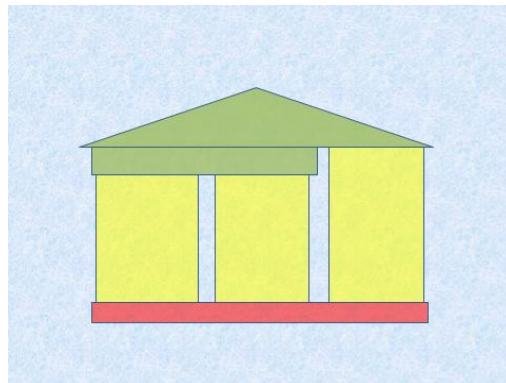


FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN  
Departamento de Ciencias de la Comunicación 2

Tesis Doctoral

# INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS



Francisco Higuera Muñoz

MADRID, 2008

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. Introducción</b>	<b>13</b>
1.1. Resumen general	13
1.2. Objeto de estudio	14
1.3. Objetivos	14
1.4. Interés del tema	16
1.5. Antecedentes	19
1.6. Delimitaciones	21
1.7. Metodología	24
1.7.1. Fundamentación epistemológica	24
1.7.2. Secuenciación del trabajo	35
1.7.3. Criterios de búsqueda y selección de las fuentes	37
1.7.4. Hipótesis y variables	40
1.8. Estructura del documento	49
1.9. Agradecimientos	49
<b>2. Interpretación musical: aproximación semiológica</b>	<b>52</b>
2.1. Análisis de las fuentes	52
2.2. Datos obtenidos en este capítulo	60
<b>3. Interpretación musical: aproximación estética</b>	<b>62</b>

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

3.1. Axiología de la interpretación musical	62
3.1.1. Discusión del valor creativo de la interpretación musical	63
3.1.2. Sentido del valor creativo de la interpretación musical	87
3.1.3. Comunicación visual en la interpretación musical	90
3.2. Axiología musical y estética en general	93
3.2.1. Percepción	93
3.2.2. Simbolismo	100
3.2.3. Catarsis	104
3.2.4. Relatividad del valor estético	106
3.2.5. Funciones sociales de la música y del arte	109
3.3. Taxonomía de los estilos artísticos	120
3.4. Taxonomía de la interpretación musical	131
3.5. Datos obtenidos en este capítulo	136
<b>4. Interpretación musical: aproximación histórica</b>	<b>140</b>
4.1. Análisis de las fuentes	140
4.2. Datos obtenidos en este capítulo	145
<b>5. Interpretación musical: aproximación analítica</b>	<b>146</b>
5.1. Análisis de las fuentes	146
5.2. Datos obtenidos en este capítulo	163
<b>6. Interpretación musical: aproximación psicológica</b>	<b>165</b>

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

6.1. Línea principal de investigación	165
6.2. Comunicación visual	171
6.3. Otras líneas marginales de investigación	173
6.4. Datos obtenidos en este capítulo	180
<b>7. Interpretación musical: aproximación didáctica</b>	<b>183</b>
7.1. Transcripción	183
7.2. Descripción	188
7.3. Imitación	196
7.4. Improvisación	200
7.5. Investigación del aprendizaje	202
7.6. Hacia una didáctica creativa	205
7.7. Un vacío teórico	212
7.8. Datos obtenidos en este capítulo	216
<b>8. Condicionantes generales del aprendizaje</b>	<b>219</b>
8.1. Generalidades	219
8.2. Dosificación	223
8.3. Comprensión	229
8.4. Motivación	233
8.5. Aplicación práctica y transferencia	238

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

8.6. Condicionantes generales del aprendizaje: resumen	241
8.7. Datos obtenidos en este capítulo	244
<b>9. Discursos de la interpretación musical: resumen</b>	<b>246</b>
9.1. Análisis de las fuentes	246
9.2. Datos obtenidos en este capítulo	251
<b>10. Creatividad</b>	<b>255</b>
10.1. Antecedentes	255
10.1.1. De la Antigüedad a la Ilustración	255
10.1.2. El siglo XIX	261
10.1.3. Primera mitad del siglo XX	275
10.1.3.1. Generalidades	275
10.1.3.2. Teorías	276
10.1.3.2.1. Psicoanálisis	276
10.1.3.2.2. Conductismo	280
10.1.3.2.3. Gestalt	283
10.1.3.2.4. Secuenciación del proceso creativo	286
10.1.3.3. Evaluación del potencial creativo	287
10.1.3.3.1. Predicción por el coeficiente intelectual	287
10.1.3.3.2. Tests específicos de creatividad	291
10.1.3.4. Métodos creativos	293
10.1.3.4.1. Aprendizaje significativo y por descubrimiento	294

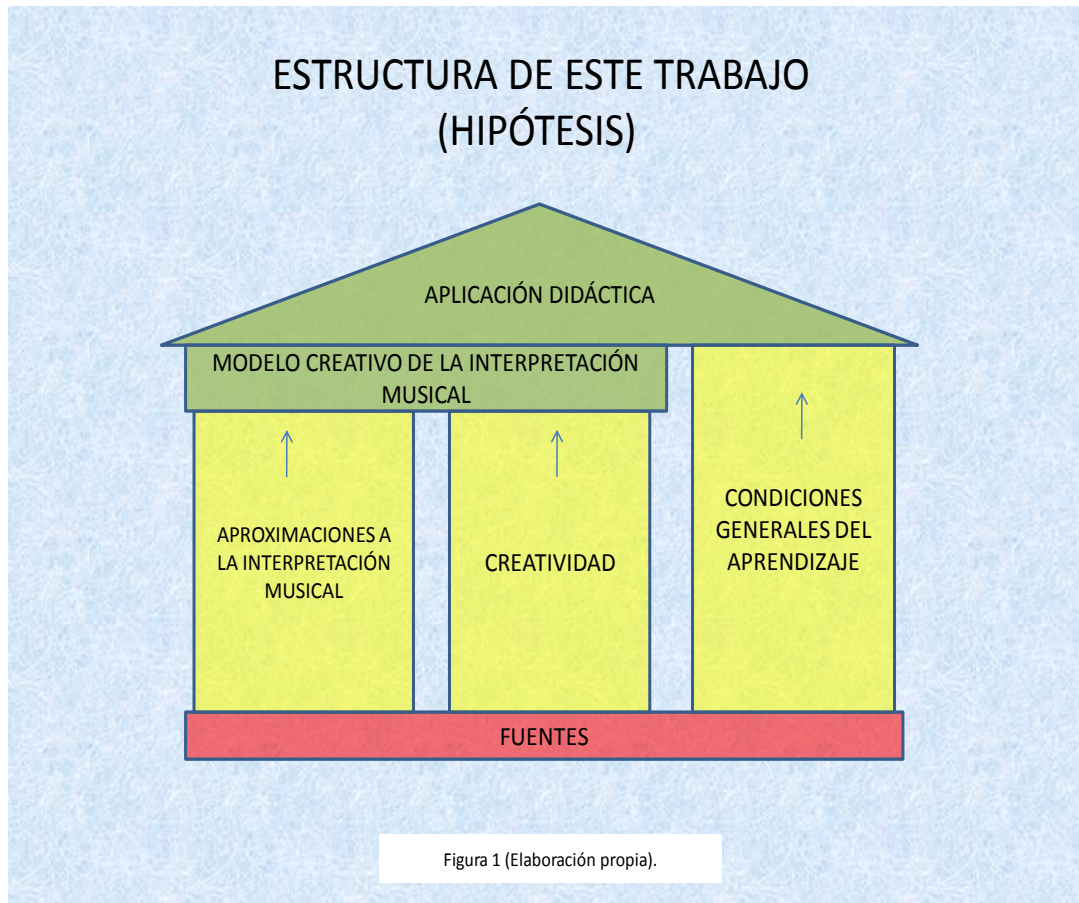
INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

10.1.3.4.2. Creación literaria	296
10.1.3.4.3. Dinamización de grupo	297
10.1.3.4.4. Generación de ideas	300
10.1.3.4.5. Interpretación dramática	302
10.2. Creatividad: paradigma conductista	305
10.2.1. Divulgación de la creatividad	305
10.2.2. Factorialismo	309
10.2.3. Caracterización de la personalidad creadora	312
10.2.4. Influencia familiar y escolar	313
10.3. Creatividad: paradigma cognitivo	316
10.3.1. Teoría del aprendizaje	316
10.3.2. Aproximaciones cognitivas a la creatividad	317
10.3.3. Teorías generales	318
10.3.4. Aplicaciones generales	322
10.3.5. Estado actual de la creatividad como ciencia	324
10.4. Creatividad: resumen	327
10.5. Datos obtenidos en este capítulo	340
<b>11. Interpretación musical y creatividad: aproximación interdisciplinar</b>	<b>342</b>
11.1. Análisis de los datos recogidos	342
11.2. Exposición del modelo alcanzado	349

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

11.3. Aplicación didáctica general	357
11.4. Concreción de elementos curriculares	365
11.4. Datos obtenidos en este capítulo	371
<b>12. Conclusiones</b>	<b>375</b>
12.1. Comprobación de las hipótesis	375
12.2. Resultados de esta investigación	380
12.3. Alcance y límites de los resultados	383
12.4. Líneas de investigación futuras	388
<b>13. Fuentes</b>	<b>391</b>
13.1. Bibliografía sobre música y estética	391
13.2. Bibliografía sobre creatividad y aprendizaje	399
13.3. Fuentes hemerográficas	403
13.4. Páginas web	404
<b>14. Glosario</b>	<b>411</b>
<b>15. Índice onomástico</b>	<b>417</b>
<b>16. Índice de ilustraciones</b>	<b>434</b>

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS





# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. RESUMEN GENERAL

Este trabajo pretende contribuir al conocimiento de dos pilares de nuestra cultura musical: el arte de la interpretación musical y sus correspondientes procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello explora la posible utilidad de una novedosa aproximación interdisciplinar al viejo problema de la libertad del intérprete, tantas veces objeto de controversias, cuestionándose: ¿En qué medida o circunstancias es el intérprete musical un mero reproductor, o se eleva al nivel del artista creador? ¿Qué papel desempeña exactamente en nuestra cultura y en nuestra música de transmisión escrita? ¿Cómo se puede orientar eficazmente en este sentido a los jóvenes intérpretes en su fase de formación?

En este tema encontramos y sopesamos posiciones tajantes, incluso exacerbadas, a ambos lados del dilema creativo-no creativo, lo que puede dar una idea de lo confuso de la situación, a pesar de su importancia (vid. capítulos 2 a 7 en general, y especialmente el epígrafe 3.1.1). Esto viene a unirse a la falta de una fundamentación teórica global tanto del aspecto estético de este arte como de su aprendizaje, abundando así en el interés del tema (vid. capítulos 2 a 7 en general, y especialmente el epígrafe 7.7). Veremos así por un lado que el pensamiento musical contemporáneo tiende más a la posición a favor de la creatividad del intérprete, mientras que, por otro lado, ha habido un considerable

desarrollo de los estudios sobre creatividad (vid. capítulo 10). La invitación a conectar estos campos es, pues, clara y apremiante, y este trabajo se presenta así como una nueva posibilidad en ese sentido, que se plasma en el capítulo 11.

## **1.2. OBJETO DE ESTUDIO**

El objeto de estudio de este trabajo es el conjunto de ideas y conocimientos transmitidos por la literatura contemporánea (científica, artística, estética, técnica, divulgativa y pedagógica), tanto en los documentos bibliográficos, hemerográficos, como electrónicos en red, sobre el aspecto estético del arte de la interpretación musical y sus procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto si el tema es tratado expresamente, como si lo es de forma implícita, al describir aspectos más generales de la creación musical, del arte, del aprendizaje o de la misma creatividad.

## **1.3. OBJETIVOS**

La propia generalidad de estas fuentes ya anuncia el tratamiento global que haremos de este tema, sin por ello disminuir su interés: aunque el canto gregoriano (s. VI), matriz histórica de nuestra cultura musical, supusiera en su día la difusión masiva por primera vez de un repertorio musical, fue a partir de la (re)invención de la imprenta en 1440 (aquí no vienen al caso sus antecedentes chinos), cuando los compositores comenzaron a lanzar sus obras de forma masiva al mundo y a la posteridad, contando con la persistencia en el tiempo y

## INTRODUCCIÓN

en el espacio de la normalización de una serie de factores, los que con las particularidades propias de cada período han conformado nuestra cultura musical hasta hoy: sistema tonal, instrumentos, técnicas, convenciones de lectoescritura, y ¿cómo no? la función de interpretar las obras musicales escritas. El **objetivo general** de este trabajo es precisamente comprobar si a pesar de las posibles variables espaciales y temporales que incidan en este fenómeno, es abordable el tema de la interpretación musical en nuestra cultura como fenómeno unitario, al menos en ciertos aspectos generales, que serán precisamente los que aquí trataremos de esclarecer y aplicar pedagógicamente.

Descendiendo ya al plano operativo, y en función tanto de la materia declarada como objeto de estudio, como del objetivo general igualmente aquí declarado, los **objetivos concretos** de este trabajo son sucesivamente:

1. Reunir, clasificar, ordenar y sintetizar el conjunto de ideas y conocimientos que se han declarado como objeto de estudio.
2. Explorar la posible aportación del discurso social sobre la creatividad al conocimiento de la interpretación musical, bien en forma de imaginario colectivo, de modelo descriptivo común, o bien en forma acumulativa si lo anterior no es posible.
3. Deducir una aplicación didáctica, en su caso del imaginario colectivo o modelo así encontrado, o en su lugar, del conjunto de ideas coincidentes o contradictorias encontradas.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Ha de ser ésta, pues, una investigación de síntesis interdisciplinar, volcada expresamente a recorrer una serie de cruces y afinidades entre dos campos aún pocas veces conectados: Interpretación musical y Creatividad.

### 1.4. INTERÉS DEL TEMA

El interés científico y pedagógico de este tipo de estudio (que aplique la ciencia de la creatividad a la educación artística) ha sido recientemente resaltado, destacando sus prometedoras perspectivas:

“La renovación de las enseñanzas artísticas propuestas por las aportaciones de la Psicología de la Creatividad (Guilford, Rodgers, Torrance y Gardner, entre otros) explora estos marcos teóricos para fundamentar estrategias y programaciones específicas para la enseñanza de las artes, entre otras disciplinas... Este campo merece ser foco de especialización para quienes, por su trabajo en el ámbito de las enseñanzas artísticas, deben velar por conservar la propia creatividad, generar entornos fértiles para su estimulación y disponer de las estrategias y herramientas *ad hoc*... Capacitarse para implementar estas ideas significa, sin duda, abordar un estudio teórico-operativo de modelos teóricos de referencia”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ana Lucía Frega, “Investigación musical. Una didáctica interdisciplinar aplicada a la estimulación sistemática de la creatividad”, en *Música y Educación*, nº 68, de diciembre de 2006, pp. 143 y 144.

## INTRODUCCIÓN

A pesar del planteamiento formal de estudio rigurosamente documental aquí expuesto, tal presentación sustenta, como se ha debido hacer evidente, un interés mayor del autor –él mismo profesor de conservatorio- por profundizar en el conocimiento del arte que constituye su labor cotidiana. Es decir, que la estricta exploración documental interesa a la más sutil investigación fenomenológica constructivista de una realidad cultural que nos muestra tan múltiples facetas como puntos de vista han adoptado sus numerosos observadores y estudiosos, a los que aquí se intenta hacer dialogar y discurrir colectivamente en pos de una posible pero aún dudosa integración, interés que precisamente resulta ser el propio de todos los análisis de discursos.<sup>2</sup>

Sin embargo, tanto si este análisis discursivo llega a cristalizar o no en algún modelo teórico o didáctico, y siendo las cuestiones estéticas tan proclives a posicionamientos, controversias y relativismos, ni siquiera en el mejor de los casos se garantizará que los puntos de encuentro que aquí se puedan detectar vayan a dar como resultado la fiel imagen de ninguna realidad universal, ni mucho menos la definitiva e indiscutible justificación de ninguna prescripción didáctica. Más bien se intenta ofrecer aquí una serie de encuentros y contrastes cuya aplicación práctica precisará (ineludiblemente) el doble filtro posterior de la reflexión y la experiencia de cada lector, de cada músico, estudiante o profesor, hombre o

---

<sup>2</sup> Oscar Murillo Serna, “Análisis del discurso social”, *Investigaciones sociales*, Año VIII N° 13, p. 382-3.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

mujer, en plena consonancia con los planteamientos epistemológicos contemporáneos, que guiados por un sentido último de utilidad, reconocen la relatividad, flexibilidad y provisionalidad de todo conocimiento científico, en beneficio de su carácter dinámico y holístico.<sup>3</sup>

No se pretende con esto, pues, más que facilitar la asimilación, interacción y aplicación de un abundante conjunto de ideas y conocimientos, que por su actual grado de dispersión y disgregación podrían adolecer de una relativa esterilidad, en el sentido de que supuestamente:

“El objetivo de toda actividad intelectual, incluidas la ciencia, la filosofía y el arte, es buscar la unidad en la diversidad y el orden en la complejidad. Su cometido final es encajar la multiplicidad en una especie de esquema compacto, coherente y comprensible”.<sup>4</sup>

Dependerá, pues, de la calidad, claridad y generalidad de las ideas encontradas, y de su interrelación manifiesta, que este estudio documental resulte en mayor o menor medida representativo de algún común denominador, y por tanto de interés para la construcción del conocimiento y la didáctica del arte de la interpretación musical.

---

<sup>3</sup> Wayne Bowman, “Philosophical Perspectives on Research”, en Richard Colwell, *The New Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, Oxford Univ., 2002, p. 99. También en Celso Sánchez Capdequi, “El imaginario cultural como instrumento de análisis social”, *Política y sociedad*, 24, Madrid, 1997, p. 162.

<sup>4</sup> D.E. Berlyne, *Aesthetics and Psychology*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1971, p. 296, citado por Anthony Storr, *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 211.

## 1.5. ANTECEDENTES

La relación creatividad-interpretación musical apenas había sido tratada explícita y deliberadamente<sup>5</sup> desde el extenso discurso estético-fenomenológico publicado en francés, en 1951, por Gisèle Brelet,<sup>6</sup> que precisamente cerraba un largo ciclo de arduas controversias en torno a la cuestión de si la interpretación musical podía considerarse o no una actividad creativa (vid. epígrafe 3.1.1). Tal tratado ya fue profusamente comentado e incluso criticado -negativamente, por cierto- en los años 60 por Enrico Fubini,<sup>7</sup> quien ya por esas fechas también denunciaba así el abandono sufrido por el tema de la interpretación musical, y la necesidad de superar esa dispersión:

“Es por lo menos curioso observar cómo el problema de la interpretación musical, que en Italia apasionó a toda una generación de filósofos y críticos musicales desde los años treinta hasta la posguerra, hoy no parece interesarle ya a nadie; de hecho, la enérgica polémica que se prolongó durante décadas ha sido reemplazada por el silencio más absoluto... El gran dilema que se planteaba consistía en establecer si interpretar música significaba operar creativamente o si, por el contrario, no era otra cosa que una

---

<sup>5</sup> Realizada una búsqueda electrónica, sin establecimiento de límites de fecha ni de idioma, el 29 de marzo de 2008 en las prestigiosas bases de datos Eric, Psycinfo, Francis, Isi e Isoc arrojó sólo cinco resultados de trabajos de investigación que unieran en los campos básicos (de título y resumen) los términos “Creatividad” e “Interpretación musical”.

<sup>6</sup> Gisèle Brelet, *L'interprétation créatrice*, París, P.U.F., 1951.

<sup>7</sup> Enrico Fubini, *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994, pp. 117-129.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

pasiva adecuación a la creación de otros... Estaba claro que una discusión de tal talante con relación al problema interpretativo había de encontrar bien pronto su fin o, mejor dicho, su agotamiento, por prescindir, tal y como además sucedió, de atentos y profundos análisis de naturaleza histórica, sociológica, psicológica y técnica con respecto al trabajo acometido por el intérprete... Quizá llegó el momento hoy día, en el seno de la cultura musical, de reanudar la vieja discusión, si bien, por supuesto, sobre bases nuevas”.<sup>8</sup>

Incluso en fecha mucho más reciente, Nicholas Cook sigue denunciando el abandono sufrido por el tema de la libertad del intérprete: “El intérprete ocupa en general un papel conflictivo e inadecuadamente teorizado”.<sup>9</sup> De hecho, los más directos antecedentes del trabajo que aquí acometemos -los dos manuales de la interpretación musical editados por John Rink en 1995 y 2002 respectivamente, son esencialmente recopilaciones de artículos monográficos de diferentes autores, en epígrafes estancos, que en ningún momento muestran las características que aquí se intentan presentar como novedades:

- Alusión específica y explícita al tema de la creatividad en relación con la interpretación musical y su enseñanza.
- Incorporación del campo científico de la creatividad al de la interpretación musical.

---

<sup>8</sup> Enrico Fubini, *Ibid.*, pp. 101-103.

<sup>9</sup> Nicholas Cook, *De Madonna al canto gregoriano*, Madrid, Alianza, 2001, p. 42.



## INTRODUCCIÓN

- Síntesis final que relacione y encuentre aplicación a las ideas recogidas de las diferentes aproximaciones revisadas.

### 1.6. DELIMITACIONES

Para perfilar una descripción más exacta del alcance de este trabajo estableceremos a continuación ciertas delimitaciones asumidas por el autor en función de diversos factores:

En primer lugar, una cuestión terminológica: entenderemos por **interpretación musical** la acepción más generalizada hoy en día de este término, es decir, los aspectos estéticos de la realización sonora, con criterio artístico de fidelidad, de una obra musical previamente compuesta y escrita. Expresamente, pues, no trataremos en este trabajo:

- La práctica musical en otras culturas.
- Los géneros ajenos a la música de transmisión escrita, también llamada “cultura”, “clásica” o “de concierto”.
- La improvisación musical.
- La producción de versiones deliberadamente libres de obras musicales.
- Las cuestiones técnicas, particulares de cada instrumento, o de la voz.
- Las cuestiones y aplicaciones didácticas relacionadas con la educación general.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

- La descripción de las convenciones interpretativas históricas con relación a la grafía de cada época, estilo o autor.

Otra delimitación importante es la idiomática: las fuentes aquí estudiadas son las publicadas en español o en inglés, únicas lenguas que el autor conoce suficientemente. Quizás este trabajo pudiera complementarse con otros estudios similares de la documentación existente en otras lenguas, aunque aquí ya se utilizan algunas traducciones de documentos creados originalmente en griego clásico, latín, alemán, italiano, rumano o francés. El uso de estas traducciones se justifica por el carácter sencillamente historiográfico, filosófico y pedagógico de esta investigación, carente de toda pretensión de alcance e interés más puramente histórico, filológico o bibliográfico. No se pretende aquí hacer un inventario exhaustivo ni se contrastan las formas de expresión ni la historicidad de los documentos, sino estrictamente sus contenidos, las ideas y conocimientos en ellos expresados, que podemos entender que persisten en sus respectivas traducciones, que así adquieren pleno valor documental para este trabajo.

Del mismo modo estableceremos una delimitación cronológica ya indicada en el título, aunque de forma poco precisa: no se pretende aquí realizar un rescate de documentos largo tiempo archivados, sino interrelacionar lo más avanzado y divulgado de cada campo, esto es, lo que actualmente constituye a vista de cualquiera su discurso social, por lo que en general limitaremos la antigüedad de la documentación estudiada en torno a los últimos treinta años, aunque

## INTRODUCCIÓN

complementariamente, para resaltar la coherencia histórica y la permanencia de ciertas ideas, se incluyen referencias a algunos trabajos más antiguos, la mayoría a través de citas indirectas más recientes.

Por último, hay que reconocer que, dada la enorme dispersión de las fuentes, la búsqueda documental de este trabajo ha implicado necesariamente una actitud crítica del autor en cuanto a decidir constantemente qué documento y qué contenido del mismo es suficientemente significativo para ser incluido en este estudio, y qué documentos resultan tan redundantes o tan poco significativos que no parece preciso incluirlo en esta investigación. En muchos casos de redundancia se ha optado por incluir sólo el documento más antiguo, o bien el considerado más completo, ya que interesa más a este trabajo el contenido, las ideas expresadas, que la atribución de tal o cual autoría u originalidad. Aunque en el apartado 1.7.3 se da cuenta de los criterios seguidos en esta selección, he aquí también un factor inevitable de subjetividad que produce una delimitación más a este trabajo, eso sí, consciente y respetuosa, o al menos reconocida. En todo caso, hay que reconocer la evidencia de que este estudio no agote el tema y pueda complementarse con otros trabajos similares o paralelos que aporten una perspectiva diferente del mismo.

## 1.7. METODOLOGÍA

### 1.7.1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Entre las más recientes tendencias epistemológicas ha sido destacada la necesidad e importancia de que tanto los problemas artísticos como educativos sean tratados desde una perspectiva sociológica tanto como humanística, dado que la creación y experiencia estéticas ocurren en circunstancias sociales que afectan la forma, el contenido y el estilo de las obras de arte.<sup>10</sup> La novedad y el posible mérito de esta aproximación interdisciplinar a la interpretación musical emanan precisamente de adoptar el amplio punto de vista propio de la comunicación para investigar la problemática de este arte a varios niveles de progresiva abstracción y generalización:

Desde luego, y observando primero el **nivel puramente musical**, tal estudio del papel creativo del intérprete musical tendría difícil cabida en simples esquemas unidimensionales como la clásica secuenciación emisor-mensaje-transmisor-receptor-respuesta, pues bajo este prisma, el intérprete sería fácilmente relegado al papel de mero transmisor. Sin embargo, una perspectiva más global del fenómeno comunicativo, heredera del estructuralismo antropológico, ya no contemplaría sólo una relación lineal entre los agentes

---

<sup>10</sup> Ralph A. Smith, "Recent Trends and Issues in Policy Making", en Richard Colwell, *The New Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, Oxford Univ., 2002, pp. 29-30.

## INTRODUCCIÓN

emisor y receptor, sino una red multidimensional de mediaciones.<sup>11</sup> La idea aquí propuesta es precisamente que observar nuestra cultura musical de transmisión escrita con semejante amplitud de perspectivas, nos permitirá apreciar la posible interactividad entre sus elementos: ¿No es la notación musical una simple tecnicidad, y como tal, susceptible de diferentes usos? ¿Qué lugar ocupa la figura del intérprete en nuestra cultura dentro de un amplio esquema que contemple las mutuas influencias propias de la comunicación humana?

Aplicar igualmente la amplitud de perspectivas propia del fenómeno social-comunicativo al **nivel teórico o musicológico** de la literatura producida sobre este tema desde diferentes disciplinas científicas y humanísticas, nos permitirá comparar lo que al respecto opinan y ven o dicen hacer los diferentes protagonistas y observadores del fenómeno estudiado, para así construir pieza a pieza el discurso social sobre la interpretación musical que aquí pretendemos mostrar.

A **nivel puramente epistemológico**, este trabajo pretende hacer uso de la privilegiada posición central que ocupan la comunicación y la filosofía entre las ciencias, en tanto que no sólo le permiten officiar de moderadores entre ellas para intentar superar la a veces tan estéril endogamia de cada una, sino que además le constituyen en observadores y árbitros de sus relaciones con la opinión pública

---

<sup>11</sup> Diana Pérez Custodio, *Comunicación y cultura, entre lo local y lo global: La obra de Paco de Lucía como caso de estudio*, Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, 2003, pp. 11-14.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

y con el poder político, lo que reviste especial interés en relación a fenómenos social y pedagógicamente conflictivos como éste.

Vemos así que una investigación interdisciplinar de este género, por su naturaleza tiende a tomar como modelo metodológico el “**análisis del discurso**”, entendiendo por discurso un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales, y entendiendo por su análisis estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: “sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa”. Una descripción más funcional del análisis discursivo establece que “el/la analista de discurso debe asegurarse de que el/la lector/lectora comprenda qué está sucediendo: por qué es necesario escoger textos; cómo estos textos deben ser leídos; por qué esta lectura es preferible a aquella otra; y qué, en el mundo fuera de los textos, ayuda a dar sentido a los discursos que contienen”.<sup>12</sup> Otra definición del análisis del discurso, que igualmente vincula nuestra investigación a tal género lo caracteriza como “tipo de conocimiento a partir del cual y con el cual se examina el discurso” para “desentrañar las relaciones

---

<sup>12</sup> Lupicinio Íñiguez Rueda y C. Antaki, “El análisis del discurso en psicología social”, Boletín de Psicología (num. 44, 1994, p. 73), en Lupicinio Íñiguez Rueda, Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, Barcelona, UOC, 2003, p. 115.

## INTRODUCCIÓN

existentes entre las estructuras de significación y el contexto social, cultural y/o político”.<sup>13</sup>

De hecho, el género científico “análisis del discurso” goza de larga y diversa tradición, que ha sido profusamente descrita en su amplia variedad de perspectivas, destacando precisamente su “enorme influencia en el conjunto de las ciencias humanas y sociales”, y su “centralidad en la constitución, mantenimiento y desarrollo de nuestras sociedades”.<sup>14</sup>

Esta investigación interdisciplinar de la interpretación musical, ya presenta incluso los rasgos de algunas de las perspectivas más usuales del género “análisis del discurso”, concretamente las variantes del mismo denominadas “análisis crítico del discurso” (ACD) y “psicología discursiva” (PD), así respectivamente descritas:

Con respecto a la primera de estas perspectivas (ACD): “La teoría se utiliza como una caja de herramientas que permite urdir y abrir nuevas miradas y nuevos enfoques donde el/la analista se convierte en artífice a través de la

---

<sup>13</sup> Oscar Murillo Serna, “Análisis del discurso social”, *Investigaciones sociales*, Año VIII N° 13, p. 369.

<sup>14</sup> Lupicinio Íñiguez Rueda, *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona, UOC, 2003, pp. 99 y 86.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

implicación con aquello que estudia”.<sup>15</sup> “Constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de despertar una actitud crítica”.<sup>16</sup>

Con respecto a la segunda perspectiva (PD): “El habla es construida por los actores u actrices sociales, razón por la cual la acción que se despliega en el habla (y, obviamente, también en la escritura) se asume como la médula que articula esta perspectiva. En efecto, es la atención a la construcción del conocimiento en el discurso hacia lo que la psicología discursiva orienta su interés. Por ello, los psicólogos y psicólogas discursivos tratan de hacer inteligible cómo se produce el conocimiento, cómo la realidad y cómo el propio proceso de conocer resulta *legible* y, en definitiva, cómo se construye la interpretación de la *realidad*.”<sup>17</sup>

Desde otra óptica más específica, este análisis del discurso que aquí emprendemos resulta igualmente vinculado al enfoque de la sociología constructivista o fenomenológica, que tiene como objetivo la producción social del sentido, por procedimientos (implicaturas) de recuperación de la información semántica con que operan los hablantes,<sup>18</sup> ya que ni la ideología ni la cultura aparecen en las unidades gramaticales de manera explícita, sino que su

---

<sup>15</sup> Lupicinio Íñiguez Rueda, *Ibid.*, p. 93.

<sup>16</sup> L. Martín Rojo y R. Wittaker (eds), *Poder-decir o el poder de los discursos*, Madrid, Arrecife, 1998, p. 10, en Lupicinio Íñiguez Rueda, *Ibid.*, p. 94.

<sup>17</sup> Lupicinio Íñiguez Rueda, *Ibid.*, pp. 94-95.

<sup>18</sup> Oscar Murillo Serna, “Análisis del discurso social”, *Investigaciones sociales*, AÑO VIII N° 13, p. 370.



## INTRODUCCIÓN

reconstrucción obedece al trabajo de los analistas del discurso, quienes precisamente buscan descubrir aquello que está implícito en el discurso o aquello que por alguna razón permanece escondido,<sup>19</sup> y consecuentemente, el sentido será entonces considerado como un efecto, como un resultado producido por un juego de relaciones entre elementos significantes, el «cómo» del sentido tendremos que construirlo en el interior del texto,<sup>20</sup> y el análisis semiótico descubre el mecanismo que produce el sentido y, con eso, sus resultados permiten completar, precisar e incluso corregir el sentido obvio.<sup>21</sup>

Incluso el presunto **imaginario colectivo** cuya existencia aquí investigamos, también ha sido descrito como objeto de estudio habitual del análisis del discurso, destacando su interés, ya que a través del imaginario, una sociedad se dota de una identidad a la vez que define y distribuye los roles sociales de los individuos, y en él encontramos un inventario de las necesidades que se han de satisfacer, las metas a alcanzar y los medios con los cuales se puede concretar los objetivos sociales comunes.<sup>22</sup> El carácter globalizador y culturalmente caracterizador del imaginario colectivo así descrito servirá precisamente como criterio diferenciador y definitorio de tal categoría “imaginario

---

<sup>19</sup> Oscar Murillo Serna, *Ibid.*, p. 372.

<sup>20</sup> Oscar Murillo Serna, *Ibid.*, p. 379.

<sup>21</sup> Oscar Murillo Serna, *Ibid.*, p. 379.

<sup>22</sup> Oscar Murillo Serna, *Ibid.*, p. 377.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

colectivo”, a efectos de establecer las hipótesis y variables de este trabajo en torno a esta caracterización.

Concretando aún más tanto la importancia de la tarea aquí emprendida como su justificación epistemológica, a continuación podemos constatar su carácter marcadamente filosófico, al tiempo que se nos confirma exactamente la misma prevención contra cualquier pretensión dogmática que ya declaramos en el epígrafe 1.5 “interés del tema”:

“En los análisis sociales efectuados desde el imaginario la tarea consiste en desenterrar la imagen arquetípica (y la mitología que le sirve de gramática profunda) en torno a la cual el grupo unifica su percepción del mundo y cohesiona su marco institucional. Con ello se logra dar cuenta de la actitud vital de la sociedad. Se trata por tanto de reivindicar un aparato epistemológico como el hermenéutico, que lejos de preocuparse por presuntas verdades metasociales o por cuestiones de máxima actualidad evaluables estadística o cuantitativamente, pretende hurgar en el sentido convivido intersubjetivamente y en su potencial recreador, ya que tal sentido siempre “puede fundir en una unidad motivos lógicamente heterogéneos”. Por ello no se trata de redescubrir una lógica inmanente o trascendente, sino una recreación novedosa del y desde el Imaginario, impulsada por la emergencia espontánea y contingente de un sentido social”.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Celso Sánchez Capdequi, “El imaginario cultural como instrumento de análisis social”, *Política y*

## INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista de la investigación sociológica, los objetivos aquí formulados, en virtud de su propia naturaleza, inscriben este trabajo en el paradigma cualitativo constructivista (“un proyecto estratégico libre de comprensión totalizadora”),<sup>24</sup> y más concretamente en su perspectiva fenomenológica, que parte de una experiencia o anomalía que se trata de interpretar en su contexto o bajo los diversos puntos de vista de los implicados,<sup>25</sup> y se refiere al proceso por el que cualquier persona interpreta su vida cotidiana, por el cual el investigador social trata de interpretar las interpretaciones de la gente.<sup>26</sup>

Desde la **perspectiva estética**, Umberto Eco, atribuye igualmente un marcado **carácter filosófico** a este tipo de estudio, que toma nota de los estudios realizados por las distintas disciplinas y trata de reducir los diversos métodos y los distintos resultados a *modelos descriptivos*, capaces de reflejar la estructura de los distintos fenómenos analizados.<sup>27</sup>

También en relación con el ámbito educativo musical se vincula este trabajo a la investigación cualitativa, que aquí igualmente goza de tradición y ha sido profusamente tipificada, y concretamente caracterizada como no intervencionista,

---

*sociedad*, 24, Madrid, 1997, p. 162.

<sup>24</sup> Alfonso Ortí, “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”, en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, *Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis, 1995, p. 91.

<sup>25</sup> Miguel S. Vallés, *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1997, p. 56.

<sup>26</sup> Miguel S. Vallés, *Ibid.*, p. 60.

<sup>27</sup> Umberto Eco, “La investigación interdisciplinar”, en *La definición del arte*, Barcelona, Martínez Roca, 1970, pp. 273-277.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

holística, interpretativa, fenomenológica, constructivista, descriptiva y triangular, (esto último en el sentido de que comprueba los datos recogidos por diversas fuentes o métodos). Una descripción más detallada de las características, los propósitos y las aplicaciones de la investigación cualitativa evidencia más aún, si cabe, su correspondencia con los objetivos declarados en este trabajo: construir un registro más claro de la experiencia y proporcionar una percepción más sofisticada de las cosas, ya que sociedades, culturas y expresiones de la experiencia humana pueden ser interpretadas en sus textos sociales, es decir, estructuras representativas que requieren expresión simbólica, y concretamente los artistas recurren al estilo cualitativo tanto para formular los fines como en el uso de medios para alcanzar tales fines.<sup>28</sup>

Continuando desde el ámbito de la investigación musical educativa, igualmente se ha destacado el interés de investigaciones filosóficas, que “plantean preguntas y a través de la lógica llegan a proponer soluciones”,<sup>29</sup> y cuyo objetivo general es proveer el marco teórico de la educación, bien analizando un concepto educativo para hacerlo más comprensible y útil, o bien especulando sobre objetivos y experiencias que pueden resultar significativas en el futuro.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Liora Bresler y Robert E. Stake, “Qualitative Research Methodology in Music Education”, en Richard Colwell, *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, New York. Schirmer, 1992, pp. 76-79.

<sup>29</sup> Hal Abeles, “A Guide to Interpreting Research”, en Richard Colwell, *Ibid.*, p. 231.

<sup>30</sup> Carroll Gonzo, “Towards a Rational Critical Process” en Richard Colwell, *Ibid.*, p. 221.

## INTRODUCCIÓN

Una caracterización más precisa de la investigación cualitativa filosófica educativa le atribuye precisamente varios de los rasgos necesarios para el trabajo que aquí emprendemos: clarificación de términos, exposición y evaluación de tópicos generalmente asumidos, relación de sus partes como teoría sistematizada en conexión con otras ideas y sistemas de pensamiento, y tratamiento de temas ontológicos, epistemológicos, axiológicos, éticos, lógicos, políticos, estéticos o artísticos, extrayendo en cada caso el núcleo de por qué las cosas son como parecen ser y a dónde parecen llevar, para finalmente entender lo que las relaciones entre música y educación pueden y deberían ser.<sup>31</sup>

En función de los objetivos declarados y la fundamentación epistemológica expuesta, los principales **métodos** de estudio aquí empleados son:

1. El análisis de contenidos, y
2. La comparación constante,

El método de **análisis de contenidos** se define como: “Metatexto analítico en el que se presenta el corpus textual de manera transformada”.<sup>32</sup> “Debe ser

---

<sup>31</sup> Estelle R. Jorgensen, “On Philosophical Method”, en Richard Colwell, *Ibid.*, pp. 91-99.

<sup>32</sup> Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coordinadores), *Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis, 1995, p. 181.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

teóricamente justificada por el investigador a través de una interpretación adecuada”.<sup>33</sup>

El procedimiento de la teoría fundamentada o método de la **comparación constante** lo describieron Glasser y Strauss:

- (1) “Comparación de incidentes.
- (2) Integración de categorías y sus propiedades.
- (3) Delimitación de la teoría.
- (4) Escritura de la teoría”.<sup>34</sup>

Ambos métodos están también tipificados y descritos en el primer manual de investigación en educación musical de Richard Colwell.<sup>35</sup> Además, se trata de un modelo metodológico que presenta precedentes validados en otras investigaciones, cual es el caso de dos de las tesis doctorales que aquí utilizamos como fuentes.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, *Ibid.*, p. 182.

<sup>34</sup> Miguel S. Vallés, *Ibid.*, pp. 348-349.

<sup>35</sup> Richard Colwell, *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, New York. Schirmer, 1992, pp. 79 y 121.

<sup>36</sup> Tom,Zelle, *Sergiu Celibidache, Analitical aproaches to his teachings on phenomenology and music*, Ann Arbor, UMI, 1996, y Ana Lucía Frega, *Metodología comparada de la educación musical*, Buenos Aires, Collegium Musicum, 1997.

## 1.7.2. SECUENCIACIÓN DEL TRABAJO

En función de la naturaleza de “análisis del discurso” de este trabajo, justificada en la anterior fundamentación epistemológica, seguiremos la estructura propia de este género, articulando sus tres etapas de supresión, generalización y construcción, como a continuación se indica.<sup>37</sup>

En nuestra primera etapa, y a partir de una base bibliográfica y científica lo más amplia posible, siempre dentro de las delimitaciones marcadas, los datos encontrados se distribuyen en categorías creadas al efecto en función de sus mismos contenidos, para estudiar separadamente cada categoría (“**supresión**” según Murillo) extrayendo sus constantes, discrepancias, tendencias, coherencias y compatibilidades parciales, es decir, dentro de cada categoría. Esta primera etapa comprende la mayor parte de este trabajo, que se extiende a lo largo de los capítulos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 10. Las categorías establecidas vienen a coincidir con los epígrafes del índice de contenidos, y al principio de cada epígrafe se explica sus respectivas delimitaciones.

En la síntesis final de cada uno de éstos, y en los capítulos 9 y 11, se despejan, gradualmente en sendas etapas, las constantes, discrepancias, tendencias, coherencias y compatibilidades globales entre los contenidos de las diferentes categorías establecidas.

---

<sup>37</sup> Oscar Murillo Serna, *Ibid.*, p. 381.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Tras esta síntesis teórica se desarrollan ciertas **generalizaciones** y se elaboran algunas aplicaciones didácticas (**construcción**) dirigidas por un sentido práctico, y fundamentadas en todo lo anterior (capítulo 11).

Concretando las actuaciones a seguir, pues, el proceso metodológico de este trabajo se distribuye en las siguientes fases:

1. Recogida de alusiones a la libertad del intérprete, y a la interpretación en general, a lo largo de las fuentes estéticas, pedagógicas, psicológicas y musicales. Análisis, ordenación y síntesis de sus contenidos.
2. Recogida de estudios sobre creatividad a lo largo de las fuentes filosóficas, psicológicas y pedagógicas. Análisis, ordenación y síntesis de sus contenidos.
3. Desarrollo de una aproximación a los aspectos creativos del arte de la interpretación musical, e interrelacionando los análisis anteriores entre sí.
4. Recogida de las ideas fundamentales desarrolladas por la investigación sobre los condicionantes del aprendizaje en general.
5. Extracción de aplicaciones para el conocimiento y la enseñanza de la interpretación musical, fundamentadas en los anteriores análisis.



### **1.7.3. CRITERIOS DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LAS FUENTES**

La búsqueda de fuentes realizada por el autor ha seguido varios criterios sucesivos:

1. Libros y revistas que el autor ya conocía anteriormente por sus estudios musicales y generales: Fubini, Jordá, Menuhin, Galamian, Rudolf, Graetzer, Swarowsky, Riemann, Monroe, Tapiés, Checa, Casella, Echano, Freud, Fromm, Navarro, Vallejo-Nájera, Balmes, Salzer, Rubio, Michels, Copland, Despins, Celibidache, Cook, Boyden, Alfaro.
2. Manuales y recopilaciones recomendados por los expertos en cada sector de conocimiento expresamente consultados (vid. epígrafe 1.9, “Agradecimientos”).
3. Referencias que se ha visto necesario seguir a partir de los grupos de fuentes anteriores para extender algunas de sus aproximaciones.
4. Bibliografías de actas de congresos (ESCOM, SMAC 03).
5. Palabras clave en el título o contenido, a través de buscadores de internet (principalmente Google General y Scholar), en las bibliotecas de la Universidad de Málaga, del Conservatorio Superior de Música de Málaga, del Centro de Profesores de Málaga, y en los catálogos

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

de las respectivas editoriales y de librerías musicales de Málaga y Madrid.

6. Algunas fuentes se han encontrado en revistas y prensa diaria, de las que el autor es habitual lector, o fortuitamente mientras se buscaban fuentes de otra categoría diferente.

Los criterios de **selección** de fuentes seguidos por el autor han sido los de representatividad, fiabilidad, suficiencia, economía y calidad, articulándose este último criterio en los parámetros de sustancialidad, coherencia interna y claridad expositiva, entendidos y aplicados como a continuación se especifica para cada uno de ellos, y siempre en función de los objetivos declarados para este trabajo y con relación a los mismos.

**Fiabilidad:** en general, fuentes aparentemente dignas de crédito desde el punto de vista científico, didáctico o divulgativo, por su procedencia, ubicación e identificación del autor, autora o autores.

**Representatividad:** algunas fuentes son manuales o trabajos recopilatorios elaborados por equipos de especialistas en cada campo, que lógicamente recogen y sintetizan las ideas dominantes en su respectivo ámbito: Altenmuller, Amabile, Ausubel, Blake, Bresin, Clarck y Webster, Colwell, Fubini, de la Torre, Dimeo, Echano, Gudding, Hargreaves, Huron, Kreig, Latorre, Lawson y Stowell, Marco,

## INTRODUCCIÓN

Marín, Navarro, Pienda, Pinillos, Plucker, Romo, Santrock, Sloboda, Sprinthall, Sternberg y Lubart, Trianes, Ulrich, y Wozniak.

**Suficiencia y economía:** en casos de superabundancia de fuentes coincidentes e igualmente fiables y representativas sobre un mismo ideario o sector de conocimiento (Creatividad, Estética, Aprendizaje, Notación musical), se ha optado por las fuentes más cercanas o asequibles, contrastando su contenido en más de una fuente.

**Sustancialidad:** En general, fuentes que manifiestamente aporten ideas significativas con respecto a los objetivos de este trabajo.

**Coherencia interna:** en general, fuentes que manifiestamente estén suficientemente libres de incongruencias lógicas o discursivas para ser contrastadas con otras en plano de igualdad.

**Claridad expositiva:** en general, fuentes que manifiestamente expongan sus ideas de forma suficientemente clara para ser contrastadas con otras en plano de igualdad.

## 1.7.4. HIPÓTESIS Y VARIABLES

Para el hallazgo de las preguntas de investigación y la formulación de hipótesis, el autor ha recurrido a los tres tipos de fuentes señalados por Manuel S. Vallés<sup>38</sup> en su manual de metodología de la investigación social cualitativa:

- Lagunas observadas durante su experiencia profesional: se recogen especialmente en los epígrafes 7.6 y 7.7.
- Revisión de la documentación escrita: se expone en el capítulo 13 “Fuentes”, y en el epígrafe 1.7.2 se explica el gradual proceso de su estudio.
- Consulta a expertos en los estadios iniciales de la investigación: los dos codirectores, el resto de profesores del periodo de docencia del programa de doctorado en creatividad aplicada, los profesores de distintas especialidades del Conservatorio Superior de Música de Málaga, y otros músicos e investigadores que figuran en el epígrafe “Agradecimientos”.

Como se ha ido viendo, este trabajo asume las presunciones intuidas tanto por Fubini en los años 60 (vid. Epígrafe 1.5) como por Frega más recientemente (vid. Epígrafe 1.4), ya comentadas, y así plantea las siguientes preguntas fundamentales:

---

<sup>38</sup> Miguel S. Vallés, *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1997, p. 84.

## INTRODUCCIÓN

¿Es posible, con las delimitaciones expuestas, integrar este conjunto heterogéneo de estudios sobre la interpretación musical y creatividad en un cuerpo ordenado, coherente y en definitiva, útil pedagógicamente?

¿Es posible, adicionalmente, elaborar un modelo teórico unitario de la práctica de la interpretación musical y su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura, con la participación de la Creatividad? ¿Quizás varios modelos alternativos o complementarios?

¿O por el contrario, es aún insuperable el actual grado de disgregación de estos estudios, que deberán presentarse como miscelánea de intuiciones separadas e independientes entre sí?

A lo largo de este trabajo trataremos de dar respuesta a estas preguntas orientando nuestra investigación a probar la validez como respuesta a las mismas de las siguientes hipótesis, que comprobaremos a través de las categorías y variables que se especifican y justifican a continuación de las mismas:

### **HIPÓTESIS PRINCIPAL**

**H1.-** La cultura occidental ha desarrollado un código de funciones creativas asociado a la interpretación de toda música escrita, que a modo de arquetipo imaginario y colectivo, estructura el discurso social contemporáneo en torno al arte de la interpretación musical y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## HIPÓTESIS EXPLICATIVA

**H2.-** De los contenidos constantes y recurrentes presentes en el conjunto de la literatura contemporánea que **explícita o implícitamente** estudia la interpretación musical desde **diferentes perspectivas**, se infiere una **descripción general** de los objetos, métodos y fines creativos propios de dicho arte y de su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura.

## SUBHIPÓTESIS

**H3.-** De los contenidos constantes y recurrentes presentes en la literatura contemporánea que **expresamente** estudia la interpretación musical desde una **perspectiva semiológica**, se infieren **ciertos rasgos generales** de los objetos, métodos o fines creativos propios de dicho arte y su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura.

**H4.-** De los contenidos constantes y recurrentes presentes en la literatura contemporánea que **explícita o implícitamente** estudia la interpretación musical desde una **perspectiva estética**, se infieren **ciertos rasgos generales** de los objetos, métodos o fines creativos propios de dicho arte y su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura.

**H5.-** De los contenidos constantes y recurrentes presentes en la literatura contemporánea que **expresamente** estudia la interpretación musical desde una

## INTRODUCCIÓN

**perspectiva histórica**, se infieren **ciertos rasgos generales** de los objetos, métodos o fines creativos propios de dicho arte y su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura.

**H6.-** De los contenidos constantes y recurrentes presentes en la literatura contemporánea que **expresamente** estudia la interpretación musical desde una **perspectiva analítico-musical**, se infieren **ciertos rasgos generales** de los objetos, métodos o fines creativos propios de dicho arte y su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura.

**H7.-** De los contenidos constantes y recurrentes presentes en la literatura contemporánea que **expresamente** estudia la interpretación musical desde una **perspectiva psicológica** se infieren **ciertos rasgos generales** de los objetos, métodos o fines creativos propios de dicho arte y su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura.

**H8.-** De los contenidos constantes y recurrentes presentes en la literatura contemporánea que **expresamente** estudia la interpretación musical desde una **perspectiva didáctica**, se infieren **ciertos rasgos generales** de los objetos, métodos o fines creativos propios de dicho arte y su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura.

**H9.-** De los contenidos constantes y recurrentes presentes en la literatura contemporánea que estudia los **condicionantes generales del aprendizaje** se

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

infieren **ciertos rasgos generales** de los objetos, métodos o fines creativos propios del arte de la interpretación musical y su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura.

**H10.-** De los contenidos constantes y recurrentes presentes en la literatura contemporánea que estudia la **creatividad** se infieren **ciertos rasgos generales** de los objetos, métodos o fines creativos propios del arte de la interpretación musical y su proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra cultura.

**RELACIONES LÓGICAS ENTRE LAS HIPÓTESIS**

$(\neg H3 \wedge \neg H4 \wedge \neg H5 \wedge \neg H6 \wedge \neg H7 \wedge \neg H8 \wedge \neg H9 \wedge \neg H10) \rightarrow \neg H2$
$H2 \leftrightarrow H1$



## INTRODUCCIÓN

### NUMERACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LAS FUENTES Y DISCURSOS

I	Interpretación musical: aproximación semiológica
II	Interpretación musical: aproximación estética
III	Interpretación musical: aproximación histórica
IV	Interpretación musical: aproximación analítica
V	Interpretación musical: aproximación psicológica
VI	Interpretación musical: aproximación didáctica
VII	Condicionantes generales del aprendizaje
VIII	<b>DISCURSO DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL</b> (I + II + III + IV + V + VI + VII)
IX	Creatividad
X	Interpretación musical: aproximación interdisciplinar (VIII + IX)

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

**VARIABLES A VALORAR EN CADA FUENTE Y CATEGORÍA**

VARIABLE	SIGNIFICADO	VALORES	
A	Describe coherentemente ciertos rasgos generales del <b>producto</b> creativo de la interpretación musical. (¿Qué hace exactamente?)	Verdadero.	T
		Falso.	F
B	Describe coherentemente ciertos rasgos generales del <b>proceso</b> creativo de la interpretación musical. (¿Cómo lo hace?)	Verdadero.	T
		Falso.	F
C	Describe coherentemente ciertos rasgos generales de la <b>finalidad del producto</b> creativo de la interpretación musical. (¿Para qué?)	Verdadero.	T
		Falso.	F
D	Describe coherentemente ciertos rasgos generales de las <b>condiciones personales</b> que favorecen la creatividad en la interpretación musical. (¿Qué habilidades necesita?)	Verdadero.	T
		Falso.	F
E	Describe coherentemente ciertos rasgos generales de las <b>condiciones ambientales</b> que favorecen la creatividad en la interpretación musical. (¿Y qué ambiente?)	Verdadero.	T
		Falso.	F
G	Describe coherentemente ciertos rasgos generales de las <b>condiciones didáctico-curriculares</b> que favorecen la creatividad en el aprendizaje de la interpretación musical. (¿Cómo se aprende?)	Verdadero.	T
		Falso.	F

## INTRODUCCIÓN

### RELACIONES LÓGICAS ENTRE LAS VARIABLES Y LAS HIPÓTESIS

$(A_I) \vee (B_I) \vee (C_I) \vee (D_I) \vee (E_I) \vee (G_I) \leftrightarrow H3$
$(A_{II}) \vee (B_{II}) \vee (C_{II}) \vee (D_{II}) \vee (E_{II}) \vee (G_{II}) \leftrightarrow H4$
$(A_{III}) \vee (B_{III}) \vee (C_{III}) \vee (D_{III}) \vee (E_{III}) \vee (G_{III}) \leftrightarrow H5$
$(A_{IV}) \vee (B_{IV}) \vee (C_{IV}) \vee (D_{IV}) \vee (E_{IV}) \vee (G_{IV}) \leftrightarrow H6$
$(A_V) \vee (B_V) \vee (C_V) \vee (D_V) \vee (E_V) \vee (G_V) \leftrightarrow H7$
$(A_{VI}) \vee (B_{VI}) \vee (C_{VI}) \vee (D_{VI}) \vee (E_{VI}) \vee (G_{VI}) \leftrightarrow H8$
$(A_{VII}) \vee (B_{VII}) \vee (C_{VII}) \vee (D_{VII}) \vee (E_{VII}) \vee (G_{VII}) \leftrightarrow H9$
$(A_{IX}) \vee (B_{IX}) \vee (C_{IX}) \vee (D_{IX}) \vee (E_{IX}) \vee (G_{IX}) \leftrightarrow H10$
$(A_X) \wedge (B_X) \wedge (C_X) \wedge (D_X) \wedge (E_X) \wedge (G_X) \leftrightarrow H2$

#### **Aclaraciones sobre el diseño de las hipótesis y variables:**

Las hipótesis principal y explicativa se identifican plenamente entre sí, con la particularidad de que la primera es más sintética y general, mientras que la segunda es más operativa a efectos de investigación.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Las variables A, B, C, D, E y G, por su parte, son un desglose de los contenidos investigados, extraídas tanto de la tradición en el estudio de la creatividad, como de los análisis iniciales de este trabajo, con el propósito de comparar entre sí todas las fuentes, ordenadamente y bajo unos mismos criterios.

Considerando que la caracterización de la interpretación musical aquí investigada sólo adoptaría la forma hipotética de “código arquetípico imaginario y colectivo” si su contenido constituyera un sistema global, es decir, si abarcase coherentemente todo el espectro de cuestiones encontradas en torno al arte de la interpretación musical en general, en consecuencia la validación de la hipótesis explicativa requerirá el valor positivo de la categoría X (la que se refiere al conjunto global de las fuentes) en todas y cada una de las variables A, B, C, D, E y G, lo que implicaría la existencia de un determinado código común más allá de un mero conjunto de caracterizaciones incoherentes, independientes o contradictorias entre sí.

En cambio, el conjunto de las subhipótesis se ha diseñado a modo de distribución del trabajo de investigación por áreas de conocimiento bajo criterios de economía y claridad expositiva, lo que ocasiona una frecuente concentración de los contenidos de cada subhipótesis en torno a alguna o algunas de las variables, pero sin llegar a constituir una correspondencia biunívoca entre las subhipótesis y las variables. Lo que sí se corresponde es cada una de las subhipótesis de H3 a H10 con cada categoría de fuentes de I a IX, excepto VIII, que ya es una agrupación parcial de categorías anteriores. El objetivo, en todo caso, es ir recogiendo las ideas de cada área para posteriormente confrontarlas entre sí, por lo que, para validar cada una de las subhipótesis basta que la literatura correspondiente a su categoría describa coherentemente alguna característica de alguno de los campos que recogen las diferentes variables.

## **1.8. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO**

Por claridad expositiva la estructura visible de este documento no reproduce estrictamente la secuencia del trabajo de investigación realizado, que como se ha indicado comienza por la búsqueda y clasificación documental. Así debe resultar obvio que hasta una vez efectuados los primeros análisis del material no se han podido precisar ni las categorías más convenientes para su clasificación, ni las subhipótesis en que se ha fraccionado el problema de investigación, ni las variables a considerar. De esta forma, son precisamente las categorías y subhipótesis resultantes (que se corresponden perfectamente a razón de cada capítulo) las que vertebran este trabajo, de manera que al final de cada capítulo se sintetiza en tablas e ilustraciones los datos recogidos a lo largo del mismo, en la forma de las variables declaradas.

## **1.9. AGRADECIMIENTOS**

Dado el carácter interdisciplinar de este trabajo, en la búsqueda de documentos y en el proceso de síntesis de los mismos, además de los dos codirectores, el autor ha contado con la inestimable y desinteresada colaboración de los siguientes profesores, investigadores y músicos, a quienes manifiesta su profundo agradecimiento. Profesores de la Universidad de Málaga: Miguel de Aguilera (Comunicación), Ángeles Gervilla (Creatividad), Adalberto Martínez (Órgano), Marco Parmeggiani (Filosofía) y Francisco Sedeño (Filología).

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

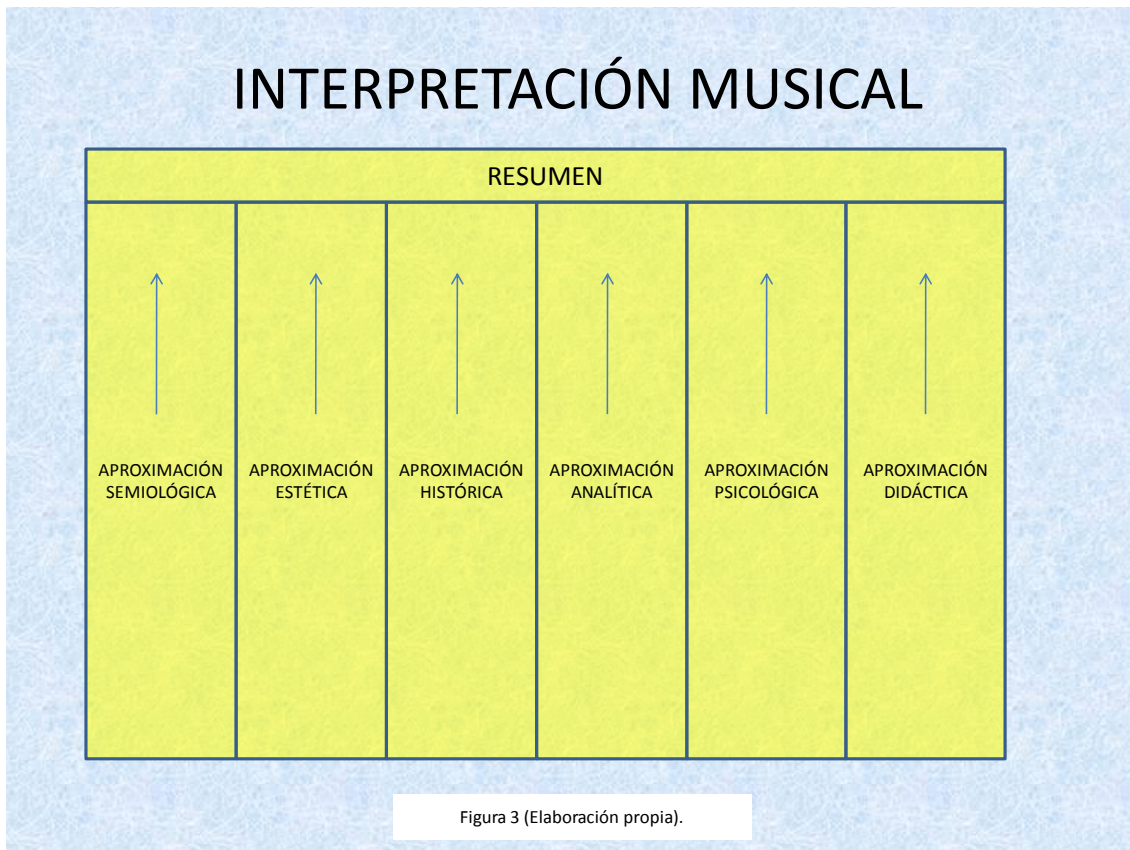
Profesores del Conservatorio Superior de Música de Málaga: Octav Calleya (Dirección de orquesta), José Felipe Díaz (Piano), Miguel Ángel Garrido (Acompañamiento), Francisco Javier Hernández (Escenografía), René Martín (Oboe), Francisco Martínez (Musicología), Juan Manuel Ortigosa (Clarinete), y Diana Pérez (Composición). Investigadores de otras instituciones: Ana Lucía Frega (Pedagogía musical), Elena Esteban (Piano), José Luis Palacios (Música) y Rafael Salinas Tello (Piano). Expertos intérpretes: el barítono Carlos Álvarez y el director de orquesta Enrique García Asensio.

