas personas que deberán tomar la alternativa en un futuro inmediato. Quienes nos sustituirán serán, en parte, lo que nosotros habremos querido que sean, y si la cultura Occidental ha ido lenta pero gradualmente aumentando o, si se quiere, avanzando en la era moderna, ha sido porque su transmisión se ha producido de una forma en su conjunto coherente, con sus vaivenes y carencias.

Hasta no hace mucho, un profesor universitario digno de tal dominaba amplias áreas de su materia de especialización, atrayendo la atención de aquellas personas que deseaban seguir sus huellas, luego distinguidas por haber sido alumnos suyos. Hoy en día la explosión del saber en todas las ramas del conocimiento hace que la figura del profesor erudito haya sido sustituida por un equipo de personas competentes que, entre todas, acotan una disciplina. Hablando siempre en términos generales, los alumnos más inquietos y con mayores posibilidades dirigen sus pasos hacia determinadas Universidades o Centros de educación superior no porque cuenten entre sus filas con un profesor brillante, sino porque cuentan con equipos sobresalientes en la materia de su interés; es la institución donde se ha estudiado y no la vinculación con alguien en particular la que ahora tiende a distinguir a unos alumnos de otros. En el caso de la Musicología se es o se ha sido, por ejemplo, alumno de Yale, de Oxford o de la Humboldt Universität, y no de Craig Wright, Reinhard Strohm o Hermann Danuser, por citar tres de sus más prestigiosos profesores, cuyo conocimiento, con ser mucho, cubre sólo una parte de su especialidad. Todos forman parte de equipos con proyectos y objetivos complementarios que constituyen la alternativa actual a la figura del viejo y sabio profesor.

Haber sido "alumno de" imprime carácter, por emplear una expresión al uso. Y yo me pregunto qué alumno, al día de hoy, puede sentirse orgulloso de haber estudiado Musicología en cualquiera de los centros que imparten la materia en España, sean Universidades o Conservatorios superiores, si es mínimamente consciente de lo que es y representa esa disciplina. Los alumnos, si tienen la oportunidad de salir fuera de España para estudiar en cualquier centro de enseñanza superior europeo o de EEUU, aunque sólo sea por unos meses, inmediatamente destacan en su currículo ese dato, buscando su identificación como alumno de ese centro extranjero y no de aquel de su propio país en el que, en teoría, se han formado por un espacio de tiempo mayor. Personalmente no conozco excepción, y de ningún modo puede achacarse este hecho a aquello de que lo de fuera siempre le parece al ser humano, especialmente si es español, mejor que lo propio, porque doy fe de que los alumnos inquietos lo primero que preguntan es en qué centro de la geografía peninsular pueden completar sus estudios sobre la materia de una forma satisfactoria, y así poder formarse en aquello que desearían convertir en su propia profesión, la de musicólogo.

Produce gran desazón en el alumno responsable la imposibilidad de recibir en su propio país una formación rigurosa en el campo del saber que le atrae.

Un campo que abarca el estudio de la música desde un ángulo científico, con amplios vínculos con la teoría y práctica musical en todos y cada uno de sus aspectos. La misma desazón le produce al profesor la conciencia de sus limitaciones como individuo en la formación de quienes libremente han escogido adentrarse en su propia disciplina.

Nuestra tarea como docentes en centros de educación superior es la de formar individuos que sean competentes, cualquiera que sea la especialidad escogida. Competentes no a nivel local o nacional, sino a nivel internacional, puesto que el trabajo que se deriva de estudios superiores cada vez menos se encuentra a la vuelta de la esquina y cada vez más en lugares alejados de nuestra residencia habitual o entorno geográfico. A nivel internacional, y lo afirmo sin el más mínimo temor a equivocarme, raros alumnos de Musicología formados exclusivamente en centros españoles de enseñanza superior son competitivos ni podrán serlo en muchos años si no se corrigen los motivos que dan pie a tal situación. Las personas podrán haber adquirido en esos centros más o menos conocimientos, podrán saber más de tal materia que de otra, pero la realidad es que si quieren competir por puestos de trabajo a nivel internacional sus posibilidades son muy escasas. En el futuro, incluso, pueden encontrarse con dificultades para incorporarse al propio mercado de trabajo nacional si optan a determinado puesto de trabajo personas formadas en centros extranjeros de enseñanza superior, sea cual fuere su nacionalidad. Una situación parecida no se da en ningún otro país del Occidente europeo, salvo en Grecia y, en menor medida, Portugal.