## INTRODUCCIÓN

Objeto de estudio →	Fuentes sobre la interpretación musical y su aprendizaje
Ámbitos →	Música, Pedagogía, Estética, Psicología
Objetivos →	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reunir, clasificar, relacionar, sintetizar</li><li>• Encontrar aplicación didáctica</li></ul>
Delimitaciones →	Terminológica, idiomática, cronológica
Paradigma →	Fenomenológico
Perspectiva →	Constructivista
Hipótesis →	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teórica</li><li>• Didáctica</li></ul>
Métodos →	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis de contenidos</li><li>• Comparación constante</li></ul>

Figura 2 (Elaboración propia).

## INTRODUCCIÓN



## **2. INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN SEMIOLÓGICA**

### **2.1. ANÁLISIS DE LAS FUENTES**

En este capítulo, que contiene la investigación orientada a comprobar la subhipótesis H3, resumiremos una muestra de la abundante documentación que simplemente explica el tipo de valor práctico propio del lenguaje musical escrito, constatando la notable imprecisión de la notación musical con respecto al más complejo resultado sonoro de la práctica interpretativa generalmente efectuada a partir de tal grafía en nuestra cultura. Planteada en estos simples términos, es ésta una cuestión relativamente muy clara, sobre la que apenas hay controversia, pero resulta oportuno comenzar así para establecer un punto de partida objetivo que demuestre la posible naturaleza creativa de la interpretación musical, e incluso justifique su mera existencia como tal arte, lo que podemos comprobar en la coincidencia de estas cuatro manifestaciones al respecto:

1. “Una partitura musical es simplemente un indicio de música potencial... un indicio burdísimo y mal concebido. Cuán burdo es puede verse con la importancia de las “versiones individuales” de cualquier obra musical. Si un compositor pudiese indicar lo que quería con una cierta precisión, no habría lugar a esto; así las cosas, dos cantantes o instrumentistas pueden seguir fielmente las intenciones del compositor tal y como se ofrecen en



## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN SEMIOLÓGICA

las notas escritas y, sin embargo, producir resultados notablemente diferentes”.<sup>39</sup>

2. “Cualesquiera que sean las dificultades que surgen al definir una “pieza musical”, creo que está comúnmente aceptado que las partituras musicales no son tanto la pieza en sí como un mapa de la pieza o una receta para su elaboración... las interpretaciones añaden características que nunca se ven totalmente reflejadas en la partitura: infinitos matices de articulación, timbre, dinámica, *vibrato*, altura, duración, etc”.<sup>40</sup>
3. “El punto de partida de la interpretación en la música occidental es normalmente una partitura, consistente en una serie de instrucciones de variable grado de indeterminación, que el intérprete debe traducir en sonido. Esta indeterminación inherente en la notación musical occidental implica que su decodificación requiere considerable aportación del intérprete”.<sup>41</sup>
4. “La partitura misma es un mecanismo impreciso, que por su propia naturaleza ofrece aún al intérprete más consciente de sus deberes una rica variedad de posibilidades”.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Ralph Vaughan Williams, en Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, p. 175.

<sup>40</sup> Joel Lester, “La interpretación musical y el análisis: Interacción y exegesis”, *Quodlibet*, nº 15, octubre 1999, p. 109. (Traducción de “Performance and Analysis: Interaction and Interpretation”, en John Rink (Ed.), *The Practise of Performance*, Cambridge Univ., 1995).

<sup>41</sup> Stefan Reid, “Preparing for performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 102.

<sup>42</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *Ibid.*, p. 16.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Esta notable indeterminación de la grafía afecta en diferente medida a cada uno de los cuatro parámetros tradicionalmente atribuidos al sonido (altura, timbre, duración e intensidad), dependiendo de particularidades de estilo y de la idiosincrasia particular de cada obra, como veremos a continuación.

El parámetro **altura** ha sido siempre el mejor definido en los diferentes sistemas de escritura musical, hasta tal punto que apenas deja margen de libertad en este parámetro al intérprete.<sup>43</sup> Ya la notación alfabética griega se limitaba a indicar la secuencia de alturas sin la más mínima alusión al timbre, duración ni intensidad.<sup>44</sup> La notación diastemática aplicada primero al canto gregoriano y después extendida a toda la música occidental también define con considerable precisión las relaciones de altura.<sup>45</sup>

En una situación no muy diferente, el parámetro **timbre** suele dejar al intérprete una libertad bastante restringida, dado que la fuente sonora a que se destina una obra suele venir claramente especificada en la partitura, situación a la que se llegó progresivamente a lo largo de los siglos XVI y XVII.<sup>46</sup>

No obstante, hay algunas excepciones a tan extrema determinación en estos dos parámetros (que podrían dejar cierto margen en los mismos para la

---

<sup>43</sup> Ulrich Michels, *Atlas de música*, Madrid, Alianza, 1982, p. 67.

<sup>44</sup> Ulrich Michels, *Ibid.*, p. 175.

<sup>45</sup> Ulrich Michels, *Ibid.*, p. 187.

<sup>46</sup> Ulrich Michels, *Ibid.*, pp. 69, 261 y 311.

creatividad del intérprete), como sin ir más lejos en gran parte de la música de conjunto anterior a dicho siglo XVII, cuestión sobradamente conocida, ya que en las ediciones de polifonía medieval y renacentista se omitía cualquier alusión a la intervención de instrumentos, que en la práctica sí se realizaba, y además, por limitaciones de la escritura las piezas acababan siendo escritas en tesituras imposibles, quedando a elección del intérprete determinar su diapasón y ámbito sonoro según consideraciones técnicas y o estéticas.<sup>47</sup> Se ve que en general, mientras más antigua es la música escrita, menos determinada queda en la notación<sup>48</sup>. No hay más que ver el título del reciente ensayo “La moderna invención de la música medieval” para hacerse una idea de su tesis en este sentido.<sup>49</sup> Avanzando el tiempo, la notación musical mantiene algunos elementos de indeterminación en altura y timbre: la ejecución del continuo, elemento constante en la época barroca, como es bien sabido, ofrecía múltiples posibilidades de realización;<sup>50</sup> tanto Casals,<sup>51</sup> con respecto a los instrumentos de arco, como Graetzer<sup>52</sup> con respecto a la música coral, atestiguan que en la práctica musical es un factor de calidad el empleo frecuente de intervalos no exactamente temperados, o sea, fuera de la escala teórica; la voz humana adquiere diferentes timbres según los resonadores activados voluntariamente por

---

<sup>47</sup> Samuel Rubio, *La polifonía clásica*, Madrid, El Escorial, 1956, p. 187.

<sup>48</sup> Ulrich Michels, *Ibid.*, pp. 67 y 83.

<sup>49</sup> Daniel Leech-Wilkinson, *The Modern Invention of Medieval Music*, Cambridge Univ., 2003.

<sup>50</sup> Ulrich Michels, *Ibid.*, p. 101.

<sup>51</sup> David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000, p. 111-117.

<sup>52</sup> Guillermo Graetzer, *El director de coro*, Buenos Aires, Ricordi, 1979, pp. 110-112.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

el intérprete (Nasales, craneales, faciales, pectorales),<sup>53</sup> y todo instrumento posee en alguna medida una gama de posibilidades tímbricas en función de ciertos elementos accesorios de su construcción, pongamos por caso los diferentes tipos de cuerda para los instrumentos de arco, los diferentes tipos de baqueta para los instrumentos de percusión o los diferentes tipos de boquilla para los instrumentos de viento. Otro tanto podría decirse en función de la variedad de instrumentos y técnicas propios de cada época. Además, los instrumentos de arco pueden elegir frecuentemente en cuál de sus cuatro cuerdas realizar una secuencia, obteniendo así diferentes matices tímbricos, igual que los instrumentos de viento a través de diferentes digitaciones, y más generalmente, como todos los instrumentos cuando varían la forma de producción del sonido en función de determinadas técnicas. Este tipo de factores está a veces determinado en la partitura, pero más frecuentemente no lo está, quedando así a consideración del intérprete.<sup>54</sup>

El parámetro **duración** sólo se indica en la notación musical desde el siglo XIII<sup>55</sup> y el parámetro **intensidad** desde el siglo XVII.<sup>56</sup> En ambos aspectos los signos correspondientes no expresan valores absolutos sino relativos o proporcionales y en mayor o menor medida aproximados, lo que les confiere un alto grado de interpretabilidad. En el Renacimiento, las duraciones eran

---

<sup>53</sup> Madeleine Mansion, *El estudio del canto*, Buenos Aires, Ricordi, 1947, pp. 45-47.

<sup>54</sup> Alfredo Casella, *La técnica de la orquesta contemporánea*, Buenos Aires, Ricordi, 1950, pp. 152-155.

<sup>55</sup> Ulrich Michels, *Atlas de música*, Madrid, Alianza, 1982, p. 211.

<sup>56</sup> Guillermo Graetzer, *El director de coro*, Buenos Aires, Ricordi, 1979, p. 173.

referenciadas a algo tan variable y flexible como el pulso humano, situación que no cambió ostensiblemente con la introducción de los “aires” en el barroco (*Adagio, Andante, Allegro, etc.*) y ni tan siquiera con las indicaciones metronómicas en el siglo XIX. La historia de la música está llena de datos que confirman la imprecisión de estas indicaciones en relación a la práctica interpretativa, dando lugar a frecuentes controversias.<sup>57</sup> Igualmente, las indicaciones de intensidad marcan directrices demasiado generales para precisar con exactitud el curso dinámico de la música tal cual se realiza, y también la historia de la música es rica en testimonios de que la práctica interpretativa es mucho más rica en matices dinámicos de lo que la grafía refleja.<sup>58</sup>

Pablo Casals explicaba profusamente que realizaba aportaciones y desviaciones intencionadas no indicadas en la grafía, que afectaban a la afinación, articulación, medida, velocidad, dinámica expresiva, acentuación, y timbre, es decir a diferentes aspectos de los cuatro parámetros tradicionales del sonido, tal como hemos revisado.<sup>59</sup> He aquí varias descripciones más recientes de algunos de los elementos significativos del lenguaje musical que, vinculados a algunos de esos parámetros, quedan a libre elección del intérprete, esto es, **articulación, acentuación y expresión:**

---

<sup>57</sup> E. Jordá, *El director de orquesta ante la partitura*, Madrid, Espasa-Calpe, 1969, pp. 59-73.

<sup>58</sup> E. Jordá, *Ibid.*, pp. 83-92. Frederick Dorian, *Historia de la ejecución musical: el arte de la interpretación musical desde el Renacimiento hasta nuestros días*, Madrid, Taurus, 1986.

Thurston Dart, *La interpretación de la música*, Madrid, A. Machado, 2002.

<sup>59</sup> David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

1. “La articulación incluye numerosos aspectos de la voz o el instrumento que determinan cómo se ejecutan los principios y los finales de las notas. Como un elemento fundamental (junto con los matices, la dinámica, el tempo y otros aspectos) de la expresión y el fraseo, resulta tan crucial para la música como para el habla”.<sup>60</sup>
2. “La inflexión implica moldear la línea melódica por medio del fraseo, la articulación, la dinámica y el control rítmico, u otros aspectos (por ejemplo, el *vibrato*), otorgando por tanto pleno sentido a la música... siempre ha sido responsabilidad del intérprete introducir esas sutiles y en gran medida imperceptibles inflexiones dinámicas, independientemente de qué estilo musical o época se trate”.<sup>61</sup>
3. “La acentuación constituye otra parte del arsenal expresivo del intérprete y contribuye (junto con otros factores como el fraseo, la articulación y los matices) a dar una forma y significado a la música que resultan vitales para la plena comprensión por parte del oyente de las intenciones del intérprete (y por tanto del compositor)”.<sup>62</sup>

La informática musical ofrece un nuevo punto de vista a las limitaciones de la notación con respecto a la práctica interpretativa, en el aspecto rítmico: aunque los programas informáticos editores de partituras son capaces de transcribir automáticamente la música tal cual realmente se realiza (a través de instrumentos

---

<sup>60</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, p. 62.

<sup>61</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *Ibid.*, p. 68.

<sup>62</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *Ibid.*, p. 70.

MIDI, obviamente), y con el nivel de precisión elegido por el usuario, en la práctica se suele evitar las *cuantizaciones* (redondeos) demasiado finas, porque inundan la partitura resultante con grafías tan complejas que llegan a imposibilitar su lectura.<sup>63</sup> Se ilustra así que tal limitación tradicional de la notación musical para reflejar la realidad de la música no constituye enteramente un defecto, sino que en este aspecto llega a ser también una ventaja por cuanto facilita o incluso simplemente posibilita la lectura de la grafía musical.

Hasta aquí sólo hemos constatado el perogrullesco contraste entre el esquema de un objeto y el objeto real mismo, similar al diferencial existente entre un mapa y el territorio que representa, quedando pues pendiente todavía la cuestión de hasta qué punto tal diferencial aportado necesariamente por el intérprete musical es valioso y decisivo para la música; y si es así, hasta qué punto esta determinación restante puede proceder deductivamente de fuentes objetivas o debe quedar irremisiblemente a expensas de la invención del intérprete. El psicólogo John Sloboda se muestra tajantemente a favor del valor estético de lo aportado en la interpretación, y el mismo Cook parece, en cierto punto, obviar todas estas consideraciones y directamente se decanta por lo último, sin más aclaraciones en ambos casos:

---

<sup>63</sup> Adolfo Núñez, *Informática y electrónica musical*, Madrid, Paraninfo, 1993, p. 145.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

1. “Se debe remarcar que la parcialidad de la notación musical no restringe necesariamente la práctica interpretativa a lo que está escrito. Incluso con la notación occidental convencional, el ejecutante aún tiene considerable libertad interpretativa, y hace falta mucho más que saber leer música para ofrecer una interpretación culturalmente aceptable de una sonata de Beethoven”.<sup>64</sup>
2. “La partitura oculta tanto como revela, por lo que los intérpretes desempeñan un papel creador y no meramente reproductor en la cultura musical”.<sup>65</sup>

Vemos en todo esto una descripción coherente, desde el punto de vista más material, de los numerosos parámetros en los que el intérprete musical debe aportar algo por y de sí mismo, lo que ya nos indica sutilmente en qué podría consistir el producto de su supuesta labor estéticamente creativa.

## 2.2. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO

Las ideas recogidas en este capítulo corresponden según hemos visto al campo de la variable A (descripción del producto creativo de la interpretación musical), por lo que marcamos su valor en el siguiente cuadro de datos.

---

<sup>64</sup> John A. Sloboda, *The Musical Mind*, Oxford Univ., 1985, p. 252.

<sup>65</sup> Nicholas Cook, *De Madonna al canto gregoriano*, Madrid, Alianza, 2001, p. 107.



INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN SEMIOLÓGICA

Nº	CATEGORÍA	VARIABLES INDEPENDIENTES					
		A	B	C	D	E	G
I	INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN SEMIOLÓGICA	T	F	F	F	F	F



### **3. INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA**

En este capítulo, que contiene la investigación orientada a comprobar la subhipótesis H4, trataremos de reunir y contrastar la reflexión filosófica o simplemente razonada en torno a la interpretación musical: observaciones, análisis y discursos más o menos elaborados, que superando la simple descripción material, o lacónica opinión o constatación, ofrecen alguna justificación dialéctica, bien para demostrar o rebatir el carácter creativo de la interpretación musical, o bien para establecer los criterios de calidad que pueden guiar al intérprete en el logro de sus supuestos objetivos creativos.

#### **3.1. AXIOLOGÍA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL**

En este grupo de apartados reuniremos diferentes temas de alguna forma descriptivos de los valores o cualidades esenciales específicos de la interpretación musical.

### **3.1.1. DISCUSIÓN DEL VALOR CREATIVO DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL**

En este apartado trataremos en orden *a grosso modo* cronológico las consideraciones explícitamente a favor o en contra del carácter creativo de la función del intérprete musical en nuestra cultura, o sea, sobre si las necesarias libertades del intérprete, descritas en el apartado anterior, tienen o no repercusión en el valor estético final de la música.

Prácticamente, desde que existen tratados sobre el aspecto estético de la interpretación musical, a mediados del siglo XVIII, encontramos estos discursos a favor de una actitud creativa por parte del intérprete, y diversos estudios contemporáneos así los han recogido:

1. "La expresión musical puede ser comparada a la declamación de un orador... El buen efecto que logre la música depende tanto de los ejecutantes como de los compositores... A veces se escucha cantar o tocar alguna pieza cuya composición no es desdeñable, en la cual los adornos del Adagio no van contra las reglas de la armonía y en la que los pasajes del Allegro se ejecutan a la velocidad apropiada; y a pesar de todo esto, no hay mucha gente a quién le agrade. Pero si otro ejecutante la toca, tomando el mismo instrumento, usando los mismos adornos y a la misma velocidad, es posible que su ejecución logre un mayor reconocimiento del

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

público que la del primer ejecutante. Por lo tanto sólo las distintas maneras de expresión musical pueden ser responsables de esta diferencia”.<sup>66</sup>

2. “Emanuel Bach es categórico al afirmar que si un intérprete no se emociona él mismo con lo que toca, nunca emocionará a otros, que es lo que debería ser su verdadero objetivo”.<sup>67</sup>
3. “Es necesario saber cuándo cambiar de lo suave a lo enérgico por propio impulso y sin necesidad de indicaciones”.<sup>68</sup>
4. “En tiempos de Mozart se aplicaban cuatro tipos de *rubato*; el más habitual suponía cierta flexibilidad del ritmo melódico prescrito, manteniendo un tempo constante, sobre todo en los tiempos lentos. Sus contemporáneos elogiaban a Mozart por su aplicación de esta técnica... Los matices, tanto si se indicaban como si no, servían para establecer los puntos altos y los contornos genéricos de las frases, así como su contorno expresivo... Una acentuación inteligente y, en ciertos casos, la prolongación de notas importantes eran vitales para la comprensión de las intenciones del intérprete y, por tanto, del compositor... Esta desigual forma de tocar nunca se indicaba en las partituras”.<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> Johann Joachim Quantz, *Método para aprender a tocar la Flauta Travesera*, Berlín, Voss, 1752. En Rodolfo Murillo, *Spanish Translation of Johann Joachim Quantz, Método para aprender a tocar la Flauta Travesera*, Berlín, Voss, 1752., Ann Arbor, UMI, 1997. pp. 147-148.

<sup>67</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, p. 46.

<sup>68</sup> Leopold Mozart, *A Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing* En David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000, p. 33.

<sup>69</sup> Robin Stowell, “Práctica interpretativa”, en Howard Chandler Robbins Landon, *Mozart y su realidad*, Barcelona, Labor, 1991., pp. 325-327.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

Igualmente, Ludwig Spohr, el compositor y violinista alemán, a principios del siglo XIX, manifiesta esta necesidad de la aportación creativa del intérprete, desde el punto de vista estético:

“La ejecución correcta incluye afinación verdadera, ritmo exacto, tiempo constante y una estricta observación de las indicaciones del compositor. La ejecución bella, por el contrario, requiere un tratamiento refinado de dinámicas, acentos y fraseo, así como cambios de tiempo...”<sup>70</sup>

En el mismo sentido, “Czerny se muestra categórico en que cada interpretación constituirá una experiencia única, ya que mucho depende de la individualidad del intérprete”.<sup>71</sup> Más avanzado el siglo XIX parece que esta aportación del intérprete, cuya necesidad fuera tan francamente declarada, llegaría a convertirse en objeto de polémicas y críticas por un supuesto abuso en ciertos sectores. Véase el contraste de apreciaciones, por un lado cómo justifica Richard Wagner sus licencias interpretativas, y por otro la crítica de que fue objeto por tal actitud:

1. “Es bien sabido que Mozart escribía las partituras de sus sinfonías apresuradamente... también es conocido que era muy exigente con la orquesta en lo que atañe a la expresión. Obviamente, confiaba en su

---

<sup>70</sup> Ludwig Spohr, *Escuela de Violín*, 1832. En Max Rudolf, *The Grammar of Conducting*, Nueva York, Schirmer, 1950, p. 331.

<sup>71</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, p. 54.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

influencia personal sobre los músicos... pues el maestro, que dirigía los ensayos, podía dar instrucciones habladas respecto a los detalles, y cantando sus temas, comunicar a los intérpretes la expresión adecuada”.<sup>72</sup>

2. “Fueron Liszt y Wagner quienes imprimieron individualismo a la interpretación musical... Ellos promovieron la nueva tendencia, que proyectaría su sombra hasta bien entrado el s. XX. Lo que anteriormente había sido pequeñas modificaciones se había convertido en drásticas transformaciones. Lo que había sido un deseo de dar vida a la música a través de sutiles ensombrecimientos e inflexiones llegó a transformarse en manipulación exhibicionista”.<sup>73</sup>

Se ve que en la segunda mitad del siglo XIX, esta controversia llegaría a polarizar la actitud estética de compositores, intérpretes y pensadores, que comienzan a decantarse plenamente a favor o en contra de la creatividad del intérprete, sin faltar quienes han mantenido una postura ambigua e incluso contradictoria. El pianista y director del Conservatorio de San Petersburgo Antón Rubinstein representó para su alumno Josef Hofmann la postura más imaginativa y creativa, mientras que la influyente pianista y pedagoga Clara Schumann, alabada por el crítico Eduard Hanslick, representa el ideal de la interpretación escrupulosamente fiel, después mantenido tanto por el mismo Joseff Hofmann,

---

<sup>72</sup> Richard Wagner, en David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000, p. 32.

<sup>73</sup> Alfred Einstein, *Music in the romantic era*. En Max Rudolf, *The Grammar of Conducting*, Nueva York, Schirmer, 1950, p. 358.

director del Instituto Curtis de Filadelfia,<sup>74</sup> como por Kurt Leimer, autor del tratado “La moderna ejecución pianística”, quién a su vez alaba esta postura en Toscanini y Kreisler.<sup>75</sup>

Sin embargo, encontramos igualmente una situación en que el mismo Hanslick criticaba al pianista Rafael Joseffy precisamente por lo contrario, es decir, por caer en interpretaciones demasiado técnicas y faltas de esencia poética.<sup>76</sup> En la misma línea, David Blum recoge críticas de Albert Schweitzer, George Bernard Show y Pablo Casals que atribuyen resultados degradantes a interpretaciones demasiado contenidas y escolásticas de las obras de Bach, también muy extendidas a finales del siglo XIX.<sup>77</sup>

Johannes Brahms se mostraba más ecuánime y nos resumía tanto la necesidad de aportaciones personales en la interpretación como el peligro de exagerar dichas aportaciones:

“He añadido a lápiz varias modificaciones de tiempo en la partitura, que pueden ser útiles, incluso necesarias para una primera ejecución. Desgraciadamente, después suelen aparecer en la impresión (Tanto en mis obras como en las de otros) donde en la mayoría de los casos no deberían.

---

<sup>74</sup> Janet Ritterman, “On teaching performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 82.

<sup>75</sup> Joaquín Zamacois, *Temas de Pedagogía Musical*, Barcelona, Quiroga, 1973, p. 84.

<sup>76</sup> Raymond Monelle, “The criticism of musical performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 218-219.

<sup>77</sup> David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000, pp. 145-158.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Esas exageraciones sólo son necesarias cuando la orquesta o el solista no está familiarizado con la obra, en ese caso no consigo empujar o sostener suficientemente para alcanzar la deseada expresión, ya sea ésta apasionada o tranquila. Una vez que la obra ha sido convenientemente asimilada, esas marcas deberían borrarse. Cuanto más nos desviemos de esta regla, menos artística se vuelve la ejecución. Frecuentemente compruebo con mis composiciones más antiguas cómo todo cae simplemente en su sitio y cuán superfluas son estas marcas. Sin embargo, hoy en día hay gente que prefiere causar una gran impresión con lo que ellos llaman una interpretación artística libre”.<sup>78</sup>

En el mismo sentido, Giuseppe Verdi, también a finales del siglo XIX, llega a contradecirse a sí mismo, justificando su primera actitud anti-creativa por su deseo de evitar el mal mayor que supondría una actitud del intérprete demasiado independiente. Véase también aquí el contraste entre sus sucesivas posturas:

1. “Yo quiero un solo creador y me basta con que se ejecute simple y exactamente lo que está escrito; por desgracia no se ejecuta nunca lo que está escrito”.<sup>79</sup>
2. “Toscanini, aunque intentó evitarlo, lo tocó de forma notablemente más lenta y Verdi, al mismo tiempo que le daba una palmada en la espalda dio

---

<sup>78</sup> Johannes Brahms, en Max Rudolf, *The Grammar of Conducting*, Nueva York, Schirmer, 1950, p. 353.

<sup>79</sup> Giuseppe Verdi, *Carta dirigida a Torelli*, 1876. En Pierre Petit, *Verdi*, París, Seuil, 1962, p. 167. En Enrique Jordá, *El director de orquesta ante la partitura*, Madrid, Espasa-Calpe, 1969, p. 76.



## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

su primer signo de aprobación diciendo: “¡Bravo!”. Toscanini, inmensamente aliviado, dijo: “*Pero, maestro, usted no sabe lo que este trozo ha sido para mí. Vea, usted no indica ningún retardando*”. Verdi contestó: “*¿Y puede imaginarse lo que algunos directores parecidos a los asnos habrían hecho si yo hubiese marcado el retardando?*”<sup>80</sup>

El musicólogo y crítico italiano Luigi Pestalozza se hace eco de cómo el propio Verdi matizaba el sentido último de semejante ambigüedad, interpretándola él retrospectivamente como su propia defensa de la integridad de los valores estéticos de la obra:

“Verdi repetía “no me interesa lo bello, me interesa lo verdadero” precisamente contra quien traía a primer plano no la orgánica construcción melodramática de la ópera, sino los episodios bellos pero aislados de su canto”.<sup>81</sup>

Semejante polémica se mantuvo hasta mediados del siglo XX, y el compositor Igor Stravinsky cae aparentemente en el mismo tipo de ambigüedad a favor y en contra de la aportación creativa del intérprete, en sucesivas declaraciones:

---

<sup>80</sup> Olin Downes, *On music*, Nueva York, Simon & Schuster, 1957. En Enrique Jordá, *Ibid.*, p. 77.

<sup>81</sup> Luigi Pestalozza, “Interpretación y cambio en la música contemporánea”, *Variaciones*, 4, 1996, p. 30.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

1. “He dicho muchas veces que mis obras deben ser leídas y ejecutadas, pero no “*interpretadas*”. Y lo sigo diciendo, puesto que no encuentro nada en ellas que necesite de interpretación”.<sup>82</sup>
2. “Por escrupulosamente que esté anotada una música, contiene siempre elementos secretos que escapan a la definición y dependen de la experiencia, intuición y talento de aquél que está llamado a presentar la música”.<sup>83</sup>

En términos parecidos, la clavecinista Wanda Landowska, la primera “personalidad” de la resurrección de la música antigua, consideraba la idea de objetividad “como algo utópico, ya que ningún intérprete debería limitarse a permanecer a la sombra de autor. Al mismo tiempo pudo afirmar que aspiraba a servir únicamente a sus compositores”.<sup>84</sup> Casals era totalmente explícito en su postura creativa, criticando veladamente la tesis opuesta, según recoge y documenta uno de sus alumnos:

“Su finalidad iba más allá de la perfección técnica: consistía en revelar la fuerza vital inherente a la música... Casals comentaba: “*Siempre se dice*

---

<sup>82</sup> Igor Stravinsky, *Conversaciones con R. Craft*, Atlantis, Zurich, 1961. En Hans Swarowsky, *Dirección de Orquesta*, Madrid, Real Musical, 1989, p. 83.

<sup>83</sup> Igor Stravinsky, *Poética Musical*, Madrid, Taurus, 1977, p. 123.

<sup>84</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, p. 24.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

*que hay que tocar lo que está escrito -¡pero no hay nada escrito!* Encontrar el diseño se convierte así para el intérprete en un desafío fundamental”.<sup>85</sup>

Ernest Ansermet, ya en 1948, coincide igualmente con estas apreciaciones, aunque enfatiza el matiz de restricción, también un tanto ambiguamente: “El intérprete sólo encuentra en el texto un esquema de las tensiones motrices que debe producir; tiene que estar siempre más allá de esas notas y, en el fondo, *no toca jamás lo que está escrito* –aunque no deba tocar nada que no esté conforme con lo que está escrito”.<sup>86</sup>

En varios de sus trabajos, Enrico Fubini nos describe la controversia estética desarrollada aún a mediados del siglo XX en torno a la necesidad o no de la creatividad para el intérprete musical. He aquí una opinión de las que recoge, representativa del bando anti-creativo, al menos aparentemente, bien fundamentada, “en defensa de la pureza, la independencia y la esencia absoluta de la obra de arte”:

“El cometido del intérprete será, con todo, difícil y delicado, pero se trata únicamente de un problema de traducción de signos; todo pertenece a la técnica; la reproducción de las simples notas del pentagrama o de los más huidizos matices expresivos es una cuestión puramente cuantitativa. El artista creador actúa desde el interior movido por un impulso originario, mientras que

---

<sup>85</sup> David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000, pp. 25 y 149.

<sup>86</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, p. 39.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

el ejecutante actúa desde el exterior, hallando en el seno de una realidad que ya le había sido dada la guía imprescindible que le permite abordar su tarea”.<sup>87</sup>

En el bando opuesto, pro-creativo, con mayor número de defensores, vemos manifestaciones que tampoco parecen carecer de cierta lógica interna:

1. “El texto constituye el punto de partida, el límite que se opone inicialmente a la actividad (creadora) del espíritu, la cual se podrá desenvolver finalmente siempre y cuando el intérprete supere y resuelva el obstáculo en cuestión en el acto de la creación”.<sup>88</sup>
2. “La partitura sería únicamente un punto esquemático de referencia... y para el intérprete ejecutarla significa desviarse continuamente de ese esquema teórico con el fin de encontrar la verdad de la música propiamente dicha”.<sup>89</sup>
3. “Los análisis de Seashore fueron enormemente utilizados por otros estudiosos... y, sobre todo por Brelet, en Francia, modificando el concepto de partitura como campo de posibilidades abierto a la personalidad del intérprete”.<sup>90</sup>
4. “La interpretación no puede ser un puro respeto en la medida de lo que ella añade necesariamente a la obra escrita. El problema consiste en armonizar con la esencia de la obra la aportación original de su realización, pues la

---

<sup>87</sup> Parente, *Resegna Musicale*, nº3, 1930. En Enrico Fubini, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid, Alianza, 1988, p. 380.

<sup>88</sup> Salvatore Pugliatti, *L'interpretazione musicale*, Mesina, Secolo Nostro, 1940. En E. Fubini, *Ibid.*, Alianza, 1988, pp. 381-382.

<sup>89</sup> Carl Seashore, en Enrico Fubini, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid, Alianza, 1988, p. 382.

<sup>90</sup> Enrico Fubini, *Ibid.*, pp. 382-383.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

obra está determinada en su esencia ideal pero indeterminada en relación a las realidades cualitativas de su existencia sensible. La obra musical es a la vez determinada e indeterminada; respetarla es respetar sus determinaciones, la posibilidad de su tendencia a ser y lo que hay todavía en ella de indeterminado”.<sup>91</sup>

Una vez más, de forma un tanto ambigua y hasta ininteligible fuera de su contexto, se vuelve a manifestar Gisèle Brelet, esta vez a ambos lados del dilema:

“A pesar de todo, entre ejecución y obra se da una constructiva y fundamental ambigüedad: la ejecución es creadora pero no debe añadir nada a la obra, sino tan solo actualizarla”.<sup>92</sup>

Roger Sessions, en 1950, defiende así la genuina creatividad del intérprete musical:

“Cuando no se deja al intérprete libertad para seguir los dictados de su propio impulso musical y manifestar su propia elocuencia, por más voluntad que él ponga, quedará forzado e incapaz de manifestar elocuencia alguna”.<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Gisèle Brelet, “L´execution musicale et les reserches de Seashore”, en *Contrepoints*, n. 2, pp. 36-56, París, Minuit. En Enrique Jordá, *El director de orquesta ante la partitura*, Madrid, Espasa, 1969, p. 137.

<sup>92</sup> Gisèle Brelet, en Enrico Fubini, *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994, p. 122.

<sup>93</sup> Roger Sessions, *The Musical Experience of Composer, Performer, Listener*, Princeton University Press, 1950, p. 85.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Aarón Copland, en sus conferencias de 1951-1952, trata el tema de esta controversia, considerando la postura anti-creativa exagerada e injusta, como una clara reacción contra el mal mayor que supone el libertinaje de algunos intérpretes:

“La página escrita es sólo una aproximación, una indicación de la forma en que el compositor pudo acercarse a una transcripción de sus pensamientos en el papel. Más allá de este punto, el intérprete se encuentra en sus dominios. Sé que hay algunos compositores contemporáneos que se muestran exasperados por las extremas libertades que los artistas románticos se toman con las notas. Como resultado de ello, han llegado al extremo de manifestar al intérprete: “Deje de preocuparse por la interpretación; toque simplemente las notas”. Esta actitud ignora alegremente la insuficiencia de la notación musical, y por lo tanto, no toma en cuenta la realidad de la situación. El único consejo razonable que puede dárseles a los intérpretes es que logren un feliz equilibrio entre una servil adhesión a los signos musicales y una evasión liberal de la clara intención del compositor”.<sup>94</sup>

El director de orquesta Ernest Ansermet realiza en 1960 un análisis similar de la cuestión, describiendo la relación compositor-intérprete en términos similares, es decir, plenamente a favor de la creatividad del intérprete, aunque con un margen necesario de restricción:

---

<sup>94</sup> Aarón Copland, *Música e imaginación*, Buenos Aires, Emecé, 2003, pp. 85-86.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

“El texto escrito está muy lejos de indicar todo lo que se requiere del ejecutante para la realización sonora de la obra. No se puede comparar con el plan de un arquitecto, de un ingeniero o con la fórmula de un inventor que el operario, el ejecutante debe seguir al pie de la letra... Ni la indicación de movimiento ni el metrónomo son suficientes para indicar al ejecutante el verdadero movimiento si éste no tiene el sentido del tempo, ya que hay casos en que el carácter rítmico de la música implica un tempo riguroso, otros en que su carácter expresivo implica un tempo fluctuante, y la misma música se puede realizar en *tempi* que, desde el punto de vista del metrónomo, son diferentes, sin que se altere su expresión. La misma notación métrica del ritmo tampoco indica los lugares de los acentos y su naturaleza... Lo que ha podido confundir a los juristas en ese asunto, aparte de su ignorancia de los mecanismos internos de la actividad musical, es el lema lanzado por Toscanini y Stravinski: “El ejecutante sólo tiene que tocar lo que está escrito”. Pero esa frase no se dirigía, en realidad, más que a la actitud personal del intérprete en presencia del texto; quería decir que, en su esfuerzo de imaginación, el intérprete no tenía que introducir en la obra efectos de su propia cosecha, sino solamente lo que implicaba el texto del autor, a saber, lo que recubre el escrito. También opondría a este precepto este otro: No se toca nunca “lo que está escrito”, pero no se debe tocar nada que no esté conforme con el sentido musical del texto”.<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, pp. 63-65.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Aún así, la conflictividad del tema se extendió, y también el director de orquesta Hans Swarowsky secunda aquella tensión, en esa cierta forma de ambigüedad que ya vemos como habitual:

1. “La partitura siempre lo dice todo. Es absurdo suponer que personalidades gigantescas como Bach, Mozart, Beethoven, Brahms, Schubert, Chopin, que han escrito esa enorme cantidad de combinaciones, no sólo muy bien compuestas, sino también maravillosamente bellas, no iban a saber dónde una nota debía ser tocada más rápida o más lenta, más fuerte o más piano, más corta o más ligada... Como una continua “*vuelta a la Naturaleza*” tiene que ser ese perpetuo recurrir a lo escrito mismo, una vuelta a la naturaleza de la obra, a su sustancia artística primitiva, lejos de todo amaneramiento producido por la interpretación”.<sup>96</sup>
2. “Hay una libertad del intérprete, como se puede ver en el estilo improvisativo. Conciérne a quien por conocer exactamente la ley, firmemente sobre su base, se entrega a una reproducción desenvuelta; a quien tiene la virtud de transmitir lo bien sabido como si surgiera de una inspiración momentánea. Frente a esta reproducción está la arbitrariedad de quienes nunca han conocido la ley y nos cubren con su flujo de sentimientos privados altamente faltos de interés, nos molestan con su

---

<sup>96</sup> Hans Swarowaky, *Dirección de orquesta, Defensa de la obra*, Madrid, Real Musical, 1989, pp. 10 y 11.



## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

arbitrariedad que suponen les convierte en interesantes. Manejo hábil de la ley y ruptura de la ley son cosas diferentes”.<sup>97</sup>

Siguiendo esta discusión, Fubini analiza críticamente las ideas de Brelet sobre el tema y aunque otorga cierta dosis de acierto a la teoría pro-creativa, no llega al extremo de aceptar la superioridad creativa del intérprete sobre el compositor, que finalmente propone Brelet junto a su visión de la composición como puro acto de pensamiento abstracto sin relación al sonido, idea misma que tampoco comparte Fubini, incluso por simple sentido común.<sup>98</sup> Más recientemente, el compositor Tomás Marco expresa una crítica similar:

“El compositor es autor de un proyecto que sólo se pone en práctica en el momento de la interpretación. Las consecuencias que Brelet saca de ello no dejan de ser espectacularmente miopes. Llega a la conclusión de que sólo el intérprete virtuoso es un verdadero músico”.<sup>99</sup>

En otro punto Fubini vuelve a denunciar la esterilidad de semejante discusión en términos estrictamente filosóficos, también allá por los años 60:

“Actualmente, la literatura que existe a disposición de los estudiosos de la interpretación musical es bastante extensa; sin embargo, en su mayor parte,

---

<sup>97</sup> Hans Swarowsky, *Ibid.* , p. 13.

<sup>98</sup> Enrico Fubini, *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994, pp. 126-127.

<sup>99</sup> Tomás Marco, *Pensamiento musical y siglo XX*, Madrid, Fundación Autor, 2002, p. 46.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

no ha tomado conciencia, de forma lúcida, de la complejidad real que comporta el problema interpretativo, por tratarse, no de una complejidad predicable tan sólo de su aspecto técnico-musical, sino también de su aspecto estético-filosófico. Se debe añadir además que son escasos los estudios sobre este tema que han sabido insertar el problema en el marco de una concepción estética y examinarlo desde una perspectiva que haya tenido en cuenta todas sus implicaciones técnicas y filosóficas”.<sup>100</sup>

Continuando esa línea unidimensional ya denunciada una y otra vez por Fubini, en 1966, el pianista Alfred Brendel refuta que la composición hable por sí misma, argumentando que “las marcas de expresión sólo pueden completar y confirmar lo que debemos ver en la composición misma”.<sup>101</sup> No obstante, a partir de esa década la polémica se aplaca y encontramos ya menos vestigios de conflictividad, aunque el tema dista mucho de haberse aclarado, pues seguimos encontrando tantas manifestaciones a favor como en contra del valor creativo en la interpretación musical, además de las posturas neutrales o ecuanímes, eso sí, en un clima de mayor tolerancia que antaño:

Desde una amplia perspectiva a la vez filosófica y psicológica que describe el proceso comunicativo de las obras de arte en general y analiza el común denominador de diversas actividades a ellas inherentes, Umberto Eco justificaba la

---

<sup>100</sup> Enrico Fubini, *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994, p. 117.

<sup>101</sup> Janet Ritterman, “On teaching performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 84-85.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

necesidad del componente creativo en todo acto estético de transmisión e incluso de simple recepción, advirtiendo además del interés de estudiar las posibles peculiaridades de cada arte. Parte para ello de una concepción figurativa de todo proceso perceptivo heredera de la teoría gestáltica, que veremos más adelante, en los epígrafes 3.2.1 y 10.1.3.2.3:

“Más aún, la contemplación es precisamente un resultado de la conclusión de la interpretación, e interpretar consiste en situarse en el punto de vista del creador, en recorrer de nuevo su labor hecha de intentos e interrogantes frente al material, de recolección y selección de brotes, de previsiones de lo que la obra tendía a ser por coherencia interna. Y así como el artista, partiendo de brotes todavía sin organizar, adivina el resultado que aquellos postulaban, así el intérprete no se deja dominar por la obra tal como se le presenta físicamente una vez concluido el proceso sino que, situándose en el comienzo del proceso, trata de comprender la obra tal como debía ser, comparando con esta obra ideal (la “forma formante”) que va comprendiendo poco a poco, la obra tal como es realizada (la forma “formada”) para juzgar sus semejanzas y diferencias. “La obra con respecto a su ejecución es al mismo tiempo idéntica y trascendente: idéntica porque se somete a ella y en ella encuentra su modo de vivir, trascendente porque constituye su estímulo, ley y juicio”. En este sentido es evidente que entre la simple lectura de una obra y el juicio crítico propiamente dicho no existe un salto cualitativo sino una simple diferencia de complejidad y compromiso: ambos son actos de interpretación, del mismo modo que también lo son las traducciones, las ejecuciones

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

propriamente dichas, las trasposiciones a otra materia, las mismas reconstrucciones de una obra incompleta o mutilada e incluso –afirmación escabrosa aunque justificada, es cierto que excepcionalmente, por la práctica de críticos y ejecutores- las correcciones realizadas sobre la obra en el momento de la ejecución. En todos estos casos se trata siempre de una interpretación que, volviendo a tomar desde el principio el proceso formativo, repite su solución incluso en el ámbito de circunstancias distintas... Este criterio no cierra el camino a la discusión de las problemáticas internas de las distintas artes, permitiendo examinar las indudables diferencias de comportamiento operativo que separan, por ejemplo, una ejecución musical de una traducción o una restauración, con todos los modos de aproximación y las especiales disposiciones psicológicas que cada una de estas actividades entraña”.<sup>102</sup>

En contra de la creatividad del intérprete, en 1986, el mismo Celibidache expresa ideas muy parecidas a las vistas de Verdi, en cuanto a identificar la música no con la belleza sino con la verdad, señalando así igualmente la necesidad de preservar sus valores estructurales.<sup>103</sup> En una entrevista posterior, en 1993, llega al extremo de manifestarse radicalmente en contra de las libertades del intérprete: “En música nada puede ser interpretado... Todo viene dado”.<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> Umberto Eco, *La definición del arte*, Barcelona, Martínez Roca, 1970, pp. 29-30.

<sup>103</sup> Sergiu Celibidache, en Tom Zelle, *Sergiu Celibidache, Analytical approaches to his teachings on phenomenology and music*, Ann Arbor, UMI, 1996, p. 106.

<sup>104</sup> Tom Zelle, *Ibid.*, p. 86.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

En cambio, a favor de la creatividad del intérprete, el filósofo Gabriel Marcel, en un trabajo publicado en 1980 y revisado y secundado por Alfonso López Quintás en 2004, se decanta radicalmente por el valor creativo de la interpretación musical.<sup>105</sup>

Igualmente, Arnoldo Liberman nos ofrece dos descripciones del proceso de la interpretación musical desde el punto de vista técnico del propio intérprete, dejando fuera de duda su visión netamente creativa de tal proceso, en colaboración necesaria con el compositor, desde una similar actitud creativa:

1. “Un intérprete es mucho más (y mucho menos) que ese enigmático devenir: se ve arrojado al pentagrama y obligado a poner ropaje a lo que muchas veces no está más que sugerido y muchas otras ni siquiera esbozado. Un penetrante silencio hecho de todo y nada lo invade y el ejecutante debe asumir – a su cuenta y cargo- esa hermosa y acuciante libertad: interponerse entre la partitura y el lector a fin de expresar lo que el compositor quiso decir pero asumiendo todos los riesgos de dicha libertad, allí donde siempre se agazapan el fracaso y la impotencia. En ese espacio, en esa orilla, infinita e ínfima, porque la partitura determina la altura de los sonidos y señala los elementos melódicos y armónicos de la obra, allí, digo, el intérprete actuará según su propio saber y su propia expresión, debiendo frasear, es decir, poner las palabras adecuadas,

<sup>105</sup> Alfonso López Quintás, *La experiencia estética y su poder formativo*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2004, pp. 137-142 y 390-392.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

respetando aquellos límites dados por las relaciones de intensidad, de tiempo, de ataque y en cierta manera de timbre, que su instrumento le permite. Por eso podemos afirmar que aunque la partitura anota –muchas veces escrupulosamente- los pasos que señalizan ese devenir sonoro, y en consecuencia, la estructura y el sendero a recorrer, estos jalones no son suficientes. El intérprete deberá extraer de allí, y no sólo de las notas sino de ese múltiple universo que existe entre ellas, de ese silencio infinito que separa una figura de otra, lo que realmente esa música quiso expresar o lo que él, respetuoso y fiel intermediario del compositor, cree que expresó. Pero es justamente en ese creer, en esa idea visceral y lógica, en ese devenir donde lo profundamente subjetivo debe intentar servir a lo aparentemente objetivo, es allí, digo, donde se juega el más exigente y válido de los aprietos: servir a dicha música sin traicionar la propia palabra, instrumentar esa misma palabra para hacer justicia a aquella música. En este vaivén, en esta elucidación, hay ilusión, irradiación y enajenación”.<sup>106</sup>

2. “La expresión en la ejecución, podríamos decir, es el nombre que se da a esa parte de la música que el compositor no puede estampar en el papel y que, en consecuencia, el ejecutante debe suplir con su propio sentido musical y su propia emoción”.<sup>107</sup>

En una entrevista de 1996, el compositor Luis de Pablo confirma y detalla que en diversas obras suyas la realización de los intérpretes superó en valor

---

<sup>106</sup> Arnoldo Liberman: *De la música, el amor y el inconsciente*, Barcelona, Gedisa, 1993, pp. 12-13.

<sup>107</sup> Arnoldo Liberman: *Ibid.*, p. 97.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

estético a su idea inicial al componerlas.<sup>108</sup> El saxofonista Daniel Kientzy resume claramente su postura personal tras una larga carrera de conciertos y grabaciones discográficas: “Interpretar es tomar la obra, integrarla y olvidar los problemas técnicos para comunicarla en toda su integridad, creando magia y emoción”.<sup>109</sup>

Como en un bando neutral, y desde una postura didáctica, en 1973, Joaquín Zamacois intenta zanjar las anteriores controversias con una solución salomónica:

“En el caso concreto de la Música, el intermediario entre autor y público se ve obligado, a veces, a ser exclusivamente ejecutante, y otras, ineludiblemente intérprete”.<sup>110</sup>

La siguiente generalización del objeto de la interpretación musical también demuestra cierta neutralidad, pues contempla por igual los aspectos intuitivo y racional de la interpretación, sintetizados con notable coherencia de ideas:

“Interpretar una obra musical significa darle vida sonora, con énfasis sobre la palabra “vida”; esto sucede al dar sentido musical a los elementos estructurales (y textuales en la música vocal) que la configuran a través de la expresión... Es el profundo sentir (no la sensiblería), y el sentido de la

---

<sup>108</sup> Luis de Pablo, en *Variaciones*, n. 4 (1996), p. 83.

<sup>109</sup> Daniel Kientzy, en *Variaciones*, n. 4 (1996), p. 99.

<sup>110</sup> Joaquín Zamacois, *Temas de pedagogía musical*, Barcelona, Quiroga, 1973, p. 78.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

proporción entre los distintos elementos estructurales y expresivos lo que confiere verdadera vida a la interpretación”.<sup>111</sup>

Una definición más abstracta del proceso de la interpretación musical, pero en esencia asimilable a la anterior, atribuida al director de orquesta Sergiu Celibidache: “La habilidad esencial que debe desarrollar un director es correlacionar todos los elementos de la música de el principio a fin en una sola unidad y simultaneidad”.<sup>112</sup> En su artículo citado de 1996, Pestalozza hace una revisión de la problemática de la interpretación musical, denunciando la degradación de valores que supone tanto una actitud totalmente aséptica como una actitud desmedidamente afectada, vinculando ambas a un cierto oscurantismo, autoritarismo y conservadurismo cultural y político. Frente a esta degradación, y con una óptica en cierto modo propagandista, es decir, declaradamente marxista, propone un modelo ideal de interpretación idealmente creativa tanto técnica como cultural y socialmente, comprometida con una labor formativa, con el activismo progresista y en definitiva con la lucha de clases.<sup>113</sup>

Otros trabajos también recientes, pero más desde el estudio de la creatividad, parecen dar por hecho el carácter creativo de la interpretación musical, al proponer con naturalidad este arte como ejemplo de actividad creativa,

---

<sup>111</sup> Guillermo Graetzer, *El Director de Coro*, Buenos Aires, Ricordi, 1979, p. 105.

<sup>112</sup> Sergiu Celibidache, en Tom Zelle, *Sergiu Celibidache, Analytical approaches to his teachings on phenomenology and music*, Ann Arbor, UMI, 1996, p. 146.

<sup>113</sup> Luigi Pestalozza, “Interpretación y cambio en la música contemporánea”, *Variaciones*, 4, 1996.



sin entrar a justificarlo musical o técnicamente. Es el caso de Howard Gardner en torno a la motivación intrínseca,<sup>114</sup> el de Weisberg sobre creatividad y conocimiento,<sup>115</sup> y el de M. J. A. Howe en torno a la precocidad creativa.<sup>116</sup> Más claramente, reflexionando en torno a la creatividad y la pedagogía musical, Ana Lucía Frega declara abiertamente:

“En realidad el intérprete es un creador, el intérprete debe ser capaz, desde su interior, de procesar la creación de la interpretación”.<sup>117</sup>

Más recientemente aún, en 2001, Cook recopila argumentaciones que desde la musicología llegan por eliminación a la conclusión de que la misión del intérprete incluye entre otros un componente creativo, sin embargo el tema está tocado tangencialmente y no es desarrollado. Se trata en este caso de conclusiones de Dunsby, Rosenwald, Maus, Britten, Howell y el propio Cook.<sup>118</sup>

Hace pocos años, la pianista e investigadora española Elena Esteban, en su tesis doctoral sí desarrolla esta idea caracterizando profusamente la figura del intérprete pianístico, que obviamente hace extensible al intérprete musical en general, al que atribuye un rol significativamente creativo sustentado en una

---

<sup>114</sup> H. Gardner, *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós, 1995, pp. 44-45.

<sup>115</sup> R. W. Weisberg, “Creativity and Knowledge”, en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, pp. 233-235.

<sup>116</sup> Michael J. Howe, “Prodigies and creativity”, en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, pp. 434-436.

<sup>117</sup> Ana Lucía Frega, *Creatividad como transversalidad*, Vitoria, Agruparte, 1998, p. 18.

<sup>118</sup> Nicholas Cook, *Rethinking music*, Oxford Univ., 2001, pp. 246-248 y 252.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

amplia revisión de la literatura específica y a través del estudio de diferentes aspectos de este arte: el texto, el instrumento, la técnica, la personalidad, el mundo interior, la expresión externa, la inspiración y la originalidad, entre otros factores.<sup>119</sup>

Vemos así que desde la reflexión estética abundan y prevalecen últimamente las posturas a favor de la creatividad del intérprete musical, con total naturalidad y obviado la controversia de antaño. También recientemente, Stefan Reid nos describe brevemente la problemática de intentar una visión global de la actuación del intérprete:

“Los intérpretes deben sortear el difícil paso entre la necesidad de respetar la partitura, que representa la intención del compositor, y el deseo de plasmar sus propias ideas creativas. Además, los ideales estéticos varían según la persona y según tendencias pasajeras. La interpretación musical es, por tanto, un proceso muy subjetivo y contrario a admitir normalización”.<sup>120</sup>

En este epígrafe hemos recogido testimonios y argumentos que desde el siglo XVIII mayoritariamente otorgan a la interpretación musical un factor o componente creativo. Esa idea general tan solo parece haber sido discutida como

---

<sup>119</sup> Elena Esteban Muñoz, *La versión pianística. Defensa de la huella estético estilística del pianista en su interpretación en función de sus habilidades, conocimiento y creatividad*, Universidad Autónoma de Madrid, 2003, pp. 18, 24, 27, 47, 51, 398, 400, 401, 430, 433, 437 y 440.

<sup>120</sup> Stefan Reid, “Preparing for performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p.106.

reacción contra ciertas tendencias que, desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, tanto en la práctica como en la teoría interpretativa, llegaron a deteriorar supuestamente la creación del compositor por una libertad excesiva y degradada del intérprete (Einstein, Ritterman, Verdi, Stravinsky, Swarowsky, Celibidache, Fubini). Más concretamente, se ha atribuido frecuentemente al excesivo desarrollo de la flexibilidad expresiva el detrimento de la unidad estructural de la música, lo que a su vez ha sido vinculado a determinadas formas de subcultura y alienación. También a la inversa, es decir, interpretaciones demasiado circunspectas han sido consideradas igualmente degradantes (Session, Pestalozza). Predomina así, como general y más constante, la idea de necesidad de creatividad en la interpretación musical, junto con la necesidad de no sobrepasar los límites impuestos por la necesidad intrínseca de fidelidad a la creación del compositor.

### **3.1.2. SENTIDO DEL VALOR CREATIVO DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL**

Los testimonios aquí recogidos tratan del objetivo creativo de la interpretación y lo identifican con el valor estético de la música como creación global, desposeyendo en consecuencia al intérprete ideal de cualquier tipo de objetivo propio y exclusivo, es decir, diferenciado en forma alguna del objetivo estético del compositor, o de la música en sí misma. Ya Ernest Ansermet, en 1943 atribuía el insano protagonismo del director excesivamente purista o

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

excesivamente arbitrario a sendos casos de degradación artística, mientras que relaciona cierto anonimato y modestia con la actitud de los mejores intérpretes, los que realmente realzan el auténtico valor estético de la música con su comedita aportación creativa:

“En esta suma de efectos, en este conjunto de proezas técnicas o expresivas a que se reduce la ejecución, el gesto del director puede entonces tener su papel a interpretar haciéndose apreciar por sí mismo... Al contrario, si se siente la música como un todo, las cosas cambian de aspecto y el gesto del director recobra su auténtico lugar... imprime a la ejecución de la orquesta ese impulso bajo el cual las notas revelan su sentido y eso la justificará –cualquiera que sea. Pero también tendrá que hacerse olvidar en el acontecimiento que suscita y que inmediatamente atrae toda la atención. Y esto es lo mejor que se puede desear”.<sup>121</sup>

Roger Sessions declara abiertamente que el cometido del intérprete es sencillamente continuar el trabajo comenzado por el compositor.<sup>122</sup> Igualmente, Aarón Copland, en una de sus conferencias de 1951-52, ya señaladas, lamentaba la estéril separación de funciones e incomunicación entre compositores e intérpretes,<sup>123</sup> y ya el mismo título del artículo de René Leibowitz sobre la

---

<sup>121</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, p. 31.

<sup>122</sup> Roger Sessions, *The Musical Experience of Composer, Performer, Listener*, Princeton University Press, 1950, p. 68.

<sup>123</sup> Aarón Copland, *Música e imaginación*, Buenos Aires, Emecé, 2003, p. 96.

interpretación musical resulta ilustrativo de esta idea: “El compositor y su doble”.<sup>124</sup>

En 1996, Luigi Pestalozza condena igualmente la división de funciones que hace valorar al intérprete exclusivamente por cómo interpreta, sin contar las repercusiones sociales de su trabajo.<sup>125</sup> En este mismo sentido, y más recientemente, Peter Johnson y Eric Clarke argumentan que el intérprete ideal debiera pasar desapercibido para el oyente, que así podría concentrarse en la audición misma.<sup>126</sup> Vemos la misma idea en esta breve alusión de un artículo de John Rink:

“El éxito de una interpretación lo miden uno mismo y los oyentes, no tanto por su rigor analítico, fidelidad histórica, e incluso precisión técnica (al menos en algunos ámbitos), como por el grado de “resonancia” alcanzado al diseñar conjuntamente sus elementos constituyentes en algo más valioso que la suma de sus partes, en una síntesis musicalmente coherente y convincente”.<sup>127</sup>

La unanimidad en la identificación de los objetivos y valores de la interpretación con los de la música misma sugiere que la comprensión de los primeros pase necesariamente por la de los segundos, es decir, que el estudio de

---

<sup>124</sup> René Leibowitz, *Le compositeur et son double*, Gallimard, 1971.

<sup>125</sup> Luigi Pestalozza, “Interpretación y cambio en la música contemporánea”, *Variaciones*, 4, 1996, p. 40.

<sup>126</sup> Eric Clarke, « Listening to performance », en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 190.

<sup>127</sup> John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 56.

las cualidades que confieren valor estético a la interpretación musical como creación se inscribe subsidiariamente en el estudio de las cualidades que confieren tal valor estético a la música y al arte en general, a lo que dedicaremos más adelante el epígrafe 3.2.

### **3.1.3. COMUNICACIÓN VISUAL EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL**

Veremos aquí varios estudios que apuntan, desde la pura reflexión estética, la importancia de la comunicación visual en la interpretación musical. Los testimonios de este tipo encontrados se remontan al siglo XIX y están relacionados con el efecto que causaron al interpretar música de memoria Clara Schumann, Franz Liszt y Hans von Bülow. Ya en 1915, Edwin Hughes sugería en un artículo que la presencia de la partitura entorpece la libertad de expresión y de comunicación con la audiencia. Esta apreciación es compartida por numerosos músicos, pero encuentra igualmente notables detractores como el mismo Bela Bartok.<sup>128</sup>

Refiriéndose ya a la presentación visual de la música desde una perspectiva más general, Stravinsky combina su apreciación con cierta ironía dirigida a quienes abusan impertinentemente de este recurso:

---

<sup>128</sup> Aaron Williamon, "Memorising music", en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 113-114.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

“He dicho en alguna parte que no bastaba oír la música, sino que era necesario verla. ¿Qué decir de la falta de escrúpulos de esos gesticuladores que se imponen demasiado a menudo la misión de aclarar el lenguaje de la música desfigurándola con sus afectaciones? Porque, repito, la música se ve. Una mirada experimentada sigue y juzga, a veces sin darse cuenta, los menores gestos del ejecutante. Desde este punto de vista se puede concebir el proceso de la ejecución como una creación de nuevos valores que piden resolver problemas semejantes a los que se plantean en el dominio de la coreografía; aquí y allá estamos pendientes de la regulación del gesto... Porque la música no se mueve en lo abstracto. Su traducción plástica exige exactitud y belleza. Los histriones de la música lo saben demasiado bien”.<sup>129</sup>

Copland expresa la misma idea más escuetamente, apuntando igualmente el aspecto creativo de la presentación visual de la música: “los cantantes... como los directores en la escena, deben impresionar por sí mismos, aún antes de articular un sonido... Lo mismo reza para los instrumentistas”.<sup>130</sup> Jane Davidson<sup>131</sup> recoge diversos ejemplos de apreciaciones en esta línea de parte de profesores de canto y de instrumento, e incluso asesores artísticos, bajo el común denominador de reconocer la expresión estética conseguida a través del movimiento corporal del intérprete.

---

<sup>129</sup> Igor Stravinsky, *Poética Musical*, Madrid, Taurus, 1977, pp. 127-128.

<sup>130</sup> Aaron Copland, *Música e imaginación*, Buenos Aires, Emecé, 2003, p. 87.

<sup>131</sup> Jane Davidson, “Communicating with the body in performance”, en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 144-152.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Desde una postura más didáctica, la arpista María Rosa Calvo Manzano reconoce la importancia de la comunicación visual para la interpretación musical, recomendando, según su experiencia, una atención y formación específica en este campo:

“El artista empieza el concierto cuando da el primer paso en el escenario, su aspecto y talante van a ser la primera forma de conquistar al público. Su forma de mirar, de saludar, de sentarse ante el instrumento, de meditar interiormente unos segundos sobre la interpretación que va a abordar, todo ello son detalles que parecen pasar desapercibidos, pero que son decisivos para el triunfo... Es importante controlar los gestos y las muecas. Ellas pueden denunciar el estado anímico del intérprete. Por eso es imprescindible enseñar al futuro artista a controlar su presencia externa. Muecas pocas; gestos y movimientos, los mínimos: sólo aquellos que sean decisivos para ayudar a la expresión de la interpretación”.<sup>132</sup>

Hemos comprobado, pues, que ha habido una cierta unanimidad en reconocer lo visual como depositario de una parte del valor estético de la interpretación musical.

---

<sup>132</sup> Maria Rosa Calvo-Manzano, *Técnicas Arlu*, Madrid, Arlu, 2000, pp. 261-262.



## **3.2. AXIOLOGÍA MUSICAL Y ESTÉTICA EN GENERAL**

Revisaremos aquí las cualidades, atributos y fenómenos que desde diferentes puntos de vista se han identificado como esenciales del valor estético, bien de la música en general o más ampliamente aún, de los objetos artísticos. De la identidad hallada en el epígrafe 3.1.2 entre creación interpretativa y creación musical se desprende el interés de este tema para la construcción de un criterio de calidad de la interpretación musical, y la pregunta crucial es a partir de ahora: ¿Qué resortes o cualidades hacen que nos deleitemos en la pura contemplación de las obras de arte en general, y en la audición de la música en particular? Encontramos respuestas a varios niveles, relacionadas con diferentes formas de estudiar el fenómeno estético:

### **3.2.1. PERCEPCIÓN**

En esta categoría relacionaremos diversas consideraciones estético-axiológicas sobre la forma en que los estímulos recibidos a través de los sentidos (como por ejemplo la música) son procesados y convertidos en información útil por el individuo: consideraciones que, aunque ya son respectivamente asumidas por diferentes sectores de la comunidad científica o humanística, necesitaremos conectar entre sí para extraerles alguna utilidad más en la comprensión del

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

fenómeno estético y por consiguiente también del factor creativo de la interpretación musical.

Primero: la misma definición de la actitud estética hacia un objeto establece como su criterio diferencial el placer intrínseco de la simple y pura contemplación, al margen de todo interés práctico relacionado con sus valores utilitarios posteriores.<sup>133</sup> Esto de por sí reclama nuestra atención sobre el fenómeno de la percepción como factor de los valores esenciales de los objetos estéticos.

Segundo: la percepción constituye esencialmente una actividad organizadora de los estímulos recibidos por el sujeto, cuestión que en su día fue objeto de estudio por la psicología gestáltica, según la cual:

1. "Toda percepción o creación de formas está sometida a la percepción o producción de estructuras tan simples y penetrantes como sea posible. El ojo, como órgano sensorial, solo registra un mosaico caótico y desorganizado de puntos; el cerebro proyecta esa configuración definida sobre el caos que percibimos dando lugar así a las formas y contornos que nos rodean".<sup>134</sup>
2. "La percepción gestáltica es una parte esencial de nuestra adaptación; sin ella solo podríamos experimentar el caos. La creación y la percepción de esquemas comprensibles intervienen en todos los niveles imaginables de

---

<sup>133</sup> John Hospers, *Estética. Historia y fundamentos*, Madrid, Cátedra, 1986, p. 99.

<sup>134</sup> Antón Ehrenzweig, *Psicoanálisis de la percepción artística*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976, p. 43.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

nuestra jerarquía mental, desde las simples percepciones visuales y auditivas hasta la creación de nuevos modelos en el universo, en la filosofía, en el sistema de creencias y en las grandes obras de arte, incluida la música... Incluso los procesos perceptivos que en apariencia son simples implican la creación de patrones de relación entre los datos expuestos... Hasta el ser más simple lleva a cabo un acto creativo al interpretar los datos sensoriales".<sup>135</sup>

Para mayor abundancia de esta segunda consideración, John Sloboda aclara que aunque los ejemplos visuales eran los más citados (por los primeros psicólogos gestálticos), los principios de agrupación gestálticos representan tendencias naturales de cualquier dominio perceptivo, añadiendo diversos ejemplos musicales de ilusión auditiva basados en dichos principios de agrupación,<sup>136</sup> que en gran medida resultan relacionados con los tres condicionantes de la belleza ya establecidos tiempo atrás por Santo Tomás: integridad, proporción y claridad.<sup>137</sup> (En el epígrafe 10.1.3.2.3 se explicarán con algo más de detalle los principios gestálticos de agrupación de los estímulos, aunque son generalmente conocidos).

De estas dos consideraciones se deduce una tercera: que el valor esencial de las obras de arte, entre las que se encuentra obviamente la música y

---

<sup>135</sup> Anthony Storr, *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 211-212.

<sup>136</sup> John A. Sloboda, *The Musical Mind*, Oxford Univ., 1985, pp. 154-164.

<sup>137</sup> Monroe C. Beardsley, *Estética*, Madrid, Cátedra, 1986, p. 40.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

consecuentemente también su interpretación, (tal valor) pasa al menos por la reorganización por el sujeto receptor de sus elementos constituyentes en el momento de su percepción. Usaremos esta apreciación más adelante.

Más modernamente, el agudo estudio estético de Umberto Eco, que ya vimos, retoma la concepción activa del proceso perceptivo, refiriéndola ahora precisamente a las obras de arte, justificando claramente la naturaleza subjetiva, activa y relativa de toda percepción, y guardando coherencia con la teoría gestáltica aquí vista:

“Consideramos la forma como momento final de un proceso de configuración y punto de arranque para interpretaciones futuras; producto de un proceso de configuración, la forma se estabiliza como reposo del proceso formativo que ha llegado a su propia conclusión; pero puesto que el ser forma la estabiliza precisamente como apertura a infinitas perspectivas, el proceso, al convertirse en forma, se convierte en una continua posibilidad de ser reconquistado interpretativamente; puesto que solo se consigue la comprensión e interpretación de la forma recorriendo de nuevo el proceso formativo, captando la forma en movimiento y no en estática contemplación”.<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> Umberto Eco, *La definición del arte*, Barcelona, Martínez Roca, 1970, p. 29.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

Está siempre claramente implícita la definición operativa tanto del compositor como del intérprete como organizadores de estímulos auditivos, en función de la claridad del proceso de asimilación de su contenido por el mismo oyente. Profundizando en esta idea, Ansermet llegó a atribuir a la pérdida de claridad en la configuración perceptiva de la música la degradación o pérdida de su valor estético, que él supuestamente detecta en ciertos estilos contemporáneos:

“La estructura del objeto musical ha llegado a ser tan compleja y procede de una tal acumulación de adquisiciones que la experiencia de su sentido no se puede cumplir completamente ni al crearla ni al escucharla... así se encuentra en la situación aberrante señalada más arriba en la que el aspecto teórico precede a la acción creadora y la dirige. El resultado es que la música surgida de ese movimiento creador escapa a la evidencia... el material que maneja es demasiado difícil para que pueda conocerlo más que muy de cerca, en sus detalles, o muy de lejos, en un esquema, pero no a la distancia que le permitiría percibir la totalidad de la obra, es decir, dominarla. Pero el sentido de una obra es la percepción de una totalidad; eso no es una idea, es una experiencia que la música nos hacía sentir hasta hace muy poco tiempo”.<sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, pp. 76-77.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Mucho más recientemente, Alessandro Baricco hace una crítica similar a la música contemporánea que supuestamente pierde su autenticidad como arte al prescindir de elementos que permitan la percepción de su comparación con estructuras previsibles:

“Suspendido en el espacio sin coordenadas de la música atonal, el que escucha ya no puede elaborar previsiones... La música atonal, así, se convierte, para el oído, en una secuencia de acontecimientos sonoros sencillamente indescifrables, mudos y extraños”.<sup>140</sup>

En cambio, con una perspectiva más conciliadora y comprensiva, Henri Posseur y Gisèle Brelet llegaron a ofrecer una explicación alternativa a la aparente desfiguración de la música contemporánea, representativa de otro tipo de configuración más abierta y dirigida a liberar la actividad organizadora del oyente:

“En todas las músicas y en cada una de ellas, en todos sus aspectos, en todos sus niveles, el acto musical consiste en estructurar la materia sonora. Si consideramos la escala, el ritmo, la melodía o la obra musical, nos encontramos con verdaderas estructuras cuyos diversos elementos sólo tienen sentido por el todo que los comprende... Pero ante todo, y para que esta comunicación se establezca, es menester que la estructura, como se advierte claramente en el caso del ritmo, pueda ser percibida y vivida, o sea, dada a la sensación... La música de hoy refleja la total liberación que

---

<sup>140</sup> Alessandro Baricco, *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*, Madrid, Siruela, 1999, p. 52.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

caracteriza al espíritu de nuestra época... Como la filosofía moderna, la nueva música niega las esencias preestablecidas, rechaza la cristalización del pensamiento en sistemas rígidos... De este modo la música actual ha descubierto un nuevo principio estructural: el imperativo de una permanente variación, variación que ya no es ornamentación superficial, sino la esencia misma de la forma. Y este imperativo, lejos de entorpecer la libertad creadora, la confirma... Surgida del sujeto, la nueva música retorna al sujeto. Y también el oyente acaba la obra según su propio criterio. Mientras que la música clásica expone su forma a plena luz y nos la impone, la nueva música disimula sus estructuras bajo innumerables conductos subterráneos, como invitándonos a reinventarla; el oyente ya no encuentra frente a él esos caminos establecidos que eran los esquemas necesarios; la nueva música, que los rechaza, lo obliga a franquearse su propia vía: "a colocarse voluntariamente –como dice Pousseur- en medio de una red de relaciones inagotables, a elegir por sí mismo sus dimensiones de acceso, sus hitos, su escala de referencia". De este modo, en lugar de imponer, la nueva música propone. Tanto del oyente como del intérprete, espera colaboración y complicidad: quiere seguir siendo la aventura siempre novedosa de una libertad".<sup>141</sup>

Encontramos en todo esto la idea constante de que, incluso en opuestas tendencias estilísticas, un parámetro del valor estético resulta ser necesariamente

---

<sup>141</sup> Gisèle Brelet, *Estructuralismo y estética*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1971, pp. 105, 113, 118 y 122.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

la medida en que el artista, al determinar las relaciones entre sus elementos, ajusta su obra material a algún esquema fácilmente comprensible por su sencillez, ya que tal esquema es lo que en realidad capta el espectador o destinatario, aun en el caso de que tal esquema constituya algo tan simple como una perpetua variación susceptible de infinitos intentos alternativos de esquematización por parte del espectador. En consecuencia directa, si aceptamos estas consideraciones, un parámetro esencial del valor creativo de una interpretación musical será la capacidad de facilitar el reconocimiento de las estructuras de la composición a la que sirve.

### 3.2.2. SIMBOLISMO

Aquí recogeremos una categoría de ideas relacionada con el valor simbólico como cualidad distintiva y consecuentemente parámetro de calidad de las obras artísticas.

La música es para Susan Langer un *símbolo puro*, o del tipo también denominado *expresivo*, *de presentación* o *iridiscente*, ya que, gracias a su abstracción, y a ciertas analogías neurológicas -tan manifiestas como difícilmente descifrables-, logra representar naturalmente nuestra vida psíquica y nuestras emociones.<sup>142</sup> Venía a coincidir en esta concepción de la música como “expresión

---

<sup>142</sup> Enrico Fubini, *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994, pp. 90-91.



del proceso temporal de la conciencia”, al igual que Gisèle Brelet, con ideas de Hegel, Hanslick, Souvtchinsky, Stravinsky y otros.<sup>143</sup> En este mismo sentido, para Lévi-Strauss, la música sirve como de espejo al facilitar al oyente la contemplación de sus propios procesos psíquicos y anímicos.<sup>144</sup>

Encontramos igualmente el simbolismo como elemento constante en la definición del valor estético de la música: “La música se ha convertido en el lenguaje simbólico del inconsciente, cuyos símbolos jamás llegaremos a comprender”.<sup>145</sup> “De alguna forma la mente humana dota estos sonidos de significado. Se convierten en símbolos de algo más que el puro sonido”.<sup>146</sup>

El mismo Ansermet y el compositor Paul Hindemith coinciden igualmente en esta descripción del valor simbólico como esencial de la música, y dos artistas plásticos confirman una concepción similar en su reflexión introspectiva:

1. “Para que la belleza aparezca en los sonidos, habrán visto que ha hecho falta que el acontecimiento sonoro se trasmute en acontecimiento de sentimiento... Todo sucede como si nuestra sensibilidad apreciase en los sonidos unas particularidades de sus estructuras físicas que nuestra conciencia se adueña en vista de sus necesidades de significación... la

---

<sup>143</sup> Enrico Fubini, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid, Alianza, 1988, p. 353.

<sup>144</sup> Enrico Fubini, *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994, p. 80.

<sup>145</sup> Antón Ehrenzweig, *The Psychoanalysis of Artistic Vision and Hearing*, Londres, Sheldon Press, 1975, p. 165. En Anthony Storr, *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 35.

<sup>146</sup> John A. Sloboda, *The Musical Mind*, Oxford Univ., 1985, p. 1.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

experiencia musical tiene una esencia muy particular entre las artes: la de un sentimiento que se vive, un sentimiento verdadero”.<sup>147</sup>

2. “Hindemith proclama que la música no hace más que evocar en el oyente sentimientos que éste ha experimentado con anterioridad en el trascurso de su vida real”.<sup>148</sup>
3. “Pintar es saber expresar nuestro sentimiento de las cosas... En mi opinión, el ser de la pintura es una proyección del ser del artista”.<sup>149</sup>
4. “Todo el mundo puede pintar, pero muy pocos logran hacer de la pintura venturosa luciérnaga y espejo mirador”.<sup>150</sup>

Roger Scruton secunda de forma más pragmática esta interpretación del significado simbólico de la música:

“Al percibir el ritmo oímos la música como si se moviese; parece estar haciendo algo (por ejemplo, bailar) que el sonido no hace... no es que creamos que tal cosa ocurra, sino que estrictamente percibimos el movimiento como nuestro”.<sup>151</sup>

Diversos testimonios incluso atribuyen a la ausencia de poder simbólico la pérdida del valor estético de la música, en ciertos estilos:

---

<sup>147</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, pp. 33-35.

<sup>148</sup> Anthony Storr, *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 106.

<sup>149</sup> Albert Rafóls Casaquemada, *El arte visto por los artistas*, Madrid, Taurus, 1987, p. 156.

<sup>150</sup> Antonio Saura, *El arte visto por los artistas*, Madrid, Taurus, 1987, p. 180.

<sup>151</sup> Jane Davidson, “Communicating with the body in performance”, en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 146.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

1. “Una de dos: o bien la música electrónica reproduce nuestras estructuras tonales con su ritmo, y entonces es una mala imitación porque sus timbres puramente electrónicos no tiene la calidad expresiva de nuestros timbres instrumentales más que cuando son su registro, como ocurre en el caso de la radio o en gramófono. O bien la música electrónica pone en juego intervalos que no son los nuestros y se sale de las condiciones de la música”.<sup>152</sup>
2. “Dado que nuestros instintos para la música están enraizados en condicionantes primigenios, algunas de sus formas primitivas tienen una primordial e inevitable persistencia. En particular, son la voz y el cuerpo humano en movimiento rítmico los que constituyen sus referentes. Si la música se despega demasiado de sus referentes, deja de tener profundo sentido y poder para nosotros. Creo que los músicos contemporáneos ya han comenzado a reconocer que el descontrolado desarrollo de la música electrónica conduce a la esterilidad y morbidez. Los instrumentos electrónicos deberían regirse siempre por parámetros humanos, estimulándolos y enriqueciéndolos en lugar de cercenarlos arbitrariamente”<sup>153</sup>.

Vemos, de forma similar al epígrafe anterior con respecto a la organización perceptible, también el significado simbólico se ha considerado unánimemente condición necesaria de los objetos para alcanzar valor estético. Sin embargo, el

---

<sup>152</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, p. 110.

<sup>153</sup> John A. Sloboda, *The Musical Mind*, Oxford Univ., 1985, p. 268.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

significado simbólico implica la organización perceptible de los estímulos sensoriales significantes, ya que, por lo allí visto, no se podría dotar de ningún significado a cualquier estímulo carente de dicha organización perceptible. Esta observación redunda en la coherencia y complementariedad encontradas hasta el momento entre las diferentes categorías de ideas revisadas, tanto en torno a la percepción como al simbolismo.

### 3.2.3. CATARSIS

Aquí agruparemos las ideas estéticas encontradas que establecen la utilidad última de los objetos estéticos para el individuo.

La teoría psicoanalítica explicaba el bienestar psicológico producido por la contemplación estética como realización virtual de aspiraciones y deseos insatisfechos, a modo de narcótico o sucedáneo (Ver una explicación más extensa de la teoría psicoanalítica del arte en el epígrafe 10.1.3.2.1). En resumen, el artista crea su propia obra en primer lugar para disfrutar él mismo de esta ensoñación:

“Igual que cualquier otro hombre insatisfecho, se evade de la realidad y transfiere todos sus intereses, así como su libido, a las creaciones ilusorias de su vida de fantasía”.<sup>154</sup>

---

<sup>154</sup> Sigmund Freud, en Anthony Storr, *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 123.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

Aunque inicialmente Freud se refirió a los novelistas, psicoanalistas posteriores como Jung, Lauffenburger y André Michel aplican esta teoría también a la música, sin reservas.<sup>155</sup> Las raíces de esta aproximación se remontan hasta la antigua Grecia. Damón, Platón y Aristóteles atribuyeron a la música el poder de la *catarsis*, aunque unos y otro definían sendas variantes: *catarsis alopática* y *homeopática*, respectivamente. En la *catarsis alopática* la obra de arte induce por simpatía el mismo estado de ánimo que representa, sustituyendo en el oyente el estado de ánimo opuesto, lo que ya estaba implícito en el mismo mito de Orfeo, que con la música amansaba las fieras.<sup>156</sup> En la *catarsis homeopática*, en cambio, la contemplación de la obra de arte permite al receptor desahogar los mismos sentimientos que tal obra representa, lo que explica el deleite producido por la contemplación de la tragedia y otros géneros dominados por afectos negativos.<sup>157</sup>

Diversos artistas plásticos confirman cierta afinidad con esta teoría, declarando introspectivamente la base emocional de su tarea:

1. “Hay algo fundamental para todos, y es que lo que nos mueve a pintar es la emoción... Ese chispazo que te mueve a empezar un cuadro es lo fundamental”.<sup>158</sup>

---

<sup>155</sup> Enrique Jordá, *El director de orquesta ante la partitura*, Madrid, Espasa-Calpe, 1969, p. 120.

<sup>156</sup> Enrico Fubini, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid, Alianza, 1988, p. 53.

<sup>157</sup> Enrico Fubini, *Ibid.*, p. 70-71.

<sup>158</sup> Antonio López García, *El arte visto por los artistas*, Madrid, Taurus, 1987, p. 119.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

2. “Me atrevo a dar mi definición de arte: es lo que nos une a nuestros deseos... Creo que empecé a pintar porque imaginaba cuadros que no existían y me gustaría que existiesen”.<sup>159</sup>
3. “Pintamos aquello que queremos ver... La forma nace del deseo... En toda obra hay un principio, un proceso, un resultado. El inicio puede ser únicamente una tensión, tensión que se resuelve en el acto creativo”.<sup>160</sup>

El fenómeno de la catarsis se muestra también como condición necesaria del valor estético, al igual que las cualidades de organización perceptible y significado simbólico, que vimos en los epígrafes anteriores. Además, la catarsis incluye implícitamente sendas cualidades anteriores, ya que la realización virtual de los deseos está necesariamente provocada a través de las representaciones simbólicas claramente percibidas, según hemos ido viendo. En consecuencia, continúa manteniéndose la coherencia y complementariedad entre las diferentes categorías de ideas que vamos recogiendo en torno a la axiología estética.

### **3.2.4. RELATIVIDAD DEL VALOR ESTÉTICO**

Abundando en la anterior observación de Pestalozza, que ya apuntaba un sentido social del valor estético (punto 3.1.2), ahora comprobaremos que varios estudios de diferente contexto observan que la apreciación de la música, como la del arte en general, al ser éstos productos culturales, depende tanto de la obra

---

<sup>159</sup> Guillermo Pérez Villalta, *El arte visto por los artistas*, Madrid, Taurus, 1987, pp. 128 y 134.

<sup>160</sup> Albert Rafóls Casaquemada, *El arte visto por los artistas*, Madrid, Taurus, 1987, pp. 144-147.

misma como de la actitud del oyente o espectador. David Hargreaves es explícito en este sentido:

“La gente no escucha en el vacío, elige diferentes tipos de música adecuada a distintos quehaceres y entornos, y escucha activa o pasivamente con grados de atención variables. En otras palabras, las respuestas musicales cubren un espectro muy amplio de la experiencia humana”.<sup>161</sup>

El compositor Aarón Copland ya diferenciaba tres planos diferentes de audición –sensorial, expresivo y técnico- según el grado de atención del oyente,<sup>162</sup> y diversas investigaciones revisadas por el mismo Hargreaves determinaron más específicamente que el agrado o desagrado producido por la música depende de factores tan variados como la novedad o familiaridad, la complejidad subjetiva y la situación afectiva personal y social del oyente, lo que se ha llegado a comprobar incluso en experimentos de laboratorio, esto es, en condiciones controladas.<sup>163</sup>

Igualmente, Anthony Storr reconoce que “un mismo individuo puede experimentar emociones diferentes, en ocasiones diferentes, al escuchar una misma pieza musical”, y que “la respuesta de un oyente ante una pieza musical está ligada a su estado mental en ese preciso momento”.<sup>164</sup> Un genuino artista

---

<sup>161</sup> David Hargreaves, *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Grao, 1998, p. 119.

<sup>162</sup> Aaron Copland, *Cómo escuchar la música*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1955, p. 17.

<sup>163</sup> David Hargreaves, *Ibid.*, Barcelona, Grao, 1998, pp. 127-138 y 218-221.

<sup>164</sup> Anthony Storr, *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 97-98.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

plástico no podría expresar mejor la analogía existente en este punto con respecto a otras artes:

“El pintor vive tan intensamente el acto de creación, que esta intensidad pasa al lienzo y queda en permanente tensión latente en la obra, a la espera del observador que sintonice con ella... pero vibrar al unísono con ella no ocurre siempre, sin que esto signifique nada ni en pro ni en contra de la obra o del espectador”.<sup>165</sup>

Ernest Ansermet incluso llega a reconocer la vinculación de cada uno de los estilos musicales a formas concretas de cultura, que sólo si son compartidas en cada caso entre compositor, intérprete y oyente dan sentido a la actividad musical respectiva:

“La experiencia musical sólo es pues posible cuando se está guiado en el acto de trascendencia por un secreto saber, que únicamente puede ser un saber afectivo, una cierta conformidad natural o adquirida con el acontecimiento que se nos propone. No cabe decir más sino que presupone una cultura, un cierto medio histórico en el que reina un mundo de sentimientos, precisamente una cierta ética del sentimiento al que responden las formas de la música. En el orden de una cultura, el acto de trascendencia que implica toda experiencia musical se sobreentiende, porque todo lo que presupone de saber afectivo no es sino esa misma cultura que la música no

---

<sup>165</sup> Albert Rafóls Casaquemada, *El arte visto por los artistas*, Madrid, Taurus, 1987, pp. 156-157.



hace más que reflejar. Entonces, pero sólo entonces, la experiencia musical es auténtica; es decir, se cumple plenamente para el oyente, en su eficacia para el compositor y para el intérprete".<sup>166</sup>

Se ve que esta idea tan extendida de la relatividad cultural guarda coherencia con la idea de catarsis como condicionante necesario y suficiente del valor estético, ya que resulta obvio que en una misma cultura, entendida como forma de vida común, se comparten, entre otras muchas cosas, ideales, aspiraciones y frustraciones que pasan a ser centro de atención del arte. Esta coherencia es igualmente extensible a las cualidades que ya hemos visto subsidiarias de la catarsis: organización perceptible y simbolismo.

En este apartado hemos encontrado unanimidad en la idea de que la apreciación estética precisa una afinidad cultural entre creador y espectador, idea que resulta coherente y complementaria con las ideas axiológicas que llevamos recogidas en los apartados anteriores.

### **3.2.5. FUNCIONES SOCIALES DE LA MÚSICA Y DEL ARTE**

Aquí recogemos ideas sobre cualquier tipo de utilidad social atribuida al hecho artístico, aunque se hace necesario precisar que el hecho de asignar al arte

---

<sup>166</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, p. 40.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

una función social constituye una aplicación posterior a su simple contemplación, lo que nos aparta en principio de la misma definición del valor estético (vid. apartado 3.2.1). Sloboda mismo atribuye un carácter no esencial, sino circunstancial, a cualquier función social de las obras de arte, dada su relatividad situacional, aunque trata juntas las ideas de relatividad cultural y función social:

“La razón por la que la mayoría tomamos parte en actividades musicales, ya sea componer, interpretar o escuchar, es que la música puede producirnos emociones profundas y significativas... Ya que gran parte de la actividad musical es social, puede adquirir numerosos significados sociales... Podríamos definir estas motivaciones sociales como secundarias, al estar estrechamente vinculadas a determinada cultura. El factor emocional es, sin embargo, transcultural”.<sup>167</sup>

De forma coherente con esta idea de considerar la función social del arte como un factor no esencial, un par de testimonios de artistas plásticos relacionan las funciones sociales de denuncia en el arte con valores no estéticos sino utilitarios:

1. “El arte tiende a conceptos lo más generales y universales posibles. Y en este sentido quizá se encuentre mejor entre las inspiraciones positivas que

---

<sup>167</sup> John A. Sloboda, *The Musical Mind*, Oxford Univ., 1985, p. 1.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

entre las denuncias negativas, que casi siempre son más circunstanciales”.

168

2. “Lo cierto es que si el pintor no pintara para sí mismo, no debería pintar, pues para pintar para los demás ya existen quienes lo hacen en debida forma a fin de no chocar las mentes acobardadas, objetivo y finalidad de ciertas formas adulterinas del arte, y para pintar propagando ideas existen otros medios más comprometedores y efectivos, ya que la pintura no debe ser tapadero de buenas conciencias, sino fervor por las formas, lucha e invención permanente en su propio terreno”.<sup>169</sup>

No obstante esta prevención, resulta interesante constatar que se han atribuido tres diferentes funciones sociales al arte:

La función social más frecuentemente atribuida al arte es la función de fraternización y **cohesión social**. Ya el valor eminentemente educativo que se atribuía a la música en la Grecia antigua, que posteriormente se ha perpetuado en nuestra cultura a través de los siglos hasta hoy, incidía precisamente en la función de la música como refuerzo de las relaciones sociales establecidas, aunque entonces llegó a adquirir un matiz de discriminación y crítica negativa hacia ciertos

---

<sup>168</sup> Antoni Tapies, *Arte abstracto y arte figurativo*, Barcelona, Salvat, 1973.

<sup>169</sup> Antonio Saura, *El arte visto por los artistas*, Madrid, Taurus, 1987, p. 180.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

estilos considerados antieducativos y antisociales en relación a su cultura, como es muy bien conocido.<sup>170</sup>

Numerosos análisis más modernos también vinculan la música con una función de refuerzo de las relaciones sociales horizontales de fraternidad y cohesión grupal establecidas ya desde las culturas primitivas, sobre la base de que la comunión estética pone en primer plano la percepción común de ciertos valores trascendentes compartidos. Ya Jean-Jacques Rousseau trató el tema desde esta óptica, seguido de otros más recientemente, tanto desde el punto de vista de la psicología como desde la pura reflexión estética:

1. “En primer lugar, los hombres hablaron entre ellos para expresar sus pasiones; en aquel momento inicial de la humanidad no existía más forma de habla que los cantos... las primeras manifestaciones del habla se produjeron a raíz de las pasiones y no de las necesidades humanas, puesto que las pasiones unían a los hombres, mientras que las necesidades impulsaban al ser humano a buscar la satisfacción individual”.<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> Enrico Fubini, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid, Alianza, 1988, pp. 34-35 y 55-59. En Monroe C. Beardsley, *Estética. Historia y fundamentos*, Madrid, Cátedra, 1986, pp.24-25.

<sup>171</sup> Jean-Jacques Rousseau, en Anthony Storr, *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 30.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

2. “El origen de la música tal vez sea un misterio, pero, desde su inicio más temprano, parece haber jugado un papel esencial en la interacción social”.<sup>172</sup>
3. “El canto y la danza sirven para agrupar a las personas, para controlar sus emociones y prepararlas a una acción conjunta”.<sup>173</sup>
4. “A través de la interacción musical, dos personas crean formas que son mayores que la suma de sus partes, y generan para sí experiencias de empatía que no tendrían lugar en un encuentro social de características corrientes”.<sup>174</sup>
5. “Mi epílogo tratará de determinar el sentido profundo de la música y su fin esencial, que es el de promover a una comunión, a una unión del hombre con su prójimo y con el Ser... la unidad de la obra tiene su resonancia. Su eco, que rebasa nuestra alma, resuena en nuestros prójimos, uno tras otro... El ciclo entonces queda cerrado. Y es así como se nos aparece la música”.<sup>175</sup>
6. “Mi creencia personal es que la música lleva consigo un mensaje profético, revelador de una forma superior de vida, hacia la que evoluciona la humanidad”.<sup>176</sup>

---

<sup>172</sup> Anthony Storr, *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 36.

<sup>173</sup> Edvard O. Wilson, en Anthony Storr, *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 40.

<sup>174</sup> John Blacking, en Anthony Storr, *Ibid.*, p. 41.

<sup>175</sup> Igor Stravinsky, *Poética Musical*, Madrid, Taurus, 1977, pp. 223 y 137.

<sup>176</sup> Arnold Schönberg, *El estilo y la idea*. IDEABOOKS. Barcelona, 2005, p. 246.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

En esta atribución al arte de la función social de cohesión y fraternización se aprecia gran coherencia con los valores anteriormente estudiados de percepción, simbolismo, catarsis y relatividad cultural, coherentes entre sí, ya que el bienestar psicológico resultante de la catarsis, o sea, la realización virtual de los deseos reprimidos a causa de las necesidades de la convivencia, al constituir una alternativa a formas violentas de satisfacción, se puede considerar preventiva de conflictos y por lo tanto de utilidad social en el sentido de reforzar la mutua fraternidad.

Un estudio en particular vincula la música, el arte o incluso la vida cultural actual en general a una segunda función social, más concreta, aunque de algún modo indirecto vinculada a la función general de cohesión y fraternización: Theodor Adorno explica el aparente caos expresado por el arte contemporáneo como expresión de **denuncia** de la injusticia y la tensión social:

“Lo feo revoluciona la jerarquía estética tradicional, transformándose en lo bello auténtico, en el ilocalizable lugar que custodia –juntamente con la protesta indirecta por la inhumanidad de las relaciones sociales aún vigentes- las intermitentes intuiciones del “sueño de algo”, de la espera mesiánica de una redención futura de los individuos. Lo “bello” adaptado, desproblematizado y sin traumas es, en realidad, feo, falso e inmoral. Si se pretende mantener viva la aspiración a una vida mejor, hay que rechazar las ofertas de una belleza barata, las satisfacciones pasajeras que lisonjean a la

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

conciencia invitándola a comprometerse con la “realidad perversa”, la realidad que precisamente denuncia lo feo con su mera existencia”.<sup>177</sup>

También la función social del arte como denuncia se muestra compatible con los criterios axiológicos de percepción, simbolismo y catarsis, aunque restringiendo este último al tipo de catarsis homeopática, pues según explica Adorno, de ahí vendría el gusto contemporáneo por lo sórdido y lo inquieto.

Un último grupo de análisis señala un cambio de orientación de esa función social mucho más radical en el arte contemporáneo, en el sentido de reforzar no ya las relaciones horizontales fraternales y de comunión sino diversos tipos de relación social vertical, alienante y autoritaria, al seguir objetivos utilitarios de sugestión, mitificación oscurantista, manipulación, fraude, intimidación, distanciamiento, distinción y en definitiva **abuso** social:

1. “En el mundo pagano o medieval, el arte desempeñaba inmediatamente la función de cemento político o religioso entre los ciudadanos o los fieles. Al consolidar el sentido de pertenencia a la misma comunidad, coadyuvaba, entre otras cosas, a que no creciera la distancia simbólica entre las clases sociales... Aún no habiendo perdido hoy su papel político,... el arte, no obstante, ha separado y diversificado más nítidamente a quienes lo disfrutaban. Cuando se destina a la élite –entendidos, coleccionistas, clases

---

<sup>177</sup> Theodor Adorno, en Remo Bodei, *La forma de lo bello*, Madrid, Visor, 1998, p. 142.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

altas, esnobs o todos aquellos que mediante las diferencias de gusto estético pretenden dejar ver su distinción social- se despega del arte popular, llegando a menudo a niveles estratosféricos, inaccesibles a la mayoría”.<sup>178</sup>

2. “La Superioridad espera que en la Casa de la Cultura el villano crea que entra en comunidad con los demás hombres libres que respiran en una atmósfera irreal y sobrenatural... las funciones de opio del pueblo las ejerce hoy la cultura selecta, una vez que la religión ha perdido, en la sociedad industrial, las virtudes de adormidera psicodélica. La elite se administra a sí misma dosis definidas de cultura operística, de cultura literaria, de cultura vanguardista, para mantener su ensueño de minoría despierta, elegida, consciente; la plebe se administra, o le es administrada, cultura selecta *ad hoc* (cultura de consumo) para mantener su ensueño de libertad activa, de rebeldía suprema, de entusiasmo... La historia del término “cultura”, tal como se ha ido conformando a lo largo del siglo XIX y sobre todo del XX, es la historia de un proceso progresivo de confusión, confusión de las cosas más heterogéneas, de magnitudes diferentes, y de alcance todavía más diverso, que se han ido amalgamando unas con otras en una masa homogénea y viscosa sobre la cual, como si fuera un pedestal, pudiesen situarse los hombres, unas veces para considerarse a sí mismos a mayor

---

<sup>178</sup> Remo Bodei, *La forma de lo bello*, Madrid, Visor, 1998, p. 150.



## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

altura que los animales, otras veces para considerarse a mayor altura que otros hombres”.<sup>179</sup>

3. “No se puede llamar cacofonía a una música por el solo hecho de que no agrade. Tan degradante como esto es la vanidad de los snobs que se jactan de una vergonzosa familiaridad con el mundo de lo incomprensible y que se declaran felices de encontrarse en buena compañía”.<sup>180</sup>
4. “El terror en que se ha educado al público es el de no reconocer al Beethoven de turno. Clavado ante una música impenetrable, ha consumido inerte durante decenios el rito de una iniciación destinada a no terminarse nunca”.<sup>181</sup>

Ansermet incluso vincula esta situación de la cultura contemporánea, entendida como simple ocio improductivo, a tendencias actuales de la composición musical, considerándolas igualmente degradantes y parejas a la rápida divulgación de los productos artísticos a grandes masas de población sin la correspondiente preparación cultural:

1. “La inmensa extensión del horizonte musical, por otra parte, ha sacado a relucir todos los logros de nuestra cultura, que pedían ser difundidos, y por su difusión ha atraído hacia la música a todos los que, en el interior y exterior de nuestros círculos culturales, aún le eran extraños... Pero para

---

<sup>179</sup> Gustavo Bueno, *El mito de la cultura*, Barcelona, Prensa Ibérica, 1996, pp. 217-220.

<sup>180</sup> Igor Stravinsky, *Poética Musical*, Madrid, Taurus, 1977, p. 19.

<sup>181</sup> Alessandro Baricco, *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*, Madrid, Siruela, 1999, p. 54.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

esas masas que, hoy en día, tienen acceso a ella, la cultura no es una tarea, es un bien; lo que descubren en la música, no es precisamente una actividad a cumplir y a continuar sino precisamente una adquisición a consumir y explotar, y así la urgencia creadora pasa a un segundo plano... Lo que produce ese inauténtico son las masas de oyentes que no captan del objeto musical más que las apariencias –el caparazón de sus estructuras- no retienen más que impresiones o, como se dice, emociones y efectos... Pero si se juzga por las reacciones actuales del público ante las obras que se le proponen, por las reacciones de la prensa, por la producción musical del medio y por las ideas que circulan, toda esa actividad no ha producido nada, no ha sido más que ruido que pasa sin dejar rastro.<sup>182</sup>

2. “El hombre jamás ha vivido sumergido en la música tanto como hoy en día, y nunca ha estado tan poco enterado de lo que representa para él. La vida musical es intensa porque se ha cogido el hábito, hay intereses comprometidos, técnicas adquiridas y una imperiosa necesidad de actuar, pero su verdad permanece confusa... La música dodecafónica, por ejemplo, difícilmente era creíble; pero se la ve ofrecer un método concreto de composición a multitud de jóvenes músicos de todos los países, a los músicos algo mayores que no han conseguido imponerse un medio de ganar en importancia, y a los críticos y al público temas para artículos y discusiones; en una palabra, entretiene la vida, luego es verdadera. Por

---

<sup>182</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, pp. 42-44.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

otro lado, cualquier locura que cometa un joven músico, si insiste lo bastante en su propósito, especialmente si este propósito puede dar lugar a una teoría, alcanza la notoriedad”.<sup>183</sup>

Al contrario que las funciones sociales anteriormente estudiadas (en este mismo apartado), el valor alienante de mitificación oscurantista atribuido a determinados géneros artísticos no presenta puntos de coherencia sino de incompatibilidad con los valores de percepción, simbolismo y catarsis, ya que obviamente tal oscurantismo precisaría justo las cualidades opuestas, esto es, incompreensión, ausencia de cualquier analogía biológica y carencia de catarsis de ningún tipo. Esta atribución por tanto, simplemente denuncia que determinadas obras de arte son valoradas bajo un criterio expresamente contrario a su claridad perceptiva, significado simbólico y placer de contemplación, en beneficio de su uso como simple signo de distinción y autoridad, a pesar de carecer de ningún “otro” valor genuinamente estético, como se ha visto.

Las diferentes funciones sociales aquí contrastadas bien podrían quedar como factores de caracterización de diferentes estilos y géneros musicales y artísticos en general, pero también de las diferentes actitudes que ante una misma música pueden tomar diferentes oyentes, teniendo en cuenta la relatividad cultural del valor estético vista en el epígrafe 3.2.4.

---

<sup>183</sup> Ernest Ansermet, *Ibid.*, p.77.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

En este apartado hemos revisado los análisis que atribuyen una función social a la música y el arte en general, pero dado el carácter utilitario que presenta esta atribución, o sea, de aplicación posterior a su simple contemplación, por propia definición no consideraremos coherente entenderla como rasgo esencial ni diferenciador del valor estético, a pesar de que un grupo de observadores sí la ha considerado, pues esta apreciación se ha mostrado en su caso totalmente subsidiaria de la función de catarsis, que ya habíamos estudiado, y sería entonces redundante para nuestro estudio. Aparte de esto, obviamos que se han descrito dos diferentes funciones sociales del arte (fraternización y denuncia), ambas coherentes y compatibles con el resto de valores estéticos estudiados, e igualmente obviamos que a algunas creaciones artísticas se les ha atribuido sólo una función social de mito oscurantista al margen de cualquier otro valor estético.

### **3.3. TAXONOMÍA DE LOS ESTILOS ARTÍSTICOS**

Aquí trataremos las fuentes que clasifican los objetos artísticos según un supuesto valor esencial de su representación y atendiendo a un criterio más general que los archiconocidos estilos históricos (Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo, etc...).

Hay una tendencia muy común a clasificar los estilos artísticos según su relativa vinculación a sendos polos de una dicotomía del valor estético: Nietzsche definía la creación artística como fruto de la unión entre dos fuerzas opuestas: lo

apolíneo, que representa el orden, la claridad y la proporción; y lo dionisiaco, símbolo del impulso vital irrefrenable.<sup>184</sup> Adoptó esta teoría de Johann Jacob Bachofen, y a su vez tuvo repercusiones en similares categorías contempladas en las teorías psicoanalíticas de Freud (procesos primarios frente a secundarios) y de Jung (introversión frente a extroversión). De forma similar, tanto para Shloezer como para Lévi-Strauss, la música se debate siempre entre sus valores estructurales y expresivos, percibidos respectivamente por el oyente como esencia sincrónica y existencia diacrónica, orden y emoción.<sup>185</sup>

Brelet, en gran analogía con Benedetto Croce, entiende el clasicismo y el romanticismo como categorías eternas del arte, “consistiendo la diferencia entre una y otra en que el acento caiga, bien sobre la forma, bien sobre la voluntad expresiva –los dos términos constitutivos de la síntesis creativa”.<sup>186</sup>

Stravinsky expone una taxonomía similar aplicada a la música, apoyado en ideas de André Gide y en diversos ejemplos de Chaikowsky y Weber, desarrollando la idea de que las tendencias moderadas a uno u otro lado de esta polarización de valores llega a definir los valiosos estilos clásico y romántico. En cambio, las tendencias demasiado acusadas a cada uno de ambos lados definen

---

<sup>184</sup> Friedrich Nietzsche. *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música*, Madrid, Alianza, 1978, pp. 40-41. En Javier de Echano, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, pp. 671 y 683.

<sup>185</sup> Enrico Fubini, *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994, pp. 82-83.

<sup>186</sup> Enrico Fubini, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid, Alianza, 1988, p. 353.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

los estilos degradados que denomina escolasticismo y modernismo –este último en el sentido peyorativo de esnobismo-.<sup>187</sup> En otro punto, además, explica un modelo teórico de este fenómeno de bipolaridad, tanto axiológica como taxonómica, atribuido al filósofo ruso Pierre Souvtchinsky:

“El señor Souvtchinsky hace aparecer así dos especies de música: una evoluciona paralelamente al proceso del tiempo ontológico, lo penetra y se identifica con él, haciendo nacer en el espíritu del auditorio un sentimiento de euforia, de calma dinámica, por decirlo así. La otra excede o contraría este proceso. No se ajusta al instante sonoro. Se aparta de los centros de atracción y de gravedad y se establece en lo inestable, lo cual la hace propicia para traducir los impulsos emocionales de su autor. Toda música en la que domine la voluntad de una expresión pertenece a este segundo tipo... La música ligada al tiempo ontológico está generalmente dominada por el principio de similitud. La que se vincula al tiempo psicológico procede espontáneamente por contraste. A estos dos principios que dominan el proceso creador corresponden las nociones esenciales de variedad y uniformidad”.<sup>188</sup>

Eugenio d’Ors detecta igualmente dos cualidades similares a las anteriores como constantes del valor estético, al mismo tiempo opuestas y complementarias, cuya eventual preponderancia define la polarización correspondiente de cada obra en la dicotomía taxonómica más esencial:

---

<sup>187</sup> Igor Stravinsky, *Poética Musical*, Madrid, Taurus, 1977, pp. 82-85.

<sup>188</sup> Igor Stravinsky, *Ibid.*, p. 35.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

“La naturaleza lleva en sí el movimiento; es, en sí misma, movimiento. Pero el movimiento permanece, por naturaleza, fuera del campo de la razón; el movimiento es absurdo. Cualquier introducción del movimiento en el proceso de una obra humana exige, por consiguiente, para realizarse, un abandono de la razón; simple tolerancia si la admisión es mínima...; humillación radical si la parte concedida –o arrebatada- es importante; si pasa el movimiento a un primer plano y acentúa o prolonga su poder. La actitud del espíritu clásico está acorde con el primer caso... La actitud barroca, al revés, desea fundamentalmente la humillación de la razón”.<sup>189</sup>

En esta misma línea, Alfonso E. Pérez Sánchez, oficiando de prologuista de d’Ors, desarrolla el sentido de la taxonomía orsiana, relacionándolo esta vez con tres prototipos de actitud humana ante la vida y la realidad social, que resultan homólogas a sendas tipologías nietzscheana y freudiana (Nietzsche distinguió las actitudes conformista, rebelde y creativa, representadas por Zaratrusta en el camello, el león y el niño, respectivamente.<sup>190</sup> Freud, posteriormente clasificó en tres tipos similares la situación de los individuos con respecto a la creatividad según hubiesen reprimido bien su intuición o bien su objetividad, resultando

---

<sup>189</sup> Eugenio d’Ors, *Lo barroco*, Madrid, Tecnos, 1993, p. 81.

<sup>190</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza, 1978, p. 51. En Javier de Echano y otros, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, p. 705.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

creativos sólo los libres de todo tipo de represión.<sup>191</sup> Se ampliarán estas teorías en el epígrafe 10.1.3.2.1).

Obsérvese el paralelismo con la tipología anterior: a un lado el conformismo sinónimo de conducta intuitiva o empírica, y de barroquismo; al otro lado la rebeldía sinónimo de racionalismo neurótico y manierismo; y en el centro, la creatividad en su más alta expresión, participando ecuánimemente de ambos valores, como sinónimo de lo clásico:

“En la aceptación sumisa y gozosa de cuanto el mundo ofrece estaría quizás la fundamentación de los barroquismos a lo largo de la historia. Arte de la exaltación, de goce, de complacencia en los bienes del mundo y de aceptación también –desde la fe-, incluso de los aspectos negativos de la realidad: fealdad, muerte, violencia, que se insertan sin dificultad en una totalidad. Arte capaz de conducir, de arrastrar, de arrebatar también con el halago. Al servicio tantas veces de un poder que se acepta y se exalta, sin discusión.

En la aceptación “crítica” del mundo, formulando salvedades y juicios valorativos, sometiendo la realidad circundante a un minucioso análisis, buscando lo que se piensa que puede tener valor universal y modélico, y rechazando lo que se considera accidental y contingente, para crear arquetipos que encarnen no lo que es, sino lo que “debe ser”, tendríamos las

---

<sup>191</sup> Sigmund Freud, *Psicoanálisis del Arte*, Madrid, Alianza, 1970, pp. 22, 23 y 68.



## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

actitudes clasicistas, con su peligro de rigorismo académico en los espíritus carentes de la suficiente fuerza creadora para verificar por sí mismos la difícil operación del análisis de lo real. Y con el riesgo, también, de proyectar lo ético sobre lo estético y llenar las artes de buenas intenciones y frío didactismo.

Orden y claridad, ejemplaridad, belleza “definida” y enseñable, carácter modélico, rigor, al servicio de la razón, de la prudencia. Arte especialmente adecuado para las sociedades “ilustradas”, para los momentos de dominio “culto”, para los sectores de educación de pretensión universalista y totalizadora.

Y, por último, cabe la actitud de rechazo radical del mundo visible; la negación de la realidad sensible exterior, la complacencia en lo más hondo del individuo (el sueño, el sexo), como refugio frente a una realidad hostil, ingrata, incomprensible o arbitraria. Elementos de esa realidad se han de introducir, como es inevitable, en las creaciones del artista que adopte esa actitud, pero se presentarán en ellas desjerarquizada, misteriosa o absurda, tal como aparecen en el sueño.

El desprecio a las leyes de lo verosímil y a las convenciones de la realidad sensible son constantes en este tercer caso, y una carga de singularidad irrepetible, de capricho y de arbitrariedad –entendida desde el mundo de la razón- desborda esas creaciones que sólo pueden ser gozadas desde la complicidad, desde la exquisita torre de marfil de quienes pueden

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

desentenderse de las realidades cotidianas, o desde la rabia, solitaria y destructora, de quienes se sienten arrancados de todo compromiso.

El mundo que hoy llamamos “manierismo”, y que también se ha manifestado en diversos momentos de la historia –las “épocas inciertas”, en que los principios se tambalean y las convicciones hacen crisis- responde a esa actitud, en la que los artistas –como los poetas- actúan, inconscientemente, de notarios de la disolución”.<sup>192</sup>

El historiador del arte Wilhelm Worringer estableció una similar polaridad de las categorías estéticas, denominándolas “empatía y abstracción”, y dedicando a ellas su obra con este mismo título.<sup>193</sup> Más recientemente, el compositor Tomás Marco establece similar fenómeno bajo denominaciones afines:

“Ya hemos aprendido a convivir con objetos musicales tanto como con procesos. Incluso hemos llegado a aprender que no tienen por qué ser incompatibles ya que finalmente sólo se trata de poner el acento mayor en unos casos en los aspectos temporales y en otros en los espaciales. Pero seguramente ninguno de los dos vectores puede equivaler a cero”.<sup>194</sup>

Se observa que en conjunto, estas taxonomías estéticas se complementan con las anteriores teorías de la percepción, simbolismo y catarsis, integrando un

---

<sup>192</sup> Alfonso E. Pérez Sánchez, « Prólogo» de Eugenio d’Ors, *Lo barroco*, Madrid, Tecnos, 1993, pp. 14-15.

<sup>193</sup> Wilhelm Worringer, *Abstracción y empatía*, Madrid, FCC, 1997.

<sup>194</sup> Tomás Marco, *Pensamiento musical y siglo XX*, Madrid, Fundación Autor, 2002, p. 379.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

modelo del valor y función del arte para el ser humano, al encadenarse lógicamente en una sucesión coherente desde los medios a los fines: el bienestar psicológico producido por la contemplación estética se debe a que percibimos en la música ciertas configuraciones formales<sup>195</sup> que por analogía adquieren para el oyente un valor simbólico<sup>196</sup> tal que llegan a representar virtualmente el cumplimiento de sus deseos y aspiraciones,<sup>197</sup> tanto relacionados con la necesidad de seguridad y orden como con la necesidad de libertad y expansión vital, aunque estas dos polaridades, siempre en tensión, se equilibran distintamente en los diferentes estilos artísticos como en las respectivas formas culturales que dan lugar y valor a estos estilos.<sup>198</sup> Un investigador actual ya reúne estas ideas en torno a los valores de la creación artística:

1. “Es verdad que en casi todas las civilizaciones conocidas, los hombres se sienten fuertemente atraídos (además de por la idea de forma, que exorciza el horror que suscita la descomposición de los organismos tras la muerte) por los fenómenos de orden y simetría, que se manifiestan en ellos mismos y en el mundo circundante. Además de suscitar sensaciones de seguridad y de equilibrio, tales fenómenos asumen un valor simbólico determinante, porque el contraste entre orden y desorden, entre regularidad y azar deja en el espíritu huellas indelebles. A diferencia de la

---

<sup>195</sup> Epígrafe 3.2.1.

<sup>196</sup> Epígrafe 3.2.2.

<sup>197</sup> Epígrafe 3.2.3.

<sup>198</sup> Epígrafe 3.2.4.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

simetría especular de las dos mitades de los cuerpos de los animales, en la naturaleza es relativamente rara e inverosímil la percepción de formas precisas, colores netos y vivos o sonidos repetidos según ciertas cadencias”.<sup>199</sup>

2. “El hecho de que para producir belleza no sea suficiente el respeto a la armonía, a la simetría, al ritmo o a la métrica es una certeza empírica que se ha tenido siempre, una sospecha teórica que ha estado siempre apuntando”.<sup>200</sup>
3. “Ante el debilitamiento del modelo de armonía y de simetría fácilmente aprehensibles (modelo según el cual se intuye rápidamente la idea en lo sensible) se puede proceder en dos direcciones: o bien hacia el aumento de la complejidad que haga menos legibles y evidentes la armonía y la simetría, o bien hacia la eliminación radical de la correspondencia ordenada de las partes, en tanto que criterio cardinal de identificación de lo bello”.<sup>201</sup>
4. “Hoy se perfilan al menos tres salidas: a) una desdramatización de lo feo semejante a la de lo falso o a la de lo malo en el ámbito de algunas lógicas y éticas... b) una renovada exigencia de religiosidad, debida a las consecuencias inmediatas de la caída de los sistemas totalitarios europeos del siglo XX y a la difusión de nuevas angustias ante los dramas actuales y las incertidumbres del futuro; religiosidad que cala en la dimensión

---

<sup>199</sup> Remo Bodei, *La forma de lo bello*, Madrid, Visor, 1998, pp. 25-26.

<sup>200</sup> Remo Bodei, *Ibid.*, p. 56.

<sup>201</sup> Remo Bodei, *Ibid.*, p. 65.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

estética, devuelve parte del aura de objeto de culto a la obra de arte y, para muchos, traspasa las esperanzas e redención en el plano de la fe y de la trascendencia... ; c) la resultante del paralelogramo de fuerzas de estas dos tendencias, o sea, un semisecularizado uso del mito de lo sagrado en el arte”.<sup>202</sup>

Independientemente de que se comparta o no el acierto de estas tipologías culturales y artísticas como criterio taxonómico esencial, permanece al menos la ubicación con respecto a esta polarización como rasgo de caracterización de cada estilo artístico. Anton Ehrenzweig incluso identificó esta dicotomía axiológica y taxonómica por un lado con la tensión entre los valores claridad de percepción y representación simbólica, esta última en sentido biológico; y por otro lado con la actitud predominante en cada época hacia el racionalismo o el empirismo, respectivamente:

“Ya explicamos el nacimiento de la forma gestalt-libre en el arte moderno como un síntoma de nuestro racionalismo debilitado. Pero han existido otras épocas de bajo racionalismo y gran tensión emocional. Una de esas épocas fue la gótica, que dio nacimiento a la polifonía medieval, y otras, más significativas quizá, fueron las etapas arcaicas y primitivas de todas las culturas... El arte civilizado tendería hacia una máxima articulación gestalt y depuraría sus formas de elementos inarticulados; esto lo conseguiría mediante

---

<sup>202</sup> Remo Bodei, *Ibid.*, p. 151.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

los sentimientos estéticos del orden y la armonía que sirven para salvaguardar el esfuerzo de la articulación gestalt haciéndolo agradable. En cambio, el arte primitivo tendería a reprimir los elementos formales articulados; sus percepciones fluidas y ambiguas, aunque pobres en placeres estéticos, adquirirían un poder plástico contra el cual las experiencias formales, estéticas y civilizadas pueden parecer chatas e insípidas, pese a toda su precisión”.<sup>203</sup>

Hemos encontrado unanimidad y coherencia en el establecimiento de categorías estéticas generales opuestas entre sí: racionalistas e irracionistas. No obstante, este criterio clasificador se presenta igualmente como criterio de calidad estética en el sentido de que el equilibrio entre sendos valores racionalistas e irracionistas, combinados en diferente proporción según cada estilo artístico, se aprecia generalmente como marcador de calidad en arte. Adicionalmente, hemos encontrado que esta polarización de los estilos artísticos sobre el eje racional-irracional guarda coherencia con las ideas axiológicas recogidas a lo largo del epígrafe 3.2.

---

<sup>203</sup> Anton Ehrenzweig, *Psicoanálisis de la percepción artística*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976, pp. 64 y 120-121.

### **3.4. TAXONOMÍA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL**

Trataremos aquí diversos estudios que han realizado una clasificación general de los estilos y tendencias de la interpretación musical.

Ya desde el siglo XIX encontramos testimonios que reflejaban la coexistencia en el ámbito de la interpretación musical de dos tendencias en tensión, hacia el orden y hacia la libertad, o sea, hacia lo apolíneo y hacia lo dionisiaco, respectivamente. Lo vimos someramente en el punto 3.1.1. Siguiendo el paralelismo con el epígrafe anterior, el compositor y pianista Alfredo Casella detecta y valora a mediados del siglo XX una tendencia general a sintetizar ecuánimemente ambos ideales estéticos de la interpretación musical, al igual que los numerosos estudios ya vistos en relación al arte en general (vid. punto 3.2):

“La ola anti-impresionista y anti-romántica que invadió Europa inmediatamente después de la guerra (de 1914 a 1918) tuvo inevitables repercusiones. La concepción reaccionaria a las exageraciones sentimentales de la decadencia ochocentista, que negaba a la música el derecho de constituir la expresión de un sentimiento, hubo de tener también una profunda influencia. Hoy, sin embargo, el furor anti-romántico y anti-impresionista se ha

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

aplacado y un nuevo equilibrio con tendencia netamente clásica surge sobre las ruinas dejadas por los icoloclastas de ayer.<sup>204</sup>

Más concretamente, Ansermet vinculaba esa polaridad de los valores de la interpretación, entre lo apolíneo y lo dionisiaco, a las diferentes personalidades individuales de los intérpretes:

“La dosificación de exigencia formal y de impulso interior manifiesta las diferentes naturalezas de los directores: la dirección de Weingartner representaba el equilibrio perfecto de los dos factores; la de Furtwängler, completamente dominada por el impulso interior, apenas revela normas formales. En el extremo opuesto de Furtwängler se tendría ese gesto elaborado y de alguna manera exterior al hombre, frecuente hoy en día, que reduce el movimiento musical a una geometría estática impecable y pretende imponerse por la razón; casi fracasa siempre en su objetivo porque no muerde en ese magma psíquico que es una orquesta”.<sup>205</sup>

Una descripción ya familiar de sendas posturas estéticas diametralmente opuestas ilustra cómo esta dicotomía y tensión trascendió en la apreciación de las audiencias:

---

<sup>204</sup> Alfredo Casella, en Joaquín Zamacois, *Temas de Pedagogía Musical*, Barcelona, Quiroga, 1973, p. 84.

<sup>205</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, pp. 29-30.



## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

“En los años cuarenta y cincuenta, por ejemplo, los directores Toscanini y Furtwängler fueron respectivamente tipificados como “intermediario” e “intérprete”, al primero se le veneraba o condenaba por su “fidelidad a la partitura”, y al segundo por su iluminación y carácter creativo”.<sup>206</sup>

Copland también atribuye los distintos estilos interpretativos a respectivos rasgos de personalidad, y a continuación efectúa una profusa clasificación de tipos de intérpretes en función tanto de su situación en el eje de la polaridad apolíneo-dionisiaco como en función de su nacionalidad, redundando así en la relatividad cultural de este como cualquier otro arte, que vimos en el apartado 3.2.4. En cuanto a la bipolaridad, aprueba los tipos de intérprete romántico y clásico como equilibrados e intermedios entre ambos polos, con moderada inclinación hacia uno u otro lado, y desaprueba las posturas extremas, con tendencia demasiado acusada en uno u otro sentido, calificándolas como grotesca y escolástica, respectivamente.<sup>207</sup> Obsérvese la coincidencia con las tipologías musicales establecidas tanto por Stravinsky como por Tomás Marco, y sus respectivas valoraciones, que vimos en el epígrafe 3.3. En esta misma línea, Ansermet atribuye una tendencia degradante a la “nueva racionalidad”, es decir, al extremo racionalista, tanto en la composición como en la interpretación, y distingue cierta

---

<sup>206</sup> Eric Clarke, «Listening to performance », en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 189.