Preocuparse de la formación musical de un país y en particular de la musicológica es evidente que no es asunto prioritario de ningún gobierno. Pero la Musicología no constituye ni mucho menos una excepción en el campo del saber humanístico en España, y acaso tomar conciencia de lo que ocurre en esa pequeña disciplina pueda ayudar a tomarla de lo que ocurre en otras de mayor calado.

Partiamos de la base de que, a nivel superior, docencia e investigación van unidas de la mano en los estudios de tipo humanístico. Si es así, la calidad de la docencia puede verse reflejada, en mayor o menor medida, en la calidad de la producción científica del profesorado. Dicha calidad, tanto en el caso de la Musicología como en otros, se mide a través de las publicaciones básicamente de dos tipos: libros y ediciones, en nuestro caso, musicales de los que existan reseñas y se citen a nivel internacional, y artículos científicos que produzcan cuanto menos igual impacto. También se mide a través de las intervenciones en reuniones científicas de nivel de carácter internacional y del impacto que haya podido causar esa intervención, una vez reflejada en la correspondiente publicación derivada del encuentro. Es así como se mide la competencia de cualquier docente universitario, sea de Letras o de Ciencias, en las

Universidades occidentales, al margen de otros aspectos que tengan que ver con su propia personalidad. En la "producción" radica la principal clave de la competencia del profesorado de nivel superior, y no hay centro de prestigio en el mundo que no la tenga muy en cuenta. El propio prestigio del centro no es, en definitiva, más que la suma del de sus profesores.

Sería muy de recomendar elaborar un estudio estadístico con datos no maquillados respecto a la producción científica musicológica del profesorado español a nivel superior. Por datos no maquillados entiendo, ante todo, la firme voluntad de evitar el engaño. Salvo en casos excepcionales, y los hay en todo el mundo, no es lo mismo publicar algo tras haber superado un riguroso control de calidad que sin que éste exista; no da igual que quienes ejerzan dicho control sean profesionales de probado prestigio internacional que lo sean a nivel local; ni tampoco lo da que el autor de aquello que se publica esté vinculado de una u otra forma al medio que lo publica. Aunque la estadística propuesta no se haya elaborado nunca ni probablemente se vaya a elaborar, el resultado no sorprendería a nadie mínimamente familiarizado con la especialidad: la endogamia de cuanto de Musicología se publica en España está en relación directa con la endogamia del profesorado de la misma área de conocimiento. La consecuencia directa es, hablando siempre en términos generales, la falta de competitividad de cuanto se produce en España relacionado con la especialidad y las excepciones no hacen sino confirmar lo que es una realidad palpable.

Un ejemplo. Cojo al azar un volumen del *Anuario Musical* que edita la Institución barcelonesa Milá y Fontanals del CSIC. El número corresponde al año 2002 y está dedicado a uno de los profesores del Departamento de Musicología de la institución con motivo de su jubilación. Lo primero que llama la atención es que ni una sola de las publicaciones de dicho profesor está editada fuera de España. Lo segundo es que de los dieciséis artículos que se le dedican siete pertenecen a los miembros del consejo de redacción de la revista y a un becario del Departamento que la edita; de los nueve restantes sólo tres no están escritos por musicólogos que no pertenezcan a las comunidades catalana o valenciana.

Puede que haya quien diga que tal o cual colección de partituras musicales tiene en el extranjero un pasable número de suscriptores o que tal o cual revista especializada del sector también los tiene. Nadie duda de que ello sea cierto, pero lo que no se tiene en cuenta es que ese número de suscriptores es notablemente inferior al que tienen publicaciones similares de casi todos los países de Europa occidental. Además puedo asegurar que ciertas publicaciones musicológicas españolas a las que están suscritas, de oficio, bibliotecas públicas y privadas de países como EEUU o Australia, o no han sido consultadas jamás o bien el número de personas que las consultan es ínfimo por comparación con publicaciones similares de otros países.