<sup>207</sup> Aaron Copland, *Música e imaginación*, Buenos Aires, Emecé, 2003, pp. 87-95.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

involución incluso en los estilos de la interpretación musical relacionados en cierto modo con una tendencia más general en este sentido de la cultura musical:

“El paso de una manera de sentir la música fundada sobre la cadencia a una manera de sentir fundada sobre el metro es en realidad, aunque se le haya prestado poca atención, el acontecimiento característico de nuestra época; y es un acontecimiento extraordinariamente cargado de significado y de consecuencias porque abre el camino a una especie de desespiritualización de este arte... El director de orquesta, entonces, no es más que un batidor de tiempos; ya no hay intérpretes, sino solamente ejecutantes porque ya no tienen que modelar la obra sino solamente realizar lo que está escrito. Creo que esta manera de sentir perjudica incluso a las obras nacidas en este ambiente y, en primer lugar, a las de Stravinski; pero aplicadas a las obras del pasado, las desnaturaliza completamente y explica muchas interpretaciones extravagantes que se pueden escuchar hoy en día, de Bach, Mozart, Beethoven y Chopin”.<sup>208</sup>

Abundando estas ideas, Zamacois distingue y valora una variada tipología de actitudes estéticas entre los intérpretes y entre los oyentes, en esencia similares a lo que llevamos visto. Obsérvese el énfasis expresado sobre la relatividad individual de los valores estéticos, y una vez más, la valoración positiva que hace exclusivamente de las tendencias moderadas bien hacia lo apolíneo o hacia lo dionisiaco:

---

<sup>208</sup> Ernest Ansermet, *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea books, 2000, p. 30.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA

“Hay interpretaciones que, por lo contenidas y circunspectas, por lo grandemente que el intérprete se ha esforzado en no excederse o por la frialdad temperamental de éste, resultan para muchas sensibilidades –no para todas, desde luego-, inanimadas. Y en el extremo opuesto se hallan aquellas en que las exageraciones, las sensiblerías de bajo cuño, las grandilocuencias mitinescas son tan patentes que caen en un amaneramiento inaceptable para un oyente de gusto refinado... Finalmente registraremos las profundas, las ejemplares, en las cuales el intérprete ha ahondado tanto en el análisis de la obra, en cuanto se refiere a su estética, historia y autor, ha buscado hasta tal punto la verdad y el mejor modo de expresarla, con elocuencia en la que no falte ningún ingrediente, pero siempre en la estricta medida de lo necesario, que ha conseguido manifestarse tan lejos del amaneramiento como de la frialdad expresiva”.<sup>209</sup>

Pestalozza, desde su óptica comprometida, llega a vincular la interpretación demasiado emocional y romántica a la cultura socio-política vitalista y expansionista de los nazis, en contra de la interpretación filológica y más atemperada, que él vincula al progresismo cultural, social y político. Es una apreciación muy concreta, y quizás subjetiva, pero que en definitiva se inscribe de lleno en la taxonomía aquí descrita, además de poner en relieve tanto la función social del arte como la relatividad cultural de los valores estéticos:

---

<sup>209</sup> Joaquín Zamacois, *Temas de pedagogía musical*, Barcelona, Quiroga, 1973, pp. 93-94.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

“Cuando se está escuchando al Bach de Furtwängler, se escucha antes que a nada a Furtwängler, a su poderoso Bach, quien con una idea de poder, interpretativo antes que creativo, hace pasar a un segundo plano lo que Bach pensaba y quería hacer pensar de Jesucristo, arrastrado de hecho por la dimensión sonora tardorromántica en la cual suena sobre todo el vitalismo, el voluntarismo del burgués más alemán que europeo, que vive la experiencia del individualismo en los términos dramáticos e inquietantes de la voluntad de poder... Furtwngler trabaja anuente en la Alemania de Hitler, y por eso en la ejecución filológica de 1937 descubre efectivamente el miedo de sí mismos que es el pensamiento dominante en el modo de hacer música de toda una generación, de aquella de Weimar, naturalmente”.<sup>210</sup>

### 3.5. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO

En este capítulo hemos visto que, en resumen:

La **axiología de la interpretación musical** aquí revisada acusa el valor estético de los elementos aportados a la creación musical por este arte, que resulta así equiparado a nivel creativo con el resto de las artes (vid. epígrafe 3.1.1), con las que comparte valores (vid. epígrafes 3.1.2) y tipologías (vid. epígrafes 3.3 y 3.4), y especialmente se equipara en gran medida la interpretación

---

<sup>210</sup> Luigi Pestalozza, “Interpretación y cambio en la música *contemporánea*”, *Variaciones*, 4, 1996, p. 37.

musical con la composición, de la que se considera de algún modo subsidiaria y en todo caso complementaria (vid. epígrafe 3.1.2).

La **taxonomía de la interpretación musical** indica la atribución a este arte de la relatividad cultural e individual de su valor estético (vid. apartado 3.4), y se detecta claramente que el principal criterio clasificador de los estilos de interpretación musical coincide en esencia con los criterios clasificadores del arte en general vistos en el epígrafe 3.3, basados igualmente en la tendencia que cada obra artística manifiesta a simbolizar un punto de equilibrio o acomodo sobre la polaridad entre lo racional y lo emocional, característico de su tipo cultural correspondiente, todo lo cual configura una descripción coherente de los objetivos o fines creativos de la interpretación musical.

Por lo tanto, las ideas recogidas en este capítulo corresponden principalmente a los campos de las variables A (producto creativo de la interpretación musical), y C (finalidad del producto creativo de la interpretación musical). En menor medida aportan rasgos a los campos de las variables B (proceso creativo de la interpretación musical), D (condiciones personales que favorecen la creatividad en la interpretación musical) y G (condiciones didáctico curriculares que favorecen la creatividad en la interpretación musical), por lo que marcamos sus valores en el siguiente cuadro de datos.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Nº	CATEGORÍAS	VARIABLES					
		A	B	C	D	E	G
3.1	AXIOLOGÍA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL	T	T	T	T	F	T
3.2	AXIOLOGÍA MUSICAL Y ESTÉTICA	F	F	T	F	F	T
3.3	TAXONOMÍA MUSICAL Y ESTÉTICA	F	F	T	F	F	T
3.4	TAXONOMÍA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL	T	T	T	F	F	T
<b>II</b>	<b>INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ESTÉTICA (3.1 + 3.2 + 3.3 + 3.4)</b>	T	T	T	T	F	T



## **4. INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN HISTÓRICA**

Este capítulo contiene la investigación orientada a comprobar la subhipótesis H5.

### **4.1. ANÁLISIS DE LAS FUENTES**

Bajo este epígrafe revisaremos el tipo de estudios que se concentran en la práctica interpretativa de determinadas épocas, habilitando al intérprete para reconstruir fielmente sus características originales, como aquí queda explicado:

“Siempre ha habido un gran número de detalles que un compositor no se preocupó de escribir en sus partituras; sabía simplemente que se observarían determinadas convenciones. Algunas de ellas han dejado de estar en vigor, mientras que otras han experimentado importantes cambios de significado”.<sup>211</sup>

Aunque este tipo de datos pueden considerarse y procesarse como instrucciones claras y precisas, los mismos autores de este tipo de estudios ya advierten que lo prioritario de una interpretación será siempre el resultado y el sentido artístico por encima de la aplicación rigurosa de los datos objetivos por

---

<sup>211</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, pp. 16.



ellos encontrados, por muy fiables que éstos sean, dejando así un campo de actuación irrenunciable a la creatividad del intérprete. Ya el estudio clásico de este género, de Robert Donington, establecía claramente que el intérprete informado históricamente debe asumir la responsabilidad de aplicar esa información según su apreciación estética personal y su imaginación.<sup>212</sup> Obsérvese la análoga contrapartida que sigue a cada una de estas tres observaciones históricas, que no prescripciones, según se ve (se corresponden 1 con 2, 3 con 4 y 5 con 6):

1. “Es comunísima la creencia de que la polifonía clásica exige un movimiento lento, casi grave. Nada más lejos de la verdad; y nada más contrario al espíritu que dio vida a este arte que esas ejecuciones pesadas, plomizas, que se oyen a casi todos nuestros coros. Son la muerte de la polifonía. ¿Cuál es entonces su movimiento? ¿Cómo determinarlo? Preguntemos a los testigos de la época: a los teóricos; éstos nos responderán con toda suerte de detalles. Por una parte equiparan la duración de un compás a cada una de las palpitaciones del pulso humano; ahora bien, como el corazón de un hombre normal late de setenta a ochenta veces por minuto, síguese que en el siglo XVI cantaban otros tantos compases en el mismo espacio de tiempo, es decir: setenta u ochenta compases por minuto. De otro lado sabemos por idénticos testimonios que la semibreve era en la época palestriniana la medida del

---

<sup>212</sup> Robert Donington, *The Interpretation of Early Music*, Londres, Faber and Faber, 1963-1977, pp. 55-56.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

compás binario; lo que quiere decir que en un minuto ejecutaban de setenta a ochenta semibreves, el doble de mínimas, etc”.<sup>213</sup>

2. “Este principio debe ser aplicado, sin embargo, con conciencia artística, no con inflexibilidad metronómica”.<sup>214</sup>
3. “El número de cantantes que intervenían en los coros eclesiásticos se estima entre 8 y 12, pero en las obras profanas se supone que no había más de 1 ó 2 cantantes por cuerda”.<sup>215</sup>
4. “Es siempre preferible una interpretación natural, vital y expresiva, acaso estilísticamente imperfecta, a una ejecución fría y trabada por consideraciones de pureza estilística”.<sup>216</sup>
5. “Durante la larga preparación de este libro se realizaron numerosos experimentos con el antiguo tipo de violín y de arco, y usando la antigua técnica; a raíz de estos experimentos ofrecemos las siguientes sugerencias al violinista actual. ¿Qué tipo de sonido producía el antiguo violín? En mi opinión: 1.-Un sonido más relajado y menos intenso que el actual. 2.-Un sonido más bien claro y transparente que masivo, profundo o lleno. 3.-Un sonido bastante articulado que proporciona una especial pulsación y vitalidad a la figuración y al fraseo. 4.-Un sonido normalmente más matizado que sostenido”.<sup>217</sup>

---

<sup>213</sup> Samuel Rubio, *La Polifonía Clásica*, El Escorial, Madrid, La ciudad de Dios, 1956, p. 188.

<sup>214</sup> Samuel Rubio, *Ibid.*, p. 189.

<sup>215</sup> Guillermo Graetzer, *El Director de Coro*, Buenos Aires, Ricordi, 1979, p. 151.

<sup>216</sup> Guillermo Graetzer, *Ibid.*, p. 144.

<sup>217</sup> David D. Boyden, *The History of Violin Playing from its Origins to 1761*, Oxford Univ., 1990, p. 497.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN HISTÓRICA

6. “Si algún detalle de una antigua tradición interpretativa no resultase musicalmente convincente al intérprete, éste hará mejor en tocar como un artista que como un arqueólogo o historiador”.<sup>218</sup>

Algunas de las más recientes revisiones del campo de la interpretación histórica demuestran que la línea más extendida actualmente en este campo sigue esta idea, en el sentido de reconocer la insuficiencia tanto de la notación musical como de la aproximación musicológica, científica y deductiva para producir una interpretación musical de calidad, lo que requiere invariablemente una aportación imaginativa y artística por parte del intérprete, que en caso de conflicto pueda llegar incluso a prevalecer sobre el estudio sistemático, como volvemos a ver en otras declaraciones:

1. “Por encima de todo, esperamos haber puesto el énfasis suficiente no sólo en que la interpretación histórica implica –forzosamente- una mezcla de conocimiento fáctico y conjeturas con un cierto fundamento, sino también en que la estricta observancia de las reglas de los teóricos no es ningún sustituto del arte, el gusto y la inteligencia musical a la hora de dar vida a una interpretación; porque tanto entonces como ahora los intérpretes han sido admirados por lo que ellos como individuos aportaron a la música, y

---

<sup>218</sup> David Boyden, *Ibid.*, p. 496.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

es sobre ellos sobre quienes debe recaer la responsabilidad final de una interpretación histórica convincente”.<sup>219</sup>

2. “Podríamos confeccionar un cuestionario para entender mejor una partitura... semejantes respuestas no serían un sustituto de la imaginación del intérprete. Si acaso un terreno en el que una serie de prejuicios se sustituya por una gama de posibilidades estilísticas. Ese proceso puede actuar como estímulo para la imaginación musical”.<sup>220</sup>

También recientemente, Peter Johnson ha llamado la atención sobre un curioso fenómeno que revoca la idea simplista de autenticidad histórica con respecto a la práctica musical. Las ocasiones en que un mismo compositor ha grabado más de una vez una obra suya demuestran la amplitud de criterios con que él mismo plantea su interpretación:

“Las inevitables diferencias entre ambas sugieren que ninguna interpretación concreta del compositor o grabación “aprobada” debería tomarse como definitiva. Las dos grabaciones del concierto para violín de Elgar dirigidas por el compositor ilustran esto”.<sup>221</sup>

---

<sup>219</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, p. 13.

<sup>220</sup> Peter Walls, “Historical performance and the modern performer”, en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 23.

<sup>221</sup> Peter Johnson, “The legacy of recordings”, en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 208.

## 4.2. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO

La idea constantemente recogida de las aproximaciones históricas a la interpretación musical es precisamente la necesidad de que los intérpretes den un tratamiento estéticamente creativo a los datos objetivos recogidos por este tipo de estudios, lo que redundaría en la idea del carácter creativo de esta función, que recogimos específicamente en el epígrafe 3.1.2. Esta coherencia cobra importancia al venir precisamente de una disciplina de la que cabía esperar una aproximación fuertemente deductiva, no creativa, a la interpretación musical.

Las ideas recogidas en este capítulo corresponden por tanto principalmente al campo de la variable B (proceso creativo de la interpretación musical), y en menor medida a los campos de las variables A (producto creativo de la interpretación musical), C (finalidad del producto creativo de la interpretación musical), D (condiciones personales que favorecen la creatividad en la interpretación musical) y G (condiciones didáctico curriculares que favorecen la creatividad en la interpretación musical), por lo que marcamos sus valores en el siguiente cuadro de datos.

Nº	CATEGORÍA	VARIABLES INDEPENDIENTES					
		A	B	C	D	E	G
III	INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN HISTÓRICA	T	T	F	T	F	T

## 5. INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ANALÍTICA

Este capítulo contiene la investigación orientada a comprobar la subhipótesis H6.

### 5.1. ANÁLISIS DE LAS FUENTES

Revisaremos aquí los discursos encontrados que plantean la posibilidad de una fundamentación deductiva de la interpretación musical a través del análisis técnico-compositivo de la obra interpretada. Esta idea es expresada y desarrollada con ligeras variantes por un buen número de analistas:

1. “Los detalles de diversísima índole que han de servir para que el conjunto consiga perspectiva, vida interna, carácter, unidad y diversidad... son indispensables y únicamente están al alcance de quien es capaz de efectuar un correcto y concienzudo análisis de la estructura formal de la obra”.<sup>222</sup>
2. “Interpretar una obra musical significa darle vida sonora... esto sucede al dar sentido musical a los elementos estructurales (y textuales en la música vocal) que la configuran a través de la expresión... La interpretación de una obra no debe ser enfocada subjetiva y caprichosamente, sino obedeciendo

---

<sup>222</sup> Joaquín Zamacois, *Temas de Pedagogía Musical*, Barcelona, Quiroga, 1973, p. 92.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ANALÍTICA

a ciertas exigencias que emanan de su estructura... Para que una interpretación sea sentida como viva no basta la observación de las prescripciones estilísticas ni la obediencia fiel a las indicaciones del autor. Debajo de la superficie de las notas, de las melodías, ritmos y armonías, existe un juego de energías, de combinaciones de fuerzas impulsoras y retardantes que, en una interpretación viva, producen tensiones y relajamientos, expansiones, contracciones y culminaciones. Para comprender y manejar ese sutil juego de energías es necesario acercarse analíticamente a los distintos aspectos constructivos que configuran la obra musical”.<sup>223</sup>

3. “Me gustaría aportar una forma de análisis que relacione de la primera nota a la última de una composición, que no acepte etiquetas pero que explique cada nota sólo en términos de consecuencia lógica de las notas que le preceden en la composición... Sólo de esta forma se puede tocar una obra con convicción y siempre renovada frescura de concepción”.<sup>224</sup>
4. “A los estudiantes se les debe mantener disciplinados desde el principio hasta el fin al objeto de que comprendan cuanto han de encontrar en la música, como es la función que cada cosa ha de tener en relación con la totalidad, con su posición y con su valor constructivo”.<sup>225</sup>

---

<sup>223</sup> Guillermo Graetzer, *El director de coro*, Buenos Aires, Ricordi, 1979, pp. 105-107.

<sup>224</sup> Jehudi Menuhin, *Violin & Viola*, Londres, Kahn & Averill, 1991, pp. 104-105.

<sup>225</sup> Theodor W. Adorno, en Enrico Fubini, *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994, p. 154.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

5. “El intérprete ante una partitura descubre, pues, que la obra tiene una forma predeterminada, una vida autónoma que el compositor le ha sembrado. ¡Debe, por consiguiente, inscribirse en esa forma, ser transparente para acogerla y conformarse a ella en el verdadero sentido de la palabra! Pues tal forma orientará muchas opciones para obtener una interpretación y una realización sonora armoniosas”.<sup>226</sup>
6. “La interpretación de música requiere decisiones –conscientes o no- sobre la función contextual de elementos musicales concretos y sobre la forma de proyectar éstos”.<sup>227</sup>
7. “El intérprete dispone de muchas herramientas para tratar de descubrir los contenidos implícitos de la obra, como el análisis formal de ésta y otras obras del compositor”.<sup>228</sup>

El compositor Luis de Pablo alaba este tipo de actitud, conectando el método analítico con el criterio estético-axiológico de la **claridad perceptiva**, que vimos en apartado 3.2.1:

“Claude Helffer tiene algo muy importante que conozco en muy pocos otros intérpretes, y es que, al mismo tiempo que toca una obra, podríamos decir que la está analizando, hace muy presente cómo está hecha la obra”.<sup>229</sup>

---

<sup>226</sup> Monique Deschaussées, *El intérprete y la música*, Madrid, Rialp, 1998, pp. 51-52.

<sup>227</sup> John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 35.

<sup>228</sup> Juan Ignacio Fernández, “Sobre la interpretación musical”, en *Hoquet, revista del Conservatorio Superior de Música de Málaga*, 2005, p. 23.

<sup>229</sup> Luis de Pablo, en *Variaciones*, n. 4, 1996, p. 79.



## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ANALÍTICA

La idea básica explícita o implícita en todos estos argumentos es que si la estructura formal de la obra condiciona su interpretación y esa estructura se puede estudiar objetivamente, entonces se puede suponer que el análisis formal nos proporcione un fundamento objetivo de la interpretación. Esta idea goza de larga tradición, como veremos haciendo un breve repaso a su historia y a su problemática sobre la cuestión de en qué términos puede contribuir el análisis a la práctica del arte de la interpretación musical.

Las más notorias aproximaciones analíticas a la interpretación musical, que a continuación revisaremos por orden cronológico, se han producido históricamente de una forma discontinua y a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX, concentrándose (sin ningún motivo aparente) en el último tercio de cada uno de estos siglos.

Ya Joachin Quantz realiza una sugerencia al intérprete, que requiere cierta actitud analítica, cuando indica en general acentuar más las disonancias que las consonancias.<sup>230</sup> Aparte de este tipo de sugerencias puntuales, el principal representante de las aproximaciones analíticas del s. XVIII parece ser Juan Abraham Pedro Schulz, quién según cuenta Hugo Riemann un siglo más tarde, al recoger parte de sus ideas en su respectivo trabajo, que seguidamente también comentaremos. Siguiendo a éste último, vemos que los escritos de Schulz se

---

<sup>230</sup> Stefan Reid, "Preparing for performance", en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 108.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

refieren de una forma exclusiva a lo que luego se denominó “fraseo musical” y fueron publicados en su época (1772) dentro de un trabajo más amplio debido a Sulzer y denominado *Teoría de las bellas Artes*. La indicación-prescripción fundamental de dichos escritos es el reconocimiento de los límites de las frases y motivos, así como de su estructura rítmica, para hacerlas reconocibles en la interpretación por medio de la acentuación y las separaciones métricas oportunas, todo ello explicado con un tono claramente didáctico:

“Los incisos son las comas del canto que, como en la conversación, deben hacer sensible una pausa insignificante. Este efecto se obtendrá si se acorta un poco la última nota de una frase y se empieza con firmeza la primera de la frase siguiente; o bien disminuyendo la fuerza del sonido para volverlo a reforzar al empezar la nueva frase”.<sup>231</sup>

Otros autores de la misma época, que tratan del fraseo en términos similares, son igualmente citados por Riemann: Kinderberger (1774), Koch (1782), Türk (1789) y Momigny (1806). Más modernamente, en 1955, el organista Hermann Keller revisa críticamente algunos de estos tratados (Schulz 1774, Türk 1789) junto a otros donde aparecen ideas similares, de época anterior (Couperin 1722) y posterior (Wiehmayer 1900, el del mismo Riemann).<sup>232</sup>

---

<sup>231</sup> Juan Abraham Pedro Schulz, en Hugo Riemann, *Fraseo musical*, Madrid, Labor, 1928, p. 63.

<sup>232</sup> Hermann Keller, *Fraseo e articulación. Contribución a una lingüística musical*, Buenos Aires, Eudeba, 1964, pp. 31-34.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ANALÍTICA

En el siglo XIX, y siguiendo el estilo didáctico de los trabajos precedentes, el interés por el fraseo se extiende a otros elementos de la interpretación más desarrollados en el Romanticismo, como son el *rubato* y la *expresión*, como se puede ver respectivamente en estas indicaciones:

1. “La gradación agógica del motivo de un compás se efectúa abreviando algo el valor leve y prolongando aproximadamente en la misma medida el valor pesante...La máxima dilatación agógica corresponde, pues, al punto culminante del motivo...”<sup>233</sup>
2. “La más elemental y la más conocida de las reglas de dicción exige que el rasgo melódico ascendente se toque crescendo y el descendente disminuyendo... hay otros casos en que la dirección del movimiento melódico hace necesaria la acentuación de determinados sonidos; nos referimos a aquellas notas que saltan fuera de la curva melódica general a modo de ángulos salientes...exigen también un acento especial todos los acordes poco corrientes, toda disonancia que atrae sobre sí la atención, todo enlace armónico excepcional...”<sup>234</sup>

Al lado del propio Riemann, otros autores de su época empeñados en lo que él llama “la moderna teoría de la expresión musical” y por él citados son Mathis Lussy (1874), Rudolf Westphal (1880), Carlos Fuchs (1884), Otto Tiersch (1886) y Franz Kullak (1897). Como claramente indica el propio Riemann: “La

---

<sup>233</sup> Hugo Riemann, *Fraseo musical*, Madrid, Labor, 1928, p. 25.

<sup>234</sup> Hugo Riemann, *Ibid.*, pp. 42-44.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

mayor parte de todos estos libros están escritos con el intento de deducir las leyes de la ejecución del contenido melódico-rítmico y armónico-métrico de las figuras musicales”.<sup>235</sup>

La metodología de esta deducción se basa, como hemos visto, en la identificación de elementos constructivos que sistemáticamente suelen dar lugar a rasgos similares de interpretación, o lo que es lo mismo, lo que hoy en día llamaríamos el establecimiento de “**patrones**”. Un patrón sería, por ejemplo, “alargar los tiempos fuertes del compás”, otro sería “aumentar la intensidad en los intervalos ascendentes”, y así muchos más, como los tres tipos de acentuación que establece Lussy:

“En su Tratado de la expresión musical -acentos, matices y movimientos (Paris, Heugel, 1874)-, la pedagoga del piano suiza Mathis Lussy propone que la expresión musical no es algo añadido a la obra por la acción del intérprete. Por el contrario, es inherente a la estructura de la música. La expresión musical surge de la interacción de tres tipos de énfasis presentes en toda pieza musical y en toda frase: acento métrico, acento rítmico y acento patético. Cada tipo específico de acontecimiento musical demanda su correspondiente acción interpretativa. Lussy afirma que estas leyes son universales de manera que sólo hay una forma correcta de expresar una pieza de música. Todas las interpretaciones fidedignas de la misma pieza deben, por

---

<sup>235</sup> Hugo Riemann, *Ibid.*, pp. 69-70.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ANALÍTICA

tanto, aplicar las mismas matizaciones (inflexiones dinámicas) y movimientos (sutiles inflexiones del pulso) en los mismos puntos de la obra. Dichas interpretaciones deben diferir sólo en el grado en que los ejecutantes realizan esas inflexiones”.<sup>236</sup>

En esta misma línea, encontramos la siguiente sugerencia, poco explícita, de Sergei Rachmaninov, sobre cómo dar el sentido correcto al clímax de cada obra:

“Esta culminación, dependiendo de cada pieza, puede estar al final o en medio, puede ser fuerte o suave; pero el intérprete debe saber cómo alcanzarla con absoluta precisión, porque si falla se derrumba toda la estructura, la pieza se desarticula y deja de transmitir al oyente lo que debería”.<sup>237</sup>

A pesar de esta apariencia casi científica, la finalidad real de estos trabajos sigue siendo, al igual que la de sus antecedentes dieciochescos, más una propuesta didáctica inductiva que una formulación científica en toda regla, que quedaría lejos de su ámbito de trabajo. Seguimos observando, además, que las aproximaciones lógico-deductivas, incluso en opinión de sus más destacados

---

<sup>236</sup> Jonathan D. Flowers, *Mathis Lussy's Traite de l'expression musicale as a Window into Performance Practise*. [en línea] Disponible en URL: <<http://www.music.indiana.edu/som/courses/rhythm/annotations/green94.html>> [Consulta: 16-4-2007].

<sup>237</sup> Jonathan Dunsby, “Performers on performance”, en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 232.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

representantes, resultan insuficientes para comprender y fundamentar totalmente el arte de la interpretación:

1. “No quiere decirse, sin embargo, que la actividad analítica de la inteligencia se considere inútil, antes al contrario, la juzgamos necesaria e imprescindible, pero su misión debe reducirse a explorar y preparar los senderos por los cuales, en último término, debemos dejarnos llevar libremente por el sentimiento y la inspiración”.<sup>238</sup>
2. “Ponía repetidamente énfasis sobre ciertos conceptos fundamentales que llamaba a veces “leyes de la música” o “leyes de la naturaleza”, conceptos que consideraba elementos esenciales en una interpretación elocuente, aplicables a todas las formas de expresión musical... Lo que Casals nos legó no fue un sistema doctrinal sino una puerta abierta a nuestra propia experiencia. La fuerza de su espíritu no era limitadora sino liberadora. Casals no guiaba a generaciones de jóvenes hacia una rígida copia de su modo de hacer sino hacia una rica comprensión del arte interpretativo”.<sup>239</sup>

Ahondando en la insuficiencia del análisis para determinar la interpretación, David Blum, en su ensayo sobre Casals, recoge numerosos patrones interpretativos usados y enseñados por dicho violonchelista y director, bajo los epígrafes “encontrar el diseño”, “dicción para instrumentistas” y “percibir las relaciones temporales”, patrones relativos tanto a la acentuación y expresión como

---

<sup>238</sup> Hugo Riemann, *Fraseso musical*, Madrid, Labor, 1928, p. 53.

<sup>239</sup> David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000, pp. 13 y 16.

al fraseo y las fluctuaciones de tiempo.<sup>240</sup> Sin embargo, al mismo tiempo Casals apuntaba que todas estas desviaciones debían ajustarse a una medida precisa y controlada que conecta precisamente con la dualidad de valores estéticos que ya vimos en el capítulo 3 como **orden y libertad**:

“Para Casals, cualquier definición de tempo rubato debía incluir la idea de proporción... Esta regla era aplicada a cualquier desviación de la regularidad. Por ejemplo, al ejecutar *ritardandi* el intérprete debe poner cuidado en no debilitar los pilares de la estructura rítmica”.<sup>241</sup>

Igualmente Guillermo Graetzer, en su tratado de dirección coral, recoge una serie de patrones similares a los decimonónicos y relativos tanto a la inflexiones de intensidad y articulación como al fraseo, aclarando su orientación pedagógica,<sup>242</sup> al tiempo que plantea una aplicación del análisis como medio para prevenir las interpretaciones demasiado arbitrarias: “...su interpretación debe cuidar que la totalidad del trozo no se desintegre en fragmentos; un impulso grande, un macrotempo, debe abarcar al todo”.<sup>243</sup>

Esta última orientación del análisis no como justificación de las libertades interpretativas, sino como todo lo contrario, como argumento en contra de la exageración de las mismas, va a ser un rasgo frecuente en las aproximaciones

---

<sup>240</sup> David Blum, *Ibid.*, pp. 31- 110.

<sup>241</sup> David Blum, *Ibid.*, p. 96.

<sup>242</sup> Guillermo Graetzer, *El director de coro*, Buenos Aires, Ricordi, 1979, pp. 107-135.

<sup>243</sup> Guillermo Graetzer, *Ibid.*, p. 134.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

analíticas del s. XX, junto con una intencionalidad dirigida no tanto a lo pedagógico como a la crítica musical.

Los primeros trabajos que ya en el último tercio del siglo XX propugnan la importancia del análisis para la interpretación musical se deben a Edward T. Cone,<sup>244</sup> y tienen continuación en los de Wallace Berry,<sup>245</sup> Eugene Narmour, y algunos otros, todos ellos discutidos sucesivamente por John Rink<sup>246</sup> en 1990, Joel Lester en 1995,<sup>247</sup> y Nicholas Cook<sup>248</sup> en 2002, llegando los tres a conclusiones muy similares sobre los mismos. Siguiendo la argumentación de estos revisores, el tono resultante de dichos trabajos osciló entre lo especulativo y lo dogmático, es decir, frecuentemente no llegan a conclusiones prácticas claras, y cuando lo hacen, éstas se presentan como un arbitrario juicio de valor artístico. Veamos algunos ejemplos y comentarios que ilustran estas observaciones:

1. “Cone demuestra que los principios de funcionamiento a más alto nivel que las frases y períodos sólo se pueden clarificar en la ejecución si el ejecutante tiene en mente que el todo es más importante que cualquiera de sus partes... Berry aplaude el intento de Cone de dar respuesta a

---

<sup>244</sup> Edward T. Cone, *Musical Form and Musical Performance*, Nueva York, Norton, 1968.

<sup>245</sup> Wallace Berry, *Musical Structure and Performance*, Yale Univ., 1989.

<sup>246</sup> John Rink, “Review of Berry *Musical Structure...*” en *Music Analysis* 9, 1990, pp 323-328.

<sup>247</sup> Joel Lester, “Performance and Analysis: Interaction and Interpretation”, en John Rink (Ed.), *The Practise of Performance*, Cambridge Univ., 1995. Traducción española: “La interpretación musical y el análisis: Interacción y exegesis”, en *Quodlibet*, nº 15, octubre 1999, pp. 106-128.

<sup>248</sup> Nicholas Cook, *Rethinking Music*, Oxford Univ., 2001, cap. 11.



## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ANALÍTICA

difíciles cuestiones, pero lo critica por no sugerir mucho en materia de interpretación y las consecuencias del análisis”.<sup>249</sup>

2. “El mayor problema del libro de Berry es que la solución más frecuente para estas cuestiones interpretativas es la “ejecución neutral” o “dejar que las notas hablen por sí mismas”.<sup>250</sup>
3. “Si las relaciones formales no son adecuadamente analizadas por el intérprete, así como cuidadosamente reflejadas en la interpretación, esto da lugar a numerosos perjuicios... Bernstein, por ejemplo, obviamente comete un error al hacer crescendo en los compases 128-129 del primer movimiento de la Sinfonía 83 de Haydn... El tratamiento de los motivos que hace Julius Katchen en el Intermezzo Op. 118 nº 1 de Brahms es inexplicable; su interpretación carece de información analítica y, por lo tanto, de consistencia perceptiva... A veces los directores hacen cosas tan inexplicables que no tienen el más mínimo sentido”.<sup>251</sup>

Como hemos visto, las aproximaciones analíticas a la interpretación musical se encuadran en una tipología similar en cuanto a deducir la interpretación del análisis, aunque los estudios del s. XVIII se limitasen al fraseo, los del s. XIX ampliasen su interés a la expresión y los del s. XX se concentrasen más en el

---

<sup>249</sup> Jessica Corbin, “Review of Edward T. Cone’s *Musical Form and Musical Performance*”, [en línea] Disponible en URL: <<http://www.music.indiana.edu/som/courses/rhythm/annotations/berry71.html>> [Consulta: 29-5-2007].

<sup>250</sup> Brian, *Wallace Berry: Musical Structure and Performance*, [en línea] Disponible en URL: <[www.humanities.mcmaster.ca/mus/01/brian/berry/htm](http://www.humanities.mcmaster.ca/mus/01/brian/berry/htm)> [Consulta: 23-4-2001].

<sup>251</sup> Eugene Narmour, en Nicholas Cook, *Rethinking Music*, Oxford Univ., 2001, p. 240

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

logro de la coherencia estructural. Todos evidencian la existencia de una alta correlación entre ciertos elementos de la textura musical y una determinada forma de interpretar cuando un buen músico los encuentra en numerosas piezas, dando lugar a patrones como los que hemos visto y muchos más, pero de ahí a convertirlos en leyes hay un abismo insalvable cuando, como es el caso y hemos visto, se pueden encontrar tantas excepciones como confirmaciones a cada norma, y no hay normas de mayor rango que indiquen cuándo aplicar cada norma. Esto da a las aproximaciones analíticas un aspecto de pseudo-ciencia marginal que se ve agravado por lo ajenas que siguen siendo estas aproximaciones a gran parte del ámbito musical práctico y por su falta de escrúpulos para criticar y corregir la escritura de grandes compositores del pasado, o más modernamente para denostar la actuación de grandes intérpretes. No obstante los escritos de Lussy y Riemann gozaron de una considerable difusión y aprecio en su época a juzgar por el número de ediciones de que fueron objeto en pocos años, aunque esto puede entenderse debido a la falta de otros medios más eficaces para transmitir la práctica musical en la época, como lo que en el presente han llegado a suponer las modernas telecomunicaciones. Recientemente, estos autores decimonónicos han sido objeto de estudios que los relacionan con investigaciones más globales y rigurosas, como el de Michael D. Green, de 1994, que pone a prueba las teorías de Lussy, confirmándolas sólo en parte.<sup>252</sup> También Mine

---

<sup>252</sup> Jonathan D. Flowers, *Mathis Lussy's Traite de l'expression musicale as a Window into*

Dogantan, en su tesis doctoral profundiza en las conexiones de las teorías de Lussy con las de Dalcroze y Mocquereau,<sup>253</sup> así como con más recientes teorías del ritmo y de la psicología de la interpretación.<sup>254</sup> Por su parte, Chieng-Chang Yang, en su respectiva tesis doctoral identifica las teorías de Riemann con las corrientes epistemológicas neokantianas de su tiempo, por su pretensión por incorporar conocimiento científico a la subjetividad humana sin sacrificar ninguno de los dos elementos.<sup>255</sup>

Sin embargo, numerosos intérpretes vienen ignorando o rechazando este tipo de estudios, considerándolos como algo extraño a su quehacer. Menuhin compara el análisis formal, tal como tradicionalmente se entiende, a la disección de un cadáver<sup>256</sup> y para Galamian:

“El intérprete que estudia de antemano cómo producir la impresión de que experimenta ciertas emociones estudiando meticulosamente hasta el último movimiento del vibrato, calculando matemáticamente hasta el último

---

*Performance Practise*. [en línea] Disponible en URL:

<<http://www.music.indiana.edu/som/courses/rhythm/annotations/green94.html>.> [Consulta: 16-4-2007].

<sup>253</sup> Mine Dogantan, *Mathis Lussy's Theory of Rhythm as a basis for a Theory of Expressive Performance, Abstract*, en

<http://digitalcommons.libraries.columbia.edu/dissertations/AAI9809708/>.

<sup>254</sup> Mine Dogantan, *Mathis Lussy's Theory of Rhythm as a basis for a Theory of Expressive Performance, Abstract*, en

<http://www.music.columbia.edu/dissertations/dissdef/1997Dogantan.html>.

<sup>255</sup> Chieng-chang Yang, *Hugo Riemann's « Musical Logic » and Neo-Kantian Epistemology, Abstract*. En <http://www.societymusictheory.org/html/events/abstracts/smt-96.abstracts/yang.html>.

<sup>256</sup> Yehudi Menuhin, *Violin & Viola*, Londres, Kahn & Averill, 1991, p. 105.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

matiz, planificando en función de una tabla exacta de duraciones hasta el último rubato con el fin de rehuir toda tentación improvisadora. Un ejecutante así sustituye la verdadera inspiración por un sentimiento sintético, por un facsímil mecánico de la emoción”.<sup>257</sup>

Sergiu Celibidache ratifica minuciosamente la extrañeza de los planteamientos lógicos en cuanto a interpretación se refiere, pero no sin dejar caer un punto de ambigüedad que no termina de aclarar el tema:

“No es posible, no se puede llegar a vivir lo que es la música a través de conclusiones de naturaleza discursiva. ¡Imposible!... Cada músico trasciende y sobrepasa los valores puramente físicos de una forma inconsciente... Lo que él hizo solo, sin conocer nada, lejos de todo conocimiento lógico, eso sí es un fraseo. No hay lógica en el pensamiento aplicable a la música. Sin embargo, la fenomenología es una disciplina lógica”.<sup>258</sup>

Como vemos, a pesar de lo atractivo y prometedor de estas aproximaciones analíticas, no hay constancia de que hayan fructificado realmente en el sentido de fundamentar teóricamente la interpretación musical en el análisis. Numerosos estudios en este campo corroboran la incapacidad del análisis musical, como

---

<sup>257</sup> Ivan Galamian, *Interpretación y Enseñanza del Violín*, Madrid, Pirámide, 1998, pp. 19-20.

<sup>258</sup> Sergiu Celibidache, en *Scherzo*, nº 11, 1987, p. 57.

método deductivo, para determinar y explicar la interpretación, abocando una vez más la investigación de la interpretación musical hacia la **creatividad**:

1. “Ninguna audición estructural ni cualquier otro planteamiento, puede enseñar a un alumno sin imaginación cómo interpretar una obra. El músico auténtico llegará a través de varias maneras de aproximación y en gran parte por instinto a la interpretación que él y muchos otros sentirán como correcta. El arte de la interpretación depende tanto del talento, personalidad e imaginación y, en resumen, de muchas cualidades “inaprensibles” que parece imposible dar detalladas explicaciones como solución a sus problemas”.<sup>259</sup>
2. “En la interpretación, el análisis debe olvidarse”.<sup>260</sup>
3. “El análisis tal y como se practica no forma parte de la interpretación, sino de una descripción de las cosas. Todo verdadero análisis debería empezar por el efecto que una obra ha producido sobre nosotros”.<sup>261</sup>
4. “El análisis dirigido a sí mismo reduce la música al propio ejercicio analítico... Ahora bien, todo esto es solamente el nivel del conflicto tal como se manifiesta hoy en la música no solo contemporánea, y no, efectivamente, el propósito de esta música”.<sup>262</sup>

---

<sup>259</sup> Félix Salzer, *Audición estructural. Coherencia tonal en la música*, Barcelona, Labor, 1990, pp. 268-269.

<sup>260</sup> Benjamín Britten, “Prefacio”, en Stein, *Form and Performance*. En N. Cook, *Rethinking Music*, Oxford Univ., 2001, p. 248.

<sup>261</sup> David Robertson, en *Variaciones*, n. 4, 1996, p. 107.

<sup>262</sup> Luigi Pestalozza, en *Variaciones*, n. 4, 1996, p. 40.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

5. “Para el intérprete, es obvio que el análisis tiene una función en la memorización de partituras extensas, y hasta cierto punto, en el juicio de relaciones dinámicas y rítmicas de mayor escala (aunque seguramente son exageradas algunas de las reivindicaciones de que el análisis schenkeriano, en particular, sea indispensable para los intérpretes”.<sup>263</sup>
6. “Si vemos el análisis y la interpretación como formas interactivas de conocimiento musical, deberemos realizarlos simultáneamente, no en sucesión. Por decirlo de otra manera, el análisis debería ser visto como medio de articular preguntas, no como fuente de respuestas, como sugiere Berry... tal interpretación estructuralmente informada puede caer muy fácilmente en el autoritarismo y la pedantería”.<sup>264</sup>

En un estudio de 2002, John Rink recapitula sus ideas ya explicadas y revalida su modelo de la influencia del análisis sobre la interpretación musical. Contrasta la postura de Cone, Schmalfedt y Dunsby con la de Narmour y Berry, aquéllos partidarios de una influencia flexible, éstos partidarios de un condicionamiento estricto muy alejado de la práctica musical real, como ya veníamos viendo. En resumen, los buenos intérpretes analizan mientras estudian, pero simplemente para “considerar las funciones contextuales y la forma de proyectarlas”, oponiendo al concepto de “interpretación analíticamente informada” el más realista de “intuición informada”. Esto les ayuda además a memorizar la

---

<sup>263</sup> Nicholas Cook, *A guide to Musical Analysis*, Oxford Univ., 1987, p. 232.

<sup>264</sup> Nicholas Cook, *Rethinking Music*, Oxford Univ., 2001, pp. 248-249.

música y a adquirir seguridad escénica, pero hay hoy en día un acuerdo prácticamente unánime en que ninguna decisión interpretativa se deduce nunca directamente del análisis. Como mucho, el análisis puede ser fuente de ideas que deben ser evaluadas estéticamente para finalmente configurar los elementos constitutivos de la música en una síntesis musicalmente coherente,<sup>265</sup> criterio similar al que en el capítulo anterior hemos encontrado como dominante con respecto a la aproximación histórica, igualmente deductiva.

## 5.2. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO

En resumen, pues, y aunque a veces se ha llegado a sugerir lo contrario, hoy en día prevalece la idea de que el análisis musical por sí mismo no condiciona deductivamente las decisiones interpretativas, sino que (como en el capítulo anterior vimos con respecto a la información histórica) simplemente sirve a la interpretación de fuente de ideas, ideas que no se aplican hasta ser valoradas estéticamente, lo que viene a describir coherentemente ciertos rasgos del proceso creativo asociado a la interpretación musical en nuestra cultura.

Las ideas recogidas en este capítulo corresponden por tanto principalmente al campo de la variable B (proceso creativo de la interpretación musical), y en menor medida a los campo de las variables A (producto creativo de la

---

<sup>265</sup> John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 35-58.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

interpretación musical), C (finalidad del producto creativo de la interpretación musical), D (condiciones personales que favorecen la creatividad en la interpretación musical) y G (condiciones didáctico curriculares que favorecen la creatividad en la interpretación musical), por lo que marcamos sus valores en el siguiente cuadro de datos.

Nº	CATEGORÍA	VARIABLES					
		A	B	C	D	E	G
IV	INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN ANALÍTICA	T	T	F	T	F	T





## **6. INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA**

Este capítulo contiene la investigación orientada a comprobar la subhipótesis H7.

El conjunto de estudios que aquí revisaremos intenta explicar los fundamentos cognitivos de la práctica interpretativa, partiendo no ya de la partitura, sino de las interpretaciones en sí mismas, registradas y estudiadas objetivamente con métodos científicos. El conjunto de estas aproximaciones presenta en los últimos años algunas principales líneas de investigación de larga trayectoria junto con una multitud de tendencias innovadoras en cierto modo marginales.

### **6.1. LÍNEA PRINCIPAL DE INVESTIGACIÓN**

Veremos cómo la línea más importante de investigación de las aproximaciones psicológicas a la interpretación musical, con antecedentes al menos desde 1938, busca una fundamentación científica del arte de la interpretación musical a partir del sistema de patrones característico de las aproximaciones analíticas decimonónicas, que ya vimos en el capítulo 5:

“Una aproximación diferente, original de Seashore (1938) pero aplicada por primera vez a la lectura a vista por Shaffer (1980) es registrar con

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

precisión la microestructura de una interpretación; las pequeñas variaciones de ataque, tiempo e intensidad que caracterizan cualquier actuación humana. En algunos casos, estas variaciones pueden ser relativamente intrascendentes; frecuentes fluctuaciones debidas a ruidos en el sistema (tal como las limitaciones de la precisión de los mecanismos de realimentación, temblores musculares, lapsus de atención). En otros casos, sin embargo, las variaciones pueden mostrar guardar relación con elementos estructurales de la música...Por ejemplo, una secuencia repetida a alturas progresivamente superiores pueden señalar la aproximación a un clímax, y una apropiada respuesta es a menudo aumentar la intensidad de cada repetición del patrón secuencial... Las variaciones que tienen lugar dentro de los límites de un compás...están relacionadas con la microestructura de la música, la relativa importancia de las diferentes notas del compás... Un aspecto fundamental de dicha microestructura es la organización métrica..."<sup>266</sup>

Vemos que en este estudio se describen algunos patrones de los más rudimentarios, concentrando el interés de sus investigaciones en la búsqueda de un método deductivo para la interpretación musical, justo al contrario de lo finalmente indicado por las aproximaciones estéticas, históricas, y analíticas a la interpretación que hemos revisado en los epígrafes anteriores. No obstante, en estos últimos años se ha seguido profundizando en los patrones, su

---

<sup>266</sup> John A. Sloboda, *The Musical Mind*, Oxford Univ., 1985, pp. 82-83.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA

sistematización y su sentido expresivo. Johan Sundberg, en 1989, ya reconocía las limitaciones de tal aproximación y su impotencia para explicar globalmente el fenómeno de la interpretación musical:

“Una de sus reglas establece que, cuanto más alta sea la nota, más fuerte debe sonar; otra regla acorta la duración de las notas que inician un intervalo ascendente, mientras que una tercera regla aumenta la diferencia de duración entre notas cortas y largas (las notas cortas se acortan más y las largas se alargan). Una de las más interesantes reglas de Sundberg atañe a lo que él denomina “carga melódica”. En una tonalidad dada, a cada nota se le asigna una “carga” según su lejanía de la tonalidad. Esta “carga” influye en la intensidad de las notas en forma de énfasis en las notas extrañas a la tonalidad... La mayor dificultad de esta aproximación estriba en que las reglas de ejecución se evalúan conjuntamente y por lo tanto resulta inútil aislar el efecto musical de una determinada regla, la interacción de las mismas, o definir constantes... La parte más prometedora del trabajo de Sundberg es su especulación sobre el propósito de las diferentes reglas por él descubiertas. Sugiere que algunas reglas se siguen porque imitan ciertos fenómenos físicos inherentes a los instrumentos acústicos o a la voz. Otro grupo de reglas sirven el propósito de enfatizar notas más o menos inesperadas...Un tercer grupo de reglas sirven al propósito de enfatizar

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

contrastes. Sundberg puntualiza que estas últimas reglas son análogas a principios bien conocidos del habla”.<sup>267</sup>

Sloboda y Davidson indican en una investigación de 1996 que la expresividad del intérprete se atiene frecuentemente a patrones relacionados con el contenido estructural de la pieza interpretada, pero aplicados con flexibilidad e inconscientemente.<sup>268</sup> Una revisión de esta línea de investigación, debida a Reinhart Kopiez, comprueba una vez más que la misma sigue sin llegar a conclusiones generalizables, globales ni definitivas.<sup>269</sup> El mismo Sloboda, en varios puntos se limita a suponer que cada intérprete desarrolla su propio estilo, o sugiere un proceso mecanicista consistente en reconocer elementos musicales y aplicarle recursos de algo así como un “diccionario” de recursos expresivos:

“Estos datos preliminares nos dejan muy lejos de entender el proceso global por el que las variaciones métricas se incorporan en la ejecución. El principal problema es que el ejecutante no marca todos los acentos y, cuando lo hace, elige entre las opciones disponibles, a la vez que decide la magnitud de la variación elegida. Podemos suponer que cada ejecutante desarrolla su estilo, de manera que uno hace más uso de tipos de ataque, otro de

---

<sup>267</sup> David Huron, *Review of John A. Sloboda (Ed) “Generative Processes in Music”*, en *Psychology of Music*, Vol. 17, No. 2, pp. 158-164. [En línea] Disponible en URL: <<http://dactil.som.ohiostate.edu/Huron/Publications/huron.Sloboda.review.html>. > [Consulta: 13-6-2001].

<sup>268</sup> Jane Davidson, “Developing the ability to perform”, en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 98.

<sup>269</sup> Reinhart Kopiez, “Making Music and making sense through Music”, en Richard Cowell, *The new handbook of research on music teaching and learning*, Oxford Univ., 2002, pp. 526-527.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA

variaciones de intensidad, etc... Primero se forma una representación mental de la música, al examinar la partitura, identificando elementos para ser marcados expresivamente en la ejecución... La segunda etapa del proceso expresivo implica acceder a un “diccionario” de variaciones expresivas que se aceptan como efectivas para comunicar las marcas estructurales previamente identificadas”.<sup>270</sup>

En definitiva, Sloboda vuelve a poner a prueba la capacidad de un sistema de patrones para entender el arte de la interpretación a través de un proceso lógico-deductivo e inevitablemente termina por reconocer la insuficiencia de este método:

1. “Por otro lado, las micro-desviaciones que hacen vívida la interpretación no son tan fáciles de describir...En mi opinión, y en la de muchos músicos, no hay una manera realmente satisfactoria de describir las variaciones expresivas de forma tal que permita incorporarlas a la propia ejecución... Desgraciadamente las bases cognitivas para ello no se conocen bien”.<sup>271</sup>
2. “La actual investigación sobre interpretación carece aún de marco teórico para describir los parámetros expresivos de amplio alcance. El estudio de excelentes interpretaciones, sin embargo, confirma que debe haber un factor expresivo responsable de comunicar, por ejemplo, tensión y resolución, que no puede ser analizado por ninguno de los métodos

---

<sup>270</sup> John A. Sloboda, *The Musical Mind*, Oxford Univ., 1985, pp. 85–87.

<sup>271</sup> John A. Sloboda, *Ibid.*, pp. 87-88.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

científicos existentes... En suma, se puede afirmar que la aproximación basada en reglas explica sólo parcialmente el fenómeno de la interpretación expresiva, pero no puede abarcar toda su complejidad. En otras palabras, puede imitar, pero no igualar una interpretación real”.<sup>272</sup>

Más recientemente, y en esta misma línea, Patrik N. Juslin ha elaborado un modelo teórico más complejo de las normas seguidas por los intérpretes, en forma de recursos y patrones expresivos clasificados en factores de clarificación estructural, factores de comunicatividad emocional, factores de clarificación rítmica, factores aleatorios involuntarios y factores de personalización al margen de toda norma. Estos últimos factores, incorporados posteriormente en una revisión a este modelo teórico por necesidad estadística, demostraron ser los distintivos de la originalidad y de la especial calidad en la interpretación. Vemos que esta investigación llega a las puertas mismas de la **creatividad**, sin llegar a entrar en este campo, presumiblemente por partir de un planteamiento exclusivamente deductivo. Se ve que su declarado afán por descubrir principios aplicables fácilmente a la educación ha descartado de antemano que la educación artística, como el arte, podría no seguir métodos deductivos, sino creativos. Sin embargo, en un punto vislumbra una posible salida a tal estancamiento: “Se

---

<sup>272</sup> Reinhard Kopiez, “Making Music and Making Sense through Music. Expressive Performance and Communication.” En Richard Colwell, *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, New York. Schirmer, 1992, p. 527.

necesita urgentemente un marco teórico. Una herramienta heurística podría ser confiar en el asesoramiento de intérpretes profesionales”.<sup>273</sup>

Hemos visto, pues, que la descripción de patrones interpretativos en función de la estructura musical –línea principal o al menos mayoritaria de la investigación psicológica de la interpretación musical-, ha llegado a reunir numerosas reglas a menudo seguidas consciente o inconscientemente por los intérpretes, pero este sistema aún deja un importante margen de indeterminación indescriptible por medios deductivos.

## 6.2. COMUNICACIÓN VISUAL

Trataremos aquí de un segundo grupo de estudios psicológicos, que hacen referencia a la importancia que cobra la comunicación visual implícita en el acto de la interpretación musical. Jane W. Davidson encontró en 1995 que el público detecta sutiles matices de expresión a través de los movimientos corporales del intérprete, tanto como por el sonido. Más aún, un agudo experimento llevado a cabo por Behne en 1994 revelaba que en gran medida la audiencia, incluso expertos, valora en gran medida la interpretación por su presentación visual. Utilizó diversos videos de música clásica y jazz que obtuvieron muy diferente valoración musical a pesar de que la banda sonora era siempre sencillamente la

---

<sup>273</sup> Patrik N. Juslin, “Studies of Music Performance. A Theoretical Analysis of Empirical Data”, En Roberto Bresin, *Proceedings of SMAC 03. Stocholm Music Acoustics Conference*. En <http://www.speech.kth.se/smac03/>.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

misma.<sup>274</sup> Davidson establece en 1997 la global importancia de la comunicación visual para la interpretación musical. Susan Hallam, en 1998, desarrolla un modelo de habilidades involucradas en la interpretación, entre las que incluye la presentación visual como medio de facilitar la comunicación musical.<sup>275</sup> Un estudio experimental llevado a cabo por Aarón Williamon en 1999 demostró estadísticamente que las interpretaciones sin partituras ni atril visibles comunicaban mejor con el público, independientemente de que fueran realmente de memoria o no.<sup>276</sup> La misma Davidson registra en 2001 la presencia física como uno de los criterios de actuación más significativos que tienen en cuenta los profesionales de la promoción artística de cantantes, y en 2002 encuentra que la comunicación visual entre intérprete y audiencia funciona recíprocamente, influyendo de diversas formas en la producción y recepción musical.<sup>277</sup>

Resulta unánime, pues, la idea de que el aspecto visual forma parte activa del valor estético de la interpretación musical, condicionando en gran medida su apreciación por la audiencia.

---

<sup>274</sup> Andreas C. Lehmann y Jane W. Davidson, "Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance", En Richard Cowell, *The new handbook of research on music teaching and learning*, Oxford Univ., 2002, pp. 553-556.

<sup>275</sup> Jane Davidson, "Developing the ability to perform", en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 98.

<sup>276</sup> Aaron Williamon, "Memorising music", en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 117.

<sup>277</sup> Jane Davidson, "Communicating with the body in performance", en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 148.



### 6.3. OTRAS LÍNEAS MARGINALES DE INVESTIGACIÓN

Revisaremos aquí los resultados de diversos estudios que, independientemente cada uno, extraen algún común denominador de diversas grabaciones fonográficas o mediciones realizadas con instrumental científico a numerosas interpretaciones, para después analizar estos datos cuantitativamente.

Caroline Palmer descubrió que cuando los pianistas intentan tocar expresivamente, su ejecución se caracteriza por tres factores: asincronía en los acordes (la nota perteneciente a la melodía se adelanta a las demás), *rubato* (concentrado en los límites de las frases) y superposición de elementos (*Staccato* y *legato*).<sup>278</sup>

Por otra parte, Longuet-Higgins descubre que tanto el *crescendo* como el *rallentando* no se realizan uniformemente sino exponencialmente graduados, mientras que en los *sforzandi* basta un centisegundo para producir la diferencia entre una ejecución aceptable y otra torpe.<sup>279</sup>

Una investigación sobre sensibilidad a las inflexiones de tiempo en la audición, realizada en 1992 por Bruno Repp, concluye que “donde los oyentes

---

<sup>278</sup> Stephen C. Simms, “Mapping musical Thought to musical performance. Annotation for Palmer”. En <http://www.music.indiana.edu/som/courses/rhythm/annotations/palmer89.html>. 16-4-2007.

<sup>279</sup> Margaret A. Boden, *Precis of “The creative mind: Myths and mechanisms”*, Londres, Weidenfeld & Nicolson, 1990.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

podrían esperar cambios de tiempo expresivos (típicamente en los límites de frases), dejaron de detectarlos -como si su predictibilidad los disimulara. En cambio, a mitad de frase, donde serían menos probables, los oyentes fueron particularmente sensibles a su presencia –como si su incongruencia los destacara”.<sup>280</sup>

En el mencionado y reciente compendio editado por N. Cook y M. Everist encontramos varios ejemplos de este tipo de aproximaciones, que recorren una variada gama de conclusiones: John Rink, en una peculiar aproximación a la interpretación de la música romántica como narración, mide las desviaciones de su propia ejecución, encontrando un método de representación gráfica que hace evidente los patrones que sigue.<sup>281</sup> José A. Bowen detecta notorios cambios de tiempo aparentemente injustificados en una interpretación grabada por Claude Debussy de una de sus propias obras y propone dos hipótesis; tras un detenido estudio que incluye una representación gráfica original llega a una conclusión inesperada:

“Hay dos posibles conclusiones. Una es que le pareciera normal a Debussy que diferentes interpretaciones impliquen diferentes fluctuaciones de tiempo...Ya que Debussy es también el autor de la obra, hay una segunda

---

<sup>280</sup> Eric Clarke, « Listening to performance », en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 193.

<sup>281</sup> John Rink, “Translating Musical Meaning”, en Nicholas Cook, *Rethinking Music*, Oxford Univ. , 2001 , pp. 231-232.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA

posibilidad: que él lo tocara como lo quería, y simplemente lo escribió incorrectamente...Tercero, Debussy usa el tiempo para estructurar su interpretación; él realiza un cambio de tiempo en cada separación estructural”.<sup>282</sup>

Hasta aquí, vemos que estas investigaciones aparentemente marginales en el fondo conservan mucho en común con la línea principal de investigación psicológica de la interpretación musical,<sup>283</sup> en cuanto que su objetivo sigue siendo identificar patrones en función de la estructura musical, no difiriendo de los anteriores más que en su metodología. Sin embargo, los siguientes estudios sugieren nuevas ideas.

En este caso, el mismo investigador realiza un estudio longitudinal, no ya sobre una interpretación sino sobre la historia de las interpretaciones grabadas de una misma obra, el primer movimiento de la Sinfonía nº 5 de Beethoven, llegando a descubrir una tendencia posiblemente relacionada con factores históricos y de evolución cultural:

“El tiempo inicial medio ha permanecido prácticamente constante durante los ochenta años de historia de la obra. El tiempo medio de la sección conclusiva es incluso más elevado, y aún así ha decaído ligeramente. Los diez

---

<sup>282</sup> José A. Bowen, “Finding the Music in Musicology”, en Nicholas Cook, *Rethinking Music*, Oxford Univ., 2001, pp. 438-441.

<sup>283</sup> Epígrafe 5.1.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

segundos, o así, perdidos, se deben a un dramático incremento en la velocidad del segundo tema...Antes de los últimos años 40 todas las versiones grabadas seguían la tradición decimonónica de ralentizar el segundo tema. Después de la Segunda Guerra Mundial, al menos unos pocos directores comenzaron a realizar este material a la misma velocidad del principio. Mientras que la tradición de ralentizar el segundo tema no ha desaparecido por completo, ni mucho menos, una nueva tradición ha incrementado gradualmente su velocidad”.<sup>284</sup>

Como consecuencia, Bowen propone una más amplia metodología para el estudio sistemático de la interpretación:

“Primero está el estilo general, que se descompone en una multitud de estilos históricos, geográficos y nacionales, comprendiendo todos ellos cuestiones generales (como ralentizar el segundo tema o el uso de portamento) que pueden ser aplicados a una variedad de piezas. Segundo, están las tradiciones que llegan a asociarse a obras concretas ( como sustituir los fagotes por trompas en la reexposición). Finalmente está la innovación individual, que tiene lugar dentro de los parámetros definidos por los dos primeros niveles. El análisis de la interpretación musical comienza, pues, con

---

<sup>284</sup> José A. Bowen, “Finding the Music in Musicology”, en Nicholas Cook, *Rethinking Music*, Oxford Univ., 2001, pp. 435-436.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA

la discografía, comprende la diferenciación entre estilo, tradición e innovación, y busca cuantificación cuando es útil y posible”.<sup>285</sup>

Y a continuación aplica este método, llegando a proponer una explicación de carácter histórico para el cambio de tendencia experimentado por la interpretación del segundo movimiento de dicha sinfonía, que puede atribuirse al valor simbólico que esta obra adquirió durante dicha conflagración:

“La Quinta Sinfonía de Beethoven, por ejemplo, no se asoció siempre con una victoria militar predestinada o heroica, y en lo que sigue voy a demostrar que este cambio de significado está relacionado con un cambio en la tradición interpretativa de la obra... Las primeras interpretaciones, en cambio, no se inspiraban en el destino ni en el heroísmo, sino en el amor...En casi todas las versiones anteriores a la Segunda Guerra Mundial y a la interpretación de V- de- victoria, la versión del tema en Do Mayor (compases 32 a 36) es más rápida que la versión en La bemol (compases 23 a 26). Después de la guerra se popularizó la tendencia opuesta, con la versión en Do Mayor más lenta”.<sup>286</sup>

Bowen indica que al realizar más rápido el pasaje fuerte del metal (como se hacía antes de la guerra) se le dota de mayor lirismo, mientras que al realizarlo

---

<sup>285</sup> José A. Bowen, “Finding the Music in Musicology”, en Nicholas Cook, *Rethinking Music*, Oxford Univ. , 2001, p. 437.