Es dudoso que quien crea productos culturales no competitivos a nivel internacional esté en condiciones de formar a profesionales competitivos a dicho nivel, y eso es una especie de círculo cerrado en la actualidad en España en lo que concierne a nuestra disciplina. Hay pruebas al respecto que ni el más hábil maquillador podría ocultar.

Los alumnos matriculados en las Universidades españolas de Ciencias e Historia de la Música –denominación oficial de la Musicología a nivel universitario– que se acogen a un programa Erasmus o equivalentes saben de un curioso problema del que no hablan para nada sus profesores y que, incluso antes de partir al extranjero, les pone sobre aviso de que aquello que aquí se entiende por Musicología y lo que se entiende más allá de nuestras fronteras tiene escasos puntos de contacto. Cuando se establecen las tablas de equivalencias entre las asignaturas que se cursan en el extranjero que puedan convalidarse con las que se cursan en nuestro país lo único que cabe es cerrar los ojos y admitir convalidaciones poco menos que imposibles. Claro está que la reforma de Bolonia está para corregir tales desajustes, pero en España habrá que ajustarlo todo. Y si hay voluntad de corregir con visión de Estado, habrá que *procurar por los medios que sea que la corrección no recaiga, al menos de forma exclusiva, en quienes han sido los responsables directos del actual estado de la cuestión.*

Si se toman las medidas oportunas, el futuro no tiene por qué no ser prometedor. En la actualidad insisto en que no hay centros de educación superior en España capaces de formar a buenos profesionales de la Musicología, ante la falta de equipos de profesores a su vez bien formados y competitivos dentro de su especialidad, al margen de que lo sean a nivel local. Ello no significa que no haya en España musicólogos competentes, pero desde luego son minoría; en un rápido repaso encontraríamos a lo sumo uno o dos en equipos docentes constituidos por unos ocho profesores en lo que concierne a los departamentos universitarios. En mi opinión, insisto en que cualquier reforma que se pretenda hacer de la disciplina debe de tener muy en cuenta la opinión de ese sector minoritario del profesorado, al margen de que se escuche la opinión colegiada del resto de profesionales que componen el colectivo de musicólogos en los centros españoles de educación superior.

Lo primero a tener en cuenta en cualquier reforma que se emprenda de los estudios musicológicos en España es el nivel de conocimientos previos que debe de tener un alumno, que se suponen en un profesor. Si lo que se estudia es todo cuanto tenga que ver con la música desde un ángulo científico y/o histórico, es evidente que el nivel de conocimientos musicales del alumno es cuestión esencial. Si es inconcebible que nadie estudie la Historia de la matemática sin saber de números o analice los componentes orgánicos de un producto sin saber de química, lo es igualmente que alguien pretenda analizar una partitura

o saber de Historia de la música sin tener un buen dominio de la teoría y práctica musical.

Introduzco tres anécdotas de cuya veracidad doy fe, que pueden dar medida de la situación en algunos casos pintoresca de los estudios de Musicología en nuestro país. El protagonista de la primera es un alumno matriculado en el segundo ciclo de Ciencias e Historia de la Música que ofrece una de nuestras universidades en el actual curso académico. Solicitada su intervención en clase con objeto de leer un fragmento musical escrito en una clave de Do, el alumno empezó a leer el fragmento en clave de Sol; tras advertirle de su error, el alumno dio muestras de total desconcierto. ¿El motivo? Cursa estudios de música en un centro en el que nunca nadie le ha hablado de las claves de Do, cuyo conocimiento corresponde al grado de música más elemental.

La segunda anécdota la protagonizó hace un tiempo un profesor de Musicología universitario que sigue en activo, en el transcurso de un coloquio de ámbito nacional. Dicho profesor hizo escuchar al atento público un fragmento musical del medioevo que aseguró, en más de una ocasión, que estaba en la tonalidad de X. La pieza resulta que hacía uso de un sistema modal y no tonal, y el modo en el que estaba era totalmente ajeno a la tonalidad a la que él se refería.

Los protagonistas de la tercera anécdota son dos: un profesor universitario del área de Musicología, miembro de la Comisión que debía juzgar un Trabajo de investigación, y el alumno que culminaba con él sus estudios de Tercer ciclo de la especialidad. El alumno, de sólida formación musical, entregó a los tres miembros de la Comisión una partitura a voces que había tomado al dictado de una grabación, invitándoles acto seguido a escucharla al tiempo que a leerla. Dicho profesor tuvo que disimular su incapacidad para poder leer la partitura. Huelgan al respecto los comentarios.