<sup>286</sup> José A. Bowen, “Finding the Music in Musicology”, en Nicholas Cook, *Rethinking Music*, Oxford Univ. , 2001, pp. 446-448.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

más lento (como se viene haciendo posteriormente), éste tiende más a expresar solemnidad y opulencia.

Todo esto relaciona la interpretación directamente con la afectividad, al igual que los siguientes estudios, el primero de los cuales vincula aún más directamente la expresividad a la afectividad:

“Hemos estudiado las grabaciones de 15 madres y 14 padres interpretando una canción de su elección de dos maneras: una vez simulando la forma en que le cantarían a su niño, pero sin su presencia, y otra vez cantando realmente al niño. Ambas versiones fueron oídas por adultos, a quienes se pidió que determinaran cual era la dirigida al niño. Estos oyentes identificaron la versión dirigida al niño a un nivel superior que el casual”.<sup>287</sup>

Este otro estudio nos indica objetivamente las zonas del cerebro activadas durante esta actividad, es decir, las vinculadas a las emociones:

“Las teorías tradicionales atribuyen las funciones cognitivas a uno de los dos hemisferios (por ejemplo, el procesamiento de la música al hemisferio derecho, las facultades del cálculo al hemisferio izquierdo, etc.)...Con frecuencia se alude a ambas estrategias cognitivas básicas como el procesamiento secuencial (analítico, local del hemisferio izquierdo, como lo

---

<sup>287</sup> David Hill y otros, *Mothers´ and Fathers´ Songs to Infants*, [en línea] Disponible en URL: <<http://www.musicog.ohio-state.edu/Resources/information.html#Abstracts>> [Consulta: 16-4-2007].

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA

opuesto al procesamiento paralelo (holístico, global) del hemisferio derecho...)

Se escaneó a cinco pianistas expertos en tres situaciones: descansando, tocando escalas con ambas manos y tocando de memoria el tercer movimiento del Concierto Italiano de Bach. A pesar de las exigencias similares en cuanto a la destreza y a la coordinación de ambas manos, las escalas activaron preferentemente la corteza sensitivo-motora izquierda, mientras que la ejecución de Bach activó además las áreas sensitivo-motoras derechas y la corteza de asociación auditiva fronto-temporal.(Fox y otros, 1995)<sup>288</sup>.

Este variopinto “cajón de sastre” a que se reduce el conjunto de las investigaciones psicológicas “atípicas” de la interpretación musical no se ve a primera vista que haya llegado a conclusiones claras ni globales, pero al margen de los estudios vistos en primer lugar, que en esencia han seguido la investigación de patrones típica de la aproximación analítica,<sup>289</sup> podemos extraer de estos trabajos varias ideas aún dispersas, como son innovación, afectividad y activación hemisférica, que nos podrán apuntar más adelante una dirección específica fuera de los cauces habituales que hasta ahora han seguido las aproximaciones psicológicas a la interpretación musical.

---

<sup>288</sup> Eckart Altenmüller y Wilfried Gruhn, “La investigación de la función cerebral y la educación musical”, *Eufonía*, nº 10, 1998, pp. 57 y 64.

<sup>289</sup> Epígrafe 2.4.

## 6.4. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO

En este capítulo hemos aclarado la generalizada idea a que ha llegado el estudio psicológico de la interpretación musical, sobre la insuficiencia de los procesos cognitivos deductivos para la práctica de este arte (vid. el epígrafe 6.1), obteniendo por otro lado ciertos indicios que apuntan a la necesidad de entender la interpretación como proceso cognitivo creativo (vid. el epígrafe 6.3). Tangencialmente, el primer grupo de estos estudios confirma rasgos del producto material creativo específicamente acústico sobre el que basa sus análisis, mientras que un grupo revisado aparte confirma la importancia del componente visual de la producción musical de la que forma parte el intérprete (vid. el epígrafe 6.3).

Las ideas recogidas en este capítulo corresponden por tanto principalmente al campo de la variable B (proceso creativo de la interpretación musical), y en menor medida a los campo de las variables A (producto creativo de la interpretación musical), C (finalidad del producto creativo de la interpretación musical), D (condiciones personales que favorecen la creatividad en la interpretación musical), E (condiciones ambientales que favorecen la creatividad en la interpretación musical) y G (condiciones didáctico curriculares que favorecen la creatividad en la interpretación musical), por lo que marcamos sus valores en el siguiente cuadro de datos.



INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA

Nº	CATEGORÍAS	VARIABLES					
		A	B	C	D	E	G
4.1	LÍNEA PRINCIPAL DE INVESTIGACIÓN	T	T	F	T	F	T
4.2	COMUNICACIÓN VISUAL	T	T	F	T	F	T
4.3	OTRAS LÍNEAS MARGINALES DE INVESTIGACIÓN	F	T	T	T	T	T
<b>V</b>	<b>INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA</b> (4.1 + 4.2 + 4.3)	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS



## **7. INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA**

Este capítulo contiene la investigación orientada a comprobar la subhipótesis H8. Trataremos pues, en los siguientes apartados, de las descripciones encontradas del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical, tanto para conocer sus métodos pedagógicos (principalmente en los epígrafes 7.1, 7.2, 7.3 y 7.4) como para averiguar cuánto el análisis de estos métodos pueda ilustrar la comprensión de sus resortes cognitivos (sobre todo en los epígrafes 7.5, 7.6 y 7.7).

### **7.1. TRANSCRIPCIÓN**

En este apartado revisaremos la forma más directa y concreta de enseñar el arte de la interpretación musical, que ha sido frecuentemente complementar la escritura de la música interpretada, bien mediante los signos habituales de la notación musical, o bien mediante indicaciones más o menos similares, en ambos casos sobre la misma partitura. Encontramos este tipo de transcripciones desde el siglo XVIII, en forma de ediciones musicales comentadas en las que se sugiere una o varias formas de interpretación presentando la propuesta interpretativa de manera que no se confunde con la versión original, con el presumible objetivo de facilitar al estudiante el desarrollo gradual de su autonomía. El método de flauta de

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Quantz, de 1752, contiene varios ejemplos de esta metodología, relativos a la expresión dinámica:

“Una buena expresión musical debe tener variedad y mantener constantemente el claroscuro. Porque en realidad, nadie será conmovido si se ejecutan todos los tonos con la misma fuerza o debilidad, o si se toca, por así decirlo, siempre con un mismo color y sin saber intensificar o moderar el sonido en el momento adecuado. Por lo tanto, se deben observar cambios constantes entre los matices de *forte* y *piano*. Al final del Capítulo XIV mostraré por medio de ejemplos, de qué manera hay que proceder nota por nota, ya que es algo de suma importancia”.<sup>290</sup>

Ya en el siglo XIX, Hummel y Czerny, en sus respectivos tratados de interpretación pianística, incluyen transcripciones de realizaciones deseables, mediante indicaciones sobre las fluctuaciones de tiempo añadidas a la partitura, observando ambos que en última instancia es el juicio estético el que determina la graduación idónea de estas libertades.

Sin embargo, pronto, lo que en principio se presentaba como simples ejemplos orientados a guiar la formación de los intérpretes, llegaría a derivar en la producción de versiones libres o “modernizadas” en las que ya el lector quedaba

---

<sup>290</sup> Johann Joachim Quantz, *Método para aprender a tocar la Flauta Travesera*, (Berlín, Voss, 1752). En Rodolfo Murillo, *Spanish Translation of Johann Joachim Quantz's Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flûte Traversière*, Ann Arbor, UMI, 1997, p. 154.

desprovisto de medios para distinguir lo original del compositor de lo añadido posteriormente por el revisor. En esta línea encontramos las ediciones de los conciertos para piano de Mozart revisados por Hummel y por Kalkbrenner,<sup>291</sup> y el *Stabat Mater* de Palestrina revisado por Wagner:

“Cuando Wagner editó el “Stabat Mater” de Palestrina, transformó música renacentista en una pieza romántica llena de pasión explosiva”.<sup>292</sup>

Posteriores ejemplos muy conocidos de este tipo de ediciones revisadas y “oscurantistas” serían las sonatas para piano de Beethoven revisadas por Hugo Riemann y las de Mozart revisadas por Alfredo Casella, ya en pleno siglo XX. Estas últimas llegaban a incluir cambios en algunas notas sin apercibir de ello al lector.<sup>293</sup> Riemann, por su parte, complementa sus ediciones revisadas con un trabajo teórico (que ya comentamos en el capítulo 5) en el que ponía de relieve la necesidad de moderación en la interpretación de sus indicaciones:

“Toda dilatación que llega a percibirse como tal es excesiva; su efecto debe notarse únicamente de una manera indirecta, como expresión justa y viva”.<sup>294</sup>

---

<sup>291</sup> Janet Ritterman, “On teaching performance”, en John Rink (Ed.) *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 79-82.

<sup>292</sup> Max Rudolf, *The Grammar of Conducting*, Nueva York, Schirmer, 1950, p. 332.

<sup>293</sup> Wolfgang Amadeus Mozart-Alfredo Casella, *Sonatas para piano*, Milán, Ricordi, 1949.

<sup>294</sup> Hugo Riemann, *Fraseso musical*, Madrid, Labor, 1928, p. 27.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Un ejemplo de transcripción, ya de mediados del siglo XX, en el tratado de Rosalyn Tureck sobre la interpretación de Bach, muestra una vuelta al respeto por el original, dejando claro cuál era la notación original, cuales son las sugerencias añadidas, y aclarando su carácter de mera sugerencia:

“La interpretación musical no es una imitación mecánica de un modelo aprobado. No es mi deseo en esta edición prescribir una fórmula inalterable para ser llevada a cabo por todos maquinalmente. Mientras seamos humanos realizaremos todo tipo de matices y mientras la música sea un arte habrá siempre más de una posibilidad en detalles de fraseo, dinámicas, tiempos, etc. y a veces serán posibles muy diferentes concepciones igualmente buenas.(... ) Las interpretaciones propuestas en estos libros son tipos más que modelos a copiar superficialmente. Se deben tocar como están escritos pero espero que el estudiante aprenda así básicos principios aplicables a otras obras del mismo tipo”.<sup>295</sup>

En cambio, Casals fue reacio a transcribir sus interpretaciones, destacando lo contingente del arte de la interpretación, o al menos su actitud de continua búsqueda al respecto: “Un detalle o todo un aspecto de la música podía revelarse bajo una nueva luz. Por ese motivo no era posible persuadirle para que realizase la edición de las obras para violonchelo de Bach”.<sup>296</sup> Sin embargo, Blum sí

---

<sup>295</sup> Rosalyn Tureck, *An Introduction to the Interpretation of Bach*, Oxford Univ., 1960, p. 3.

<sup>296</sup> David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000, p. 165.

trascibió algunas de las interpretaciones de Casals, eso sí, advirtiendo al lector del carácter ilustrativo más que dogmático de sus ejemplos:

“Dentro de lo que es posible dentro de un sistema de notación imperfecto, he realizado un esfuerzo por indicar la interpretación de Casals tal como se dio en un momento determinado. El lector haría bien en considerar las indicaciones entre paréntesis como mariposas observadas momentáneamente en su vuelo, no disecadas en la caja de un coleccionista”.<sup>297</sup>

Otro punto de vista más actual pondera los inconvenientes de las ediciones revisadas con una posible utilidad documental de las mismas:

“Las conocidas como “ediciones interpretativas”, que intentan incluir toda la información necesaria para una interpretación satisfactoria... corren el riesgo de introducir los preceptos y prejuicios de la propia época del editor, oscureciendo o borrando así por completo las intenciones del compositor... Sin embargo, constituyen valiosas fuentes de información sobre la técnica, el estilo y las prácticas interpretativas de su época”.<sup>298</sup>

En este apartado hemos comprobado cómo la transcripción gráfica se ha usado frecuentemente como método de enseñanza de la interpretación musical, lo

---

<sup>297</sup> David Blum, *Ibid.*, p. 15.

<sup>298</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, p. 50.

que a veces ha ocasionado un choque de intereses entre el beneficio que se busca con tan objetivo ejemplo y la progresiva autonomía que se espera del intérprete en formación, tanto por ocultarle la notación original del compositor como por inducirle a una actitud poco creativa, en contra de la naturaleza artística de esta función, que ya hemos ido dilucidando desde el principio de este trabajo y a través de los anteriores apartados.

## 7.2. DESCRIPCIÓN

Estudiaremos aquí las descripciones de la interpretación musical realizadas literariamente para estimular la capacidad evocativa-afectiva del intérprete, con finalidad didáctica o divulgativa.

El pianista acompañante Gerald Moore, en sus memorias de 1962 incluye un minucioso análisis descriptivo y pragmático de su interpretación de un sencillo lied de Schubert, explicándola casi nota por nota, como a medio camino entre la transcripción y la explicación literaria.<sup>299</sup> No obstante, la mayor parte de descripciones didácticas han incidido más en la actitud psicológica o estado mental necesario para la interpretación, aunque la frontera entre ambas tendencias puede llegar a difuminarse en un cúmulo de sutilezas, como iremos viendo.

---

<sup>299</sup> Peter Hill, "From Score to Sound", en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 129-130.



Remontándonos al más lejano precedente encontrado, ya a mediados del siglo XVIII, Quantz realizó una descripción general del estado de ánimo necesario para la interpretación musical, y con un enfoque psicológico sugiere la necesidad para el intérprete de un tipo de autodominio similar a lo que hoy llamaríamos “inteligencia emocional”:

“Aquél que en la medida de lo posible se esfuerza toda su vida por dominar sus pasiones, cuando toque no tendrá ninguna dificultad de adoptar siempre la pasión requerida para la pieza en cuestión. Es entonces que ejecutará las piezas de acuerdo a la intención del compositor y dará la impresión de estar tocando sus propias ideas”.<sup>300</sup>

El resto de descripciones didácticas de la interpretación encontradas proceden ya del último medio siglo. En la misma línea general y psicológica de Quantz encontramos la metafórica descripción de Furtwängler, que con un ligero matiz poético viene a sugerir el mismo tipo de transparencia anímica en pos de la naturalidad en la representación de la tendencia expresiva o estética propia de cada composición:

“En cierta ocasión, en Lucerna, charlando con Furtwängler, le oí comparar la interpretación de una obra con el cauce de un río y al intérprete con un barquero dejándose llevar por la corriente. A veces el agua se precipita

---

<sup>300</sup> Rodolfo Murillo: *Spanish Translation of Johann Joachim Quantz's Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flûte Traversière*, Ann Arbor, UMI, 1997. p. 372.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

a través de una estrecha garganta y a veces se ensancha serenamente bañando ricos cultivos”.<sup>301</sup>

Igualmente, en 1988, la pianista Monique Deschaussées hace una descripción psicológica que da a entender una idea similar: obviando la creatividad del intérprete, destaca su necesidad de neutralidad anímica para percibir o acoger la intención del compositor, y profundiza hasta describir el factor de desarrollo personal necesario, en gran medida también heredero de Quantz:

“Por supuesto, el intérprete deberá adoptar siempre una actitud humilde ante el compositor, reconociéndole como creador que es... Un ser demasiado pendiente de sí mismo no está en disposición de abrirse a otro, de “recibirlo” y de captarlo en su verdad... Un artista liberado de su ego que haya alcanzado ese grado de evolución humana y espiritual y sea poseedor de una receptividad alerta, podría interpretar con la misma perfección todas las partituras y tendría ante sí un anchísimo abanico de posibilidades”.<sup>302</sup>

Otras descripciones literarias apuntan tanto a lo pragmático como a la generalización de proceso psicológico necesario. Así encontramos una de las realizadas por el violinista Yehudi Menuhin:

“...En Bach nunca hay que perder de vista la exactitud requerida por sus equilibradas estructuras. Velocidades, niveles dinámicos y ritardandos

---

<sup>301</sup> Yehudi Menuhin, *Violin & Viola*, Londres, Kahn & Averill, 1991, p. 102.

<sup>302</sup> Monique Deeschaussées, *El intérprete y la música*, Madrid, Rialp, 1998, pp. 22-27.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

sólo se pueden realizar con gran moderación. El ritardando romántico es muy marcado. En cambio, en Bach debe permanecer fluido y sólo al final de la pieza, generalmente no al final de la primera exposición sino al final de la segunda repetición, para terminar el movimiento, y aún así, extremadamente sobrio y discreto. También se puede hacer muy levemente al final de ciertos clímax, digamos el clímax en Re Mayor de la Chacona, pero nunca tanto que interrumpa el pulso básico de la pieza (...) en una atmósfera devota, el intérprete somete su propia voluntad a la de Dios, con cierto orgullo y grandeza, pero al mismo tiempo con humildad y respeto”.<sup>303</sup>

En el mismo trabajo, el violinista Jehudi Menuhin describe un original método de estudio relacionado con la improvisación y la espontaneidad, junto a una racionalización del fenómeno en cuestión. De nuevo está siendo tan pragmático como generalizador:

“Primero decido qué notas son las más importantes, qué acentos deben ser subrayados, dónde se requieren pequeñas alteraciones de volumen e intensidad, y las exagero. Después las elimino, las suavizo y aplano, las trabajo con metrónomo de manera que nada permanezca obvio, que nada se note... Creo que el drama entre libertad y disciplina, entre distorsión y corrección, debe continuar. Uno es vida y el otro es orden”.<sup>304</sup>

---

<sup>303</sup> Yehudi Menuhin, *Violin & Viola*, Londres, Kahn & Averill, 1991, p. 115.

<sup>304</sup> Yehudi Menuhin, *Ibid.*, p. 106.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

El siguiente ejemplo del violinista Ivan Galamian también adopta un punto de vista global sobre la necesidad de cierta actitud en la interpretación musical en general, aunque también añade un enfoque pragmático, como para ayudar a otros a seguir un método de trabajo difícilmente explicable:

“Las grandes interpretaciones tienen siempre algo de improvisación. El artista se siente emocionado por la música que ejecuta, olvida la técnica y se abandona con libertad improvisadora a la inspiración del momento... Además, la improvisación debe permanecer siempre dentro de un marco global de modo tal que haga justicia a los elementos estilísticos y a la estructura formal de la obra que se está tocando”.<sup>305</sup>

Esta otra forma de descripción parte de datos muy concretos en torno al origen de una determinada obra para inducir al intérprete a recrear su particular clima afectivo:

“Los valores de la interpretación del *Idilio* de Sigfrido deben basarse en un fondo pleno de intimidad, afecto y ternura(...) Comenzando la comprensión de la obra apoyándose en este carácter tan propio, su forma, a la vez simple y compleja, adquiere una maravillosa unidad (...) En la unión de todos los elementos componentes e integrantes aparece la serena felicidad que gozó Wagner en un período de su vida: la época que vivió en Tribschen(...) El director, provisto de éstos –u otros- datos informativos, llegará a formarse su

---

<sup>305</sup> Ivan Galamian, *Interpretación y Enseñanza del Violín*, Madrid, Pirámide, 1998, pp. 19-20.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

propio concepto interpretativo del Idilio únicamente tras haber añadido a ellos los resultados, analizados de modo debido, de su propia intuición”.<sup>306</sup>

Desde una óptica más humanista y educativa que propiamente técnica, y deudora tanto de Gisèle Brelet como del filósofo Gabriel Marcel, Alfonso López Quintás describe el proceso creativo del trabajo estético de los intérpretes:

“Cuando la obra se hace presente, el intérprete se mueve libremente por sus avenidas, actúa con personalidad, ensaya nuevos acentos, altera cuidadosamente nuevos ritmos para buscar matices inéditos, efectos desconocidos; *juega*, en verdad, con la obra en el sentido creador del término. Para ello prescinde de la ayuda de la partitura y opera de memoria, ya que la memoria otorga una gran libertad en esa tarea de asimilación creadora de las obras... Con aparente facilidad, sin crispar la atención sobre los datos técnicos de la partitura, el intérprete establece una *relación inmediata de presencia* con los más hondos valores de la obra musical”.<sup>307</sup>

En un reciente artículo divulgativo, también el pianista Juan Ignacio Fernández sintetiza en términos generales la actitud anímica que necesita desarrollar el intérprete, de forma muy similar a las anteriores descripciones de este tipo, aunque aportando un nuevo tipo de racionalización, y conectando con el factor relatividad cultural, que vimos:

---

<sup>306</sup> Enrique Jordá, *El director de orquesta ante la partitura*, Madrid, Espasa-Calpe, 1969, p. 158.

<sup>307</sup> Alfonso López Quintás, *La experiencia estética y su poder formativo*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2004, pp. 140-141 y 390.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

“La interpretación cabal de una obra musical de otra persona se hace posible a través de la identificación espiritual del intérprete con el compositor, fenómeno que resulta factible gracias a la profunda afinidad emocional e intelectual existente entre los seres humanos de todas las épocas. El intérprete, para llegar a descubrir los contenidos más profundos y sutiles de una obra musical, necesita realizar un acto de introspección que le permita “sintonizar” personalmente con las experiencias e intenciones emocionales y estéticas del autor”.<sup>308</sup>

Las descripciones didáctico-literarias aquí vistas guardan gran coherencia entre sí al explicar el proceso psicológico seguido por los intérpretes, confirmando una y otra vez que:

- El proceso mental de la interpretación es tan intuitivo y afectivo como lógico o deductivo. A esto parecen referirse Furtwängler cuando habla de “ser llevado por la corriente”, Galamian al decir “la inspiración del momento”, Zamacois con “navegar por el proceloso mar de la expresión musical”, Menuhin con las palabras “libertad, distorsión y vida”, y Graetzer con la expresión “profundo sentir”.
- Casi todas ellas aluden también a la necesidad de moderación en las libertades interpretativas. Es lo que Galamian llama “permanecer dentro

---

<sup>308</sup> Juan Ignacio Fernández, “Sobre la interpretación musical”, en *Hoquet, revista del Conservatorio Superior de Música de Málaga*, 2005, p. 23.

del marco global”, Menuhin llama “corrección y orden”, y Graetzer llama “sentido de la proporción”. Riemann lo especifica diáfananamente: “Toda dilatación que llega a percibirse como tal es excesiva; su efecto debe notarse únicamente de una manera indirecta, como expresión justa y viva”.<sup>309</sup>

- Hay, además, un factor común descrito por la mayoría, como hemos ido viendo, consistente en la necesidad de una cierta actitud de neutralidad emocional, para impedir que estados emocionales del intérprete demasiado circunstanciales lleguen a interferir el flujo de comunicación emocional implícito en cada obra según su estética, que en teoría, y junto con el conocimiento del entorno original de la misma, es lo que debe inducir con naturalidad la afluencia de ideas interpretativas valiosas, todo lo cual viene a constituir un unánime alegato más a favor del carácter creativo de la interpretación musical, y de la conveniencia de que los estudios sobre creatividad de algún modo iluminen la interpretación musical.

---

<sup>309</sup> Hugo Riemann, *Fraseo musical*, Madrid, Labor, 1928, p. 27.

### 7.3. IMITACIÓN

Trataremos aquí las fuentes que han descrito la imitación de una demostración práctica y presencial como método de enseñanza-aprendizaje del aspecto estético de la interpretación musical.

A lo largo del siglo XVIII ya encontramos referencias a esta propuesta didáctica. Tanto Pier Francesco Tosi<sup>310</sup> como D. G. Türk<sup>311</sup> y Carl Philipp Emanuel Bach consideraban esencial para los futuros intérpretes estudiar mediante la audición, único medio de asimilar conceptos difíciles de describir o incluso de demostrar de otra forma. C. P. E. Bach añadía como muy educativo en este sentido para los instrumentistas, la práctica de cantar las líneas melódicas, como para encontrar la analogía del fraseo con las inflexiones naturales de la voz humana (Se ve aquí una curiosa modalidad de autoimitación).<sup>312</sup>

Leopoldo Mozart observaba que “es más sencillo mostrar lo que es este tiempo robado que describirlo”.<sup>313</sup>

---

<sup>310</sup> Stefan Reid, “Preparing for performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 107.

<sup>311</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, p. 24.

<sup>312</sup> Janet Ritterman, “On teaching performance”, en John Rink (Ed.) *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 77.

<sup>313</sup> David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000, p. 93.



En 1799, el clarinetista Antón Stadler, con un objetivo obviamente similar al de C.P.E. Bach, diseñó un completo plan de estudios para la formación de los intérpretes, que incluía diversas ciencias, lenguas, composición, teoría musical, canto y diversos instrumentos complementarios para todas las especialidades.<sup>314</sup> Se deduce que pretende que la diversificación de experiencias proporcione una amplia gama de modelos estilísticos.

En una línea parecida, Joaquín Zamacois se mostraba mucho más recientemente partidario de comenzar el aprendizaje de la interpretación con el método de la simple imitación.

Se desprende de todas estas referencias que la finalidad perseguida es emprender un proceso inductivo, de asimilar datos particulares hasta configurar por acumulación de experiencias un estilo de actuación. Curiosamente, Zamacois utiliza la misma metáfora “marinera” que Furtwangler:

“Guíese por una interpretación tradicional de buena cepa, si puede procurársela, hasta que lo completo de su educación musical o su práctica en la docencia le permitan tener ideas propias al respecto y navegar, manejando el timón, por el proceloso mar de la expresión musical”.<sup>315</sup>

---

<sup>314</sup> Colin Lawson, “Performing through history”, en John Rink (Ed.) *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 10.

<sup>315</sup> Joaquín Zamacois, *Temas de Pedagogía Musical*, Barcelona, Quiroga, 1973, p. 100.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Reconociendo la importancia de esta metodología, Sloboda explica cómo la práctica pedagógica ha seguido utilizando principal y generalmente, y hasta nuestros días, el método de demostración directa y en vivo:

“En mi experiencia, como en la de muchos músicos, no hay una forma realmente satisfactoria de describir las desviaciones expresivas de manera que puedan incorporarse a la ejecución. Más bien se transmiten mediante demostración”.<sup>316</sup>

Similarmente, Blum recoge que Casals recurría preferentemente a la demostración directa, más que a ningún tipo de descripción: “Casals raramente explicaba el rubato: normalmente tocaba o cantaba la frase en cuestión”.<sup>317</sup>

En gran concordancia con estos testimonios, los estudios más recientes perpetúan la idea, ya apuntada por C. P. E. Bach, de que tanto las explicaciones literarias como las transcripciones presentan una capacidad limitada para explicar satisfactoriamente el fenómeno de la interpretación musical, abocando la metodología didáctica de la interpretación musical hacia la demostración-imitación:

1. “..., donde aparece el influjo vital, el sonido vocal o instrumental trasmite al oyente un cúmulo de imponderables que constituyen la raíz de la interpretación: ductilidad en el ritmo que no excluye su precisión,

---

<sup>316</sup> John A. Sloboda, *The Musical Mind*, Oxford Univ., 1985, p. 88.

<sup>317</sup> David Blum, *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000, p. 95.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

subrayado de los acentos, sutiles fluctuaciones en el movimiento, variaciones de timbre, ligeros cambios de sonido por la influencia de ciertas inspiraciones armónicas”.<sup>318</sup>

2. “La naturaleza de la interpretación artística es tan compleja, con todo lo que implica en cuanto a sutiles gradaciones de ritmo, tempo, matiz y expresión, que estos ornamentos se resisten a una descripción o definición exactas. Los intentos de hacerlo así en tablas, palabras o notación musical se habrán concebido como esbozos aproximados y no como diseños exactos, ayudas para la memoria y no modelos definidos”.<sup>319</sup>
3. “Después de preparar una partitura, él (Celibidache) insiste en el hecho de que olvida todo lo que ha estudiado para que emerja la espontaneidad. Él cree que la música sólo puede ser vivida, no entendida... La habilidad esencial de un director es correlacionar todos los factores musicales desde el principio hasta el fin en una sola unidad y simultaneidad. Esto es la antítesis del pensamiento lineal y sucesivo. Lo que aparece material y físicamente de forma causal lineal, precisa ser experimentado en sincronía trascendida”.<sup>320</sup>

De forma parecida, Stefan Reid, tras revisar la bibliografía pedagógica y psicológica sobre la interpretación musical, concluye que éstas, en su conjunto,

---

<sup>318</sup> Maurice Martenot, *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*, Madrid, Rialp, 1993, pp. 97-98.

<sup>319</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, p. 39.

<sup>320</sup> Tom Zelle, *Sergiu Celibidache, Analytical approaches to his teachings on phenomenology and music*, Ann Arbor, UMI, 1996, pp. 145-146.

“sugieren que la audición de interpretaciones ajenas es el medio más efectivo de desarrollar habilidades interpretativas”. A este método añade como también muy provechosos la práctica de cantar las líneas melódicas, ya recomendada por C. P. E. Bach, y la invención de supuestos argumentos que ayuden a caracterizar las diferentes secciones de las piezas.<sup>321</sup>

Las referencias revisadas en este apartado muestran que la simple imitación ha sido tradicionalmente el método más empleado en la enseñanza-aprendizaje del aspecto estético de la interpretación musical, lo que ahora resulta paradójico, teniendo en cuenta el mayoritario reconocimiento que hemos ido viendo en los anteriores apartados, a favor del carácter creativo de este arte.

## 7.4. IMPROVISACIÓN

Aunque la improvisación constituye en sí misma una forma de creación musical de reconocida importancia y presente en multitud de géneros musicales, aquí revisaremos exclusivamente las referencias que la consideran además como un método del aprendizaje de la interpretación musical.

En 1932, el pedagogo musical Emilio Jaques-Dalcroze parece haber sido el primero en exponer el beneficio ejercido por la práctica de la improvisación sobre la capacidad de interpretar creativamente. Se ve que en su metodología la

<sup>321</sup> Stefan Reid, “Preparing for performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 107.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

improvisación, además de constituir un fin en sí mismo, cumple también una función estimulante y desinhibidora para transferir una actitud imaginativa y sensible a la interpretación musical partiendo de una actividad lo más similar posible en la que estas cualidades resulten ineludibles:

“La improvisación es el estudio de la relación directa entre las órdenes cerebrales y las interpretaciones musculares con el fin de expresar los propios sentimientos musicales. La interpretación se impulsa mediante el desarrollo de la capacidad de sensación, imaginación y memoria de los estudiantes. No se basa en la imitación directa de la interpretación del profesor”.<sup>322</sup>

Más recientemente, Emilio Molina justifica de forma parecida la improvisación como medio para estimular la imaginación creativa del intérprete:

“La improvisación aporta control del lenguaje y nos capacita para confeccionar nuestras propias frases, lo que en caso necesario nos permite repensar, adaptando a nuestra capacidad y nuestra sensibilidad el texto original, promoviendo una entonación y una adaptación a nuestra propia forma de expresarnos”.<sup>323</sup>

---

<sup>322</sup> Emilio Jaques-Dalcroze, “Rhythmic and pianoforte improvisation”, en *Music and Letters*, 13(4) 1932, p. 371. En Lyle Davidson y Larry Scripp, “Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo”, en David Hargreaves, *Infancia y desarrollo artístico*, Madrid, Morata, 1991, p. 107.

<sup>323</sup> Emilio Molina, “Análisis, improvisación e interpretación”, en *Eufonía*, Marzo 2006, pp. 29 a 39.

En este apartado hemos recogido argumentos que justifican razonablemente la práctica de la improvisación como método encaminado al perfeccionamiento de la interpretación musical a través de cierta transferencia inductiva entre ambas funciones de las actitudes más adecuadas al proceso creativo, a semejanza en este aspecto del método de interpretación explicado por Yehudi Menuhin, revisado en el apartado 7.2, consistente en aplicar prácticas de improvisación sobre el texto musical, como fuente de ideas interpretativas.

## **7.5. INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Trataremos aquí las pocas referencias encontradas sobre la investigación del proceso seguido por los músicos en el aprendizaje de nuevas piezas.

Además de ser pocas las investigaciones de este tipo, una buena parte de ellas no trata diferenciadamente los aspectos técnicos y estéticos de tal aprendizaje, es más, parecen volcarse principalmente en el aspecto técnico, sobre el cual encontramos una gran unanimidad de ideas: Reid señala una notoria afinidad entre las tres descripciones que compara: la específica de los pianistas Frédéric Kalkbrenner en 1831 y Victor Booth en 1947, y la general de los psicólogos Paul Fitts y Michael Postner en 1967, referida a aprendizajes motores de todo tipo. Estas tres descripciones establecen igualmente que durante las tres etapas del aprendizaje (cognitiva, asociativa y de automatización) los actos

conscientes se transforman gradualmente en automáticos.<sup>324</sup> Similar descripción ofrece igualmente el clavecinista Gustav Leonhardt, en esta introspectiva reflexión:

“Cuando eres un estudiante haces las cosas conscientemente, pero cuando tienes más experiencia dejas ya de tocar intelectualmente. No se *piensa*; ya se *ha pensado*... las cosas se hacen automáticamente, dependiendo de lo que quieras decir”.<sup>325</sup>

Las escasas investigaciones realmente específicas del aspecto estético del proceso por el que los músicos alcanzan su interpretación a través del estudio distan mucho, en cambio, de ofrecer una única descripción generalizable o sintética. Concretamente, la investigación realizada en 1950 por Wicinski había establecido que un grupo de pianistas fueron incapaces de determinar etapas diferenciadas en los aspectos interpretativos de su estudio de obras. Otro grupo determinó tres fases, definibles como: aproximación global, estudio pormenorizado y síntesis. Mucho más recientemente, en 1995, Susan Hallman encontró que

---

<sup>324</sup> Stefan Reid, “Preparing for performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 104-105.

<sup>325</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, pp. 15-16.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

mientras unos músicos utilizan el análisis, otros proceden intuitivamente, y un tercer grupo combina ambos procedimientos.<sup>326</sup>

Desde un punto de vista diferente, en 1998, la misma Hallman clasifica los aprendizajes involucrados en la interpretación musical: habilidades de lectoescritura, análisis, recursos nemotécnicos, discriminación auditiva, oído interno, habilidades de ejecución, habilidades expresivas y habilidades de presentación visual.<sup>327</sup> Obsérvese la ausencia de cualquier alusión directa a la imaginación o a la creatividad, ya que el aspecto estético queda aquí reducido al vago concepto de “habilidades expresivas”.

Del examen de las referencias vistas en este apartado podemos observar que esta investigación (del proceso por el que los músicos llegan a configurar su propia interpretación de cada pieza) no proporciona un modelo generalizable. Sin embargo, a la luz de lo que llevamos visto en los apartados anteriores (sobre el carácter creativo de la interpretación musical), resulta paradójica la absoluta desconexión en lo teórico entre interpretación musical y creatividad, y es que, se mire el asunto por donde se mire, todo indica, y cuanto más profundizamos más claramente se desprende, que es precisamente el estudio del proceso creativo en

---

<sup>326</sup> Stefan Reid, “Preparing for performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 104-109.

<sup>327</sup> Jane Davidson, “Developing the ability to perform”, en John Rink, *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 97-98.



general el que puede informar un más profundo conocimiento del proceso de la interpretación musical, sobre todo a efectos didácticos.

## 7.6. HACIA UNA DIDÁCTICA CREATIVA

En este apartado revisaremos los numerosos testimonios, que aunque dispersos, apuntan, aunque sea lacónicamente, a la necesidad de atender el desarrollo creativo de los intérpretes, o que incluso detectan, más decididamente, cierta precariedad generalizada en las enseñanzas musicales con respecto a los aspectos estéticamente creativos de la interpretación.

Artur Schnabel, en 1970, alaba la enseñanza de la interpretación que “activa o libera la natural vitalidad latente en el estudiante, dirigida tanto a la imaginación y el gusto como a la responsabilidad”. Desde el ámbito musical profesional y pedagógico, el violinista Duncan Druce detectaba y lamentaba en 1992 que la actual tendencia a la objetividad empobrece el arte de la interpretación musical al coartar la necesaria creatividad del intérprete.<sup>328</sup>

En 1986, Jean Paul Despins, a partir del análisis de las funciones hemisféricas cerebrales, similar al que ya vimos de Fox,<sup>329</sup> concluye que la didáctica de la interpretación debería coordinar mejor los elementos racionales con

---

<sup>328</sup> Janet Ritterman, “On teaching performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 83-84.

<sup>329</sup> Epígrafe 6.3.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

los emocionales.<sup>330</sup> Nos está hablando obviamente de creatividad, pero su breve ensayo no detalla más ni da propuestas concretas.

En 1988, Peter Webster incluye la interpretación entre los productos de la creatividad musical, diseñando un esquema general de esta última que considera el proceso creativo favorecido por ciertas habilidades y condiciones capacitadoras.<sup>331</sup>

En su tesis de 1994, Ana Lucía Frega incluye en su propuesta de objetivos de la educación musical general: “Compara distintas interpretaciones en búsqueda de un mejor poder expresivo. Trabaja creativamente, aportando enfoques de interpretación. Trabaja creativamente, sugiriendo enriquecimientos de la obra”.<sup>332</sup>

En 1998, Víctor Pliego generaliza sobre la precaria situación de los aspectos creativos de la interpretación musical en los sistemas de enseñanza: “La evaluación del desarrollo creativo es muy significativa, aunque, en general, los conservatorios fomentan escasamente la creatividad y se orientan sobre todo a la formación de ejecutantes imitativos y clónicos”.<sup>333</sup>

---

<sup>330</sup> Jean Paul Despins, *La música y el cerebro*, Barcelona, Gedisa, 2001, pp. 75, 76, 89-91, 120 y 121.

<sup>331</sup> Christopher D.Azzara, “Improvisation”, en Richard Colwell, *The new handbook of research on music teaching and learning*, Oxford University, 2002, pp. 174-175.

<sup>332</sup> Ana Lucía Frega, *Metodología comparada de la educación musical*, Buenos Aires, Collegium Musicum, 1997, p. 25.

<sup>333</sup> Víctor Pliego de Andrés, *Temas pedagógicos para la oposición de conservatorios*, Madrid, Musicalis, 1998, p. 107.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

Desde una perspectiva más indirecta, ya Guy Manneveau denunciaba esa misma pobreza de una enseñanza de la interpretación dirigida exclusivamente a emular unos logros jerarquizados dentro de unas metas completamente estereotipadas, sin lugar, por tanto al desarrollo creativo individual:

“Muchos niños se cansan en su aprendizaje musical porque la progresión de este aprendizaje está jalonada por una serie de exámenes y concursos que, durante cierto tiempo al menos, parecen ser los únicos objetivos”.<sup>334</sup>

El hecho criticado en sí parece ser una y otra vez, más que nada, el conservadurismo de los propios sistemas de enseñanza, incluso en los países supuestamente más avanzados. Obsérvese simplemente la denominación distintiva de nuestras instituciones educativas musicales: “conservatorios”, que ya expresa muy escasa predisposición a otra cosa que no sea repetir lo más fielmente posible la actuación y el estilo del modelo a imitar, generalmente un perfil de profesor escogido por su destacado virtuosismo, con lo que esto conlleva de mitificación oscurantista para los no iniciados, lo que puede contrastar dramáticamente con la verdadera necesidad formativa del alumnado:

---

<sup>334</sup> Guy Maneveau. *Música y educación*. Madrid. Rialp.1993, p. 249.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

1. "En otros países con mayor tradición pedagógica un profesor que desarrolla una carrera internacional, que graba discos, etc., es verdaderamente codiciado".<sup>335</sup>
2. "A veces, el artista genial es el que peor sabe hacer llegar a otros sus propios conocimientos técnicos, porque en virtud de esa facilidad que posee de manera innata, puede no estar preparado psicológicamente para ponerse en la situación del que necesita aprender todo paso a paso".<sup>336</sup>

Llegados a este punto, merece la pena detenerse a ver lo que paralelamente ocurre en la enseñanza de la música como parte de la educación general. Siguiendo la comparación metodológica realizada por Ana Lucía Frega en su tesis doctoral, vemos que los más difundidos métodos de educación musical del siglo XX, todos ellos fundamentados psicológica y pedagógicamente, y también todos ellos de óptima aplicación a grupos de niños, según esa investigación, coinciden en incluir la interpretación como una de sus actividades principales. Algunos de estos métodos se vuelcan más en el canto (Kodaly y Ward) y otros en el instrumento (Orff y Suzuki), el resto (Dalcroze, Martenot, Willems, Shafer y Painter) cultivan profusamente ambas actividades, lo que da una idea del peso específico de la interpretación como parte de la educación musical

---

<sup>335</sup> José Miguel Gómez, entrevistado en *Radio Clásica. Revista de programación*. Junio de 2006, p. 15.

<sup>336</sup> Maria Rosa Calvo-Manzano, *Técnicas Arlu*, Madrid, Arlu, 2000, p. 30.

contemporánea. Sin embargo, en otros aspectos no coinciden tanto los nueve métodos, siempre según el análisis de Frega. Mientras que Dalcroze, Ward y Suzuki tienden al virtuosismo pero no a la creatividad, Orff, Martenot, Willems, Shafer y Painter tienden a la creatividad pero no al virtuosismo. Kodaly no tiende a ninguno de estos fines. Se ve que incluso en los más altos exponentes históricos de la educación musical, creatividad e interpretación musical no se compatibilizan.<sup>337</sup>

Veamos como aún más recientemente continúan las demandas explícitas de métodos didácticos más creativos que los generalmente aplicados a la enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical:

La arpista Maria Rosa Calvo propone y razona una declaración de objetivos para el aprendizaje de la interpretación musical más acorde con la realidad de este arte que los procedimientos imitativos más al uso, proponiendo seguidamente una estrategia concreta para desarrollar la creatividad estética interpretativa basada en el canto de las líneas melódicas, estrategia heredera de las que ya vimos de C. P. E. Bach y Stefan Reid.<sup>338</sup>

1. “Es necesario imprimir seguridad y confianza en el alumno porque es fundamental para su éxito futuro... hacerle independiente; crear una

---

<sup>337</sup> Ana Lucía Frega, *Metodología comparada de la educación musical*, Buenos Aires, Collegium Musicum, 1997, pp. 134-139.

<sup>338</sup> Epígrafe 2.6.3.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

personalidad segura, rica y llena de fantasía creadora sin imitaciones de su profesor, porque toda imitación es de por sí caricaturesca... En lugar de esta imitación lo que hay que trabajar es el desarrollo de la personalidad artística del intérprete... El profesor tiene que ser humano, para no imponer. La imposición no forma y termina por frustrar, porque propaga una dependencia del profesor que arruina la personalidad humana, artística y espiritual del futuro artista. Por eso la formación tiene que ser plena... Para conseguir, en definitiva, alumnos independientes, dotados de una gran formación, con sentido crítico y posibilidad de autodeterminación, autoevaluación y autocrítica”.<sup>339</sup>

2. “Cuando un discípulo tiene dificultad de entendimiento en la interpretación de un pasaje concreto, no hay mejor solución que hacérselo cantar para que frasee de forma natural... Es bueno hacer que el alumno cante la obra para que decida las respiraciones lógicas del fraseo melódico... el músico que no canta no puede frasear, porque condena la belleza cantable de la melodía”.<sup>340</sup>

El año 2002 fue especialmente fructífero en este tipo de apreciaciones: el pianista y pedagogo Peter Hill, en su ensayo sobre el arte de la interpretación musical, concluye que tanto la práctica mecánica repetitiva como la naturaleza fragmentada del currículo didáctico pueden fácilmente bloquear más que estimular la inteligencia creativa necesaria para interpretar artísticamente. Propugna así un

---

<sup>339</sup> Maria Rosa Calvo-Manzano, *Técnicas Arlu*, Madrid, Arlu, 2000, pp. 71, 216 y 249.

<sup>340</sup> Maria Rosa Calvo-Manzano, *Ibid.*, 243 y 244.

método de estudio mental que “en lugar de cercenar las reacciones instintivas a la música, consiga sacar el mejor partido del instinto”.<sup>341</sup> En el congreso sobre Creatividad Musical celebrado en abril en la Universidad de Lieja por ESCOM (Sociedad Europea para la Cognición Musical), dos de las ponencias tocaron el tema de la creatividad del intérprete, las de Erik Clark y la de Peter Webster, respectivamente. El primero, tras reconocer lo creativo de todo tipo de interpretación, centra su estudio en la improvisación musical, propuesta como el mejor exponente de creatividad musical al alcance de todos. El segundo parte de lo empobrecedor de la enseñanza musical generalizada al seguir métodos extremadamente convergentes, para proponer métodos más creativos dirigidos principalmente a la educación infantil, es decir, a la formación musical general más que a la formación de los intérpretes propiamente dichos.<sup>342</sup> La pianista Janet Ritterman, directora del Royal College of Music, tras revisar extensamente la literatura existente en torno a la enseñanza de la interpretación musical, concluye que el desarrollo integral de este arte demanda que las ideas del compositor se complementen con el entendimiento y la imaginación del intérprete.<sup>343</sup> La pianista Pilar García Calero, en la vanguardia de esta tendencia, propugna un sistema educativo musical basado en la creatividad, y desarrolla un método didáctico

---

<sup>341</sup> Peter Hill, “From score to sound”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 142-143.

<sup>342</sup> Eric Clark y Peter Webster, *Abstracts* de European Society for the Cognitive Sciences of Music conference - Liege - April 5-8, 2002. (En línea) Disponible en URL: <<http://www.musica.uci.edu/news/meetings/msg00012.html.en>> (Consulta: 13-4-2007).

<sup>343</sup> Janet Ritterman, “On teaching performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, pp. 84-85.

propio para estimular la imaginación interpretativa, basado en el uso de figuras pictóricas a modo de musicogramas creados por los propios alumnos.<sup>344</sup>

En este apartado hemos comprobado que, a juzgar por las fuentes consultadas, actualmente predominan en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical:

- Una general denuncia de la inadecuación (o al menos insuficiencia) de los métodos didácticos imitativos más generalmente aplicados.
- Una general tendencia a demandar y aplicar métodos innovadores que desarrollen más eficazmente la autonomía artística de los sujetos.

## 7.7. UN VACÍO TEÓRICO

Hasta donde se puede conocer públicamente, vamos alcanzando una idea general sobre cómo la actual didáctica de la interpretación musical sigue en gran parte las aproximaciones deductivas aquí revisadas, con notoria incapacidad para satisfacer la muy lógica demanda de principios generales que permitirían superar plenamente el mero “aprendizaje de piezas”, en beneficio de una más completa formación y autonomía posterior del alumno-músico:

---

<sup>344</sup> Pilar García Calero, *Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación pianística*, Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, 2002.



## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

“Según uno de sus discípulos, el gran pionero Arnold Dolmetsch señaló, en un gesto característico de él, que quería que sus alumnos aprendieran principios y no piezas, para que así pudieran desarrollar reflexiones personales... Otros autores han señalado la importancia de una cierta actitud mental más que el hecho de ajustarse a una serie de técnicas aplicadas a un corpus de música antigua delimitado arbitrariamente. El verdadero tema es una completa teoría de la interpretación que comprenda la música desde la época más antigua de la que nos ocupemos hasta la actualidad”.<sup>345</sup>

En 2002, Richard Cowell publica la segunda edición de su monumental manual de investigación en educación musical, dedicando un capítulo a la creatividad, pero en ningún punto se la relaciona con la interpretación, excepto una breve alusión al esquema general de creatividad musical diseñado por Peter Webster. En varios puntos de este manual se denuncia la laguna existente en investigación sobre el desarrollo de la creatividad musical,<sup>346</sup> recomendando a los investigadores profundizar en la confección de teorías concretas y en la discusión del concepto de creatividad artística.<sup>347</sup> Se ve ahora que la misma carencia de fundamento teórico global tantas veces atribuida al arte de la interpretación musical (como hemos ido viendo a lo largo del capítulo 3), es atribuida igualmente a su enseñanza por cuantos han revisado este campo:

---

<sup>345</sup> Colin Lawson y Robin Stowell, *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005, pp. 15-16.

<sup>346</sup> Maud Hickey, “Creativity research in music, visual art, theater and dance”, en Richard Colwell, *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, New York. Schirmer, 1992, p. 401.

<sup>347</sup> Maud Hickey, *Ibid.*, p. 409.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

1. “Es tan importante continuar investigando la formulación de una teoría específica de la música como examinar la utilidad de teorías importadas desde otras disciplinas al aula de música. La profesión es tan polifacética que necesita numerosas teorías para explicar los diferentes fenómenos implicados en el aprendizaje de la música”.<sup>348</sup>
2. “El hecho es que al mundo de la música culta le ha faltado desde siempre la posibilidad de imaginar la modernidad como *placer*... Nada podrá hacernos salir de este *impasse* hasta que el talento de algunos verdaderos intérpretes y el valor de un drástico replanteamiento teórico hagan vislumbrar a ese mundo la fascinación de la modernidad”.<sup>349</sup>
3. “El contexto social de la interpretación (incluyendo co-intérpretes, audiencia e influencia de profesores, mentores, grabaciones e interpretaciones ajenas, actitudes sociales y modas), son tan primordiales como aún poco entendidas explícitamente”.<sup>350</sup>
4. “El nivel de sofisticación teórica y empírica que demandan las artes, bien puede ser mayor que el requerido en cualquier otra área, y nuestras explicaciones actuales están sólo comenzando a rasgar la superficie”.<sup>351</sup>
5. “No encuentro lógica alguna, ni comprendo cómo puede ocurrir que encontremos gran cantidad de intérpretes que no cuentan –ni echan de

---

<sup>348</sup> Laurie Taetle y Robert Cutuetta, “Learning Theories as Roots of Current Musical Practise and Research”, en Richard Colwell, *Ibid.*, p. 294.

<sup>349</sup> Alessandro Baricco, *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*, Madrid, Siruela, 1999, pp. 43-44.

<sup>350</sup> Eric Clark, “Understanding the psychology of performance”, en John Rink (Ed.), *Musical Performance*, Cambridge Univ., 2002, p. 68.

<sup>351</sup> David Hargreaves, *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Grao, 1998, p. 248.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

menos- con un conocimiento profundo del lenguaje (análisis) y de su uso espontáneo hablado (improvisación), quizás porque la mimética se ha convertido en la teoría pedagógica imperante en nuestro tiempo. El disco o el profesor interpretan y el alumno escucha e imita... el conocimiento profundo de los elementos objetivos que deberían formar parte de una verdadera *interpretación* a menudo brillan por su ausencia”.<sup>352</sup>

La importancia atribuida a esta carencia teórica limita supuestamente el desarrollo de la didáctica de este campo, como ya advierten sendos expertos, en términos más generales:

1. “La formulación y evaluación de teorías es esencial en cualquier empresa científica. Las teorías son estructuras o marcos referenciales que nos permiten organizar hechos y verlos en perspectiva. Ellas guían el curso de la investigación y son susceptibles de cambios en función de los resultados”.<sup>353</sup>
2. “Eso a lo que se ha llamado teoría, ha sido considerado siempre como la entrada prometida a esa amplia comprensión, pero existen miles y miles de jóvenes músicos apasionados y también miles y miles de viejos músicos decepcionados que testificarán sobre este vacío, en apariencia

---

<sup>352</sup> Emilio Molina, “Análisis, improvisación e interpretación”, en *Eufonía*, Marzo 2006.

<sup>353</sup> David Hargreaves, *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Grao, 1998, p. 23.

infranqueable, que existe entre los estudios teóricos y la verdadera experiencia viva de la música”.<sup>354</sup>

## 7.8. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO

En este capítulo hemos comprobado que opiniones y testimonios de muy diversa procedencia coinciden en denunciar:

- La insuficiencia de los tradicionales métodos deductivos para el aprendizaje de la interpretación musical (vid. los epígrafes 7.1, 7.2 y 7.3).
- La actual falta de modelos teóricos de la interpretación musical y su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La gran importancia didáctica que en general tienen los modelos teóricos (vid. el epígrafe 7.7).
- La actual tendencia de la didáctica específica de la interpretación musical a buscar y aplicar métodos y creativos necesarios a la formación de los intérpretes (vid. los epígrafes 7.4, 7.5 y 7.6).

Las ideas recogidas en este capítulo corresponden pues principalmente al campo de la variable G (condiciones didáctico curriculares que favorecen la creatividad en la interpretación musical), y en menor medida a los campo de las

---

<sup>354</sup> Leopold Mannes, “Prólogo” de Félix Salzer, *Audición estructural. Coherencia tonal en la música*, Barcelona, Labor, 1990, p. 9.

INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

variables A (producto creativo de la interpretación musical), B (proceso creativo de la interpretación musical), D (condiciones personales que favorecen la creatividad en la interpretación musical), y E (condiciones ambientales que favorecen la creatividad en la interpretación musical), por lo que marcamos sus valores en el siguiente cuadro de datos.

Nº	CATEGORÍAS	VARIABLES					
		A	B	C	D	E	G
7.1	TRANSCRIPCIÓN	T	T	F	F	F	T
7.2	DESCRIPCIÓN	T	T	F	F	F	T
7.3	IMITACIÓN	T	T	F	F	F	T
7.4	IMPROVISACIÓN	F	T	F	T	F	T
7.5	INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE	F	T	F	T	F	T
7.6	HACIA UNA DIDÁCTICA CREATIVA	T	T	F	T	T	T
7.7	UN VACÍO TEÓRICO	F	F	F	F	F	F
<b>VI</b>	<b>INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA</b> (7.1 + 7.2 + 7.3 + 7.4 + 7.5 + 7.6 + 7.7)	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>F</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS



## 8. CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

### 8.1. GENERALIDADES

El objetivo de este capítulo es comprobar la subhipótesis H9, tendiendo un marco de referencia comúnmente aceptado sobre los factores que condicionan el aprendizaje en general y que sean al mismo tiempo controlables por los docentes en circunstancias normales. Para este fin revisaremos una muestra de la literatura pedagógica más representativa, tratando de sintetizar en la medida posible los factores condicionantes del aprendizaje en general sobre los que la comunidad científica haya alcanzado un claro acuerdo en el paradigma actual, llegando así a consensuarse su valor y a convertirse en los genuinos principios metodológicos de la didáctica actual en general. Veamos sendas declaraciones justificativas de la existencia y utilidad de tales principios:

1. “Son muchos los modelos que han ido apareciendo en los últimos años, para tratar de encarnar en la escuela los principios derivados de la investigación psicológica... Todos ellos arrancan de una concepción cognitiva del aprendizaje” ...<sup>355</sup>

---

<sup>355</sup> Felipe Segovia Olmo y Jesús Beltrán Llera, *El Aula Inteligente*, Madrid, Espasa, 1998, pp. 79-85.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

2. “La función de la psicología educativa en la educación de los profesores se basa en la premisa de que existen principios generales del aprendizaje significativo en el salón de clases que se pueden derivar de una teoría razonable acerca de tal aprendizaje. Estos principios pueden ser validados empíricamente y comunicados con eficacia a los aspirantes a profesores. Ellos proporcionan los fundamentos psicológicos para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces y para que puedan seleccionar con inteligencia los nuevos métodos de enseñanza que constantemente se les obliga a aceptar. Las teorías y métodos de enseñanza válidos deben estar relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje en el salón de clases y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo influyen”.<sup>356</sup>

Veremos así que a raíz del conocimiento sistemático de la motivación humana y de la forma esquemática que adoptan los procesos mentales implicados en el aprendizaje, similares a los que en su momento vimos con respecto a la percepción,<sup>357</sup> numerosos estudios a lo largo del siglo XX han descrito en términos generales las variables metodológicas que facilitan o favorecen los aprendizajes de cualquier tipo. Greg Kearsley, abarcando una amplia gama de tratamientos sobre diferentes aspectos y enfoques llega a reunir 53 diferentes teorías del aprendizaje, cada una de las cuales describe una serie de principios y

---

<sup>356</sup> David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa*, México, Trillas, 1976, p. 5.

<sup>357</sup> Epígrafe 3.2.1.



## CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

aplicaciones,<sup>358</sup> pero éste es un caso extremo y excepcional, pues la mayor parte de revisores de este campo seleccionan un número más reducido de teorías, como el trabajo conjunto de José Carlos Núñez y otros, que revisa 10 modelos instruccionales (Gagné-Briggs, Mager, Landa, Scandura, Merrill, Reigeluth, Sternberg-Spear-Swerling, Hernández-García, SIM), y Peter J. Patsula, que revisa y compara sólo 5 de ellos (Gagné, Bruner, Bandura, Carrolls y Vygotsky).<sup>359</sup> En el otro extremo, el trabajo conjunto de Norman A. Sprinthall y otros contempla y compara sólo dos modelos como “Teorías actuales del aprendizaje”: Skinner y Bruner.<sup>360</sup> Para la utilidad que pretendemos en este trabajo, como se ha explicado, utilizaremos como criterio de búsqueda y selección de los factores contemplados por cada teoría la cualidad de que cada factor se refiera simultáneamente a:

- Variables controlables en situaciones didácticas normales, es decir, prescindiremos de variables tan incontrolables como la herencia genética, la edad, la situación familiar y socio-económica, tiempo de dedicación, etc...
- Variables sobre las que se aprecie un general acuerdo como condicionantes del aprendizaje.

---

<sup>358</sup> Greg Kearsley, Explorations in Learning & Instruction: the Theory into Practice Database, [en línea] Disponible en URL: <<http://tip.psychology.org/>> [Consulta: 26-12-2007].

<sup>359</sup> José Carlos Núñez Pérez y otros, “El diseño de la instrucción: modelos y teorías instruccionales”, en Julio Antonio González Pienda y otros, Manual de Psicología de la Educación, Madrid, Pirámide, 2002, pp. 216-240.

<sup>360</sup> Norman A. Sprinthall, y otros: Psicología de la educación, Madrid, McGraw-Hill, 1996., pp. 175-193.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

- Aprendizaje en general de cualquier materia y en cualquier situación.

Comparando los condicionantes en este sentido “útiles” del aprendizaje así contemplados desde diferentes teorías, e intentando obviar tanto redundancias como contradicciones puramente terminológicas o aparentes, podemos apreciar que tales condicionantes “generales” del aprendizaje resultan agrupados en torno a cinco cualidades que, en esencia, han llegado a reconocerse generalmente como los principios pedagógicos propiciadores de la calidad de la enseñanza:

- Dosificación.
- Comprensión.
- Motivación.
- Aplicación práctica.
- Transferencia.

A continuación relacionamos los ejemplos que ilustran la generalidad de estas ideas, desde una perspectiva adecuada a su conexión y aplicación posterior en este trabajo, tratando de explicar cada uno de estos factores y su forma de incidencia en el aprendizaje, a través de sus respectivas fuentes, al tiempo que realizamos un recorrido por las principales teorías del aprendizaje.

## 8.2. DOSIFICACIÓN

Agrupamos aquí las teorías que de alguna forma vinculan el éxito del aprendizaje con su desglose y distribución temporal en función de la velocidad con que el sujeto es capaz de asimilar nueva información.

Ya las primeras teorías del paradigma conductista definían desde el más simple aprendizaje como el proceso de adquisición de un condicionamiento operante, que provoca en la conducta del sujeto una nueva relación de causa-efecto entre un estímulo y una respuesta gracias a una expectativa de recompensa asociada a tal secuencia a través de la experiencia. La conducta adquirida o aprendida se diferencia así de los reflejos instintivos innatos, como llorar, succionar o toser, que se definen como incondicionados. El proceso de aprendizaje constituye así una función adaptativa al entorno, propia del sistema nervioso de todos los animales, y basada inicialmente en el conocimiento intuitivo de la permanencia de las propiedades de los objetos, por lo que, como tal conducta adquirida, se consolida progresivamente mediante sucesivas experiencias de recompensa similares, que la refuerzan. Por el contrario, también se puede extinguir progresivamente un condicionamiento si la recompensa antes asociada deja de alcanzarse con la misma respuesta.<sup>361</sup> En todo caso, se ve que

---

<sup>361</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Psicología de la educación*, Madrid, McGraw-Hill, 1996, p. 175-183.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

es sólo la presencia o ausencia repetida de tal recompensa la que provoca la adquisición o extinción del aprendizaje correspondiente, y esto ocurre a un ritmo variable que depende tanto de factores internos del sujeto (inteligencia) como de factores externos al mismo (grado de continuidad o discontinuidad del refuerzo), por lo que resulta evidente que cada paso de este proceso consume siempre un margen de tiempo antes de que un aprendizaje más simple esté tan consolidado como para servir de base a otro aprendizaje más complejo subordinado al anterior.

Profundizando en la naturaleza de tal proceso, pero desde una óptica cognitiva, Jean Piaget describió las funciones mentales implicadas en los aprendizajes, lo que desde este punto de vista es lo mismo que decir: en la resolución de nuevas situaciones de tensión o desequilibrio entre las necesidades del sujeto y su percepción del entorno. Piaget desglosó el proceso de aprendizaje en las funciones de asimilación y acomodación, ambas necesarias para construir nuevos esquemas o patrones de conducta sobre la base de los previamente poseídos por el sujeto.<sup>362</sup>

“Piaget concibe la adquisición de conocimiento como un proceso de adaptación con dos movimientos: asimilación y acomodación. Mediante la asimilación se altera, construye y configura la realidad para incorporarla a las estructuras y esquemas del sujeto. Mediante la acomodación son las

---

<sup>362</sup> Marta Casla Soler y otros, “El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la infancia temprana”, en María Victoria Trianes Torres y José Antonio Gallardo Cruz, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*, Madrid, Pirámide, 2004, p. 152.

## CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

estructuras propias del sujeto las que se acomodan a la naturaleza de la realidad...»<sup>363</sup>

La asimilación es la identificación total o parcial de una situación de desequilibrio con algún esquema preexistente en la memoria del sujeto, en virtud de su mutua afinidad; y la acomodación es la adaptación o modificación que debe experimentar tal esquema o patrón preexistente para resolver la nueva situación, dando lugar así a la adquisición de un nuevo esquema o patrón. Mediante la sucesiva repetición de este proceso de asimilación-acomodación es como se efectúa paulatinamente todo el desarrollo mental de cualquier sujeto, partiendo de los más simples reflejos innatos y hasta las más complejas habilidades aprendidas. Nótese que tal proceso requiere, también desde este punto de vista, una cierta progresividad y ritmo determinados tanto por las capacidades analítica y sintética del sujeto, como también por la relativa dosificación con que se le presenten al mismo las dificultades de aprendizaje.

El estudio de tal desarrollo cognitivo como progresión a lo largo de la infancia y adolescencia de los seres humanos llevó a Piaget a establecer sus conocidos estadios evolutivos con relación a la edad (Sensoriomotor, preoperacional, operativo concreto y operativo formal),<sup>364</sup> cuya precisión y

---

<sup>363</sup> Felipe Segovia Olmo y Jesús Beltrán Llera, *El Aula Inteligente*, Madrid, Espasa, 1998, pp. 118-119.

<sup>364</sup> Marta Casla Soler y otros, *Ibid.*, p. 153.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

generalidad ha sido más o menos confirmada por unos y discutida por otros.<sup>365</sup>

Patricia Arlin incluso añade un estadio posterior a los de Piaget, correspondiente a los individuos que desarrollan extraordinarias habilidades intelectuales y creativas,<sup>366</sup> mientras que José Luís Pinillos nos da cuenta de grupos de población adulta estancados en la etapa de pensamiento concreto a causa de las deficiencias educativas que han padecido.<sup>367</sup> En esencia prevalece absolutamente la validez de la teoría de los estadios, al menos en el sentido de que el aprendizaje se realiza siempre dosificadamente y dentro de ciertos límites determinados principalmente por la estructura de conocimientos y habilidades preexistente en el sujeto.

Inciendo en la idea de dosificación del contenido como condicionante principal del aprendizaje, Lev Vygotsky “acuñó el término zona de desarrollo próximo para referirse a este concepto: la educación debe guiar el desarrollo planteando situaciones que estén un poco por encima de las capacidades del alumno”,<sup>368</sup> mientras que David Paul Ausubel es igualmente explícito en este sentido:

“Si tuviese que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más

---

<sup>365</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, pp. 95-101.

<sup>366</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, p. 86.

<sup>367</sup> José Luis Pinillos, *La mente Humana*, Barcelona, Salvat, 1973, p. 186.

<sup>368</sup> John W. Santrock, *Psicología de la Educación*, México, McGraw-Hill, 2001, p. 66. También en Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, p. 92.

## CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

importante es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.<sup>369</sup>

Otros aspectos relacionados con la dosificación del aprendizaje lo constituyen:

- El llamado efecto del espacio, o superioridad del aprendizaje distribuido sobre el concentrado, establecido ya en 1885 por Hermann Ebbinghaus, según el cual “distribuir las sesiones de práctica a lo largo del tiempo producía mejores efectos que agruparlas en un solo ensayo”.<sup>370</sup>
- El principio de “refuerzo”, retroalimentación, o como diríamos coloquialmente, repaso, establecido por Bruner, según el cual, “para llegar a dominar un problema, es necesario recibir retroalimentación sobre nuestras estrategias de resolución del mismo. La regulación del refuerzo es el mejor mecanismo para conseguir que se produzca un aprendizaje”.<sup>371</sup> Resulta obvio que tal regulación va dirigida a dosificar expresamente la enseñanza en función de las necesidades del sujeto, y similares elementos han sido descritos por Sternberg y

---

<sup>369</sup> David Paul Ausubel, *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas, 1968, p. 6. En Soledad González Pumariega y otros, “El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa”, en Julio Antonio González Pienda y otros, *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid, Pirámide, 2002, p. 50.

<sup>370</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, 1996, p. 199.

<sup>371</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, p. 192.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Spear-Swerling como metacomponentes de su modelo instruccional, dirigidos a evaluar el proceso y cambiar el plan de acción si es necesario.<sup>372</sup>

- La relación entre los sucesivos estadios del desarrollo moral establecidos por Lawrence Kohlberg (preconvencional, convencional y posconvencional) con gran similitud a las etapas piagetianas, y según el cual un individuo sólo puede entender conductas correspondientes a una etapa inferior, a la etapa actual o de la etapa inmediatamente superior.<sup>373</sup>
- La técnica didáctica del “andamiaje”, descrita por Vygotsky, que “ajusta la ayuda pedagógica en función del nivel de desarrollo. Cuando la tarea es nueva la persona más capacitada da instrucciones directas. Conforme la competencia del niño aumenta, se da menos asistencia”.<sup>374</sup>

Hemos visto aquí cómo a través de diferentes niveles de teorización y aplicación, se puede apreciar una confluencia generalizada en considerar la dosificación de contenidos en función de las características del sujeto como un

---

<sup>372</sup> José Carlos Núñez Pérez y otros, “El diseño de la instrucción y teorías instruccionales”, en Julio Antonio González Pienda y otros, *Ibid.*, pp. 223-4.

<sup>373</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, p. 156.

<sup>374</sup> John W. Santrock, *Psicología de la Educación*, México, McGraw-Hill, 2001, p. 67.



importante condicionante de la eficacia de los procesos de aprendizaje programado.

### **8.3. COMPRENSIÓN**

Compararemos aquí las teorías que explican cómo beneficia al aprendizaje la inserción de sus contenidos en estructuras organizadas de conocimiento:

1. “La idea clave del modelo de Ausubel es que el aprendizaje se integra en esquemas de conocimiento preexistentes ya en el sujeto. Ahora bien, cuanto mayor es el grado de organización, claridad y estabilidad del nuevo conocimiento, más fácilmente se podrá acomodar y retener gracias a los puntos de referencia y afianzamiento bajo los cuales este material puede ser incorporado, relacionado y transferido a situaciones nuevas de aprendizaje... Rosenshine ha elaborado un modelo de aprendizaje e instrucción eficaz que consta de seis pasos:
  1. revisión de tareas y aprendizajes anteriores,
  2. presentación de conocimientos nuevos,
  3. práctica guiada,
  4. feedback y correcciones oportunas,
  5. práctica independiente, y
  6. evaluación...

Rosenshine destaca, pues, en el aprendizaje la construcción de significados, la diferencia de estructuras cognitivas entre los sujetos de

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

aprendizaje, la influencia de los procesos de interacción social y conflicto cognitivo, la trascendencia estratégica de la zona de desarrollo, el método de descubrimiento, el respeto a los ritmos personales de aprendizaje y la secuencia de conductas que permitan asegurar buenos resultados”.<sup>375</sup>

2. “Adquirir grandes volúmenes de conocimiento es sencillamente imposible si ni hay aprendizaje significativo. La coherencia del discurso, lograda por “comprensión”, facilita indudablemente el aprendizaje y la retención; pero a menos que el aprendizaje sea también significativo será muy poco el conocimiento, organizado de cualquier otra manera, que pueda asimilarse. Es satisfactorio notar una creciente conciencia por parte de los psicólogos entrenados en la teoría conductista de que el *significado* es una variable importante que influye en la velocidad y en la cantidad del aprendizaje”.<sup>376</sup>

El mismo Piaget definía la estructura cognitiva como una totalidad organizada de esquemas que respeta ciertas reglas y posibilita en última instancia la relación con el medio.<sup>377</sup> De hecho, diferenciaba dos clases de aprendizaje: el físico y el lógico matemático, según respondiera respectivamente a un simple

---

<sup>375</sup> Felipe Segovia Olmo y Jesús Beltrán Llera, *El Aula Inteligente*, Madrid, Espasa, 1998, pp. 79-85.

<sup>376</sup> David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa*, México, Trillas, 1976, p. 69.

<sup>377</sup> Marta Casla Soler y otros, “El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la infancia temprana”, en María Victoria Trianes Torres y José Antonio Gallardo Cruz, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*, Madrid, Pirámide, 2004, p. 153.

## CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

condicionamiento o a la reorganización total del conocimiento con el objeto de alcanzar la comprensión de un fenómeno.<sup>378</sup>

Ausubel, Novak y Hanesian establecen igualmente la dicotomía entre aprendizaje meramente memorístico y aprendizaje significativo, entendiendo que este último se produce cuando el nuevo contenido se relaciona sustancialmente con la estructura cognitiva del sujeto que aprende, modificándola, para lo cual son necesarias dos condiciones: que tal contenido sea susceptible de organización y que el sujeto realice un esfuerzo intencionado de aprenderlo significativamente, buscando sus posibles relaciones con otros conocimientos.<sup>379</sup>

Landa diferencia igualmente entre problemas algorítmicos y heurísticos, según su grado de complejidad, es decir, que requieran una solución lineal o abierta.<sup>380</sup>

Diversos modelos instruccionales aplican la idea de comprensión como necesidad educativa: Gagné y Briggs incluyen “proporcionar algún tipo de ayuda o guía para que el estudiante cree una representación mental del contenido y lo

---

<sup>378</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, 1996, pp. 193-4.

<sup>379</sup> María Victoria Trianes Torres y María Ríos Carrasco, “Modelos cognitivos de aprendizaje escolar”, en María Victoria Trianes Torres y José Antonio Gallardo Cruz, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*, Madrid, Pirámide, 2004, pp. 408-9. También en Soledad González Pumariaga y otros, “El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa”, en Julio Antonio González Pienda y otros, *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid, Pirámide, 2002, p. 50.

<sup>380</sup> José Carlos Núñez Pérez y otros, “El diseño de la instrucción y teorías instruccionales”, en Julio Antonio González Pienda y otros, *Ibid.*, pp. 218-9.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

almacene en su memoria a largo plazo”. Scandura prescribe un análisis sistemático de la estructura de la materia de forma que pueda organizarse para facilitar la comprensión del estudiante.<sup>381</sup> Un estudio realizado por Dimant y Bearison permite generalizar que el hecho de enseñar a un compañero rezagado mejora el aprendizaje del más avanzado,<sup>382</sup> presumiblemente por el refuerzo ejercido por las nuevas asociaciones establecidas al explicar la materia. Conclusiones similares expone John W. Santrock.<sup>383</sup>

La idea común de estos estudios sobre la comprensión es que aunque la simple asociación estímulo-respuesta-recompensa sea la forma más elemental de aprendizaje, en cambio, en términos generales no es ésta la forma de aprendizaje más eficaz ni la más útil, pues tanto la asimilación de grandes cantidades de información como su posterior aplicación en una amplia gama de contextos requieren igualmente que el aprendizaje no se efectúe de esa forma tan lineal sino con el apoyo de una estructura de asociaciones interrelacionadas entre sí, que permitan por un lado el resumen y comprensión de la información bajo la menor codificación posible, y por otro lado su posterior trasvase a diferentes situaciones mediante el razonamiento lógico.

---

<sup>381</sup> José Carlos Núñez Pérez y otros, “El diseño de la instrucción y teorías instruccionales”, en Julio Antonio González Pienda y otros, *Ibid.*, p. 219.

<sup>382</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Psicología de la educación*, Madrid, McGraw-Hill, 1996, p. 94.

<sup>383</sup> John W. Santrock, *Psicología de la Educación*, México, McGraw-Hill, 2001, p. 355.

## 8.4. MOTIVACIÓN

Aquí compararemos las teorías que explican la necesidad de ciertas actuaciones concretas dirigidas específicamente a la motivación de los sujetos sometidos a un aprendizaje programado. Aunque ya de por sí, el hecho de dosificar los contenidos en función de la capacidad de sujeto (Epígrafe 8.2) presenta obviamente un aspecto motivador al fomentar en el mismo la expectativa de logro, y aunque el mismo Piaget, por su parte, ya había afirmado que el aprendizaje lógico-matemático genera su propia recompensa al proporcionar el descubrimiento de relaciones,<sup>384</sup> la realidad parece ser que cuando el aprendizaje se programa, dosificándose y haciéndose significativo para aumentar su rendimiento, al mismo tiempo se aleja de la simple asociación estímulo-respuesta-recompensa, requiriéndose consecuentemente tales actuaciones específicas de motivación, que vuelvan a evidenciar al sujeto la importancia de los logros, su propia capacidad para alcanzarlos y el relativo bajo coste que le ha de suponer el proceso. Ya en el punto anterior recogimos la idea de que el aprendizaje significativo requiere un esfuerzo expreso del sujeto para aprender de esta forma (Ausubel), lo que de por sí también sugiere ineludiblemente esta necesidad:

---

<sup>384</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, pp. 193-4.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

1. “La motivación, aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos vienen dados principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración”.<sup>385</sup>
2. “A nivel humano, la pulsión cognoscitiva (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo o en el instrumental y, por lo menos potencialmente, es la clase de motivación más importante en el aprendizaje de salón de clase. Esto se debe a su potencia inherente y a que el aprendizaje significativo, a diferencia de otras clases de aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa. Esto es, como en el caso de todos los motivos intrínsecos, la recompensa que satisface a la pulsión se encuentra en la tarea misma... La materia de estudio en cuestión debe relacionarse con necesidades percibidas para que ocurra aprendizaje significativo, a largo plazo e importante”.<sup>386</sup>
3. “Glaser describe las seis condiciones que deben tener las comunidades de aprendizaje para permitir a los estudiantes hacer, en este contexto, un trabajo de calidad: 1. *Ambiente de clase cálido y de apoyo*. En este ambiente los profesores y alumnos se conocen y tratan de forma cordial.

---

<sup>385</sup> David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Ibid.*, p. 347.

<sup>386</sup> David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Ibid.*, p. 350.

## CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

Se trabaja más y mejor para y con alguien a quien se conoce y con quien existe empatía. 2. *Tareas escolares útiles*. Los profesores deben explicar la utilidad de lo que piden hacer a los estudiantes. Sólo se enseña la información relacionada con una habilidad vital, que los estudiantes explícitamente desean aprender, y que los profesores consideran especialmente útil o necesaria para los estudios posteriores. 3. *Máximo esfuerzo*. Las condiciones de trabajo de calidad suponen que los estudiantes sintonicen con el profesor y aprecien sus esfuerzos para ayudarles, creando un clima agradable y cálido de trabajo. Deben creer que las tareas asignadas son siempre útiles y querer esforzarse al máximo para hacer su trabajo, así como saber evaluar y mejorar constantemente. 4. *Evaluación del propio trabajo*. Como la autoevaluación es un prerrequisito para un trabajo de calidad, todos los estudiantes deben aprender a evaluar su propio trabajo, a mejorarlo basándose en esa evaluación, y a repetir este proceso hasta alcanzar la excelencia. 5. *Satisfacción por la calidad*. Los estudiantes se sienten bien cuando producen un trabajo de calidad, y así se sienten los padres y profesores cuando observan este proceso. Glaser cree que es este sentimiento de satisfacción el verdadero incentivo para perseguir la calidad”<sup>387</sup>.

En esta misma línea, un trabajo sintético específico de varios profesores universitarios articula así los componentes necesarios de la motivación

---

<sup>387</sup> Felipe Segovia Olmo y Jesús Beltrán Llera, *El Aula Inteligente*, Madrid, Espasa, 1998, pp. 118-119.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

académica: de metas, de expectativas y de reacción emocional.<sup>388</sup> De forma similar, Jesús de la Fuente relaciona los resultados de diversos estudios, añadiendo a los anteriores el componente de atribución subjetiva, y descomponiendo la motivación de metas en tres tipos: de dominio, de rendimiento y de valoración personal, registrando el diferente valor de cada una de ellos. La meta más motivadora resulta ser la de puro dominio de la materia, por su carácter intrínseco, al contrario de las otras dos que apuntan a un logro externo.<sup>389</sup>

Esta idea de la superioridad de la motivación intrínseca consustancial al aprendizaje significativo ya había sido establecida por Jerome Bruner, quien precisamente enunció la motivación como el primer principio del aprendizaje. Desglosaba tal motivación intrínseca en tres tipos: curiosidad, adquisición de competencias y socialización. Sin embargo, este autor no descartó la posible utilidad de motivaciones de logro externo para iniciar determinadas actividades.<sup>390</sup> Esta última idea es también expuesta por J. Beltrán,<sup>391</sup> y de algún modo hunde sus raíces en la noción del refuerzo continuo, que Skinner y los demás conductistas

---

<sup>388</sup> José Antonio Valle Arias y otros, "La motivación académica", en Julio Antonio González Pienda y otros, *Ibid.*, p. 118.

<sup>389</sup> Jesús de la Fuente Arias, "Factores motivacionales en el aprendizaje escolar", en María Victoria Trianes Torres y José Antonio Gallardo Cruz, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*, Madrid, Pirámide, 2004, pp. 462-3.

<sup>390</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, p. 189.

<sup>391</sup> Francisco Cano García, "Metacognición y pensamiento estratégico", en María Victoria Trianes Torres y José Antonio Gallardo Cruz, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*, Madrid, Pirámide, 2004, p. 446.



## CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

prescribían para el inicio de los condicionamientos, a diferencia del refuerzo discontinuo, más adecuado al mantenimiento del mismo.<sup>392</sup>

Otros recursos motivacionales igualmente sugeridos, aunque más puntuales, son:

- Evitar las distracciones externas.<sup>393</sup>
- Facilitar triunfos que fomenten la autoestima necesaria para afrontar el aprendizaje de forma significativa.<sup>394</sup>
- Presentar visualmente mapas conceptuales para dirigir la atención.<sup>395</sup>
- Observar como el buen ejemplo de otros es recompensado.<sup>396</sup>
- Agrupación heterogénea de alumnos con diferente nivel de rendimiento.<sup>397</sup>

En resumen, hemos visto aquí la idea de que el aprendizaje programado, dada la intensidad de esfuerzo que requiere, suele precisar actuaciones específicas de motivación en función de las necesidades de los sujetos, dirigidas en todo caso a evidenciarles el interés de los objetivos, su capacidad para alcanzarlos y el placer intrínseco del proceso.

---

<sup>392</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, p. 183.

<sup>393</sup> Francisco Cano García, *Ibid.*, p. 448.

<sup>394</sup> María Victoria Trianes Torres y María Ríos Carrasco, "Modelos cognitivos de aprendizaje escolar", en María Victoria Trianes Torres y José Antonio Gallardo Cruz, *Ibid.*, p. 410.

<sup>395</sup> María Victoria Trianes Torres y María Ríos Carrasco, *Ibid.*, p. 414.

<sup>396</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, p. 201.

<sup>397</sup> Francisco Cano García, *Ibid.*, p. 453.

## 8.5. APLICACIÓN PRÁCTICA Y TRANSFERENCIA

Reunimos aquí las teorías que explican la necesidad de incluir tanto aplicaciones prácticas relativas a los contenidos aprendidos como actividades de transferencia de los mismos a ámbitos diferentes del original, ambas cosas dentro del mismo proceso de aprendizaje. Trataremos conjuntamente ambas cualidades porque nuestras fuentes frecuentemente les dan también un tratamiento paralelo o similar.

Para Vygotsky, “los alumnos no tienen nada que memorizar, lo único que tienen que hacer es participar activamente en la resolución de problemas y después tratar de mantener una discusión reflexiva sobre el proceso que han seguido”.<sup>398</sup>

Según Bruner, para llegar a dominar un problema es necesario recibir retroalimentación sobre nuestras de resolución del mismo.<sup>399</sup>

El modelo de aprendizaje taxonómico de Gagné y Briggs incluye como las tres últimas fases del proceso instruccional precisamente “Animar al alumno a la práctica haciendo que recupere la información de su memoria. Proporcionar la retroalimentación necesaria para reforzar las respuestas deseadas. Evaluar el rendimiento y favorecer la retención y la transferencia”.

---

<sup>398</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, p. 92.

<sup>399</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, 1996, p. 192.

## CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

L. N. Landa asume la idea generalizada de que no sólo se deben enseñar conocimientos sino también la forma de aplicarlos en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.<sup>400</sup>

1. “Los efectos de la práctica reflejan la influencia de la estructura cognoscitiva existente al tiempo que la modifican... La práctica afecta, por consiguiente, el aprendizaje y la retención modificando la estructura cognoscitiva. En términos generales, aumenta la estabilidad y la claridad de los significados recién aprendidos en la estructura cognoscitiva, y con ellos, mejora la fuerza de disociabilidad y la retención de los mismos. Además, la consolidación de este material nuevo, como resultado de la práctica, hace disponible en la estructura cognoscitiva ideas de afianzamiento, nuevas y estables, para otras tareas de aprendizaje relacionadas que se introduzcan en fecha posterior”.<sup>401</sup>
2. “Detrás del aprendizaje por descubrimiento se halla la idea de Bruner del aprendizaje como la actividad mental de ordenar y transformar, de forma que el alumno tenga la oportunidad de “ir más allá de lo simplemente dado”...<sup>402</sup>
3. “Si el objetivo de los programas psicopedagógicos y de las metodologías de infusión o integración de capacidades, instrucción y evaluación es

---

<sup>400</sup> Carlos Núñez Pérez y otros, “El diseño de la instrucción y teorías instruccionales”, en Julio Antonio González Pienda y otros, *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid, Pirámide, 2002, p. 218.

<sup>401</sup> David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Ibid.*, p. 275.

<sup>402</sup> Felipe Segovia Olmo y Jesús Beltrán Llera, *El Aula Inteligente*, Madrid, Espasa, 1998, pp. 79-85.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

conseguir una reorganización de las capacidades del intelecto y dotar al alumno de un repertorio de estrategias necesarias para la realización de diferentes tipos de tareas, simples y complejas, que sirvan de fundamento a la actividad cognitiva, resulta fundamental que el aprendizaje que se logra a través del entrenamiento cognitivo y curricular se extienda a todas aquellas situaciones en las que el conjunto de operaciones mentales básicas, conocimientos y otras conductas adquiridas desempeñen un papel relevante... Transferir consiste en aprender algo en una situación determinada y aplicarlo, si conviene, a otra diferente (Hunter, 1982); o bien saber usar en un nuevo entorno las capacidades y los conocimientos adquiridos en otro anterior. Lo que se transfiere puede ser algo muy específico, un hecho histórico o gramatical, o muy general, una teoría, un principio o una capacidad del pensamiento (Perkins, 1992)".<sup>403</sup>

La última etapa del modelo instruccional "Enseñar para aprender" de Sternberg y Spear-Swerling consta precisamente de resolver distintos problemas para comprobar si se han interiorizado las nuevas habilidades.<sup>404</sup>

Para Hernández y García, la finalidad fundamental de la instrucción en estrategias de "solución de problemas" es que durante el desarrollo de las clases

---

<sup>403</sup> M<sup>a</sup> Luisa Sanz de Acedo Lizarraga, *Cognición en el aula*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 1999, pp. 67 y 68.

<sup>404</sup> Carlos Núñez Pérez y otros, *Ibid.*, p. 223.

los estudiantes adquieran hábitos u estrategias útiles para resolver los diferentes problemas con los que se encuentran.<sup>405</sup>

Vemos aquí la generalidad de la idea de necesidad de actividades de aplicación práctica y transferencia dentro del proceso educativo, trascendiendo siempre su idoneidad para introducir en el mismo proceso una evaluación formativa, repaso o retroalimentación que optimice el éxito del aprendizaje, al mismo tiempo que oficie la función de “control de calidad” y siempre que se vea necesario, “reciclado” del proceso educativo.

## **8.6. CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE: RESUMEN**

En este capítulo hemos resumido y documentado los 5 factores que, según la investigación del aprendizaje más consensuada científicamente, podemos usar como parámetros para pronosticar la relativa eficacia de diferentes metodologías didácticas, en la medida en que se pueda apreciar si tales factores son más o menos favorecidos por tal o cual método. El común denominador y posible utilidad de estos principios es pues el hecho de que en virtud de los mismos se puede articular la enseñanza en función de las características y necesidades del alumno,

---

<sup>405</sup> Carlos Núñez Pérez y otros, *Ibid.*, p. 228.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

en marcado contraste con los antiguos métodos de simple exposición teórica, repetición y motivación coactiva, articulados sólo en función de la materia y del profesor.

Ordenados secuencialmente de forma lógica, la aplicación de estos criterios metodológicos llegan incluso a configurar un modelo práctico general de la labor educativa, al producir una general descripción, a grandes rasgos, de lo que actualmente se considera “buena práctica” docente en cada una de sus fases de actuación:

- Comenzar por desglosar los objetivos a largo plazo (que generalmente vienen impuestos al docente) en sucesivos objetivos a medio y corto plazo y unidades didácticas que cumplan la necesaria dosificación<sup>406</sup>, y que consecuentemente favorezcan la motivación a través de los sucesivos éxitos en su superación.
- Declarar y hacer comprender oportunamente a los sujetos cada elemento de esa secuencia de objetivos, su respectiva importancia, y su capacitación para alcanzarlos, para así reforzar su motivación.<sup>407</sup>
- Hacer comprender igualmente los conocimientos teóricos que en lo posible puedan facilitar la adquisición de competencias correspondiente a cada unidad didáctica, dosificándolos en función

---

<sup>406</sup> Epígrafe 8.2.

<sup>407</sup> Epígrafe 8.4.

## CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

de la capacidad apreciable en los sujetos, y reforzándolos tanto como haga falta para alcanzar tal comprensión.<sup>408</sup>

- Diseñar las posibles prácticas de aplicación que mejor correspondan a las competencias a adquirir en cada unidad didáctica, y que mejor permitan sucesivamente evaluar el proceso de aprendizaje seguido, para en caso de verse necesario retroalimentarlo, o bien ampliar sus contenidos.<sup>409</sup>
- Secuenciar dichas prácticas de aplicación con progresiva autonomía y en diversidad de situaciones que asemejen en lo posible las situaciones de la vida que puedan precisar las correspondientes competencias, incluso en combinación novedosa con otros conocimientos.<sup>410</sup>
- Reforzar la motivación haciendo cada elemento del proceso lo más grato y estimulante posible para los sujetos, por cuantos medios tenga el o la docente a su alcance, teniendo en cuenta su idiosincrasia y demás particularidades.<sup>411</sup>

---

<sup>408</sup> Epígrafe 8.3.

<sup>409</sup> Epígrafe 8.5.

<sup>410</sup> Epígrafe 8.5.

<sup>411</sup> Epígrafe 8.4.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

- Evaluar continuamente la idoneidad de cada elemento de la metodología seguida para modificarlo sobre la marcha según se vea conveniente.<sup>412</sup>

Aunque esta descripción-prescripción metodológica pueda resultar hoy en día bastante obvia y hasta perogrullesca, dada su amplia difusión y reconocimiento en el ámbito docente, también resulta necesario dejar aquí clara constancia de su procedencia, de cara a realizar la síntesis de estas ideas con las encontradas en el resto de categorías estudiadas, en relación con los objetivos de ese trabajo, es decir, para discutir las metodologías más extendidas actualmente para el aprendizaje de la interpretación musical, y para poder fundamentar sólidamente las aplicaciones didácticas que pretendemos confeccionar más adelante.

### **8.7. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO**

Las ideas recogidas en este capítulo corresponden al campo de la variable G (condiciones didáctico-curriculares del aprendizaje de la interpretación musical), por lo que marcamos su valor en el siguiente cuadro de datos.

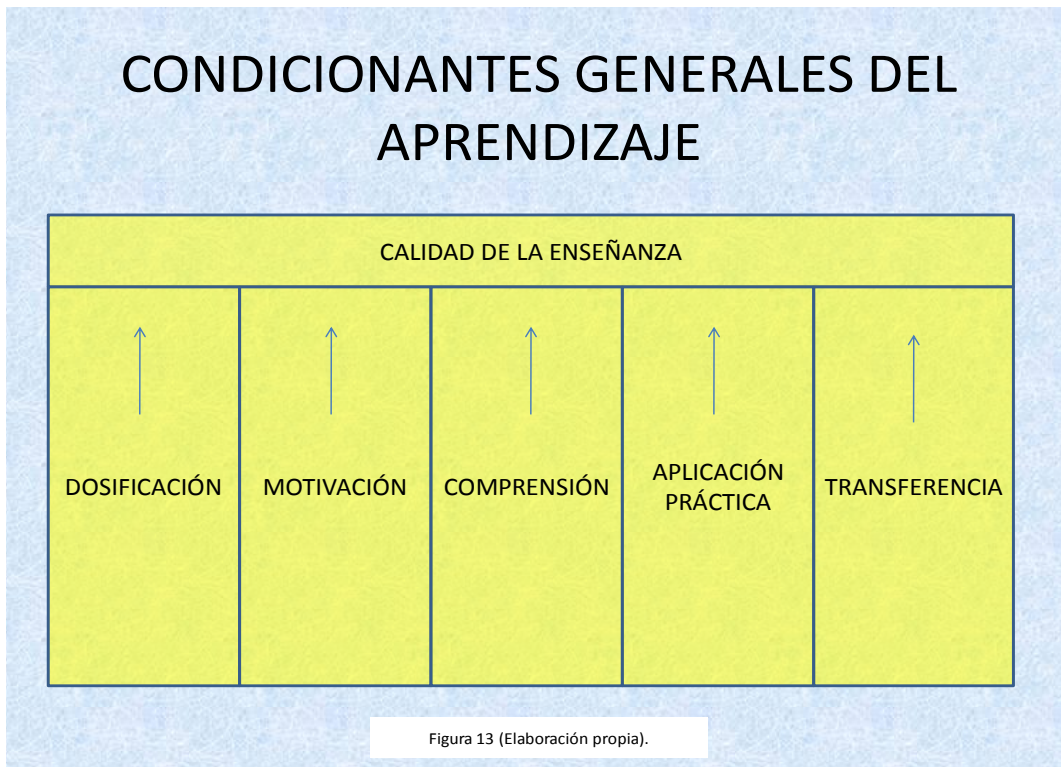
---

<sup>412</sup> Epígrafes 8.2 y 8.4.



## CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE

Nº	CATEGORÍA	VARIABLES INDEPENDIENTES					
		A	B	C	D	E	G
VIII	CONDICIONANTES GENERALES DEL APRENDIZAJE	F	F	F	F	F	T



## **9. DISCURSOS DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL: RESUMEN**

Este capítulo sintetiza, a partir de los capítulos anteriores y dada su extensión, la parte musical de la investigación orientada a comprobar la hipótesis explicativa H2.

### **9.1. ANÁLISIS DE LAS FUENTES**

Los estudios hasta aquí revisados bajo sucesivas categorías describen diferentes aspectos de la interpretación musical y su aprendizaje. El análisis de las cualidades así atribuidas a este arte, a través de cada una de las categorías establecidas, muestra un conjunto mayoritario de términos comunes que bien se refuerzan o se complementan mutuamente, pero nunca se contradicen entre sí significativamente, pues las escasas contradicciones aparentes encontradas ya se han enmarcado en una explicación satisfactoria a través de la perspectiva global de la propia categoría en que se encuadran. Precisamente, con respecto a la ardua polémica histórica sobre el carácter creativo o no de la interpretación, ya vimos la desproporcionada superioridad, tanto cuantitativa como cualitativamente, de los argumentos a favor del carácter creativo, así como también vimos la

explicación culturalmente comprensible de la tesis opuesta y de tal controversia en sí.<sup>413</sup>

El conjunto de los términos comunes encontrados en la descripción de la interpretación musical se distribuye en dos campos: por un lado su producto estético y por otro lado sus fuentes de información objetiva, dejando un vacío intermedio referente a los proceso cognitivo y pedagógico necesarios para llegar de uno a otro. A continuación justificaremos estos tres elementos:

En cuanto al **producto**, hemos encontrado tres factores diferenciados:

- La idea general de que la labor creativa del intérprete tiene como objetivo directo y material la determinación a bajo nivel de los diferentes parámetros acústicos de la música, con más o menos énfasis en cada uno de estos parámetros según rasgos de estilo y según también las características individuales de cada composición, pero incluyendo generalmente las distribuciones de articulación, acentuación, expresión, tiempo, timbres y alturas, necesarias para realizar sonoramente su *cuantización* gruesa expresada en la partitura.<sup>414</sup>
- El objetivo final de la interpretación musical, forma, desde numerosos puntos de vista, una parte integrante habitual de la misma producción

---

<sup>413</sup> Epígrafe 3.1.1.

<sup>414</sup> Capítulo 2.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

artística musical, producción que el compositor deja incompleta al escribir la partitura. Como tal parte de la producción artística, la interpretación musical trata de realizar una configuración de estímulos perceptible<sup>415</sup> y rica en analogías tales que confieran a la construcción sonora un valor simbólico abstracto<sup>416</sup> capaz de representar la realización virtual tanto de aspiraciones individuales como de ideales compartidos, con un consiguiente refuerzo de los vínculos sociales.<sup>417</sup>

- De forma tangencial, la presentación visual de la música también es considerada en varios estudios como una parte importante y necesaria de la producción creativa propia del arte de la interpretación musical.<sup>418</sup>

En cuanto a las **fuentes de información objetiva** de la interpretación musical, hemos encontrado referencias a tres tipos de información: gráfica, histórica y analítica. El análisis de cada una de ellas ha llevado a varios de sus respectivos revisores a considerar necesario un proceso creativo por parte del intérprete para llevar a término artístico estas informaciones.<sup>419</sup>

Con respecto al **vacío** entre fuentes y productos de la interpretación musical, ya se puede apreciar una coincidencia generalizada, entre las distintas

---

<sup>415</sup> Epígrafe 3.2.1.

<sup>416</sup> Epígrafe 3.2.2.

<sup>417</sup> Epígrafes 3.2.3 y 3.2.4.

<sup>418</sup> Epígrafes 3.1.3 y 6.1.

<sup>419</sup> Epígrafes 2, 3.1.1, 4, 5, 6.2, 6.3, 7.5, 7.6 y 7.7.

categorías y desde ambos flancos del tema, en apuntar más o menos velada o manifiestamente en un mismo sentido (creatividad) a la hora de identificar esa mediación necesaria en forma de proceso cognitivo propio del arte de la interpretación musical,<sup>420</sup> para proporcionar la explicación teórica del mismo,<sup>421</sup> e incluso como fuente de ideas pedagógicas tan necesarias como aún poco presentes, al menos de forma manifiesta, en la enseñanza de este arte.<sup>422</sup> De hecho, ya vimos que numerosos autores han tratado de explicar el arte de la interpretación musical con fines didácticos. Algunos, refiriéndose a un ejemplo concreto y centrándose en la descripción del resultado, han transcrito en notación musical la realización final de una obra,<sup>423</sup> mientras que otros han realizado una descripción más literaria o sugestiva del procedimiento a seguir, bien en forma metafórica o de forma pragmática, y bien refiriéndose a la interpretación de una obra concreta propia o ajena, o bien refiriéndose a la interpretación musical en general.<sup>424</sup> Diversos estudios allí vistos coinciden en reconocer la precariedad a nivel didáctico tanto de la transcripción de la práctica interpretativa como de las diversas descripciones, que resultan demasiado imprecisas o abstractas. Otras recomendaciones pedagógicas inductivas han sido la improvisación,<sup>425</sup> la mera audición de buenos intérpretes, la invención de argumentos y musicogramas, y la

---

<sup>420</sup> Epígrafes 2, 3.1.1, 4.2.1.2, 4, 5, 6.2, 6.3 y 7.5.

<sup>421</sup> Epígrafe 7.7.

<sup>422</sup> Epígrafe 7.6.

<sup>423</sup> Epígrafe 7.1.

<sup>424</sup> Epígrafe 7.2.

<sup>425</sup> Epígrafe 7.4.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

práctica del canto de las líneas melódicas, pero el método que tradicionalmente y hasta la actualidad parece haber tenido una repercusión más clara en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical ha sido con diferencia la simple imitación o demostración directa y presencial entre profesor y alumno,<sup>426</sup> lo que últimamente viene siendo objeto de numerosas críticas, tanto por lo antiartístico como por lo antieducativo de tal método,<sup>427</sup> críticas que se ven coherentes tanto con las diferentes categorías de aproximaciones a la interpretación estudiadas como con la investigación y el discurso social sobre los condicionantes del aprendizaje en general, concretamente en cuanto que éstos demandan las cualidades de dosificación, comprensión y motivación, que difícilmente pueden adquirirse sin pasar por una clara noción global del objeto mismo de la enseñanza-aprendizaje, situación de carencia que hemos visto padece el discurso social actual sobre la interpretación musical.<sup>428</sup> Resulta evidente, llegados a este punto, que tal discurso sobre el arte de la interpretación musical no está a la altura necesaria para llegar a una síntesis con la investigación y el discurso del aprendizaje. De todo esto se desprende una y otra vez la insuficiencia del enfoque puramente cognitivo característico tanto de las principales líneas de investigación que han tratado el tema, como de los métodos didácticos generalmente aplicados, o al menos declarados, inspirados en las

---

<sup>426</sup> Epígrafe 7.3.

<sup>427</sup> Epígrafe 7.6.

<sup>428</sup> Capítulo 8.

mismas. Ha habido un afán por codificar la interpretación en un sistema lógico deductivo que permita fundamentar su enseñanza en bases sólidas, pero todo indica que en el camino se ha perdido de vista que el arte de la interpretación es precisamente eso, un arte, y como tal no puede ser lógico, ni deductivo, ni sistemático, sino siempre imprevisible, sorprendente y misteriosamente conmovedor. Por lo tanto, su estudio no puede basarse en métodos sistemáticos, repetitivos, convergentes y verticales como el análisis y la deducción. Por el contrario, la interpretación, como arte, demanda la atención de otro tipo de estudios que sepa tener en cuenta lo sorprendente, lo inesperado, la imaginación, lo incomprensible -en una palabra: creatividad.

## **9.2. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO**

Como hemos ido viendo punto a punto, las ideas recogidas en este grupo de capítulos corresponden a los campos de las variables A (producto creativo de la interpretación musical), B (proceso creativo de la interpretación musical), C (finalidad del producto creativo de la interpretación musical), D (condiciones personales que favorecen la creatividad en la interpretación musical), E (condiciones ambientales que favorecen la creatividad en la interpretación musical) y G (condiciones didáctico curriculares que favorecen la creatividad en la interpretación musical), por lo que marcamos sus valores en el siguiente cuadro de datos.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Nº	CATEGORÍAS	VARIABLES					
		A	B	C	D	E	G
I	Interpretación musical: aproximación semiológica	T	F	F	F	F	F
II	Interpretación musical: aproximación estética	T	T	T	T	F	T
III	Interpretación musical: aproximación histórica	T	T	F	T	F	T
IV	Interpretación musical: aproximación analítica	T	T	F	T	F	T
V	Interpretación musical: aproximación psicológica	T	T	T	T	T	T
VI	Interpretación musical: aproximación didáctica	T	T	F	T	T	T
VII	Condicionantes generales del aprendizaje	F	F	F	F	F	T
<b>VIII</b>	<b>DISCURSOS DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL</b> (I + II + III + IV + V + VI + VII)	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>





## APROXIMACIONES A LA CREATIVIDAD

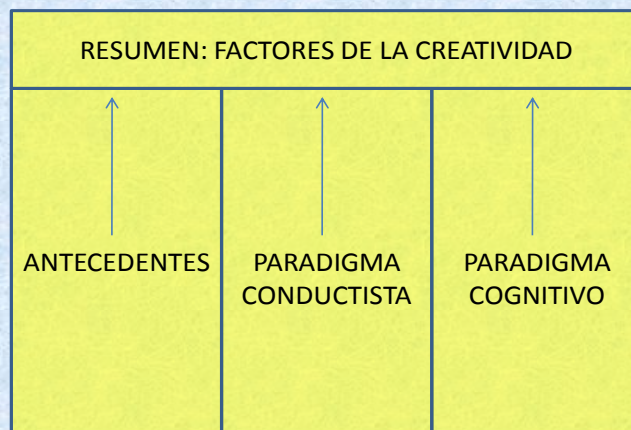


Figura 10 (Elaboración propia).

## 10. CREATIVIDAD

En este capítulo, que contiene la investigación realizada para comprobar la subhipótesis H10, trataremos de contextualizar y resumir las ideas consensuadas actualmente por el estudio de la creatividad, por cuanto éstas puedan aportar al conocimiento y al proceso de enseñanza-aprendizaje del aspecto estético de la interpretación musical.

### 10.1. ANTECEDENTES

En esos apartados revisaremos la evolución histórica de las ideas sobre imaginación y creatividad antes de la consolidación del campo científico específico a mediados del siglo XX.

#### 10.1.1. DE LA ANTIGÜEDAD A LA ILUSTRACIÓN

En la Antigüedad, la imaginación creadora se consideraba generalmente fruto de algún tipo de fenómeno sobrenatural, personificado en la Musa en el caso de la mitología griega.<sup>429</sup> En la antigua Grecia, el florecimiento de la Filosofía en el siglo VI a. de C. se produjo precisamente como reacción a y superación de la mitología como forma de explicar las cosas, sustituyéndola por una forma de

---

<sup>429</sup> Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 3. En Monroe, C. Beardsley, *Estética*, Madrid, Cátedra, 1986, pp. 17 y 23.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

pensar más racional.<sup>430</sup> En los filósofos griegos comenzamos a detectar alusiones a la imaginación creativa que demuestran la importancia del tema y la preocupación que siempre ha despertado. El surgimiento progresivo de la Filosofía a partir del mito ya fue en sí un acto de gran creatividad, al representar una búsqueda deliberada de nuevas ideas, un inconformismo manifiesto con los esquemas establecidos, y en definitiva, un progreso autodirigido del ser humano.

Para Heráclito (año 500 a. de C.) nada permanece en el universo excepto el continuo cambio<sup>431</sup>, lo que llevado a sus últimas consecuencias implica forzosamente una actitud humana continuamente renovadora ante un mundo continuamente cambiante. Los sofistas como Protágoras, Gorgias, Pródico e Hípias, conocidos como los primeros profesionales de la enseñanza, entrenaban a sus alumnos en la fluidez verbal necesaria para convencer al pueblo en el foro,<sup>432</sup> desarrollando para ello los que probablemente fueron los primeros métodos de creatividad. Arquímedes (siglo III a. de C.), relatando cómo descubrió el célebre principio que lleva su nombre, nos ofrece el primer ejemplo del proceso de la creación científica.

Sócrates, con su conocido método de enseñar formulando preguntas, la Mayéutica, inducía deliberadamente a la reflexión como medio de alcanzar nuevos

---

<sup>430</sup> J. P. Vernant, *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*, Barcelona, Ariel, 1973, p. 345. En Javier Echano y otros, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, p. 19.

<sup>431</sup> R. Weisberg, *Creatividad. El genio y otros mitos*, Barcelona, Labor, 1986, p. 192.

<sup>432</sup> Javier de Echano y otros, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, p. 55.

## CREATIVIDAD

conocimientos de forma autónoma e independiente.<sup>433</sup> Ni que decir tiene que así alimentaba la autoconfianza, la perspicacia, y en definitiva, la creatividad.

Platón y Aristóteles aluden a la imaginación con muy diferente enfoque. Platón recoge y desarrolla la superioridad del conocimiento intelectual sobre el conocimiento sensible, establecida anteriormente por Jenófanes, Heráclito, Parménides, Diógenes y Demócrito. Así, consideraba la imaginación como la forma de conocimiento más alejada de la verdad, la referida meramente a las sombras y reflejos, y equiparada a la simple conjetura.<sup>434</sup> En su diálogo *Fedro*<sup>435</sup> presenta al artista creador como poseído por el delirio y en *República* lo describe como merecedor del destierro por su nefasta influencia sobre la vida pública.<sup>436</sup>

Aristóteles, en cambio, atribuye a la imaginación una función más importante, alegando que sin ella no es posible la actividad de enjuiciar.<sup>437</sup> Esta discrepancia ilustra lo resbaladizo del tema. ¿Se refieren Platón y Aristóteles exactamente al mismo fenómeno? Conforme avancemos a través de los tiempos rastreamos las repercusiones de tan opuestas consideraciones.

---

<sup>433</sup> Javier de Echano y otros, *Ibid.*, p. 70.

<sup>434</sup> Platón, *La República*, Madrid, Instituto de estudios políticos, 1969, pp. 509-511. En Javier de Echano y otros, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, pp. 114-115.

<sup>435</sup> Platón, *Fedro*, Barcelona, Iberia, 1947, pp. 163.

<sup>436</sup> Platón, *República*, Madrid, Gredos, 1986, pp. 168-169.

<sup>437</sup> Aristóteles, *Sobre el alma*. En Javier de Echano y otros, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, p. 144.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

La filosofía del Medievo no toca el tema de la imaginación explícitamente, aunque esto no significa que fuera aquella una época sin creatividad. Según Albert y Runco,<sup>438</sup> sí que había creatividad pero era de otro tipo, más orientada a la realización terrenal de la voluntad de Dios, y que en perfecta concordancia con este contenido, toda conducta creativa se solía atribuir sin más a la inspiración divina, a pesar de que el propio Santo Tomás de Aquino nos relata un episodio de iluminación creativa experimentado por él mismo<sup>439</sup>.

Tampoco en el Renacimiento, ni la filosofía ni la ciencia se ocupan explícitamente de la creatividad, aunque en la misma esencia del humanismo ya está implícita la capacidad innata del ser humano para pensar y actuar sobre el mundo por su cuenta, lo que le dota de la capacidad creativa.<sup>440</sup> Esto se hace completamente manifiesto cuando en 1595 Philip Sidney atribuye al poeta no la facultad de recibir la inspiración divina sino la de componer con un poder similar al de Dios.<sup>441</sup> El siglo XVI claramente valora la creatividad como atributo personal de ciertos individuos, y en consecuencia, los individuos considerados creativos son demandados por doquier, cobrando fama, honores y riquezas como nunca antes

---

<sup>438</sup> R. S. Albert y M. A. Runco, "A History of research on creativity", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 18.

<sup>439</sup> Jaime Balmes, *El criterio*, Barcelona, Bruguera, 1967, p. 172.

<sup>440</sup> Pico della Mirándola, *Discurso sobre la dignidad del hombre*. En J. Randall, *La formación del pensamiento europeo*, Buenos Aires, 1952, p. 126. En Juan Manuel Navarro, *Historia de la filosofía*, Madrid, Anaya, 1980, p. 178.

<sup>441</sup> Philip Sidney, *An apologie for Poetrie*, (1595), Cambridge Univ., 1905. En Paul Dawson, (2001) "From Imagination to Creativity: The Origins of Authorship in Creative Writing," En *The New Journal*, 1 (2). [en línea] Disponible en URL: <[www.thenewjournal.com](http://www.thenewjournal.com)> [Consulta: 13-2-2002].

## CREATIVIDAD

había ocurrido.<sup>442</sup> Giorgio Vasari, considerado el primer historiador del arte, adopta precisamente el método biográfico para su obra cumbre de 1550,<sup>443</sup> además, en este trabajo acuña para la posteridad el término “maniera” (estilo) como conjunto de rasgos en principio individuales, manifestando en todo esto una nueva visión de la creatividad, que pone en primer plano el valor que se otorga al individuo.

No muchos años después, ya a principios del siglo XVII, eclosiona el interés intelectual por otro gran campo de la creación humana, la investigación científica. Galileo Galilei establece el método experimental como forma de validar nuevas teorías científicas,<sup>444</sup> Francis Bacon especifica los requisitos para validar las conclusiones obtenidas por el método inductivo,<sup>445</sup> y Descartes formula el método deductivo,<sup>446</sup> con todo lo cual la ciencia en sí alcanza su definitiva madurez al ser de esta forma diseñado el modelo de la creación científica.

En 1605, el mismo Francis Bacon atribuía la Poesía al poder de la imaginación para “unir lo que la naturaleza ha separado y separar lo que la

---

<sup>442</sup> Mihaly Csikszentmihalyi, *Creatividad*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 50-55.

<sup>443</sup> Fernando Checa y otros, *Guía para el estudio de la historia del arte*, Madrid, Cátedra, 1985, pp. 19-20.

<sup>444</sup> Galileo Galilei, *Diálogo sobre los sistemas máximos*, Buenos Aires, Aguilar, 1980, pp. 106-107. En Echano, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, p. 344.

<sup>445</sup> Francis Bacon, *Novum organum*, Buenos Aires, 1961. pp. 146-147. En Javier de Echano, *Ibid.*, pp. 411-412. En Juan Manuel Navarro, *Historia de la filosofía*, Madrid, Anaya, 1980, p. 178.

<sup>446</sup> René Descartes, *Discurso del método*, Madrid, Alianza, 1982, pp. 93-95. En Javier de Echano, *Ibid.*, pp. 379-381.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

naturaleza ha unido”.<sup>447</sup> En 1651, Thomas Hobbes, con un enfoque más psicológico, define dos tipos de imaginación, una imaginación simple que son las imágenes que subsisten después de haber cesado los mecanismos fisiológicos de la sensación, y una imaginación compuesta, que crea nuevas imágenes asociando las viejas.<sup>448</sup> Hobbes atribuye a este segundo tipo de imaginación un valor constructivo para el entendimiento y la conducta humana,<sup>449</sup> mientras que John Locke, en 1700 considera algo patológico la tendencia de las ideas a asociarse en la mente, ya que las metáforas y símiles no pueden afectarnos cuando estamos interesados por el placer, pero son “trampas perfectas” cuando nos interesamos por la verdad.<sup>450</sup> A pesar de la desigual valoración de que aún es objeto, encontramos ya una nueva y más generalizada acepción de la imaginación como facultad mental que sustituye la anterior concepción renacentista de creatividad como simple atributo individual. Esta acepción sería característica del siglo XVII, pero progresivamente llevaría al concepto ya moderno e incluso actual de creatividad como potencial humano, que se forjaría a lo largo de la Ilustración (s. XVIII), como vamos a ver a continuación.

---

<sup>447</sup> Francis Bacon, *The advancement of learning* (1605), Londres, Herron, 1861, p. 82. En Paul Dawson, (2001) “From Imagination to Creativity: The Origins of Authorship in Creative Writing,” En *The New Journal*, 1 (2). [en línea] Disponible en URL: < [www.thenewjournal.com](http://www.thenewjournal.com).> [Consulta: 3-2-2002].

<sup>448</sup> Thomas Hobbes, *Leviathan* (1651), Harmondsworth, Penguin, 1968, pp. I, ii. En Monroe C. Beardsley, *Estética. Historia y fundamentos*, Madrid, Cátedra, 1986, p. 51.

<sup>449</sup> R. S. Albert y M. A. Runco, “A History of research on creativity”, en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ. , 1998, p. 21.

<sup>450</sup> Monroe C. Beardsley, *Estética*, Madrid, Cátedra, 1986, p. 51.



## CREATIVIDAD

En 1740, David Hume sigue profundizando en el análisis psicológico de la creatividad y explica los mecanismos mentales que producen la asociación de las ideas, estableciendo que las ideas simples se asocian entre sí debido a su semejanza, proximidad, o vinculación causal.<sup>451</sup> En 1767, William Duff considera la imaginación creativa como una de las características distintivas del verdadero genio, junto con el juicio y la estética,<sup>452</sup> añadiendo que la creatividad constituye un potencial de todo individuo y que para su manifestación no se necesita una educación especial, pero sí un ambiente de libertad, libre de represión. Estas ideas serían compartidas de inmediato por Jean Jacques Rousseau, y para finales del siglo XVIII llegarían a ser de general aceptación, lo que es recogido por P. Kaufman.<sup>453</sup>

### 10.1.2. EL SIGLO XIX

El Romanticismo, de principios del siglo XIX, valoraría aún más el poder de la imaginación, otorgándole la facultad de captar la verdad por encima de la razón y del entendimiento, según manifestaron Schlegel, Shelley, Hazlitt, Baudelaire y

---

<sup>451</sup> David Hume, *Treatise on human nature*. (1740). En Monroe C. Beardsley, *Estética*, Madrid, Cátedra, 1986, p. 52. En Javier de Echano y otros, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, pp. 408-409.

<sup>452</sup> William Duff, *An essay on original genius*. (1767), Londres, Routledge, 1994, p. 48. En Paul Dawson, (2001) "From Imagination to Creativity: The Origins of Authorship in Creative Writing," En *The New Journal*, 1 (2). [en línea] Disponible en URL: <[www.thenewjournal.com](http://www.thenewjournal.com).> [Consulta: 13-2-2002].

<sup>453</sup> Albert y Runco, "A History of research on creativity", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 22.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

muchos otros.<sup>454</sup> William Blake llamó a la imaginación “El Cuerpo Divino de cada hombre” y a la imaginación creativa “la fuente de la verdad”.<sup>455</sup> También se sigue avanzando en el análisis psicológico del fenómeno, dividiéndolo en los dos tipos clásicos. Samuel Taylor Coleridge, en 1817 y basándose en Schelling, distingue la imaginación primaria o fantasía, que identifica con la creatividad inconsciente implicada en toda percepción, y la imaginación secundaria, facultad unificadora que disuelve y transforma los datos creando la novedad y la cualidad resultante, y que se expresa consciente y deliberadamente en la creación del artista.<sup>456</sup>

Tras el período de esplendor del Romanticismo literario en el primer tercio del siglo XIX, durante el resto de este siglo y con un enfoque enteramente positivista, encontramos espaciadas y sin aparente relación entre ellas, las primeras investigaciones objetivas sobre la naturaleza de la creatividad: la de Adolphe Quetelet en 1835 sobre la distribución de la producción dramática a lo largo de la vida de sus autores,<sup>457</sup> la de Francis Galton en 1869 sobre la transmisión genética de la genialidad,<sup>458</sup> la de Alphonse de Candolle en 1873

---

<sup>454</sup> Monroe C. Beardsley, *Estética*, Madrid, Cátedra, 1986, p. 66.

<sup>455</sup> William Blake, *The poetry and prose*, N.Y. , Erdman, 1970, p. 6. En Paul Dawson (2001), “From Imagination to Creativity: The Origins of Authorship in Creative Writing,” En *The New Journal*, 1 (2). [en línea] Disponible en URL: <www.thenewjournal.com.> [Consulta: 13-2-2002].

<sup>456</sup> Samuel Taylor Coleridge, *Biografía literaria*, Londres, Dent, 1956. En Monroe C. Beardsley, *Estética*, Madrid, Cátedra, 1986, p. 66.

<sup>457</sup> Adolphe Quetelet, *A treatise on man and the development of his faculties*. (1835), N. Y., Franklin, 1968.

<sup>458</sup> Francis Galton, *Hereditary Genius*, Londres, Mcmillan, 1868.

## CREATIVIDAD

sobre la influencia del ambiente social,<sup>459</sup> y la de Cesare Lombroso en 1891 sobre la psicopatología de los genios.<sup>460</sup> Cada uno de estos trabajos se concentró en un factor específico, para intentar determinar su influencia sobre la creatividad a través de su correlación con la producción creativa de los individuos. La posible utilidad de cada uno de estos trabajos estaría pues limitada a evaluar predictivamente el potencial creativo de otros individuos, a partir de su identificación o no con el factor estudiado por cada uno de ellos. En la práctica, no encontramos noticia de que ninguna de tales investigaciones haya trascendido ni servido de base a avances sociales o educativos de ningún tipo.

Quetelet estableció que la productividad dependía de la edad en una función curvilínea en forma de “U” invertida con un punto álgido en torno a la mediana edad, y documentó fehacientemente la correlación entre cantidad de producción y calidad de la misma,<sup>461</sup> sin embargo no podemos dilucidar por su estudio si esto se debe intrínsecamente al factor edad o a la consiguiente interacción de conocimientos y experiencias.

---

<sup>459</sup> Alphonse de Candolle, *Historie des sciences et des savants depuis deux siecles*, Ginebra, Georg, 1873.

<sup>460</sup> Cesare Lombroso, *The man of genius*, 1891.

<sup>461</sup> Dean Keith Simonton, “Creativity from a historiometric perspective”, en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ. , 1998, p. 118.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Galton demostró que la genialidad corría en familias con mayor probabilidad que la simple aleatoriedad,<sup>462</sup> pero en última instancia, tampoco podríamos concluir hasta qué punto las correlaciones registradas por Galton se debieron a transmisión puramente biológica o a un componente de transmisión cultural en el seno de las mismas familias.

El autor de este trabajo no ha podido acceder al texto de Candolle ni a sus contenidos, pero a juzgar por la escasa atención que le conceden tanto Simonton<sup>463</sup> como Albert y Runco,<sup>464</sup> quienes apenas le nombran al revisar este tema, cabe suponer que no alcanzó conclusiones muy diferentes de las ya anunciadas por Duff y Rosseau en el siglo anterior, o sea, la dependencia entre creatividad y libertad, hoy generalmente reconocida.

Por último, Lombroso encontró numerosos ejemplos de la asociación genio-locura entre los individuos por él estudiados de forma retrospectiva, y atribuyó esta correlación al carácter igualmente irracional e involuntario de ambos fenómenos, genialidad y psicopatología.<sup>465</sup> Esta teoría, basada en el antiguo tópico platónico, parece que fue bastante asumida en su época, pero poco después se convertiría en un tema de lo más controvertido, ya que Havelock Ellis afirmó haber

---

<sup>462</sup> D. K. Simonton, "Creativity from a historiometric perspective", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ. , 1998, p. 119.

<sup>463</sup> D. K. Simonton, "Creativity from a historiometric perspective", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 119.

<sup>464</sup> Albert y Runco, "A History of research on creativity", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, (no lo menciona).

<sup>465</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, p. 161.