El nivel de conocimientos musicales que debe tener cualquier musicólogo, sin excepción posible, debe ser equivalente al de un grado superior en especialidades como Solfeo y Teoría de la Música, Composición, Piano o Violín, se esté o no en posesión de la titulación correspondiente. Con un grado inferior pueden optarse a especialidades como las de bibliotecario especializado en temas musicales o pedagogía musical, entre otras, pero nunca a la disciplina de la Musicología. ¿Cómo, si no, puede analizarse una partitura de un compositor Romántico si no se tiene un sólido conocimiento de armonía? ¿Cómo se puede estar en condiciones de transcribir una composición del Renacimiento si no se tienen suficientes nociones de contrapunto? Y mil cuestiones más. Claro que puede hacerse con cuatro nociones básicas, pero sólo a nivel de divulgación y nunca a nivel profesional que es de lo que se trata.

No hay musicólogo competente que no haya cursado estudios sobre todo de composición, piano o violín a nivel superior, al margen de los de la propia especialidad. Richard Taruskin, que acaba de marcar un hito en la historiografía musical al publicar una Historia de la Música en seis volúmenes de la que es su único autor, cursó estudios de composición. Kurt von Fischer, a quien se debe gran parte del desarrollo de los estudios de la música del Trecento, era pianista. Alejandro Planchart, especialista en los compositores flamencos del siglo XV, simultanea su especialidad con la dirección de formaciones orquestales y vocales, y así un largo etcétera.

Pero los conocimientos musicales no son los únicos que necesita un musicólogo, en quien converge la figura del músico con la de un licenciado en disciplinas sobre todo humanísticas o, como alternativa, aquellas en las que la matemática juegue un importante papel. Las materias que conforman en sí la disciplina de la Musicología pertenecen sobre todo al mundo humanístico, por su fuerte componente histórico, filosófico o de análisis del lenguaje musical a todos los niveles, especialidad esta última comparable a la de un filólogo; también tienen que ver con el ámbito de la antropología, si el interés se dirige hacia lo que cada vez más tiende a convertirse en una disciplina paralela a la Musicología como es la Etnomusicología. Un par de anécdotas, de las que vuelvo a dar fe de su veracidad, pueden ilustrarnos al respecto.

En el todavía vigente Tercer ciclo de los estudios de Ciencias e Historia de la Música, a cursar obligatoriamente para obtener el título de Doctor de la especialidad, se matriculan alumnos en posesión del grado superior de Conservatorio en cualquiera de sus especialidades, porque así lo contempla la ley. La mayoría de ellos carece de estudios superiores que no sean los de música. Uno de esos alumnos, matriculado en el curso de doctorado que imparto anualmente en mi Universidad, estaba en posesión del grado superior en txistu. Dicho alumno, como todos los demás, tuvo que prepararse un pequeño tema de investigación a desarrollar oralmente durante 45 minutos, para poder luego debatirlo con el resto de la clase. Los escasos minutos que duró la exposición del alumno, incapaz de enfrentarse con una mínima tarea de investigación y de desarrollar un tema de viva voz, fueron sazonados con un cúmulo de términos que delataban a la persona que apenas si había leído un libro en toda su vida.

La otra anécdota nos plantea de lleno un problema al que hay que dar salida de forma digna, pero sin que para ello haya que desvirtuar ni un ápice lo que es y representa la disciplina de la Musicología.

Otro alumno, éste en posesión de un título superior de Conservatorio y matriculado en una Universidad española en la que se me invitó a ser miembro de la Comisión que debía juzgar su Trabajo de investigación, necesario para obtener el Diploma de estudios avanzados, presentó a tal efecto una recopilación

ción, sin más, de fichas que correspondían a las partituras que había en las carpetas de un célebre intérprete recientemente fallecido. El tal alumno, intérprete de cierto prestigio, entendía por Musicología algo así como clasificar, según criterio propio, los objetos de un armario; de hecho no tenía ni la más remota idea, ni tampoco nadie se lo había explicado, del camino de estudios a seguir para llegar a obtener dignamente el título de doctor siendo sólo músico, que es lo único que le interesaba. La Comisión le suspendió, pero resulta que en virtud de una determinada normativa el tal alumno pudo prescindir del DEA para proseguir su ascendente carrera hacia el doctorado en "Musicología". ¿Para convertirse en qué?