## CREATIVIDAD

demostrado justamente lo contrario ya a principios del siglo XX,<sup>466</sup> siendo en esto respaldado más modernamente por el psiquiatra Juan Antonio Vallejo-Nájera, quién alega que Lombroso se basó en biografías demasiado novelescas.<sup>467</sup> En cambio, Dean Keith Simonton concluye que de la más moderna y abundante investigación se desprende mayoritariamente la veracidad del tópico.<sup>468</sup>

Se ve que estos trabajos definieron claramente la creatividad como objeto de estudio y tuvieron el valor de afrontarlo con pragmatismo y con actitud crítica, lo que realmente no había sucedido hasta entonces. Aunque ellos nunca mencionaron la palabra creatividad, sustituyéndola por la de genio, el concepto en sí ya venía implícito, y flotaba en el ambiente, junto al concepto de imaginación, como valor generalmente reconocido, de lo que encontramos pruebas por doquier:

- Ya en 1837, Bethune especulaba que el genio creativo origina nuevas combinaciones de pensamiento, reservando ideas para futuras combinaciones.<sup>469</sup>
- En 1845, Jaime Balmes nos daba una descripción de los fenómenos de incubación e iluminación, que aunque no difiere esencialmente del antiguo relato de Arquímedes, aporta un factor de generalización que ilustra el interés

---

<sup>466</sup> Havelock Ellis, *A study of British genius*, Boston, Houghton Mifflin, 1926.

<sup>467</sup> Juan Antonio Vallejo-Nájera, *Locos egregios*, Madrid, Dossat, 1979, p. 401.

<sup>468</sup> Simonton, "Creativity from a historiometric perspective", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 125.

<sup>469</sup> Albert y Runco, "A History of research on creativity", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 25.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

despertado en la época por la imaginación, el genio y la creatividad. En su relato de una iluminación experimentada por Santo Tomás de Aquino, incluso enfoca el acto creativo como nueva organización de la percepción (“Ve lo que antes no veía”).<sup>470</sup>

- En 1871, Nietzsche define la creación artística como fruto de la unión entre dos fuerzas opuestas: lo apolíneo, que representa el orden, la luz y la proporción; y lo dionisiaco, símbolo del impulso vital irrefrenable.<sup>471</sup> En 1876 atribuye al genio creador un tipo de verdad consistente en estar abierto al imperio del “juego dionisiaco” y expresarlo con la palabra, la figura y la música, manifestando así el principio creativo de la vida. Por eso para él el arte, la creación artística, es el reflejo de la vida.<sup>472</sup>
- En 1877, Jevons definió al genio como esencialmente creativo, manifestándose en formas divergentes de pensamiento y acción.<sup>473</sup>

En otros puntos de su obra mencionada, Balmes avanzaba introspectivamente en el conocimiento de la creatividad: atribuye al genio la adopción tanto de un punto de vista sintético como de ideas globales;<sup>474</sup> atribuye a

---

<sup>470</sup> Jaime Balmes, *El criterio*, Barcelona, Bruguera, 1967, p. 172.

<sup>471</sup> Friedrich Nietzsche. *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música*, Madrid, Alianza, 1978, pp. 40-41. En Javier de Echano y otros, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, pp. 671 y 683.

<sup>472</sup> F. Nietzsche, *Consideraciones intempestivas*. En Javier de Echano y otros, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, p. 705.

<sup>473</sup> Albert y Runco, “A History of research on creativity”, en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ. , 1998, p. 25.

<sup>474</sup> Jaime Balmes, *Ibid.*, p. 179.

## CREATIVIDAD

los hombres de ciencia el talento de demostración y la facilidad para generalizar, ver resultados y deducir consecuencias lejanas;<sup>475</sup> y atribuye a los mejores profesores la virtud, no solamente de instruir en la ciencia, sino de que sus alumnos adelanten en proporción a su capacidad al salir de la escuela. Para esto último, según Balmes, el profesor debe considerar a sus alumnos no como fruto sino como semilla, inspirándoles vivo entusiasmo y despertando en su talento la conciencia de sus propias fuerzas.<sup>476</sup>

Ya en los últimos años del siglo XIX, William James, en una de sus conferencias en Lowell, ahonda en este tipo de introspección, ofreciéndonos una aún más aguda descripción del proceso creativo:

“En lugar de pensar en cosas concretas siguiéndose unas a otras en su orden habitual, tenemos los más abruptos saltos e irrupciones de una idea a otra... las combinaciones de elementos más inauditas, las asociaciones por analogía más sutiles; en una palabra, parecemos sumergirnos repentinamente en un caldero de ideas en ebullición... donde los emparejamientos se hacen y deshacen en instantes, se desconoce la rutina, y lo imprevisto parece ser la única regla”.<sup>477</sup>

---

<sup>475</sup> Jaime Balmes, *Ibid.*, p. 323.

<sup>476</sup> Jaime Balmes, *Ibid.*, pp. 181-182.

<sup>477</sup> William James, *The 1896 Lowell lecture*. En Albert y Runco, “A History of research on creativity”, en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 26.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Finalmente, la confluencia de: por un lado este interés introspectivo por el proceso de la imaginación y creación, heredero de Bacon, Hume, Duff y Hobbes a través del Romanticismo literario, como ya vimos; y por otro lado las nuevas investigaciones sistemáticas de Quetelet, Galton, Candolle y Lombroso; proporcionaban un aspecto multifacético al tema de la creatividad, ya a finales del siglo XIX. Se podía tener una noción muy clara de que el genio creativo manifestaba la extraordinaria vitalidad de individuos excepcionales (Nietzsche). Esto era en parte algo innato de la persona (según Galton y Lombroso), pero sólo en parte. También se podía tener muy claro que la historia personal influía en el asunto, ya se mire desde el punto de vista de la edad y madurez (Quetelet), como del ambiente (Candolle). Incluso se podía tener muy claro que la imaginación creadora seguía específicos procesos mentales (Bethune, Jevons, Balmes, Nietzsche, James). Sin embargo, nadie llegó a reunir estos datos en un solo trabajo que estudiara tanto el producto como la persona, el proceso y el ambiente, ni confeccionar una teoría explicativa del fenómeno de la creatividad en sí mismo. Nadie llegó a considerar que la gente ordinaria, incluso los niños, podrían demostrar y ejercitar esta facultad.

Esta situación, como vemos, incubada largo tiempo atrás, cambiaría drásticamente justo en el último año del siglo, 1900. En este año asistimos a la publicación de varios trabajos que con el tiempo se convertirían en los auténticos hitos del estudio de la creatividad, al dar el primer paso para una comprensión



## CREATIVIDAD

global y teórica del fenómeno, para una fundamentación psicológica del mismo, y para una metodología de investigación práctica y experimental de la creatividad en sujetos vivos, interaccionando con ellos. Son respectivamente los trabajos de T. Ribot, Th. Lipps, E. A. Kirkpatrick y S. Freud, que a continuación referimos.

Theodule Ribot <sup>478</sup> nos ofreció por primera vez una panorámica de los diferentes elementos que intervienen en la creatividad (persona, proceso y producto), analizando la importancia e influencia de cada uno de ellos. Caracteriza la personalidad de los genios creadores por su precocidad, determinación e individualismo. Explica la actividad creadora por la convergencia de los factores intelectual (asociación de ideas), emocional e inconsciente, estableciendo ya manifiestamente las fases del proceso creativo (incubación, iluminación y comprobación), tal como ya adelantaron en su tiempo tanto Arquímedes como Santo Tomás y Balmes. Finalmente diferencia siete tipos diferentes de imaginación creadora, clasificándolas según la naturaleza de los productos en: plástica, difluente (numérica, musical o mística), científica, plástica-mecánica, comercial y utópica.<sup>479</sup>

Por su parte, Th. Lipps<sup>480</sup> analiza la percepción, estableciendo que se funda en la asociación de varias cosas que se presentan en conjunto o que se combinan

---

<sup>478</sup> Theodule Ribot, *Ensayo sobre la imaginación creadora* (1900), Madrid, V. Suarez, 1901.

<sup>479</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, p. 37-48.

<sup>480</sup> Th. Lipps, *Aesthetische Einföhlung*, 1900.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

por necesidad, por tanto todo objeto sensible es resultante tanto de lo perceptible por los sentidos como de la actividad perceptiva del sujeto.<sup>481</sup> La importancia de esto para el estudio de la creatividad ya la adelantaron Hobbes, Hume y Balmes, y sus consecuencias no se harían esperar ni en su aplicación práctica ni en su desarrollo teórico.

Como siguiendo este principio teórico, el trabajo de E.A.Kirkpatrick de este mismo año inaugura independientemente toda una ciencia de la evaluación y estimulación de la creatividad a través de experimentos y ejercicios de laboratorio, y recoge ya sus primeros frutos, con procedimientos que posteriormente serían objeto de uso general, como los archiconocidos borrones de tinta, que él ya presentaba a niños de tres a seis años para detectar su imaginación artística, llegando incluso a combinar la metodología experimental con la historiométrica cuando establece que los niños de los tres primeros grados son más imaginativos que los de grado superior.<sup>482</sup>

En este mismo año, Sigmund Freud trata tangencialmente el tema de la creatividad al menos en dos capítulos de su *Interpretación de los sueños*. En el tercer capítulo de esta obra, dedicado al método de análisis del contenido onírico, Freud propone evitar la crítica racional a la hora de interpretar el sueño, para así

---

<sup>481</sup> Fernando Checa y otros, *Guía para el estudio de la historia del arte*, Madrid, Cátedra, 1985, p. 62.

<sup>482</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, p. 51-52.

## CREATIVIDAD

permitir el flujo de ideas irracionales que puedan aportar luz sobre el significado de la simbología con que se presenta dicho contenido onírico.<sup>483</sup> Añade que la creatividad, al menos la creatividad poética, requiere una actitud exactamente similar, apoyando esta afirmación en el contenido de una carta de Schiller dirigida a su amigo Körner en respuesta a la queja de éste por padecer una grave falta de productividad creativa:

“Creo que tu mal se debe al bloqueo ejercido por la razón sobre la imaginación. Ilustraré mi opinión con un ejemplo. Me parece perjudicial para la función creativa de la mente, que la razón examine demasiado de cerca las ideas conforme van surgiendo, como si dijéramos, a la entrada. Juzgado aisladamente, un pensamiento puede parecer demasiado trivial o fantástico, pero éste puede cobrar valor de otro pensamiento consecuente, y junto a otros pensamientos en apariencia igualmente absurdos, puede formar el más efectivo eslabón... En la mente creativa, pienso que la razón relaja su vigilancia a las puertas para que las ideas fluyan en abundancia, y sólo entonces las escruta y examina todas juntas. A vosotros, los críticos, o como queráis llamaros, os deprimen u os asustan las momentáneas y transitorias extravagancias que habitan en toda mente realmente creativa”.<sup>484</sup>

---

<sup>483</sup> Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños*, Barcelona, Alianza, 1985, p. 149.

<sup>484</sup> F. Schiller, en Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños*, Barcelona, Alianza, 1985, p. 151.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

En el último capítulo de esta misma obra, Freud reconoce que llega a conclusiones similares a las de Lipps sobre la importancia de los procesos inconscientes, y establece claramente los niveles de pensamiento consciente, inconsciente y preconsciente, cuya interacción explica tanto los síntomas neuróticos e histéricos estudiados por él mismo años atrás, como el simbolismo onírico. Resumidamente, el proceso primario es la simple búsqueda de satisfacción instintiva inmediata, de origen inicialmente inconsciente, pero cuya manifestación en forma de impulso vital lo hace aflorar normalmente a la conciencia como fenómeno preconsciente, del que depende en última instancia la conducta. Por su parte, el proceso secundario es el pensamiento lógico consciente, que valora los obstáculos y que puede asumir o aplazar la satisfacción instintiva, o bien incluso puede reprimirla inconscientemente, haciéndola desaparecer totalmente de la conciencia, pero dando lugar tanto a los mensajes codificados simbólicamente en los sueños, como a complejos, histerias y neurosis de todo tipo, por la presión que ejercen desde el inconsciente dichos impulsos instintivos así reprimidos.<sup>485</sup> Puede intuirse el valor de estos descubrimientos si se relacionan con la función creativa del inconsciente explicada ya en el capítulo segundo de esta misma obra. Evidentemente, implican mucho más de lo que el autor explícitamente nos aclara por el momento.

---

<sup>485</sup> Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños*, Barcelona, Alianza, 1985, pp. 618-640.

## CREATIVIDAD

Otro párrafo del último capítulo, de forma tan sintética que acaba resultando un tanto oscuro, explica la vinculación ya establecida del preconscious con la conducta, especificando cómo la interacción del inconsciente con el pensamiento consciente da lugar a la “movilidad para cambiar el mundo exterior”. Si aceptamos que este concepto incluye la creatividad, nos encontramos de nuevo con una descripción operativa del pensamiento creativo, esta vez más explícita y objetiva, pero muy coherente tanto con las ideas de Schiller como con las de Nietzsche:

“Cambiar efectivamente el mundo exterior por medio de la movilidad requiere tanto la acumulación de una gran cantidad de experiencias en la memoria, como la consolidación de las múltiples relaciones aplicadas a este material por varias ideas directrices. Profundicemos en esta idea. La actividad del segundo sistema, sondeando en muchas direcciones el curso del impulso, necesita por un lado completo acceso a todo el material de la memoria, pero por otro lado sería un despilfarro de energía enviar una gran cantidad de impulso en cada itinerario del pensamiento, lo que disminuiría el impulso necesario para efectuar dicho cambio en el mundo exterior. Desde un punto de vista funcional, creo que el segundo sistema consigue mantener la mayor parte del impulso instintivo en estado latente, utilizando sólo una pequeña cantidad para sus operaciones de sustitución. Los mecanismos de estas operaciones me son del todo desconocidos; quien desee ahondar seriamente en estas ideas debe acudir a las analogías físicas, y encontrar de alguna forma el esquema de la secuencia de movimientos que sigue la excitación neuronal. En esto me aferro a la idea de que la actividad del primer sistema persigue liberar

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

la excitación, y el segundo sistema, por medio de sus impulsos, bloquea esta liberación transformándola en impulsos latentes, probablemente con un incremento de su intensidad. Por lo tanto asumo que el curso seguido por una excitación controlada por el segundo sistema es muy diferente del de aquellos controlados por el primer sistema. Después de que el segundo sistema ha completado su función de sondeo, cesa su bloqueo, permitiendo que los impulsos produzcan la movilidad".<sup>486</sup>

Ribot, Lipps, Kirkpatrick y Freud marcaron un importante punto de inflexión a la investigación de la creatividad en torno a 1900, no sólo porque a partir de esta fecha se multiplicaran los estudios del tema, alcanzando centenares de trabajos,<sup>487</sup> sino porque en sus conclusiones encontramos en germen gran parte del desarrollo posterior de esta rama científica. El mismo Freud intuye proféticamente la trascendencia de su aportación en algunas de las conclusiones con que cierra este trabajo:

“Probablemente sobrevaloramos el carácter consciente de la producción tanto artística como científica. Por los relatos de ciertos escritores altamente productivos, como Goethe y Helmholtz, sabemos que la parte más esencial y original de sus creaciones les vino en forma de inspiración, presentada a su conciencia en un estado prácticamente acabado... ¿No tienen los impulsos inconscientes revelados por los sueños el valor de auténticas

---

<sup>486</sup> Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños*, Barcelona, Alianza, 1985, p. 628-629.

<sup>487</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, p. 28.

fuerzas de la vida psíquica? ¿No debería desestimarse un poco las connotaciones éticas de los deseos reprimidos, ya que al igual que ahora crean sueños, algún día podrían crear otras cosas? ”<sup>488</sup>

### **10.1.3. PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX**

#### **10.1.3.1. GENERALIDADES**

Para la sociedad occidental, las tres primeras décadas del siglo XX se presentan como una época creativa por antonomasia, tanto en el campo científico como en el artístico. Ciencia y tecnología transformaban la vida cotidiana a un ritmo vertiginoso comparado con cualquier época anterior (sanidad, energía, industria, comunicaciones, aeronáutica, cine...). En el arte no hay más que contemplar la prolija variedad de estilos, tendencias y estéticas que se suceden y superponen unas a otras en tiempo record: expresionismo, futurismo, surrealismo, jazz, dadaísmo, cubismo, modernismo, simbolismo, fauvismo.<sup>489</sup> Dado el gran número y variedad de estudios sobre creatividad publicados, ya es imposible referirse a ellos por simple enumeración, como habíamos hecho en el siglo XIX. A partir de ahora tendremos que clasificarlos por tipos de enfoque, para su comprensión ordenada, máxime cuando muchos de los diferentes trabajos de la primera mitad del siglo XX aún siguen estando en gran medida poco relacionados entre sí, a semejanza de lo observado a lo largo del siglo anterior.

---

<sup>488</sup> Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños*, Barcelona, Alianza, 1985, p. 645.

<sup>489</sup> Fernando Checa y otros, *Guía para el estudio de la historia del arte*, Madrid, Cátedra, 1985, p. 140.

### **10.1.3.2. TEORÍAS**

En este apartado revisaremos las principales teorías sobre creatividad formuladas en la primera mitad del siglo XX, relacionándolas entre sí y con su importancia para la formación de planteamientos posteriores, más complejos.

#### **10.1.3.2.1. PSICOANÁLISIS**

En dos trabajos de principios del siglo XX, Sigmund Freud analiza la motivación que impulsa a artistas y científicos para su creación respectiva. En la misma línea ya iniciada por él mismo en su *Interpretación de los Sueños*, relaciona la creatividad con los impulsos instintivos insatisfechos y con el inconsciente.

En el ensayo *El Poeta y la Fantasía*, de 1907, analiza la creación artística, estableciendo una equivalencia entre ésta y el juego infantil, la fantasía diurna y la contemplación estética. Todas éstas son consideradas formas más o menos neuróticas de evadir las restricciones que el mundo real impone a la satisfacción de los impulsos instintivos (principalmente sexuales y de poder), dando rienda suelta al inconsciente para sustituir el logro real de dichos deseos por un logro ficticio de los mismos, a modo de narcótico. El escritor creativo, y por extensión todo artista, han encontrado además una forma de satisfacer finalmente sus



## CREATIVIDAD

impulsos instintivos en el mundo real, por medio de la fama y poder que les proporciona su creación.<sup>490</sup>

Por otra parte, en su ensayo de 1910 sobre Leonardo de Vinci, Freud incluye un análisis general de la motivación de la creatividad científica, relacionándola con experiencias vividas en la más tierna infancia y con energías instintivas originalmente sexuales. Concretamente, establece tres posibles actitudes personales frente a la investigación creadora, dependiendo de los acontecimientos de la infancia en torno al descubrimiento de la sexualidad. Unos individuos vieron su afán de conocimiento reprimido, al igual que su libido, por la decepción de los primeros fracasos en este descubrimiento, o por una amenazante educación religiosa. Un segundo grupo de individuos consiguieron liberar su raciocinio pero mantienen reprimida su libido, transformada inconscientemente en obsesión investigadora compulsiva pero infructuosa por la anulación de los procesos instintivos y por las restricciones impuestas por la represión. Sólo el tercer caso, definido como perfecto pero infrecuente, conduce a la creatividad, gracias a que tanto la inteligencia como la libido del individuo se libran de la represión inconsciente, transformándose conscientemente la libido en ansia de saber, con lo que el instinto puede actuar libremente al servicio del interés intelectual. Leonardo es inscrito en este grupo, y llega a esta situación,

---

<sup>490</sup> Sigmund Freud, "El poeta y la fantasía". (1907), *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca nueva, pp. 1343-1348.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

igual que a su homosexualidad latente, debido a la exagerada ternura que en su infancia recibió de su madre, al ser ambos abandonados por su padre. Esto parece ser que le provocó una prematura maduración sexual que muy pronto tuvo que ser sublimada conscientemente, transformándose en un ansia de saber libre de restricciones.<sup>491</sup>

De la comparación de ambas teorías freudianas sobre la creatividad se desprenden dos ideas como comunes denominadores, que además son reforzadas tanto por la especulación filosófica como por la investigación psicoanalítica posterior:

En primer lugar, y al contrario de lo que pudiera parecer a primera vista, suponen la antítesis del tópico platónico y lombrosiano sobre la naturaleza patológica de la creatividad, que se presenta ahora no sólo como actividad sana sino incluso como terapéutica, al ser considerada como una de las pocas soluciones con que cuenta el ser humano para superar las neurosis causadas por las restricciones que la convivencia social impone a la satisfacción instintiva, una función muy similar a la de la propia terapia psicoanalítica.

En segundo lugar, y no menos importante, estas teorías perfilan con mayor definición la idea ya esbozada en *Interpretación de los Sueños*, por la que el mismo Freud basa el proceso creativo en la incidencia tanto de procesos de

---

<sup>491</sup> Sigmund Freud, *Psicoanálisis del Arte*, Madrid, Alianza, 1970, pp. 22, 23 y 68.

## CREATIVIDAD

pensamiento primario como de pensamiento secundario. Hasta tal punto es así que, tal como él mismo especificaba en el primero de estos trabajos, la libre fantasía inconsciente común a todo ser humano (proceso primario) no llega a convertirse en creación si no es objeto de la elaboración racional facultativa del auténtico artista (proceso secundario). Igualmente pero a la inversa, como también él mismo explicaba en el segundo de dichos trabajos, el puro interés intelectual (proceso secundario) no llega a ser creativo si no va acompañado de un impulso instintivo (proceso primario) libre de restricciones.

En estos dos trabajos, Freud nos deja totalmente clara su tesis de que la creatividad precisa combinar pensamiento de dos tipos: consciente e inconsciente, racional e intuitivo. También nos aporta una comprensión global del fenómeno de la creatividad imbricándolo dinámicamente en los procesos de la mente humana, una auténtica teoría de la motivación de la creatividad. En 1940, ideas similares son recogidas, desarrolladas, y aplicadas a un amplio contexto social por Erich Fromm:

“El hombre, cuanto más gana en libertad, en el sentido de su emergencia de la primitiva unidad indistinta con los demás y la naturaleza, y cuanto más se transforma en individuo, tanto más se ve en la disyuntiva de unirse al mundo en la espontaneidad del amor y del trabajo creador o bien de

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

buscar alguna forma de seguridad que acuda a vínculos tales que destruirán su libertad y la integridad de su yo individual”.<sup>492</sup>

A lo largo de dicha obra Fromm establece que la creatividad inherente a la auténtica libertad es la única opción para el ser humano frente a la autodestrucción que acompaña por igual al autoritarismo, la agresividad y el conformismo:

“Hay ciertas cualidades psicológicas inherentes al hombre que deben necesariamente ser satisfechas... La más importante parece ser la tendencia a crecer, a ensanchar y a realizar las potencialidades que el hombre ha desarrollado en el curso de su historia, tal por ejemplo, el pensamiento creador y crítico, la facultad de tener experiencias emocionales y sensibles diferenciadas... Tal tendencia puede ser reprimida y frustrada, pero esta regresión origina nuevas reacciones, especialmente con la formación de impulsos simbióticos y destructivos”.<sup>493</sup>

### 10.1.3.2.2. CONDUCTISMO

El estudio empírico de la conducta vendría a cubrir los dos puntos más débiles de la teoría psicoanalítica: su falta de validación científica contrastable y su exclusiva fundamentación en los impulsos instintivos, desdeñando la importancia de los estímulos del mundo exterior. Los precedentes de este tipo de estudios se

---

<sup>492</sup> Erich Fromm, *El miedo a la libertad*, Barcelona, Paidós, 1980, p. 45.

<sup>493</sup> Erich Fromm, *Ibid.*, p. 114.

## CREATIVIDAD

remontaban al siglo anterior: en 1877, Charles Darwin publicaba sus observaciones y experimentos realizados sobre su propio hijo, registrando sus diferentes reacciones en función de diferentes estímulos.<sup>494</sup> Por estas mismas fechas, Douglas Alexander Spalding estudiaba la conducta de diversos animales. Entre otras aportaciones reconoció la interacción de conductas instintivas y aprendidas, y demostró que la conducta podía ser controlada y manipulada.<sup>495</sup>

Sin embargo, la definitiva formulación del conductismo como ciencia no se produciría hasta 1913, cuando John Broadus Watson defiende esta metodología en dos conferencias ante el Seminario Psicológico de la Universidad de Columbia:

1. “La Psicología, desde el punto de vista conductista, es una rama puramente experimental y objetiva de la ciencia natural. Su finalidad teórica es la predicción y control de la conducta”.<sup>496</sup>
2. “No existen procesos iniciados internamente... Cuando la conducta explícita se aplaza (por ejemplo, para razonar), el tiempo transcurrido entre el estímulo y la respuesta se debe a la conducta implícita (o proceso

---

<sup>494</sup> Charles Darwin, *A biographical sketch of an infant*, *Mind*, 2, pp. 285-294. En Robert H. Wozniak, *Experimental and comparative roots of early behaviorism: An introduction*. [en línea] Disponible en URL: <[www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/roots.html](http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/roots.html)>. 14-4-2007.> [Consulta: 30-5-2007].

<sup>495</sup> P. H. Gray, “Spalding and his influence on research in developmental behavior”, *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 3, 1967, pp. 302-303. En Robert H. Wozniak, *Experimental and comparative roots of early behaviorism: An introduction*. [en línea] Disponible en URL: <[www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/roots.html](http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/roots.html)> [Consulta: 14-4-2007].

<sup>496</sup> J. B. Watson, “Psychology as the behaviorist views it”, *Psychological Review*, 20, 1913, p. 158. En Robert Wozniak, *John B. Watson, Behaviourism, and Behaviour: An introduction to comparative psychology* [en línea] Disponible en URL: <[www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson2.html](http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson2.html)> [Consulta: 14-4-2007].

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

mental)... Ya que la conducta implícita puede identificarse exclusivamente con lenguaje, toda conducta humana es tan susceptible de observación y control objetivos como la del más elemental organismo”.<sup>497</sup>

Un año después, Watson publicaba lo que en lo sucesivo se consideraría la primera referencia del conductismo. Comienza con un extracto de sus alocuciones anteriores e inmediatamente propone un amplio programa de investigación que incluye las funciones sensoriales, los instintos, la formación de hábitos y la correlación entre ontogenia y filogenia, conducta y estructura, y estructura con procesos físico-químicos. En definitiva, lo que está proponiendo es revolucionar la Psicología para hacerla más científica. Efectivamente, unos años más tarde, el mundo de la Psicología giraba en torno al conductismo, aunque la integración con el psicoanálisis se presentaría problemática:

En 1901, Leonard Trelawney Hobhouse ya había descrito cómo diversos animales aprendían a utilizar simples artilugios si así obtenían alimento.<sup>498</sup> Dejaba claro el principio de que toda conducta que obtiene recompensa tiende a repetirse. Bajo este simple esquema, tan antiguo como la vida misma, cabría justificar toda

---

<sup>497</sup> J. B. Watson, “Image and affection in behavior”. *The Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 10, 1913, pp. 421-424. En Robert Wozniak, *John B. Watson, Behaviorism, and Behavior: An introduction to comparative psychology*.  
[www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson2.html](http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson2.html). 14-4-2007.

<sup>498</sup> L. T. Hobhouse, *Mind in evolution*, Londres, Macmillan, 1901. En Robert Wozniak, *John B. Watson, Behaviorism, and Behavior: An introduction to comparative psychology*. [en línea] Disponible en URL:  
< [www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson2.html](http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson2.html).> [Consulta: 14-4-2007].

## CREATIVIDAD

implantación de premios y castigos para estimular el esfuerzo en el aprendizaje, pero cuando llegamos a la creatividad, las cosas dejan de ser tan simples, sobre todo si tenemos en cuenta las aportaciones del psicoanálisis sobre la importancia de los procesos primarios y secundarios para el pensamiento creativo. La estimulación de la creatividad depende tanto del logro inmediato propio del pensamiento primario (lo que ha venido a llamarse motivación intrínseca) como del logro aplazado del pensamiento secundario, pero siempre que este último esté libre de amenaza, que bloquearía al primero. Desde otro punto de vista, la actitud creativa de una persona dependería también de sus anteriores logros en este mismo sentido.

### 10.1.3.2.3. GESTALT

El 7 de diciembre de 1924, Max Wertheimer pronuncia su discurso "*Teoría de la forma*" ante la Sociedad Kant de Berlín, publicado un año después, en el que expone la necesidad de estudiar psicológicamente "lo que ocurre cuando se resuelve un problema, cuando uno repentinamente ve la solución".<sup>499</sup> Él y otros dedican años a estudiar los procesos perceptivos por los que se capta el significado de la estimulación superando el simple mosaico de cualidades sensoriales para figurar un objeto determinado. Su fundamento teórico ya fue adelantado por Th. Lipps en 1900, como ya vimos (epígrafe 10.1.2), y su objeto de

---

<sup>499</sup> Max. Wertheimer, "Gestal Theory", En Gestalt Archive, [en línea] Disponible en URL: <<http://gestalttheory.net/archive/wert1.html>> [Consulta: 14-4-2007].

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

estudio complementa una laguna que el conductismo ya acusaba desde sus comienzos, al evitar por principio todo método introspectivo. Estos estudios demuestran como los estímulos recibidos a través de los sentidos se agrupan en la mente formando figuras en función de diversos factores, entre los que destacan la proximidad, semejanza, continuidad, clausura y pregnancia o buena forma, así como la experiencia del sujeto.<sup>500</sup> Dado que la creatividad supone una transformación del entorno ordenando de forma novedosa lo percibido, lo más interesante de esta aportación consiste precisamente en aplicar al pensamiento creativo las leyes de agrupamiento de los estímulos. El resultado ya puede servir como una serie de métodos del pensamiento creativo:

Por la ley de proximidad, la simple recombinación aleatoria de elementos ya puede proporcionar productos creativos, ya que al aproximarlos indiscriminadamente nos podemos poner en situación de percibir su posible relación, la famosa “serendipia” o hallazgo casual.

Por las leyes de semejanza y de continuidad, es más probable hallar productos creativos si se desintegran y analizan los elementos de la materia objeto de transformación, ya que así se pueden detectar analogías más sutiles y

---

<sup>500</sup> Max. Wertheimer, *Productive Thinking*, New York, Harper & Row, 1959, p. 212. En Greg Kearsley, “Gestalt Theory (Wertheimer)”, en *Theory Into Practice (TIP) database*. [en línea] Disponible en URL: <<http://tip.psychology.org/index.html>> [Consulta: 14-4-2007].



## CREATIVIDAD

relaciones más lejanas entre sus elementos. Por lo tanto, para ser creativo en un campo es muy positivo el conocimiento profundo del mismo.

Por las leyes de clausura y pregnancia, los productos creativos se reconocen por su simplicidad, ya que ofrecen una visión más ordenada del conjunto, y todos sus elementos se agrupan en menos y mejores figuras.

Por la experiencia, a mayor diversidad de estímulos más productos creativos, ya que aumenta la probabilidad de combinaciones idóneas. Es la justificación de la proverbial “iluminación” y de los equipos creativos.

Finalmente, en función de los deseos latentes, se tiende a plasmar reiteradamente en la producción creativa las propias obsesiones y represiones, por lo que se deduce que toda psicopatología restringe la creatividad, como ya especificó Freud en su ensayo sobre Leonardo. Esta misma ley sirve de fundamento a los tests proyectivos, en los que se explora la mente del sujeto mediante las figuras que cree reconocer en unas manchas de tinta sin sentido predeterminado.

La Gestalt, al desarrollar una de las líneas de investigación del conductismo propuestas por Watson en 1914, abriría paradójicamente una brecha en el mismo, ya que si la solución de problemas podía venir de la elaboración interna del sujeto, su conducta dejaría ya de ser tan previsible, mucho menos controlable. Para la creatividad, esto supone un primer y pequeño desplazamiento del centro de

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

gravidad de la investigación desde el antiguo “evaluar” hacia un nuevo “desarrollar”.

#### **10.1.3.2.4. SECUENCIACIÓN DEL PROCESO CREATIVO**

Después de Th. Ribot y a lo largo de este periodo encontramos varios modelos que explican de forma similar las fases del proceso creativo, introduciendo cada uno de ellos ligeras variantes en función de su campo concreto de aplicación, aunque sus mutuas discrepancias bien pueden deberse a simple cuestión terminológica. Lo importante es que el tema ya se ha convertido en una constante de la investigación, que sólo puede deberse a un afán divulgativo y pedagógico de la creatividad. Un refuerzo a la tendencia anticonductista iniciada teóricamente por la Gestalt, como hemos visto.

En 1910, J. Dewey nos ofrece una secuenciación más extensa que la de Ribot, tanto de la creatividad como de la solución de problemas en general. Sus fases son: conciencia de la dificultad, precisión, posible solución, desarrollo y experimentación.

En 1913, el matemático H. Poincaré marca por primera vez la secuenciación en cuatro fases que más se ha generalizado hasta la actualidad: preparación, incubación, iluminación y comprobación, que es recogida tal cual por G. Wallas en 1926.

## CREATIVIDAD

En 1931, J. Rossman eleva el número de fases hasta siete: observación, análisis, información, propuestas, examen, exposición y comprobación.

Finalmente por este período, J. Ruyra estudia en 1938 el proceso creativo bajo su propio prisma de artista, enfrentando su inventiva artística (intuitiva y global) a la inventiva científica de Poincaré (analítica).<sup>501</sup>

La más inmediata aportación de estas secuenciaciones es que también constituyen en sí un método de pensamiento creativo, y junto a las leyes de agrupación de los estímulos de la Gestalt, proporcionan una base teórica para fundamentar los primeros cursos de desarrollo de la creatividad, que como veremos más adelante, comenzarían en este período.

### **10.1.3.3. EVALUACIÓN DEL POTENCIAL CREATIVO**

#### **10.1.3.3.1. PREDICCIÓN POR EL COEFICIENTE INTELECTUAL**

A principios del siglo XX la medición de la inteligencia se había convertido en un foco de interés de no pocos psicólogos, algunos de cuyos tests llegaron a disfrutar de cierta repercusión, como el de C. Spearman, de 1904, reformado en 1927, o el de Ll. Thurstone, de 1931. Aquél, a diferencia de éste, reconocía un factor general de inteligencia, además de los factores específicos, por campos,

---

<sup>501</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, pp. 52-55.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

medidos igualmente por ambos. También ambos omiten el factor creatividad, imaginación, inventiva o genio.<sup>502</sup>

Sin embargo, en 1905, Theodore Simon y Alfred Binet publicaron su más conocido test de inteligencia con el objeto de identificar a todos los niños que sufrieran retraso mental, incluso de menor grado. La prueba, encargo de la autoridad educativa pública francesa y fruto de numerosas experiencias previas, consistía en treinta ejercicios de dificultad creciente en los que, según los autores, se debía ejercitar la comprensión, el juicio, el razonamiento y también la inventiva. Además, dejaron claro que esta medición no implicaba necesariamente una clasificación definitiva de los individuos por sus cualidades innatas, y que su objetivo último era recabar información para proporcionar a cada sujeto el tipo de educación que le fuera preciso para su avance e incluso para su posible recuperación. El famoso cociente intelectual, producto de una versión perfeccionada en 1908 de esta misma prueba, en su origen indicaba meramente la relación en cada momento entre la edad mental y la edad real del sujeto, pudiendo variar a lo largo de la vida.

El año siguiente, Lewis Madison Terman publicó una adaptación al inglés de este test, adoptando la medición del coeficiente en 1916. En su publicación al respecto, de dicho año, introduce varias ideas, posiblemente herederas del

---

<sup>502</sup> Saturnino de la Torre, *Ibid.*, pp. 217 y 221.

## CREATIVIDAD

darwinismo más puro, que contrastan claramente con la actitud original de los autores del test. Para Terman, el test medía cualidades innatas que permitirían hacer predicciones incluso a largo plazo, con diversas aplicaciones que especifica elocuentemente: segregar a los deficientes en instituciones especiales, identificar a los futuros líderes de la sociedad para facilitarles las mejores oportunidades, prevenir la delincuencia y estudiar la posible influencia de la herencia para finalmente mejorar la raza previniendo la degeneración.

Estos fines parecen una constante en los trabajos de Terman, quién ya en su tesis doctoral de 1905 trató de las diferencias apreciables entre la conducta de niños deficientes y superdotados, incluyendo como criterio diferencial el de imaginación creativa. En 1917 publica un estudio retrospectivo sobre la infancia de Francis Galton, pretendiendo demostrar, mediante su propia estimación historiográfica del cociente intelectual del sujeto, el valor predictivo del test. Igualmente su estudio longitudinal sobre la evolución a largo plazo de un grupo de mil niños calificados como superdotados según el test, uno de los cuales se convertiría con el tiempo en el presidente Nixon. En la misma línea apuntaría la tesis doctoral que Catherine Cox, alumna de Terman, realizó en 1926 sobre la

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

precocidad de trescientos genios de diferentes épocas, estimando sus cocientes intelectuales como en su día hiciera Terman con respecto a Galton.<sup>503</sup>

La tesis fundamental de todos estos trabajos fue invariablemente el carácter innato y pronosticable de la genialidad, poniendo más interés en evaluar predictivamente los individuos que en desarrollar su creatividad-inteligencia.

Sin embargo, en otros aspectos para ellos más secundarios demuestran otros valores. Terman, en 1924, caracterizaba a los superdotados por su capacidad de liderazgo, adaptabilidad e independencia, constituyen el 1% más inteligente de la población, deben ser identificados lo antes posible en su infancia para que su aprendizaje se acelere mediante una programación especial llevada a cabo por profesores especializados, deben ser considerados un valor nacional y social, y se les debe permitir orientar su desarrollo en la dirección que ellos quieran.<sup>504</sup>

Cox, por su parte, perfeccionó el método historiográfico heredado del siglo anterior, introduciendo el criterio de expertos en cada campo para valorar los logros creativos, y estableció la independencia de campo o tipos de inteligencia-creatividad, clasificándolos por materias. Extrajo de su muestra un grupo de cien

---

<sup>503</sup> Henry L. Minton, "Commentary on: *New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals* Alfred Binet & Theodore Simon (1905) *The uses of intelligence tests*. Lewis M. Terman, (1916)". En *Classics in the History of Psychology*. [en línea] Disponible en URL: <<http://psychclassics.yorku.ca/Binet/commentary.htm>> [Consulta: 15-4-2007].

<sup>504</sup> Jonathan Plucker, "Lewis Madison Terman" en *Human Intelligence*. [en línea] Disponible en URL: <[www.indiana.edu/~intell/terman.shtml](http://www.indiana.edu/~intell/terman.shtml)> [Consulta: 15-4-2007].

## CREATIVIDAD

sujetos para estudiar más a fondo 67 características de personalidad, concluyendo que, además de su precoz inteligencia, los futuros genios ya mostraban desde la infancia rasgos característicos como el empeño, esfuerzo, autoconfianza, y fuerza de carácter.<sup>505</sup>

### 10.1.3.3.2. TESTS ESPECÍFICOS DE CREATIVIDAD

A lo largo de este período encontramos diversos sistemas experimentales diseñados para la medición del potencial creativo específicamente como tal. La primera característica observable en muchos de ellos es el factorialismo, o sea, el tratamiento de una variedad de formas de creatividad, lo que demuestra el general reconocimiento de la independencia de campo, mientras que por otra parte se ha llegado a un común denominador del concepto creatividad a través de los diferentes campos en que ésta se puede manifestar. Esto demuestra además que dicho concepto de creatividad se ha escindido ya completamente del concepto de inteligencia.

El test de originalidad de Laura M. Chassell, de 1916, dividido en 12 secciones y dirigido a universitarios, incluye tareas tan diversas como la invención de nuevas palabras, determinación de analogías, construcciones con palillos, completar textos y pronosticar las consecuencias de situaciones ficticias.

---

<sup>505</sup> Albert y Runco, "A History of research on creativity", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 27.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

J. Boraas, en 1922, determina 8 tipos de imaginación, elaborando pruebas específicas para cada una de ellas: figurativa, combinatoria simple y compleja, metafórica, completiva, fantástica, geométrica y poética.

Por su parte, H. L. Hargreaves, en 1927, incluye la construcción de palabras, composición literaria, test de Ebbinghaus, invención de cuentos, terminación de ilustraciones, manchas de tinta y situaciones imaginarias.

N. C. Meier, en 1936, llega al extremo de confeccionar un test específico para la creatividad artística, fruto de 20 años de investigaciones en la Universidad de Iowa. Concluye descomponiendo el talento artístico en seis rasgos: habilidad manual, perseverancia y energía, inteligencia estética, facilidad de percepción, imaginación creadora y juicio estético.

Hasta aquí, estos tests no dejan de parecer puros experimentos conductistas para sondear una capacidad creativa que se va a suponer constante en el individuo. Sin embargo, otros aspectos de algunos de ellos demuestran una orientación más educativa:

R. M. Simpson, que en 1922 establece una relativa independencia entre creatividad e inteligencia, determina los marcadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y redefinición, con lo que demuestra una indagación en el proceso del pensamiento creativo de clara utilidad didáctica, que es secundado por Hargreaves. Además, realiza un seguimiento longitudinal de sus mediciones,



## CREATIVIDAD

registrando las fluctuaciones del nivel de creatividad a lo largo de la infancia: aumento en 3º, disminución en 4º, apogeo en 6º y disminución en 7º y 8º.

J. Abranson, en 1927, al igual que Hargreaves y que Kirkpatrick anteriormente, utiliza la observación de manchas de tinta para determinar el potencial creativo de los niños a partir de los 8 años, con la peculiaridad de prolongar el ejercicio durante 20 minutos.<sup>506</sup> Su objetivo es claramente producir el mayor número de diferentes agrupaciones según la teoría gestáltica, obligando a reestructuraciones sucesivas de lo percibido.

En todo esto, la evaluación de la creatividad mediante tests específicos, al igual que la teoría gestáltica, se va despegando paulatinamente del paradigma conductista de predicción y control para adquirir otra utilidad como herramienta auxiliar del educador, sobre todo, como vamos a ver a continuación, del nuevo profesional que surge en este período, el “educador en creatividad”.

### **10.1.3.4. MÉTODOS CREATIVOS**

En este apartado revisaremos los principales métodos de creatividad desarrollados en la primera mitad del siglo XX, relacionándolos entre sí, con las teorías anteriores y con su importancia para la formación de planteamientos posteriores, más complejos.

---

<sup>506</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, pp. 51, 54 y 57.

#### 10.1.3.4.1. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y POR DESCUBRIMIENTO

En su trabajo de 1910 "How we think", Dewey analiza el pensamiento independiente como facultad enriquecedora del ser humano por su potencial creativo, y en varios de sus capítulos describe los métodos didácticos más apropiados para estimular en los alumnos esa facultad de pensar creativamente, en oposición a los métodos tradicionales, demasiado memorísticos e imitativos.<sup>507</sup> En cierto modo se opone al conductismo más estricto al relacionar la falta de iniciativas con ideales educativos demasiado centrados en la materia y en resultados mensurables objetivamente. Frente a esto propone una enseñanza centrada en el correcto desarrollo de procesos mentales, actitudes y hábitos, la cual requiere una mayor preparación y formación del profesorado.<sup>508</sup> Destaca la importancia del ejemplo que con su actitud y conducta da en todo momento el docente.<sup>509</sup> Siguiendo en parte a Herbart, señala las fases que en cualquier tipo de enseñanza se debe seguir con cada tema para hacerla asimilable por el alumno, teniendo en cuenta sus procesos mentales: preparación, presentación, comparación, generalización y aplicación. En la **preparación** se refrescan los conocimientos anteriores del alumno relacionados con lo nuevo para poder ubicar y relacionar los contenidos. En la **presentación** se hace percibir lo nuevo integrado en la realidad. En la **comparación** se elimina lo particular y no esencial

---

<sup>507</sup> John Dewey, *How we think*, Lexington, Mass D.C. Heath, 1910, pp. 52-53.

<sup>508</sup> John Dewey, *Ibid.*, pp. 53-55.

<sup>509</sup> John Dewey, *Ibid.*, pp. 46-47.

## CREATIVIDAD

de cada caso para en la **generalización** establecer los puntos comunes y definir una visión global. En la **aplicación** se pone a prueba lo generalizado y se ejercita su completa asimilación. Particular relevancia adquiere la presentación, ya que en ésta difiere su método del de Herbart para convertirse en más vivencial. Si para Herbart la presentación debía incluir directamente una exposición de lo nuevo, para Dewey se debe limitar a estimular la curiosidad mediante diferentes percepciones intuitivas del tema para no dar al alumno todo hecho y así obligarle a razonar por sí mismo. Con respecto a la comparación, Dewey aconseja introducir casos realmente distintos para adiestrar al alumno en extraer los rasgos comunes en situaciones difíciles. Finalmente, con respecto a la generalización y la aplicación, recomienda no independizarlas del todo, para evitar su rigidez y salvaguardar su carácter siempre relativo.<sup>510</sup>

En concordancia con las teorías de la creatividad vistas, el método de aprendizaje significativo y por descubrimiento propuesto por Dewey se basa en combinar adecuadamente los tipos de pensamiento primario y secundario, aquí en forma de inducción y deducción, pensamiento concreto y práctico tanto a la hora de observar la realidad como a la hora de la aplicación. Pensamiento abstracto y teórico a la hora de la comparación y la generalización. Motivación diferida cuando se decide deliberar intelectualmente el problema. Motivación intrínseca cuando se espolea la curiosidad intelectual para definir y comprender el mismo.

---

<sup>510</sup> John Dewey, *How we think*, Lexington, Mass D.C. Heath, 1910, p. 202-213.

#### 10.1.3.4.2. CREACIÓN LITERARIA

La escritura creativa supuso en este período un movimiento multitudinario de entrenamiento en creatividad, que recientemente ha sido estudiado por D.G.Myers.<sup>511</sup>

Sus antecedentes se remontan a 1884, cuando Barrett Wendell imparte en la Universidad de Harvard su primer curso de “Escritura avanzada”, una mezcla de periodismo, técnicas literarias, gramática, retórica y juicio estético, que él denominaba “mi experimento educativo”. Otro profesor, Le Baron Briggs, vendría a impartir “historia y principios de versificación” desde 1889, y numerosos alumnos de estos cursos llegarían tanto a ser ampliamente reconocidos como escritores como a fundar sus propios talleres de creación literaria en otras universidades.

Uno de ellos, William Hughes Mearns, inspirado por las ideas educacionales de Dewey y bajo el patrocinio de la Universidad de Columbia y del propio Dewey, realizó una experiencia similar en la escuela secundaria Lincoln, de Nueva York, consistente en sustituir la asignatura Lenguaje por Escritura Creativa. El éxito fue tan espectacular que sus publicaciones en 1925 y 1929 popularizarían la “escritura creativa” en los ámbitos educativos de todo el país.<sup>512</sup>

---

<sup>511</sup> D.G. Myers, *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1996.

<sup>512</sup> D.W. Fenza, “Creative Writing & its Discontents”, en *The Writer's Chronicle*. March/April 2000. En <http://www.awpwriter.org/magazine/writers/fenza01.htm>. En Gabriel Gudding, *From Petit to*

## CREATIVIDAD

Muchos otros, especialmente mujeres, publicarían en los años sucesivos sus respectivas ideas y metodologías para la escritura creativa: Adele Bildersee, Dorothea Brande, Esther L. Schwatz, Margaret Widdemer, Brenda Ueland.<sup>513</sup>

Según explicaba el propio Mearns, y en concordancia con las teorías de la creatividad y del aprendizaje vistas, la importancia de estos talleres no residía sólo en la calidad final del producto realizado, o que sirvieran de método para el aprendizaje de la gramática, sino lo que es más importante, en la “autorrealización” y “crecimiento creativo” que esta actividad producía en los alumnos.<sup>514</sup>

### 10.1.3.4.3. DINAMIZACIÓN DE GRUPO

En 1918, la trabajadora social Mary Parker Follett publica *El nuevo estado*, donde expone sus conclusiones sobre la interacción social, basándose en sus 18 años de experiencias en barrios periféricos de Boston, relacionadas principalmente con la organización de grupos vecinales y de educación de adultos, y la integración de grupos étnicos, religiosos y de diferentes clases sociales. Su punto de partida era valorar las peculiaridades de cada grupo para enriquecer la

---

*Langoo: A History of Solipsism and Experience in Mainstream American Poetics since the Rise of Creative Writing.* [en línea] Disponible en URL: <[www.flashpointmag.com/guddin~1.htm](http://www.flashpointmag.com/guddin~1.htm)> [Consulta: 16-4-2007].

<sup>513</sup> Katherine A. Adams, *A History of Professional Writing Instruction in American Colleges: Years of Acceptance, Growth, and Doubt*, Dallas, Southern Methodist UP, p. 95. En Gabriel Gudding, *Ibid.*

<sup>514</sup> Hughes Mearns, *Creative Power*, Garden City, Doubleday, Doran. 1929, pp. 119-20. En Gabriel Gudding, *Ibid.*

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

vida comunitaria mediante encuentros cara a cara y mediante la organización de actividades que cultivaran el potencial humano presente en la interacción para finalmente desarrollar la convivencia, el aprendizaje y la creatividad. Para alcanzar estos objetivos concluye la necesidad de fundamentar cualquier grupo, incluso el estado democrático, en el mutuo entendimiento y en la formación de la voluntad colectiva a partir de las voluntades individuales, cualidad que sólo puede aprenderse a través de la propia experiencia con grupos.

Esta última idea sirve de base a su trabajo de 1924 *Experiencia creativa*, en el que defiende el valor de la experiencia propia como requisito indispensable del correcto aprendizaje, pero igualmente advierte que un excesivo apego a lo aprendido en el pasado inhibe la adquisición de nuevas experiencias de las que depende el progreso. Avanzando en esta idea, la relaciona con el tema de la dinamización de grupo, enfocado desde el punto de vista del poder. Su conclusión, en contra de la rígida jerarquización de las estructuras sociales, es que el único poder realmente válido es el ejercido de forma cooperante desde dentro mismo del sistema. Follett propone una sociedad donde todo individuo se sienta motivado para participar creativamente, reuniendo su propia información, tomando sus propias decisiones, definiendo su rol y eligiendo su propia vida.

En una ponencia de 1925 ante el Departamento de Recursos Humanos de Nueva York, titulada “Bases psicológicas de la administración de empresa”, de gran repercusión posterior, propone que sus ideas desarrolladas con comunidades

## CREATIVIDAD

podrían igualmente aplicarse a organizaciones, ya que éstas también son sistemas grupales. En consecuencia, es el principio de autocontrol el que facilitará “el crecimiento individual y de grupo”, interactuando recíprocamente para alcanzar los objetivos comunes, y autorrealizándose a través del proceso de dinamización de grupo.

En su obra póstuma *El proceso de control* concreta los cuatro fundamentos de la coordinación de grupos: comunicación recíproca, directa, previa y continuada. Mediante la comunicación recíproca cada individuo ajusta su trabajo a las necesidades y problemas de los demás. Mediante la comunicación directa se evita el anonimato de la empresa. Si el tamaño de la misma impide la comunicación con los altos responsables, ésta se sustituye por la comunicación entre iguales. La coordinación previa es la única forma que permite las aportaciones de todos los participantes. Finalmente, la coordinación continuada es la que facilita tanto la solución de problemas como la generación de nuevo conocimiento que pueda mejorar los métodos de trabajo en el futuro.<sup>515</sup>

En resumen, Follett está proponiendo superar el estancamiento de las estructuras sociales poco cohesionadas y fuertemente jerarquizadas, mediante

---

<sup>515</sup> Mark K. Smith, “Mary Parker Follett and informal education”, en *The encyclopedia of informal education*, [en línea] Disponible en URL: <<http://www.infed.org/thinkers/et-foll.htm>> [Consulta: 16-4-2007].

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

una forma de relación más igualitaria y participativa, capaz tanto de asimilar las aportaciones creativas de cada uno de sus miembros, como, a su vez, mediante la interacción de los mismos, capaz de generar y aplicar nuevas vías de creatividad.

### 10.1.3.4.4. GENERACIÓN DE IDEAS

A partir de 1931 se producen las primeras técnicas específicas a la vez de generación de ideas y de entrenamiento en pensamiento creativo. Éstas pretenden, como vamos a ver, sustituir de alguna forma la clásica iluminación espontánea, inconsciente e involuntaria, tal como fue descrita por Arquímedes, Santo Tomás, Balmes y Poincaré, por un procedimiento más intencionado, dirigido y metódico, al que se pueda recurrir a voluntad para facilitar el surgimiento de ideas.

La primera y más sencilla de estas técnicas es la denominada “**Listado de atributos**”, debida a Robert Crawford, de la Universidad de Nebraska. Básicamente consiste en introducir variantes consecutivamente sobre cada una de las características atribuibles al objeto o situación que se desea mejorar, cuantas veces sea necesario hasta encontrar una alternativa idónea. Se ve que esta técnica se basa en la antigua concepción de la imaginación como asociación de ideas, que desde el siglo XVII ya venían exponiendo Bacon, Hobbes y Locke, seguidos de Hume en el siglo XVIII y de Coleridge, Bethune y James a lo largo del siglo XIX, e incluso Lipps, Freud y Ribot en 1900.



## CREATIVIDAD

Mientras que en la iluminación clásica el hallazgo creativo quedaba finalmente supeditado al encuentro casual, con el Listado de atributos se sale al encuentro de dicho hallazgo ordenando su búsqueda mediante un tanteo sistematizado. La Sinéctica y el Brainstorming, técnicas posteriores desarrolladas a partir de los años 40, buscan además rentabilizar este trabajo de tanteo para acelerar y mejorar el hallazgo creativo.

La **Sinéctica**, de Gordon, desarrolla la búsqueda de ideas a través de analogías, para transferir atributos entre objetos de alguna forma análogos entre sí, con lo que dos o más ideas, mutuamente extrañas en un principio, pueden así adquirir una inesperada coherencia y valor. Ya Hume explicó el mecanismo de la analogía como vía de la imaginación, idea desarrollada en más detalle por Ribot.

Finalmente, el conocido **Brainstorming** de Alex Osborn también se basa en principios ya conocidos. Por un lado la recomendación que Schiller daba a su amigo Körner sobre la conveniencia de posponer la crítica sobre las nuevas ideas, recogida por Freud en el capítulo segundo de su Interpretación de los Sueños, como ya vimos. Por otro lado, la participación igualitaria de todos los individuos implicados desarrollada por Follett. Osborn propone el trabajo en equipo, la desinhibición y la abundancia de propuestas para que la calidad de la idea

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

finalmente elegida sea fruto de la espontaneidad, la mutua estimulación y la cantidad de ideas escrutadas.<sup>516</sup>

Diferentes investigaciones arrojan desiguales resultados sobre la eficacia de estas técnicas. Sus respectivos autores aseguran haberlas puesto a prueba con éxito, mientras que algunos detractores como Weisberg recogen datos que simplemente las desacreditan.<sup>517</sup> R. Marín, por su parte, recoge y justifica un mayor número de éxitos que de fracasos.<sup>518</sup> Todo esto permite intuir que el resultado de dichas técnicas, como el de cualquier otro recurso didáctico, sea tan variable como variable puede ser el uso que se haga de ellos, y en última instancia tan imprevisible como la creatividad misma. No obstante, bien nos puede bastar saber que en numerosas ocasiones estas técnicas facilitaron logros creativos o el desarrollo de la creatividad.

### 10.1.3.4.5. INTERPRETACIÓN DRAMÁTICA

A partir de 1907, el actor y director teatral ruso Constantin Stanislavski (1863-1938) desarrolló su trascendental método de interpretación dramática orientado a lograr representaciones de calidad, realistas y verosímiles a partir del análisis colectivo de las situaciones dramáticas y de la manifestación de las propias emociones de los artistas mediante recursos psicológicos y creativos

---

<sup>516</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, pp. 45-46.

<sup>517</sup> Robert W. Weisberg, *Creatividad. El genio y otros mitos*, Barcelona, Labor, 1987, p. 92.

<sup>518</sup> Ricardo Marín, *La creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*, Madrid, UNED, 1995, pp. 202-203.

## CREATIVIDAD

como la relajación, la concentración, la imaginación, la memoria emotiva y el condicionamiento. Infinidad de fuentes se hacen eco de la capital importancia de esta aportación tanto a la comprensión profunda del trabajo del actor como al proceso de enseñanza-aprendizaje del arte dramático.<sup>519</sup> Vemos así que tal método estaba destinado a superar el estilo rudimentario de interpretación formalista y rutinaria, frecuentemente proclive a amaneramientos vacíos, sustituyéndolo por un trabajo más elaborado, impactante y profundamente coherente. La aparición y posterior difusión mundial de dicho método interesa especialmente a este trabajo por dos motivos: primero porque, junto a los demás métodos creativos vistos en epígrafes anteriores (10.1.3.4.1 a 10.1.3.4.4) configura una tendencia general de la cultura en la primera mitad del siglo XX a asimilar el valor práctico de la creatividad en sus múltiples aplicaciones y manifestaciones. Esta tendencia, aunque ya histórica, sienta las bases y facilitará la comprensión de las más recientes teorías y aplicaciones de la creatividad tanto de mediados como de finales del siglo XX, que más adelante revisaremos, otorgando a su conjunto una coherencia que viene a reforzar la credibilidad de sus

---

<sup>519</sup> Carlos Dimeo, “El Sistema Reservado De La Vida Y La Segunda Naturaleza”, en *Dramateatro. Revista Digital - Primera Revista De Investigación Teatral En Venezuela*. número 13 / tercer año - septiembre/ diciembre 2004. [en línea] Disponible en URL: <[http://dramateatro.fundacite.org.gov.ve/teoria\\_teatral/taller\\_dimeo.htm](http://dramateatro.fundacite.org.gov.ve/teoria_teatral/taller_dimeo.htm)> [Consulta: 26-3-2007]. En Raúl Kreig, “El método en la actuación”, [en línea] Disponible en URL: <<http://www.andamio.freeservers.com/dida/num-uno/nota-sup.htm>> [Consulta: 26-3-2007].

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

respectivos contenidos. Segundo, debido a la afinidad entre interpretación dramática e interpretación musical, objeto principal de este estudio, lo que de por sí establece un testimonio radicalmente a favor del interés de una aproximación creativa también al estudio del arte de la interpretación musical, y de una metodología creativa para su enseñanza-aprendizaje.

## EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS IDEAS SOBRE IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD

Antigüedad	→	FENÓMENO SOBRENATURAL
Edad Media	→	INSPIRACIÓN DIVINA
Renacimiento	→	ATRIBUTO PERSONAL
Racionalismo-Empirismo	→	FACULTAD MENTAL
Ilustración	→	IDEAL EDUCATIVO
Romanticismo	→	FUENTE DE CONOCIMIENTO
Positivismo	→	OBJETO DE ESTUDIO
Siglo XX	→	OBJETO DE TEORÍAS Y TÉCNICAS

Figura 10 (Elaboración propia).

## 10.2. CREATIVIDAD: PARADIGMA CONDUCTISTA

En este apartado revisaremos documentalmente la evolución experimentada por el estudio de la creatividad en su primera etapa como campo específico, durante el apogeo del conductismo en psicología y educación a mediados del siglo XX.

### 10.2.1. DIVULGACIÓN DE LA CREATIVIDAD

Poco después de la II Guerra Mundial asistimos a un gran aumento del interés por la creatividad, tanto de parte de la comunidad científica como de la sociedad en general, especialmente en los Estados Unidos. R. Henson muestra cómo en las dos décadas siguientes la personalidad creativa se convierte en tema de moda, y los individuos creativos de todo tipo se convierten en auténticos héroes culturales.<sup>520</sup> La incipiente civilización del ocio demandando nuevas formas de ocupación y la carrera espacial contra la Unión Soviética exigían con urgencia conocer las claves del genio para poder intervenir.<sup>521</sup> J. P. Guilford, en su ya histórico manifiesto de 1950, exponía el interés despertado por el tema tanto en industrias como en agencias gubernamentales, que demandaban a la Psicología

---

<sup>520</sup> Albert y Runco, "A History of research on creativity", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 28.