No hay musicólogo competente que no haya cursado estudios específicos de Musicología, desde que existen, los cuales comportan buena dosis normalmente de materias humanísticas o antropológicas que le proporcionan un bagaje suficiente de conocimientos acerca del ser humano y su cultura. Friedrich Ludwig, uno de los más célebres musicólogos que hayan existido, era historiador, Willi Apel matemático, Michel Huglo, brillante especialista en la música sacra del Medioevo, cursó estudios de teología, Christopher Page de lingüística, Reinhard Strohm es buen conocedor de la Historia del arte y de determinados campos de la matemática, y así un largo etcétera. Todos simultanearon sus estudios musicales con los humanísticos y/o de ciencias, especializándose en la disciplina de la Musicología, una vez convertida en carrera universitaria, como materia afin o principal en una Facultad de Letras o, en su caso, de Ciencias. Si alguien desea repasar el caso de los musicólogos españoles, comprobará que, por regla general, la doble formación es característica de aquellos cuya producción científica ha tenido o tiene mayor impacto.

Salvo que se la quiera transformar en algo que ni es ni ha sido nunca, la Musicología requiere de una doble formación, una musical y no en cualquier especialidad, y otra humanística o científica, y tampoco en cualquier especialidad. En este sentido es una disciplina que se adecua a las exigencias actuales de la sociedad desarrollada, por cuanto proporciona al individuo un doble perfil, permitiéndole adecuarse a una oferta de trabajo mucho mayor que la de otros graduados superiores de facultades como las de Letras. Si hasta no hace mucho el desarrollo de uno de los dos perfiles, el que conjuga el conocimiento musical con el humanístico, era el priorizado, la tendencia actual tiende incluso a equilibrar ambos perfiles, la de músico y la de musicólogo. Algunas de las mejores ofertas de trabajo que ofrecen las Universidades occidentales para este tipo de profesionales, al margen de las nuestras, son para aquellos individuos capaces de desarrollar con excelencia los dos ámbitos, especialmente cuando su interés se centra en la música preclásica.

El segundo punto a tener en cuenta en una necesaria reforma de los estudios musicológicos en España deriva, por una parte, de la realidad de la oferta

actual y, por otra, de las necesidades de la sociedad o, lo que es lo mismo, de las posibilidades reales de integración de los postgraduados y doctores en el mercado laboral, a nivel tanto nacional como internacional.

La falta de equipos competentes en los Centros de educación superior donde se imparte la Musicología y un programa de estudios que dista mucho de ser el más adecuado para la formación de los futuros profesionales del sector conduce al fracaso, se mire por donde se mire. Las pruebas son irrefutables, y si se quieren más basta con comprobar cuántos de nuestras colegas intervienen en coloquios de la especialidad más allá de nuestras fronteras peninsulares, cuántos publican o han publicado en el extranjero, cuántas ofertas de ponencias y comunicaciones se hacen o han hecho en congresos de la Sociedad Internacional de Musicología fuera del celebrado en España en 1992, cuántos intercambios Erasmus-Sócrates existen con presencia real docente del profesorado español en países comunitarios, o simplemente cuántos nombres de musicólogos españoles en activo han encontrado cabida tanto en la última edición del *New Grove Dictionary* o en *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Si la respuesta es que, en general, los números han mejorado con relación a anteriores décadas, se estará en lo cierto sólo en términos absolutos y no relativos, puesto que también han mejorado los de otros países y la inversión efectuada dudo que sea en algunos casos superior a la efectuada en España.

La elaboración de un nuevo programa de estudios musicológicos siguiendo las directrices de Bolonia es en nuestro país tarea urgente. De especial importancia en ese programa es todo cuanto concierne a los estudios específicos de Postgrado y Masters, que pueden brindar una oportunidad excepcional para tratar de acercarse a los estándares internacionales, si se saben enfocar debidamente y con objetivos claros y concretos que reviertan en la sólida formación del alumno.

Un solo tipo de Postgrado y un solo tipo de Master en una especialidad como la Musicología es imposible. Como mínimo hay que ofrecer dos enfoques y, si los brinda más de una Universidad o Centro superior de enseñanza, debe procurarse que sean lo suficientemente diferenciados, evitando ofertas duplicadas que en una especialidad cuya demanda es limitada resultan empobrecedoras. Postgrados y Masters con objetivos distintos atraen alumnos con perfiles e intereses distintos e interesados de verdad en la materia, y no a una masa de alumnado amorfa, por reducida que sea, a la que lo único que le interesa es obtener un título, a veces sin ni siquiera tener clara su finalidad.

El tipo de Postgrado o Master que tenga como objetivo la profundización en los estudios clásicos de la Musicología es, desde luego, necesario. Algunos deben centrarse en temas derivados del Patrimonio musical español y latinoamericano.

americano, creando una oferta no existente en otros países, y por tanto capaz de atraer a alumnos extranjeros. Lo que no puede ser es que, como ocurre en nuestros actuales estudios de Musicología de Tercer ciclo universitario, casi todas las universidades que los ofertan ofrecen el mismo tipo de curso, dedicado inevitablemente al patrimonio musical de la comunidad correspondiente y poco más. No ocurre nada similar en los estudios de Musicología de ningún otro país occidental, porque si en Italia se estudian compositores italianos o en Alemania alemanes, la proyección de aquello que se estudia tiene un interés general para la comunidad científica internacional y no local como ocurre en nuestro país, aparte de sus motivos. Las consecuencias más directas las tenemos en los temas de Tesis y Trabajos de investigación que elaboran los alumnos, y en los que presentan en oposiciones y pruebas similares quienes optan a ocupar un puesto de docente a nivel superior: los temas de investigación son, salvo excepción, de historia de la música local, sin mayor proyección que el ámbito al que pertenece el tema investigado. El título que lo preside todo podría ser el de "Música española para españoles", como resultado de la suma de "Música andaluza para andaluces", "Música asturiana para asturianos" y así sucesivamente.

La imaginación y, lo que es muy importante, las necesidades reales del mercado deben de presidir los cursos de Postgrado y Master musicológicos, dando salida a las inquietudes de los estudiantes e incitando a la apertura de nuevos caminos con vistas al futuro. Son necesarios estudios de este tipo dedicados a investigar el mundo de la música étnica de la mano de la antropología, teniendo en cuenta la sociedad multirracial a la que estamos avocados en la que la música puede jugar un papel integrador por su carácter de lenguaje universal. Son necesarios estudios dedicados a investigar el mundo de la música rock y pop de la mano de la sociología, teniendo en cuenta los fenómenos de masas y los importantes intereses económicos que giran a su alrededor. Y dentro de las múltiples aplicaciones de la informática y entre otras, debería de haber una oferta a nivel de estudios superiores en la que el mundo de la música se vinculase al mundo de la imagen, tanto desde un ángulo tecnológico como estético, teniendo muy en cuenta el importantísimo papel que la imagen ha adquirido en las actuales sociedades desarrolladas y el enorme campo de posibilidades que ofrece para el futuro inmediato. El tema "Música e imagen" interesa a nuestra sociedad, interesa a los jóvenes e interesa a los sectores industrial y comercial.

La planificación de una oferta equilibrada de estudios de Musicología a nivel superior entiendo que es esencial, y las Universidades y Centros superiores que los oferten en nuestro país, a pesar de su autonomía e independencia de criterios, deberían saber coordinarse para crear una red de oferta variada de calidad que incitase al alumnado a desplazarse allí donde supiese o imaginase que se puede dar satisfacción a sus intereses intelectuales y de futuro profesional. Una red que no debe olvidar, repito, la posibilidad de atraer a estudiantes

de otros países; el gran patrimonio de la música española y el de la hispanoamericana debe de jugar en ese punto un papel clave, si se le contempla con las miras puesta en lo universal y no en lo local.

A título de curiosidad, resulta chocante que no haya en España ni un solo especialista en la figura de un compositor como Tomás Luis de Victoria, un artista tan universal como pueda serlo Velázquez o Cervantes, o que jamás se haya dedicado un estudio –que no meros catálogos– sobre la proyección del género villancico en Hispanoamérica, teniendo en cuenta el hecho de que se trata del primer y principal vínculo musical histórico entre nuestro país y lo que un día fueron sus colonias, que sigue constituyendo un importante lazo cultural entre ambos lados del Atlántico. Las ofertas universitarias sobre el patrimonio musical hispano deben ir en este sentido, o al menos a mi me lo parece, estimulando al mejor conocimiento de nuestros vínculos culturales, contemplando los localismos que se quiera pero sin olvidar que nunca se puede sacrificar lo que interesa a todos en función de lo que sólo interesa a muy pocos o a casi a nadie, puesto que ello conduce a un empobrecimiento que desemboca en un desfase cultural que cuanto más se pronuncie más costará corregir.

Un curso de Postgrado o un Master de calidad en cualquiera de las posibles especialidades que brinda la Musicología no es posible sin una rigurosa selección del profesorado que lo imparte, si es que se piensa en el prestigio de la institución donde se imparte y por extensión en la del propio país, y sobre todo en la formación real, que no teórica, de los estudiantes, en los que se juega una parte importante de nuestro futuro. Si no se quiere recurrir a la adaptación de una famosa frase y decir: “Que estudien fuera” –es sentimiento extendido en algunos sectores que incluyen una parte del profesorado de nivel superior–, habrá que poner mucha atención en la excelencia tanto de lo que se imparte como de quién lo imparte y, a la vez y sin olvidarlo nunca, tener en cuenta a quién se imparte.

Los estudios superiores de Musicología no son, ni han sido nunca ni pueden ser para todos aquellos que estén en posesión de un grado superior de conservatorio o equivalente que deseen iniciar el camino que les conduzca a conseguir el título de doctor, si sus estudios musicales no van acompañados de un importante bagaje cultural humanístico y/o científico y/o tecnológico, aspecto este último muy a tener en cuenta en la actualidad. No se puede desvirtuar, así por las buenas, unos estudios sólo para satisfacer a quienes, como aquel estudiante que confundía la Musicología con un fichero, desean estar en posesión de un título de doctor sólo porque no existe equiparación de la titulación en la que el o ella han demostrado excelencia respecto a otras que confieren tal grado a quienes culminan sus correspondientes estudios. La administración debería, como ya sucede en prestigiosos centros superiores de determina-

dos países occidentales, contemplar académicamente un adecuado y profundo trabajo crítico creativo y/o centrado en la interpretación como una investigación propia, plenamente acreditada y distinta de la investigación musicológica, pero no menos exigente y necesaria. Aquí lo que ocurre, y salvo extraordinarias excepciones, es que ciertos estudiantes de Conservatorio que no demuestran excelencia en su especialidad y que se ven inevitablemente abocados a la enseñanza o a un puesto de músico poco brillante, pretenden hacerse con un título de doctor en algo como la Musicología, de la que se les ofrece una imagen desvirtuada o bien porque se la equipara a un doctorado en "música", no se sabe muy bien de qué, o bien porque se tiene una conciencia muy clara de que aquellos estudios de Musicología mediante los que se accede al doctorado están desvirtuados, por múltiples razones apuntadas a lo largo de este escrito.

Totalmente de acuerdo en que un estudiante de música con grado superior o incluso sin él, si así se prevé, pueda cursar Masters o Postgrados muy específicos y totalmente pensados y adecuados a sus propios conocimientos musicales que le faciliten el acceso al mercado de trabajo, siempre dentro de su propia especialidad de músico, tan honrosa y valiosa como cualquier otra, pero nunca en Musicología, a no ser que su perfil de conocimientos se adecue a ello. Porque la Musicología no es un *totum revolutum* en el que quepa todo lo que no sea estrictamente tocar un instrumento y componer y las materias que conducen a tal fin, sino que se trata de una disciplina científica cuyo objeto de conocimiento es la música, pero cuyos métodos nunca, que se sepa, han sido los propios de una institución dedicada a la enseñanza superior de la práctica o creación musical, sino los de instituciones dedicadas a la enseñanza de las disciplinas humanísticas, científicas y actualmente también las tecnológicas. Sin un bagaje de este tipo, cualquier trabajo musicológico pretendidamente de Tesis producido por un estudiante cuyo perfil responda sólo al de músico, y siempre contemplando las excepciones que confirman la regla, es un imposible materializado en algunos centenares de páginas que pueden crear ilusión de autoengaño pero que a la larga lo único que produce es sensación de fracaso y veladas o abiertas acusaciones de fraude hacia quienes lo han permitido. No estamos hablando de hipótesis, sino de realidades que han contribuido al desprestigio de una especialidad iniciada en nuestro país hace un siglo o más por profesionales ya desaparecidos cuyos trabajos se siguen citando internacionalmente.

Todo es relativo, claro está. Las infraestructuras, tanto legislativas como materiales, que facilitan el acceso a los estudios de Musicología en España son hoy en día una realidad inexistente; hace tan solo un par de décadas que hay que agradecer muy mucho a quienes la han hecho posible. Pero la confusión es mucha, los niveles en todos los sentidos, excepciones aparte, son muy bajos, y buscando la satisfacción de todo el mundo, facilitando accesos y otorgando

títulos a la práctica totalmente inútiles, no se va a ninguna parte. Excelencia de la que se deriva la competitividad es el único camino a seguir si se desea de verdad el bien común, la mejora del conocimiento, el aumento del nivel cultural y todo lo que de ello se derive. Todo el mundo tiene derecho a... ¡Desde luego! Pero respondiendo a sus inquietudes y necesidades reales y sin desvirtuar aquello a lo que al menos un sector de ese conjunto tiene también derecho, que es a que se le forme de verdad como musicólogo, en función de sus aptitudes y conocimientos. Desvirtuación y perjuicio general que sólo se eliminará cuando se diferencie bien la investigación propiamente musicológica de otras no menos exigentes centradas en la creación e interpretación, con sus correspondientes campos, temas y metodologías, con una fructífera discriminación que no puede redundar sino en beneficio de la especialidad.

Como decíamos al principio, lo aquí escrito no sobrepasa el ámbito de la inquietud personal de quien puede estar muy equivocada, lo que no quita que sienta seria preocupación por el futuro de sus estudiantes y el futuro de su país en lo que concierne a una especialidad que viene ejerciendo, bien o mal, durante media vida: la Musicología.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica
con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALIDAD; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica
con el color “amarillo oficial”

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
| • Serie “Situación” | Color verde |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la *problemática educativa*.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- *Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.*
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación y Ciencia. C/Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/Juan del Rosal, s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	COLECCIÓN	SERIE
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALIDAD:</i> <i>la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios

<i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y Educación</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Los lenguajes de la expresión</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La Estadística y la Probabilidad en el Bachillerato</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La Estadística y la Probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria ...</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>El número, agente integrador del conocimiento</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los lenguajes de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el marco europeo</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Contextos educativos y acción tutorial</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El impacto social de la cultura científica y técnica</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje ..</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Servicios socioculturales: la cultura del ocio</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Didáctica de la Filosofía.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Las artes plásticas como fundamento de la educación artística</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales.....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Últimas investigaciones en Biología: células madre y células embrionarias</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La transformación industrial en la producción agropecuaria</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Números, formas y volúmenes en el entorno del niño</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: hacia el éxito escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica

<i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Imagen y personalización de los centros educativos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>El lenguaje de las Artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Andersen, Ala de Cisne: Actualización de un mito (1805-2005)</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Ramón y Cajal y la ciencia española</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Usos matemáticos de Internet</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La formación profesional como vía para el autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura europea</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Química y sociedad, un binomio positivo</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>La orientación escolar en los centros educativos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente

<i>El profesorado y los retos del sistema educativo actual</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>El tratamiento de la diversidad en los centros escolares</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>La enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva europea</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>	AULAS DE VERANO	Principios



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección Aulas de Verano , que se identifica con el <u>color «bermellón Salamanca»</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Serie «Ciencias» • Serie «Humanidades» • Serie «Técnicas» • Serie «Principios» 	<ul style="list-style-type: none"> Color verde Color azul Color naranja Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección Conocimiento Educativo , que se identifica con el <u>color «amarillo oficial»</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Serie «Didáctica» • Serie «Situación» • Serie «Aula Permanente» • Serie «Patrimonio» 	<ul style="list-style-type: none"> Color azul Color verde Color rojo Color violeta

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