<sup>521</sup> Manuela Romo, *Psicología de la creatividad*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 72.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

métodos para estimular el rendimiento creativo de su personal, preguntándose por qué los graduados universitarios no son productivos cuando se les pide ideas originales.<sup>522</sup> Siguiendo lo sugerido por Guilford, la investigación se diversifica, y entre las nuevas teorías del momento, unas atienden la estructuración factorial de las habilidades creativas mediante experimentos psicométricos,<sup>523</sup> mientras que otras exploran los rasgos de personalidad más relacionados con la producción creativa<sup>524</sup>. El enfoque de ambas corrientes fue el de la psicología diferencial, desde el paradigma conductista imperante en el momento, tal y como había sido planteado por Watson años atrás (punto 10.1.3.2.2), o sea, predecir y controlar la conducta, en este caso mediante tests y correlaciones, respectivamente. En 1953, Skinner simplemente atribuía la actividad creadora a un historial personal de recompensas o reforzamientos positivos.<sup>525</sup> Se seguía buscando más identificar predictivamente a los individuos con potencial creativo que aumentar la creatividad de todos.

Entretanto, la corriente psicoanalítica de la época profundizó tanto en la función como en la motivación de la creatividad, revitalizando y divulgando las teorías de Freud y Fromm al respecto. En 1950, Kris explicaba funcionalmente la creatividad mediante el concepto de “regresión al servicio del ego”, de claras

---

<sup>522</sup> Ricardo Marín, *La creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*, Madrid, UNED, 1995 p. 18.

<sup>523</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, pp. 227-231.

<sup>524</sup> Saturnino de la Torre, *Ibid.*, pp. 181-196.

<sup>525</sup> Howard Gardner, *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 43.

## CREATIVIDAD

referencias freudianas.<sup>526</sup> A lo largo de los años 50 y 60, Maslow y Rogers secundan la visión, expuesta por Erich Fromm, de la creatividad como fruto de la libertad, autonomía, madurez personal, responsabilidad y autorrealización.<sup>527</sup> En esto vienen a coincidir también con Kubie, quién en 1965 atribuye la creatividad a la salud mental y a la flexibilidad en la vida.<sup>528</sup>

Se ve aquí una aplicación práctica del principio general de creatividad como coordinación de los niveles de pensamiento primario y secundario, consciente e inconsciente, concreto y abstracto, tal como vimos en el punto 10.1.3.2.1. Generalizando, es la eterna cuestión de la madurez emocional, imprescindible tanto para el pleno desarrollo del ser humano como para el ejercicio de la creatividad, objetivo de disciplinas tan dispares como el **psicoanálisis** y el **budismo zen**, el **brainstorming** y la **psicología humanista**. Un párrafo aquí inmejorablemente oportuno de Erich Fromm y D.T. Suzuki relaciona todos estos elementos:

“En el grado en que la conciencia está adiestrada para abrirse, para suprimir el triple filtro, desaparece la discrepancia entre la conciencia y el inconsciente. Una vez que ha desaparecido plenamente hay una experiencia directa, no refleja, consciente, justo el tipo de experiencia que existe sin

---

<sup>526</sup> John E. Gedo, “Psychoanalytic theories of creativity”, en Mark A. Runco, *The creativity research handbook*, Cresskill, New Jersey, Hampton Press. 1997, p. 31.

<sup>527</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, pp. 182-196.

<sup>528</sup> Saturnino de la Torre, *Ibid.*, p. 129.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

intelección ni reflexión. Este conocimiento es lo que Spinoza llamó la forma superior de conocimiento, la intuición; el conocimiento que Suzuki define como el método que consiste en penetrar directamente en el objeto mismo y verlo, como si dijéramos, desde dentro; es la manera de conexión o creadora de ver la realidad. En esta experiencia de la captación inmediata, no refleja, el hombre se convierte en el artista creador de la vida, que todos somos y que sin embargo hemos olvidado que somos. Para esa persona, cada uno de sus actos expresa originalidad, capacidad creadora, su personalidad viva. No hay en ello convencionalismo, conformidad, ni motivación inhibitoria... No tiene un yo encasillado en su existencia fragmentaria, limitada, restringida, egocéntrica. Ha salido de su prisión. El hombre maduro, si se ha limpiado de la contaminación afectiva y de la interferencia intelectual, puede realizar una vida de libertad y espontaneidad donde no puedan asaltarlo sentimientos perturbadores como el temor, la angustia o la inseguridad".<sup>529</sup>

En los primeros años 50, Crawford, Gordon y Osborn comienzan a publicar y popularizar sus respectivas técnicas de pensamiento creativo, que ya vimos en el punto 10.1.3.4.4, y que pronto serían seguidas de otras: **Biónica**, de Davis; **Análisis morfológico**, de Zwicky y Allen; **Correspondencias forzadas**, de Whiting. Fielder, en 1964, recoge numerosas demostraciones de que el trabajo en grupo beneficia la creatividad, siendo además factores positivos la inteligencia del líder y su nivel de aceptación. Renzulli, Owen y Callahan determinan el número

---

<sup>529</sup> D. T. Suzuki y Erich Fromm, *Budismo zen y psicoanálisis*, Madrid, F. C. E., 1981, pp. 143-144.



## CREATIVIDAD

óptimo de componentes del equipo creativo entre 3 y 6. Raudseff, en 1966, recomienda leer sobre otros temas, recoger material, intercambiar ideas, cultivar aficciones y bombardear el problema. Torrance, en 1970, presenta el **Sociodrama (Representación, monólogo, doble espejo y proyección futura)**; y Taylor, en 1962, la técnica **Panel** para la toma de decisiones.<sup>530</sup>

Paulatinamente, la Creatividad comienza a introducirse en las universidades, comenzando por las de Buffalo en 1949 y Utah en 1955. Tras numerosas investigaciones, Getzels y Jackson, de Chicago, dejan ya fuera de toda duda en 1959 la baja correlación entre creatividad e inteligencia, sobre todo en los niveles altos de inteligencia.<sup>531</sup> En 1967 se funda la primera revista de investigación en creatividad, con connotaciones aún conductistas, *Journal of Creative Behaviour*.<sup>532</sup>

### 10.2.2. FACTORIALISMO

En su conferencia de 1950, tantas veces referida, Guilford relataba que desde sus primeros trabajos percibió la insuficiencia de los tests de inteligencia para detectar las potencialidades de los niños, al no conceder la debida atención a

---

<sup>530</sup> D. T. Suzuki y Erich Fromm, *Budismo zen y psicoanálisis*, Madrid, F. C. E., 1981, pp. 120-121.

<sup>531</sup> Ricardo Marín, *La creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*, Madrid, UNED, 1995, pp. 30-32.

<sup>532</sup> David Hargreaves, *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Grao, 1998, p. 159.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

calidades como el ingenio, la inventiva y la originalidad.<sup>533</sup> Ya durante la II Guerra Mundial, las fuerzas aéreas le solicitaron algo mejor que los clásicos tests de inteligencia, dada su manifiesta inadecuación, para seleccionar a los mejores pilotos de combate, aquellos que pudieran reaccionar de forma innovadora ante situaciones de emergencia.<sup>534</sup> Con tales antecedentes, este psicólogo se volcaría de lleno en la elaboración de tests de creatividad. Plantea la personalidad factorial como línea de investigación y define numerosos componentes susceptibles de medición, como sensibilidad, fluidez, flexibilidad, originalidad, síntesis, análisis, redefinición asociación y evaluación. En 1958 presenta el modelo factorial del intelecto en su forma perfeccionada. En resumidas cuentas, se trataba de un cuadrante tridimensional de unas 120 habilidades mentales diferentes y evaluables por separado, estructuradas según tres criterios: según campo (Figurativo, simbólico, semántico y conductual), según grado de complejidad (Unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones) y según su función (Conocimiento, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación).<sup>535</sup> Otros psicómetras posteriores, como Cattell, Getzels y Jackson, Wallach y Kogan, elaborarían sus propios tests de creatividad, generalmente más simplificados que los de Guilford, destacando entre ellos el de Torrance por su universal difusión: en diversos ejercicios típicamente creativos de

---

<sup>533</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, pp. 227-231.

<sup>534</sup> Mihalyi Csikszentmihalyi, *Creatividad*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 553-554.

<sup>535</sup> Saturnino de la Torre, *Ibid.*, pp. 223-231.

## CREATIVIDAD

papel y lápiz, se puntúa en fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Pese a numerosos casos de resultados favorables, la validez predictiva de los tests de creatividad en general no ha llegado a demostrarse fehacientemente, según constatan tanto H. Gardner<sup>536</sup> como R. Marín.<sup>537</sup> La baja fiabilidad de los tests de creatividad ya había sido puesta de relieve en los años 60 por Taylor y por Yamamoto.<sup>538</sup> Podemos concluir que los tests de creatividad, como los de inteligencia, pueden mostrar valor cuando se trata de distribuir un elevado número de individuos desconocidos, como a veces ocurre en el ejército, resultando en este caso mejor alternativa que su distribución aleatoria. De hecho, así fueron aplicados por Terman durante la I Guerra Mundial<sup>539</sup> y probablemente también por Guilford durante la II Guerra Mundial. Sin embargo, no está claro que estos tests puedan convertirse hoy en día en un recurso de primer orden, dado que en los ámbitos educativo o laboral se puede valorar la creatividad más directamente sobre la conducta cotidiana. Sin embargo, podemos contar con los tests como medio complementario, así como en investigación, lo que es expresamente señalado por Gardner.<sup>540</sup> En este último aspecto podemos apreciar que el factorialismo corrobora la relativa independencia de campo expuesta por Cox

---

<sup>536</sup> H. Gardner, *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 38.

<sup>537</sup> Ricardo Marín, *La creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*, Madrid, UNED, 1995 p. 173.

<sup>538</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, p. 113.

<sup>539</sup> Henry L. Minton, "Commentary on: *New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals* Alfred Binet & Theodore Simon (1905) *The uses of intelligence tests*. Lewis M. Terman, (1916)". En *Classics in the History of Psychology*. [En línea] Disponible en URL: <<http://psychclassics.yorku.ca/Binet/commentary.htm>> [Consulta: 15-4-2007].

<sup>540</sup> H. Gardner, *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 39.

(punto 10.1.3.3.1). Además, las constantes en los elementos factoriales expuestos por diferentes autores se pueden resumir en dos operaciones mentales que nos ofrecen un modelo interesante del proceso creativo: generación y evaluación de ideas. Corresponden a la generación tanto la fluidez como la flexibilidad. Dependen de la evaluación la originalidad y la elaboración. Por tanto, la creatividad se puede estructurar operativamente como generación y evaluación de ideas. Así dejamos acotados dos campos de trabajo, tanto para la formulación teórica como para el entrenamiento y evaluación en creatividad.

### **10.2.3. CARACTERIZACIÓN DE LA PERSONALIDAD CREADORA**

Entre 1955 y 1964 numerosas investigaciones indagan las características de personalidad relacionadas con la creatividad, aplicando el simple método de medir estadísticamente la coincidencia o no de ciertos rasgos de personalidad en un gran número de individuos considerados creativos. S. de la Torre nos ofrece una minuciosa relación de estas investigaciones y sus respectivos resultados.<sup>541</sup> Entre los autores: Barron, Verbalin, McKinnon, Haefele, Krutchfield, Sprecher y Keneller. Entre los rasgos más frecuentemente señalados: riqueza emocional, independencia, abundancia de intereses, sobre todo teóricos y estéticos, curiosidad, carácter emprendedor, inquietud, empatía, esfuerzo, constancia,

---

<sup>541</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, p. 155.

## CREATIVIDAD

ingenio, humor y penetración. Hay que resaltar que todos no investigaron los mismos rasgos, y que entre ellos no llegaron a resultados contradictorios entre sí. Resulta evidente, por un lado, la identificación de estos rasgos con la conducta creadora descrita por Erich Fromm como fruto de la auténtica liberación personal existencial. Por otro lado, se constata la polarización en dos tipos de rasgos opuestos que coexisten armónicamente como característica distintiva del individuo creativo: la personalidad creativa se caracteriza por un alto nivel de activación tanto del pensamiento lógico-abstracto-teórico como del pensamiento emocional-concreto-empírico, lo que corrobora una vez más la teoría freudiana de la creatividad como coordinación de pensamiento primario y secundario, consciente e inconsciente.

### **10.2.4. INFLUENCIA FAMILIAR Y ESCOLAR**

A lo largo de los años 50 y 60, la objetividad conductista llevó a muchos a indagar estadísticamente los rasgos de todo tipo que pudieran demostrar influencia en la creatividad. Así, Roe, Mc.Kinnon y Mc.Clelland identifican como rasgo favorable el haber padecido una infancia problemática por enfermedad o aislamiento. Stein encuentra que los químicos más creativos provienen de nivel socioeconómico bajo.

El año 1961 se muestra especialmente fructífero para estas investigaciones. Weisberg y Springer determinan un buen número de rasgos favorables para

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

destacar en los tests de Guilford y Torrance, destacando especialmente la libertad de expresión y ausencia de autoritarismo en el progenitor del mismo sexo. Influyen además la autonomía profesional del padre, la intensidad del vínculo con ambos progenitores, el éxito sexual del matrimonio paterno y la aceptación familiar de conductas regresivas (espontáneas). Getzels y Jackson añaden el nivel cultural del padre, los intereses de lectura abundantes y variados en la familia, y la aceptación por ellos de sus estudios y sus amigos.

Con respecto al medio escolar, Torrance destaca por un lado las influencias culturales negativas, y por otro las cualidades del maestro que potencian la creatividad en los alumnos. Las influencias negativas serían la orientación hacia un éxito estereotipado, o hacia satisfacer a los superiores, las sanciones ante preguntas o divergencias, y los prejuicios sobre roles de género. Las cualidades del maestro serían la alta estima de sus alumnos, confiar en ellos, y ser servicial y humilde. Similares resultados alcanzan en este último punto Yamamoto, Walker y Hutchinson.

Hasta aquí, estos estudios eminentemente conductistas parecen indicar poco más que la mera transmisión cultural de rasgos creativos de parte de padres y profesores, pero ya en 1961, Harvey, Hunt y Schoreder habían sugerido que la importancia del medio familiar para la creatividad se debe a que en la primera infancia se forman habilidades mentales como la abstracción, en función de los modelos seguidos. Esto comienza a salirse de la superficialidad anterior, abriendo

## CREATIVIDAD

perspectivas más allá de la conducta hacia la indagación sobre el aprendizaje y el funcionamiento de la mente:

R.J. Hallman encuentra en 1973 nuevos rasgos del maestro que desarrollan la creatividad de los alumnos al transmitirles ciertas formas de pensar y de aprender: aprendizaje autoiniciado, estimular el aprendizaje, proponer procesos mentales creativos y una actitud crítica ante lo recibido, promueve la flexibilidad y la autoevaluación, sensibiliza al alumno, utiliza la pregunta y ayuda a superar errores.<sup>542</sup>

Está claro que con esta caracterización, el educador superaba el paradigma del conductismo y ya no se limita a “enseñar”, su materia, desde fuera, sino que además ayuda a dominarla entrando de lleno en el funcionamiento de la mente del discípulo, para facilitarle el desarrollo de sus habilidades, de sus conocimientos, y de su creatividad. En consecuencia, el avance en la calidad de la educación y en el desarrollo de la creatividad se demandaban mutuamente, conduciendo a partir de los años 60 a un nuevo paradigma científico más amplio y profundo:

---

<sup>542</sup> Saturnino de la Torre, *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984, p. 129.

## 10.3. CREATIVIDAD: PARADIGMA COGNITIVO

En este apartado revisaremos documentalmente la situación alcanzada por el estudio de la creatividad contextualizado en el paradigma cognitivista actual, y orientando ya nuestra búsqueda a las ideas más generales, consensuadas y aplicables a otros campos, especialmente a la enseñanza.

### 10.3.1. TEORÍA DEL APRENDIZAJE

En los últimos 40 años, el estudio por un lado de la motivación, y por otro lado de los procesos cognitivos, ha permitido a los educadores adoptar el punto de vista del sujeto que aprende, para diseñar así métodos de enseñanza más eficaces basados en los principios de motivación intrínseca, aprendizaje activo y comprensión lógica, que venían a sustituir respectivamente al refuerzo externo, la enseñanza eminentemente teórica y la pura memorización.<sup>543</sup> A todo esto contribuyó la difusión de los términos piagetianos de “esquema”, “asimilación” y “acomodación”, así como el de “zona de desarrollo próximo, de Vigotsky<sup>544</sup> y la lingüística estructural de Chomsky.<sup>545</sup> Esto es así hasta el punto que hoy en día es generalmente aceptado el ideal de aprendizaje significativo y por descubrimiento,

---

<sup>543</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Psicología de la educación*, Madrid, McGraw-Hill, 1996, pp. 188-193.

<sup>544</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, pp. 85-92.

<sup>545</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Ibid.*, p. 185.



ya anticipado por Dewey desde principios del s. XX, como ya vimos, y revitalizados por Bruner desde los años 60.<sup>546</sup>

### **10.3.2. APROXIMACIONES COGNITIVAS A LA CREATIVIDAD**

Paralelamente a esta revolución cognitiva en la educación, la creatividad ha sido objeto de estudio en términos de puro conocimiento. Boden diseña programas informáticos destinados a generar obras de arte y teorías científicas. Weisberg llega a identificar creatividad con conocimiento, oponiéndose a la intervención del inconsciente, a las técnicas de desarrollo de la creatividad e incluso a la existencia de un tipo de pensamiento específicamente creativo. Smith, Ward y Finke presentan su modelo cognitivo de la creatividad, compuesto exclusivamente de generación y exploración de ideas (Debería traducirse “evaluación”).<sup>547</sup> Lo realmente característico de estas teorías cognitivas de la creatividad es precisamente su radicalidad, es decir, excluyen todo factor no cognitivo en su explicación, lo cual, si por un lado ha ayudado a profundizar en este campo, por otro lado ha encerrado el tema en un ámbito teórico sin aplicaciones prácticas claras. Los prometedores programas informáticos de Boden se acercaron a la forma en que el cerebro humano asocia y relaciona las ideas antiguas para

---

<sup>546</sup> Ricardo Marín, *La creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*, Madrid, UNED, 1995, pp. 68-72.

<sup>547</sup> Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, p. 6.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

producir ideas nuevas, pero no llegaron realmente a generar lo que llamaríamos un producto creativo.<sup>548</sup> El discurso de Weisberg llega a poco más que paradojas y ambigüedades,<sup>549</sup> y sólo el modelo “Geneplore” parece ofrecer, a pesar de su sencillez, una clave para entender y trabajar sobre el aspecto cognitivo de la creatividad: estructurar el pensamiento creativo en generación y evaluación es coherente con las ideas de épocas anteriores, desde Schiller a Osborn, pasando por Freud y Guilford, y lo que es mejor, no invade los otros aspectos no cognitivos de la creatividad, como la afectividad, la motivación o las implicaciones sociales e históricas. De esta forma, el paradigma cognitivo se engarza sobre el conductismo como una profundización en las raíces de la conducta ya prevista por el mismo Watson. Obviamente, tras toda conducta subyace siempre un proceso de información y el estudio de esta ayudará por fuerza a comprender aquélla.

### 10.3.3. TEORÍAS GENERALES

En la década de 1981 a 1991, diversos modelos y teorías sintetizan los nuevos avances en el campo cognitivo con el resto de conocimientos acumulados en torno a la creatividad, concluyendo que ésta es fruto de una confluencia de factores, aunque la concreción de estos factores varía de una a otra de estas teorías:

---

<sup>548</sup> Margaret A. Boden, “Computer models of creativity”, en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, pp. 368-369.

<sup>549</sup> R. W. Weisberg, “Creativity and Knowledge”, en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ, 1998.

## CREATIVIDAD

Para Gruber la creatividad de una persona depende de que su sistema de conocimiento se vea impulsado por una variedad de motivaciones simultáneas y por una gran estabilidad emocional.

Para Amabile la clave está en la confluencia de motivación intrínseca, conocimientos del campo y habilidades para la creatividad.

Para Csikszentmihalyi es la acción del individuo, primero sobre el campo de conocimiento y después sobre el ámbito de expertos de ese campo, lo que determina lo creativo.

Para Gardner, la creatividad consta de factores epistemológicos, individuales y sociales.

Para Sternberg y Lubart, el individuo creativo invierte su trabajo en ideas nuevas, apoyándose para ello en sus conocimientos, habilidades intelectuales, estilo global de pensamiento, personalidad, motivación y ambiente.<sup>550</sup>

Por último, Perkins destaca los factores de motivación intrínseca, estética, movilidad, trabajar al límite, descubrimiento de problemas y objetividad.<sup>551</sup>

---

<sup>550</sup> Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, pp. 3-15.

<sup>551</sup> Angel Latorre y M. Carmen Fuertes, "Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica", en *Eufonía*, n. 8 (julio 1997), pp. 13-14.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Solamente en el factor conocimiento coinciden plenamente todas estas teorías. Gruber destaca el sistema de conocimientos del individuo, mientras que Amabile se refiere a conocimientos del campo, Csikszentmihalyi lo menciona simplemente como campo y Gardner como nivel epistemológico. Sternberg lo subdivide en conocimiento y habilidades intelectuales, mientras que Perkins, a su vez, diferencia el descubrimiento de problemas y la objetividad.

En los demás factores enumerados por unas y otras teorías se aprecian ciertas correspondencias que en parte se refuerzan y en parte se complementan mutuamente, si bien nunca llegan a posiciones contrarias entre sí. Los factores de personalidad, carácter y peculiaridades de conducta son destacados tanto por Csikszentmihalyi como por Gardner bajo el denominador de “individuo” y “nivel personal” respectivamente, y en esta línea Gruber especifica sólo la estabilidad emocional, mientras que Amabile nos habla de habilidades para la creatividad en general, concretando además los valores de dedicación, perspicacia y curiosidad. Del mismo modo, Sternberg diferencia personalidad y estilo de pensamiento global, y Perkins alude al sentido estético, movilidad y trabajar al límite.

Un último grupo de factores aluden bien a la motivación, bien a la repercusión social del trabajo creativo, o probablemente a ambas constantes relacionadas entre sí aunque a veces de un modo un tanto sutil. Amabile y Perkins coinciden en señalar rotundamente el factor “motivación intrínseca”, ya anteriormente analizado por Bruner como indisoluble del proceso de aprendizaje,

## CREATIVIDAD

concepto bajo el cual se agrupan la curiosidad, la adquisición de competencia y la reciprocidad o necesidad de cooperar.<sup>552</sup> Este último punto nos lleva finalmente al factor repercusión social, puesto ahora en primer término tanto por Csikszentmihalyi y Gardner como por Sternberg al destacar el valor de la creatividad como inversión. Gruber, por su parte, precisa la coexistencia de diferentes motivaciones simultáneas y Sternberg además las desglosa en ambiente y simple motivación.

Como síntesis de todo esto podemos concluir que, a pesar de las aparentes divergencias, hay hoy en día en la comunidad científica una visión muy unificada de que la creatividad es fruto a la vez de tres factores: un proceso cognitivo, una motivación social y una intervención de la parte más íntima del individuo, su personalidad, su carácter, sus hábitos de pensamiento y de conducta y sus inclinaciones no cognitivas, es decir, irracionales. Recapitulando, el proceso cognitivo se articula en las fases de generación y evaluación de ideas, la motivación social se ejerce a través tanto del valor cultural adquirido por el producto creativo como a través de la capacidad de la propia sociedad para asimilar ese producto, y por último, los rasgos personales incluyen la estabilidad emocional, curiosidad, sagacidad, tolerancia, propensión al orden, gusto por el

---

<sup>552</sup> Norman A. Sprinthall y otros, *Psicología de la educación*, Madrid, McGraw-Hill, 1996, p. 189.

trabajo, y una general complejidad caracteriológica que frecuentemente hace imprevisible para los demás la conducta de los individuos más creativos.

#### **10.3.4. APLICACIONES GENERALES**

Comparando algunas de las recopilaciones más genéricas de recomendaciones para desarrollar la creatividad en función de los conocimientos actuales sobre la misma podemos comprobar que cada una de las medidas puntuales propuestas se circunscribe a alguno de los tres factores estudiados en el punto anterior, desarrollándolos en algún aspecto concreto: conocimiento, personalidad y motivación social.

Sternberg recomienda con respecto al aspecto cognitivo: redefinir los problemas, buscar lo que otros no ven, aprender a distinguir nuestras ideas buenas de las precarias y adquirir conocimiento específico de creatividad. En el aspecto personalidad: no sentirse poseedor de la verdad absoluta, cultivar un estilo de pensamiento global, perseverancia, valor y espíritu de superación, y decidirse a vivir creativamente. En el aspecto motivación: descubrir y ahondar en las propias motivaciones endógenas, emular modelos de rol creativos, desvalorizar las calificaciones escolares, encontrar los entornos que nos

## CREATIVIDAD

recompensen por lo que nos gusta hacer, presentar trabajos en exposiciones y concursos, y en general, combinar motivadores.<sup>553</sup>

Csikszentmihalyi, por su parte, recomienda sobre lo cognitivo: escoger un campo especial, localizar el problema, cultivar los conocimientos necesarios, adoptar diferentes puntos de vista, producir abundantes ideas diferentes e improbables, imaginar las consecuencias de la solución, y experimentar. Sobre la personalidad y conducta: cultivar la capacidad de sorprenderse y sorprender a los demás, sacar tiempo para la creatividad, pasar con frecuencia de la apertura al aislamiento, y modelar los espacios propios. Sobre la motivación: disfrutar de lo que se hace bien, poniendo ilusión y aumentando la complejidad.<sup>554</sup>

Por último, Nickerson, recomienda sobre lo cognitivo: estudiar el campo específico donde se va a trabajar, usar deliberadamente la imaginación, y entrenarse mediante técnicas de pensamiento creativo como el análisis factorial, especialización, generalización, analogías, deducción de antecedentes y consecuentes, acrónimos y desviar la atención para favorecer el flujo de ideas. Sobre la formación de la personalidad: descubrir el placer de investigar, aprender y comprender, eliminar prejuicios y todo tipo de violencia mental, no creerse incapaz, comprender la importancia del trabajo continuado, descubrir la propia

---

<sup>553</sup> Robert Sternberg, *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona, Paidós, 1997, pp. 259, 295-298 y 304.

<sup>554</sup> Mihalyi Csikszentmihalyi, *Creatividad*, Barcelona, Paidós, 1998, cap. 14.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

creatividad en tareas pequeñas, no dejarse influir por opiniones ajenas, y unir el trabajo con el placer. Con respecto a la motivación: tomar conciencia de la necesidad de ser creativo, y acometer proyectos que requieran creatividad.<sup>555</sup>

Comparando las recomendaciones de estos tres autores comprobamos que guardan coherencia tanto entre sí como con las principales teorías expuestas en el punto anterior. Es más lo que les une que lo que les diferencia, ya que en conjunto están dibujando una misma tipología de estilo de pensamiento y conducta, similar ésta a caracterización realizada desde el psicoanálisis por Freud, Fromm, Maslow y Rodgers: el concepto de creatividad como fruto de la liberación y autorrealización personal, que ya vimos. Donde no coinciden plenamente sí que al menos se refuerzan o se complementan, pero en ningún punto se oponen entre sí.

### **10.3.5. ESTADO ACTUAL DE LA CREATIVIDAD COMO CIENCIA**

Son ya muchas las universidades que incluyen la Creatividad en sus programas de investigación, se mantienen al menos dos revistas científicas especializadas en el tema<sup>556</sup> y proliferan por doquier tanto las asociaciones para

---

<sup>555</sup> Raymond S Nickerson, "Enhancing creativity", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, pp. 408-419.

<sup>556</sup> *Journal of Creative Behaviour* y *Creativity Research Journal*.



## CREATIVIDAD

su estudio como los congresos y encuentros a ella dedicados (Madrid 1995, Málaga y Barcelona 2001).

Sin embargo, la validez científica de estos estudios parece estar aún bastante en entredicho, al menos en círculos oficiales. Para algunos investigadores no tiene sentido hablar de creatividad ni de pensamiento creativo como entidades diferenciadas específicamente.<sup>557</sup> Algunas de las recientes teorías parecen hacerse la competencia más que confirmarse mutuamente, como si éste fuera tema especulativo donde todo vale y todo es opinable. Algunas recientes publicaciones aún destacan la falta de una auténtica visión global del fenómeno creatividad, ya denunciada en 1965 por Yamamoto con su célebre metáfora del elefante y los hombres ciegos.<sup>558</sup> Aún no existen puestos universitarios dedicados a esta especialidad y los códigos científicos de la Unesco siguen sin reconocer ni un solo epígrafe bajo la denominación “Creatividad”.<sup>559</sup>

Aunque el reconocimiento público y oficial de la Creatividad aún esté en camino, muchos otros ya han destacado su calidad como ciencia: en 1996, Csikszentmihalyi hacía un recuento de la vanguardia investigadora en Creatividad que contextualizaba su propio trabajo en un ámbito científico que incluye

---

<sup>557</sup> R. Weisberg, “Creativity and knowledge”, en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, 1998, p. 248.

<sup>558</sup> David Hargreaves, *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Grao, 1998, p. 159.

<sup>559</sup> Según expuso Francisco García en la ponencia realizada en el Encuentro Universitario de Investigación en Creatividad, Torremolinos, Málaga, 2001.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

numerosas universidades.<sup>560</sup> En 1999, Sternberg publica su manual-compendio de la Creatividad, aunando los esfuerzos de más de 20 especialistas para ofrecer lo último y lo más importante de esta parcela científica.

Ya en nuestro país, el estudio de la creatividad se orienta a aplicarse a otras disciplinas técnicas y científicas: en el Congreso Mundial de Creatividad de Madrid, en 1993, se dieron cita psicólogos, pedagogos, artistas, inventores, epistemólogos, biólogos, físicos, publicistas, comunicólogos, periodistas, deportistas, actores y escritores.<sup>561</sup> En 2000, el programa de doctorado de Creatividad Aplicada, de las universidades de Madrid y Málaga, se dirige expresamente a todas las licenciaturas.<sup>562</sup> En 2001 se constituye la Asociación para la Creatividad, invitando a historiadores, ingenieros, pedagogos, psicólogos, publicistas, médicos, músicos, vendedores, abogados, arquitectos, artistas, biólogos, cocineros, decoradores, deportistas y empresarios.<sup>563</sup> Se ve que la Creatividad tiende por naturaleza a extender su influencia sobre todos los aspectos de la vida y de la ciencia, y sobre todo en aquellos campos donde la innovación y el progreso son consustanciales, esenciales, como es el caso del arte, la educación y la investigación científica.

---

<sup>560</sup> Mihalyi Csikszentmihalyi, *Creatividad*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 451-453.

<sup>561</sup> Manuela Romo, *Psicología de la creatividad*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 69.

<sup>562</sup> Universidad de Málaga. *Programas de Doctorado 2001-2003*, p. 185.

<sup>563</sup> Asociación para la Creatividad. *Documento de inscripción*. [en línea] Disponible en URL: <<http://www.asocrea.com/asocrea.pdf>> [Consulta: 30-5-2007].

## 10.4. CREATIVIDAD: RESUMEN

En base a los estudios revisados, podemos observar que actualmente hay un ámbito científico específico de la Creatividad enraizado en bases filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas generalmente reconocidas. Se da en este ámbito una general unanimidad en la idea de que toda creación, ya sea artística, científica, técnica o de simple utilidad personal, es necesariamente el producto de determinadas funciones cognitivas, e igualmente necesita la participación de ciertas habilidades emocionales y sociales, así como la confluencia de ciertos estímulos motivadores.

Las principales funciones cognitivas que intervienen en toda creación, según el pensamiento científico específico actual, son:

- Conocimientos del campo específico y de campos relacionados con el mismo.
- Generación de ideas.
- Análisis de ideas, propiedades y situaciones.

Las habilidades emocionales y sociales necesarias para coordinar las anteriores funciones cognitivas, en toda creación, según estas mismas fuentes, son:

- Coordinar los tipos de pensamiento intuitivo y lógico.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

- Negociar o equilibrar socialmente intereses recíprocos de forma sostenible.

Los estímulos motivadores necesarios para activar y coordinar las anteriores funciones y habilidades, en toda creación, siguiendo este mismo criterio, son:

- El placer intrínseco de fantasear y crear.
- Autoestima, o sentirse capaz de crear.
- Logro, ya sea de poder o a su vez de la misma autoestima, o ambos.

La intervención en el proceso creativo de factores tanto cognitivos como emocionales y ambientales fue reconocida ya desde las primeras teorías de la creatividad, de Freud y Ribot,<sup>564</sup> y hasta las teorías más recientes de Gruber, Amabile, Csikszentmihalyi, Gardner y Perkins, expuestas y contrastadas.<sup>565</sup> No incluimos aquí algunos factores sobre los que no se ha alcanzado unanimidad o sobre los que se reúnen resultados contradictorios, como las supuestas influencias de la genética, de la psicopatología, y de los tests y técnicas concretas de creatividad, ya vistos.<sup>566</sup> El supuesto interés de estos factores sería de todas formas muy escaso, dado lo improbable de cualquier tipo de actuación sobre algunos de ellos (la genética o la patología), y lo restringido de otros (los tests y

---

<sup>564</sup> Epígrafes 10.1.2 y 10.1.3.2.1.

<sup>565</sup> Epígrafe 10.3.3.

<sup>566</sup> Epígrafes 10.1.3.3.1, 10.1.2, 10.1.3.3.2 y 10.1.3.4.4.

las técnicas concretas). Cada uno de los factores que incluimos se justifica en cambio por la unanimidad alcanzada sobre ellos y por su coherencia con el resto, ya que en su confirmación las sucesivas investigaciones y teorías vistas a veces se refuerzan entre sí y a veces se complementan, pero nunca se contradicen. Veámoslo punto por punto:

**Conocimientos del campo específico y de campos relacionados con el mismo.** Los conocimientos son la materia prima con la que se construye cualquier creación. Un trabajo recopilatorio de Weisberg ilustra la relación creatividad-conocimiento enfrentando argumentos a favor y en contra de que el conocimiento favorece la creatividad, para proponer finalmente una identificación entre ambos conceptos. Para apoyar esta idea, se documenta sobradamente la famosa “ley de los diez años” que establece este período mínimo de actividad creadora en un campo para obtener logros notables en el mismo, con datos de Hayes, Wishbow, Chase, Simon, Gardner y Bloom. Numerosas investigaciones con connotaciones musicales, sobre los estudiantes de violín, sobre los grandes profesores de Música, sobre la improvisación de jazz, sobre Mozart y sobre los Beatles continúan reforzando dicha tesis.<sup>567</sup>

**Generación de ideas.** Todas las creaciones son la asociación de varias ideas o conocimientos existentes previamente por separado en la memoria de su

---

<sup>567</sup> R. W. Weisberg, “Creativity and Knowledge”, en Sternberg y Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ., 1998, pp. 226-250.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

autor, que necesita realizar múltiples asociaciones mentales, a modo de ensayo y error, hasta llegar a combinaciones útiles. Habíamos visto como la llamada “cognición creativa” (Estudio de la creatividad a nivel de conocimiento) nos proporciona el modelo “Geneplore”,<sup>568</sup> que articula el proceso creativo en las operaciones de generación y evaluación, coherentemente con las teorías filosóficas, psicológicas y pedagógicas anteriores: la etapa de generación hace referencia a la pura imaginación o fantasía, presente tanto en los sueños como en el juego infantil, despreciada por Platón y denominada imaginación primaria por Hobbes,<sup>569</sup> a diferencia de la más elaborada imaginación secundaria o creativa (encontramos aquí un precedente lejano del modelo “Geneplore”). Williams James, padre de la Psicología, definió admirablemente el momento de la generación como asociación libre de ideas desprovista de toda lógica.<sup>570</sup> Adentrándonos gradualmente en el terreno más amplio del aprendizaje, es similar a lo que Guilford llamó pensamiento divergente, la reordenación de la percepción de la Psicología de la Gestalt,<sup>571</sup> y lo que Piaget denominó acomodación.<sup>572</sup> Para su desarrollo, las técnicas del listado de atributos y la sinéctica inician la fluidez de ideas necesaria en esta etapa mediante sistemas ordenados y controlables,<sup>573</sup> pero el proceso avanzado de generación de ideas no es ni programado ni

---

<sup>568</sup> Epígrafe 10.3.2.

<sup>569</sup> Epígrafe 10.1.1.

<sup>570</sup> Epígrafe 10.1.1.

<sup>571</sup> Epígrafe 10.1.3.2.3.

<sup>572</sup> Epígrafe 10.3.1.

<sup>573</sup> Epígrafe 10.1.3.4.4.

## CREATIVIDAD

aleatorio, sino que participa de un tipo de búsqueda inconsciente similar a la de la configuración perceptiva descrita por la Gestalt, en el sentido de que las propiedades buscadas, una vez interiorizadas y dotadas de una carga afectiva, condicionan la configuración, haciendo aparecer como figura la idea buscada, sobre el fondo desfigurado de todo lo demás.

**Análisis de ideas, propiedades y situaciones.** Es una mayor constante en cualquier tipo de conducta, ya que también está presente en la reproducción de algo previamente aprendido. Se da cada vez que el ser humano, igual que cualquier otro animal, compara cada problema con los esquemas que ya posee de antemano, hasta conseguir identificarlo con alguno de ellos para actuar según el patrón correspondiente, igualmente aprendido. Es similar a lo que Guilford llamó pensamiento convergente,<sup>574</sup> la fijación perceptiva de la Gestalt<sup>575</sup> y la asimilación de Piaget,<sup>576</sup> ya en términos de aprendizaje. En el proceso creativo utiliza la lógica para garantizar la utilidad real, la originalidad, la coherencia interna y la perfección del producto. Incluye la función de descomponer los problemas, ya que las creaciones no suelen constar de una sola idea, sino de una estructura jerarquizada de ideas que se complementan, pero que han tenido que producirse sucesivamente en un proceso de elaboración y progresivo perfeccionamiento, en

---

<sup>574</sup> Epígrafe 10.2.2.

<sup>575</sup> Epígrafe 10.1.3.2.3.

<sup>576</sup> Epígrafe 10.3.1.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

el cual hay que solucionar primero lo esencial y después lo secundario en función de lo esencial.

**Habilidad emocional para coordinar los tipos de pensamiento intuitivo y lógico.** Numerosos estudios vinculan cada uno de estos dos tipos de pensamiento a las dos funciones cognitivas expuestas, de generación y análisis de ideas, respectivamente, ya que cada una de estas dos funciones cognitivas precisa en general la suspensión temporal del tipo de pensamiento opuesto. En la generación de ideas, la imaginación necesita poder correr de forma instintiva sin el freno que supondría las restricciones del análisis lógico, mientras que este último necesita objetividad libre de impulsos instintivos. Esta distribución admite matizaciones, ya que la generación de ideas, si no es aleatoria, también debe ir dirigida por el pensamiento lógico consciente. Igualmente, la evaluación de las creaciones artísticas conlleva necesariamente algo de instintivo e inconsciente en cuanto apreciación estética. No obstante, a lo largo de la historia de la Filosofía y de la Psicología encontramos numerosas alusiones a estos dos tipos de pensamiento, que originan diferentes tipos de conducta, llegando finalmente a describir una tercera conducta, la conducta creativa, como fruto de la coordinación de ambos tipos de pensamiento: ya Platón distinguía el conocimiento del mundo sensible del conocimiento del mundo intelectual, concediéndole superioridad al segundo, así como la cualidad de producir un nivel superior de conducta. En el siglo XVII, las dos corrientes filosóficas principales – Racionalismo y Empirismo-



## CREATIVIDAD

proponen al ser humano dos formas opuestas de pensar y actuar representadas sintéticamente por sendas máximas “Pienso luego existo”<sup>577</sup> y “No hay en la mente nada que no haya pasado por los sentidos”,<sup>578</sup> dualidad similar a la simbolizada en dos personajes de la época, Don Quijote y Sancho Panza.

En el siglo XIX, Cesare Lombroso atribuía al genio similaridad con la locura por el carácter igualmente irracional e involuntario de ambos (En contraposición a las personas responsables y de orden, habría que añadir). De nuevo, la simbología de la época correspondiente expresa magníficamente esta dualidad de la conducta humana: Guerra y Paz, Jekyll y Hyde, Crimen y Castigo, La Bella y la Bestia... Lo apolíneo y lo dionisiaco de la cultura clásica reinterpretada por Nietzsche.<sup>579</sup> Freud nos ofrece a principios del siglo XX una descripción ya clara del pensamiento concreto y el pensamiento abstracto, del sistema primario y del secundario, del inconsciente y del consciente, del instinto y la razón respectivamente. Hasta este punto observamos que la relación entre ambas actitudes es de tensión, sin embargo, el mismo Freud ya nos apunta que la solución al conflicto es coordinar ambos sistemas en la creatividad. Más claramente aún lo expresan posteriormente Kris, Fromm, Maslow y Rogers, como

---

<sup>577</sup> Descartes, *Discurso del método*, Madrid, Alianza, 1982, p. 95. En Javier de Echano y otros, *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989, p. 380.

<sup>578</sup> Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Madrid, Editora Nacional, 1980, p. 182. En Echano, *Ibid.*, p. 400.

<sup>579</sup> Epígrafe 10.1.2.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

también vimos en su momento.<sup>580</sup> Tanto la profética carta de Schiller, citada por Freud, como la técnica del Brainstorming,<sup>581</sup> coinciden en recomendar suspender temporalmente el pensamiento lógico para que la evaluación no interfiera la fluidez necesaria en la generación de ideas. Igualmente lo inverso, que determinadas emociones y deseos reprimidos no entorpezcan la objetividad necesaria en la etapa de evaluación. Tanto Freud como Csikszentmihalyi<sup>582</sup> nos ofrecen ejemplos de la pseudocreaciones producidas por la falta de objetividad en la evaluación. Freud se refiere a la influencia negativa de obsesiones y deseos reprimidos, mientras que Csikszentmihalyi describe los numerosos inventores “aficionados” ávidos de impresionar con sus defectuosas obras. Esta habilidad de concentración creativa puede ser bloqueada por un entorno social autoritario, que al imponer constantemente la lógica de la amenaza, consiga anular el pensamiento intuitivo necesario para asociar ideas. Ya en el siglo XVIII, Duff manifestó esta necesidad de libertad para la creatividad,<sup>583</sup> y posteriormente Follett y Osborn estimularían la creatividad a través de la libre participación en grupos.<sup>584</sup> Tanto Fromm como todos aquellos que investigaron la personalidad de los creadores identificaron la creatividad con este tipo de liberación personal.<sup>585</sup>

---

<sup>580</sup> Epígrafe 102.1.3.2.1.

<sup>581</sup> Epígrafe 10.1.3.4.4.

<sup>582</sup> Mihaly Csikszentmihalyi, *Creatividad*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 42.

<sup>583</sup> Epígrafe 10.1.1.

<sup>584</sup> Epígrafes 10.1.3.4.3 y 10.1.3.4.4.

<sup>585</sup> Epígrafe 10.1.3.2.1.

**Habilidad social para negociar, o equilibrar intereses recíprocos de forma sostenible.** No es considerado estrictamente un requisito universal del proceso creativo, pero sí una necesidad circunstancial muy común. Tiene dos aplicaciones: por un lado, permite la colaboración en equipos creativos, y por otro lado, permite conseguir el respaldo de los expertos del campo correspondiente para difundir las creaciones. La aplicación en equipos creativos fue demostrada en primer lugar por Mary Parker Follett<sup>586</sup> y después desarrollada por el más extendido método de generación de ideas: el brainstorming de Osborn.<sup>587</sup> Por su parte, la vinculación creatividad-criterio de expertos ya fue utilizada por Galton y Terman y expresamente indicada por Cox.<sup>588</sup> Más modernamente, tanto para Csikszentmihalyi<sup>589</sup> como para Amabile,<sup>590</sup> un producto es creativo sólo en la medida que el ámbito de expertos en la materia así lo juzga. Sternberg y Lubart observaron el aspecto bursátil de toda creación, ya que el creador en cierta forma compra a la baja y vende al alza en el mercado de las ideas.<sup>591</sup>

**Placer intrínseco de fantasear y crear.** Es el motivador esencial e insustituible de la función cognitiva de generación de ideas, dependiente a su vez del pensamiento primario o instintivo, que no se produce sin semejante logro

---

<sup>586</sup> Epígrafe 10.1.3.4.3.

<sup>587</sup> Epígrafe 10.1.3.4.4.

<sup>588</sup> Epígrafe 10.1.3.3.1.

<sup>589</sup> Mihaly Csikszentmihalyi, *Creatividad*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 47.

<sup>590</sup> Teresa M. Amabile, "Social Psychology of Creativity", *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1982, p. 1001. En David Hargreaves, *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Grao, 1998, p. 161.

<sup>591</sup> Epígrafe 10.5.3.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

inmediato. Freud ya lo destacó como motivador común no sólo de los escritores sino también de los consumidores de arte, del juego infantil y de las ensoñaciones diurnas de la vida adulta, por proporcionar una realización ficticia, a modo de narcótico, de los deseos instintivos insatisfechos por las normas de convivencia social.<sup>592</sup> Más modernamente, tanto Amabile como Perkins destacan la llamada motivación intrínseca como componente esencial de la creatividad.<sup>593</sup>

**El logro.** Puede incluir no solamente la adquisición de poder expuesta por Freud, sino también la adquisición de autoestima resultante de vencer dificultades y sentirse útil a los demás, y que redunde en el sentimiento de autorrealización, expuesto por Fromm, y después divulgada por Maslow y Rodgers. Sea del tipo que sea, el logro es el estímulo motivador necesario para la parte convergente del proceso creador, las funciones analíticas que utilizan la lógica para alcanzar un fin a través de los procesos de pensamiento secundario o abstracto donde los impulsos instintivos son suspendidos temporalmente. Es el factor que va a marcar la diferencia entre las auténticas creaciones y la simple ensoñación diurna también descrita por Freud.<sup>594</sup>

**La autoestima, o sentirse capaz de crear.** Es una apreciación subjetiva que depende a su vez de las propias experiencias del sujeto y de su forma de

---

<sup>592</sup> Epígrafe 10.1.3.2.1.

<sup>593</sup> Epígrafe 10.3.3.

<sup>594</sup> Epígrafe 10.1.3.2.1.

## CREATIVIDAD

interpretar estas experiencias, por lo que puede constituir un rasgo de personalidad o de carácter también detectado por todos aquellos que estudiaron la personalidad de los creadores.<sup>595</sup> Como tal apreciación subjetiva, es el complemento necesario que hace ver alcanzables los logros. Para dedicar el tiempo y esfuerzo que la creación requiere, como para asumir los riesgos que implica, se necesita obviamente gran confianza en la propia capacidad.

**Interacción de los diferentes factores.** Dada la especificidad de cada uno de estos factores (cada uno sirve para algo distinto), resulta que un valor muy bajo en cualquiera de ellos puede bastar para anular prácticamente el producto creativo, al romper la cadena del proceso. Así se explican varios fenómenos paradójicos observados históricamente por la investigación en creatividad:

- Individuos muy inteligentes o con grandes conocimientos en un campo pueden resultar muy poco creativos. Les falta alguna de las habilidades emocionales y sociales, o alguna de las motivaciones necesarias. Sternberg y O'Hara resumen la baja correlación existente entre inteligencia y creatividad en niveles altos de inteligencia.<sup>596</sup> Weisberg, por su parte, demuestra que la abundancia de conocimientos llega

---

<sup>595</sup> Epígrafe 10.2.3.

<sup>596</sup> Sternberg y O'Hara, "Creativity and Intelligence", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ. pp. 251-272, 1998.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

frecuentemente a correlacionar negativamente con la creatividad.<sup>597</sup>

Resulta comprensible que, en función de su trayectoria, ciertos individuos hayan llegado a ser muy eficientes en labores difíciles pero poco creativas, y que durante largo tiempo no hayan ejercitado su creatividad.

- Independencia de campo. Hay numerosas constancias de que cada individuo presenta un nivel de creatividad diferente para cada campo, desde Ribot hasta las más actuales teorías, pasando por un buen número de psicómetras.<sup>598</sup> Desde este punto de vista, el factor conocimientos (incluyendo habilidades específicas) puede ser perfectamente el que marque la diferencia, a igual nivel de los otros factores.
- Precocidad de la creatividad. El factor autoestima actúa a la vez como recompensa de la creación y como estímulo para seguir creando. Fácilmente se puede convertir en un bucle de retroalimentación o círculo vicioso, que si comienza temprano en la vida, puede llegar a muy altas cotas en la edad adulta, máxime con el aditamento de que la continua práctica creativa va a servir de entrenamiento para el resto de factores, sobre todo las funciones cognitivas y las habilidades emocionales y

---

<sup>597</sup> R. W. Weisberg, "Creativity and Knowledge", en Robert Sternberg y Todd I. Lubart, *Handbook of Creativity*, Cambridge Univ.pp. 226-250, 1998.

<sup>598</sup> Epígrafes 10.1.2, 10.2.2 y 10.3.3.

## CREATIVIDAD

sociales implicadas. Galton, Terman y Cox<sup>599</sup> demostraron que la creatividad excepcional de los genios se manifestaba desde la infancia, mientras que varios estudios de Weisberg, Springer, Harvey, Hunt y Schoreder demostraban la influencia en la creatividad del estilo de conducta y pensamiento transmitido por la familia en la primera infancia.<sup>600</sup>

Aunque el cultivo de estos factores se presenta como mera herramienta al servicio de un mayor rendimiento del esfuerzo humano, su aplicación llevada a sus últimas consecuencias supone mucho más que eso, ya que por su generalidad implica un completo vuelco, o al menos un importante paso delante de la cultura contemporánea, tanto personal como colectiva, hacia un nuevo humanismo integral capaz de manifestarse tanto en las artes como en la ciencia y en la vida cotidiana, pero sobre todo en la educación. En esta idea convergen una amplia gama de estudios aquí revisados, al menos desde la ilustración hasta nuestros días, pero con importantes antecedentes filosóficos y con una clara formulación teórica en la aproximación psicoanalítica. La creatividad interviene necesariamente en el aprendizaje, tanto profesional como de estilos de conducta sostenibles y necesarios en la superación de diversos males de nuestro tiempo: adicciones, fanatismos, conformismo, consumismo, autoritarismos y agresividad de todo tipo.

---

<sup>599</sup> Epígrafe 10.1.3.3.1.

<sup>600</sup> Epígrafe 10.2.4.

La cultura de la creatividad marca los objetivos de la educación más allá de la mera enseñanza, apuntando hacia un desarrollo humano capaz de hacer frente satisfactoriamente a problemas futuros, aún no planteados, lo que, además de ser un requerimiento constante de la vida, se presenta como una urgente necesidad en un mundo tan cambiante como el actual.

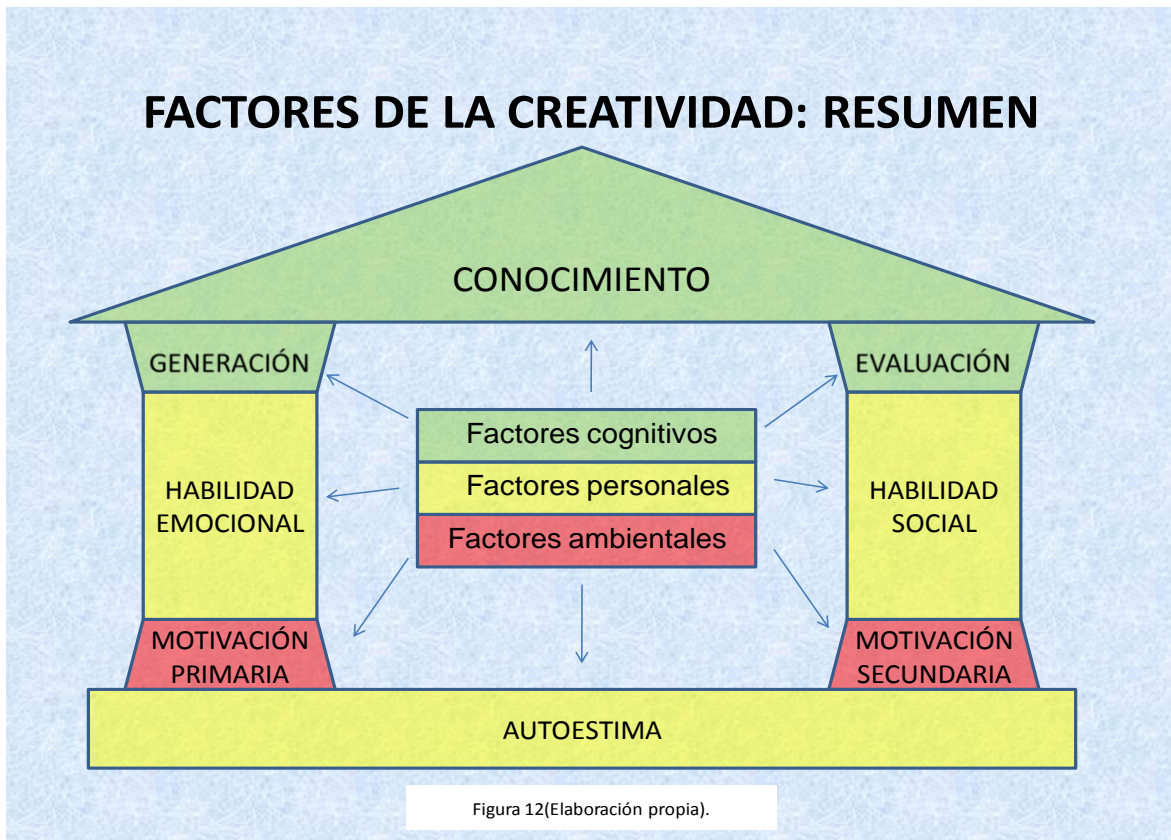
## **10.5. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO**

Las ideas recogidas en este capítulo corresponden principalmente, como hemos ido viendo punto a punto, al campo de la variable B (proceso creativo de la interpretación musical), y en menor medida a los campo de las variables C (finalidad del producto creativo de la interpretación musical), D (condiciones personales que favorecen la creatividad en la interpretación musical), E (condiciones ambientales que favorecen la creatividad en la interpretación musical) y G (condiciones didáctico curriculares que favorecen la creatividad en la interpretación musical), por lo que marcamos sus valores en el siguiente cuadro de datos.



## CREATIVIDAD

Nº	CATEGORÍAS (RESULTANTES)	VARIABLES					
		A	B	C	D	E	G
11.4	Factores cognitivos	F	T	F	T	F	T
11.4	Factores personales	F	T	T	T	F	T
11.4	Factores ambientales	F	T	T	F	T	T
<b>IX</b>	<b>CREATIVIDAD</b>	<b>F</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>



## **11. INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD: APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR**

Este capítulo contiene la investigación realizada para comprobar la hipótesis explicativa H2, en base a los respectivos resúmenes de los capítulos anteriores.

### **11.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS**

Una vez que de las fuentes revisadas hemos recogido y recopilado los datos útiles para los objetivos de este trabajo (expuestos en el epígrafe 1.4), en este apartado haremos una prospección de los términos en que tal conjunto heterogéneo de datos pueden complementarse para la consecución de dichos objetivos.

La síntesis de los estudios sobre la interpretación musical vistos aporta por sí misma la descripción global de algunos de los aspectos estéticamente creativos de este arte, como los factores y valores de su producto, que ya vimos,

estructurados respectivamente en sus aspectos materiales y funcionales.<sup>601</sup> Por su parte, los estudios sobre creatividad aportan, también por sí mismos, y por inclusión, la descripción de ciertas motivaciones atribuibles a la interpretación musical, como tal actividad creativa,<sup>602</sup> y también similarmente la descripción de ciertos condicionantes personales.<sup>603</sup> Un tercer sector de los aspectos creativos de la interpretación musical resultan descritos más profundamente en la síntesis de ideas complementarias procedentes de ambos ámbitos, como a continuación veremos: el proceso cognitivo creativo y los condicionantes personales de este arte:

El **proceso** creativo comprende, según vimos a través del estudio de la creatividad, las funciones cognitivas de conocimiento, generación de ideas y evaluación de éstas.<sup>604</sup>

En el plano de **aplicación de conocimientos previos**, vimos que la interpretación musical parte de una traducción deductiva de determinados signos gráficos a su realización sonora según la definición relativamente más grosera de los parámetros del sonido expresada en la partitura.<sup>605</sup>

---

<sup>601</sup> Epígrafes 2 y 3.2, después resumidos en el 9.

<sup>602</sup> Epígrafe 10.4.

<sup>603</sup> Epígrafe 10.4.

<sup>604</sup> Epígrafe 10.4.

<sup>605</sup> Epígrafe 2.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

También vimos que el proceso cognitivo de este arte llega a la definición extrema de dichos parámetros acústicos a partir de tres tipos de información: gráfica,<sup>606</sup> histórica,<sup>607</sup> y analítica,<sup>608</sup> que por igual deben atravesar en su aplicación un proceso creativo, es decir, no forman en ningún caso conocimientos que se apliquen sólo deductivamente, sino que se limitan a aportar ideas o sugerencias sujetas a una evaluación estética posterior, o lo que es lo mismo, intervienen en la operación cognitiva de **generación de ideas**, pero no en la de su posterior y decisiva **evaluación**.

Esta **evaluación de las ideas interpretativas** ha sido definida en los tres casos vistos como evaluación estética, es decir, se ha vinculado necesariamente a la función general de la música y del arte para el ser humano, que, como también vimos, consiste esencialmente en la realización virtual de aspiraciones e ideales a través de configuraciones de estímulos sensoriales dotadas de valor simbólico abstracto por analogía,<sup>609</sup> con la particularidad de que esta configuración simbólica es lógicamente tan variable individual y culturalmente como pueden serlo dichos ideales y aspiraciones, que en definitiva constituyen su significado. De esto se ha deducido lógicamente que la interpretación musical, como otras artes, sólo cobra pleno sentido dentro de una afinidad cultural y personal entre artista y receptor, en

---

<sup>606</sup> Epígrafe 3.1.1.

<sup>607</sup> Epígrafe 4.

<sup>608</sup> Epígrafe 5.

<sup>609</sup> Epígrafes 3.2.1, 3.2.2 y 3.2.3.

este caso afinidad tanto del compositor como del intérprete, con el oyente,<sup>610</sup> y ya diversos testimonios vinculaban el sentido y objeto de la interpretación musical a la más amplia función de la música en general y a los objetivos más concretos del compositor en el caso particular de cada obra.<sup>611</sup>

En cualquier caso, el rasgo más destacado de la caracterización de los estilos artísticos ha sido su respectiva ubicación o punto de equilibrio a lo largo del eje de polarización tendido entre las fuerzas opuestas de la belleza formal y la expresión vital, representadas tradicionalmente por lo apolíneo y lo dionisiaco, y desarrolladas históricamente en paralelo a tendencias culturales racionalistas y empiristas, respectivamente.<sup>612</sup> La misma tipología ha sido atribuida frecuentemente a los estilos de interpretación musical, valorándose sólo las posturas más ecuanimes o intermedias en este eje, a diferencia de las posturas más extremas hacia uno u otro polo, consideradas degradantes.<sup>613</sup>

Así se ha presentado la posibilidad de que una obra compuesta en función de unos ideales estéticos concretos sea interpretada en función de otros ideales estéticos diferentes, y esto ha sido siempre el problema más arduo de este arte, ya que en semejante situación el simbolismo abstracto de la música quedaría irremisiblemente degradado por confuso entre la intención estética del compositor

---

<sup>610</sup> Epígrafe 3.2.4.

<sup>611</sup> Epígrafe 3.1.2.

<sup>612</sup> Epígrafe 3.3.

<sup>613</sup> Epígrafe 3.4.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

y la tendencia del intérprete. Numerosos intérpretes han discutido este problema, proponiendo diversas soluciones que de un modo u otro pasan por cierto desarrollo emocional como **condicionante personal** del intérprete, a partir de cierta neutralidad emocional que le permita en cada caso sintonizar con los valores estéticos ya plasmados en la partitura para reforzarlos más que debilitarlos o confundirlos con su aportación: Quantz, Galamian, Jordá, Menuhin, López, Fernández y, sobre todo, Deschaussées.<sup>614</sup> En el mismo sentido, Verdi, Pestalozza y Celibidache identificaban la interpretación de calidad con la verdad.<sup>615</sup> Más generalmente, un desarrollo emocional similar al descrito se ha destacado, especialmente a partir de la divulgación de la psicología social humanista de Erich Fromm,<sup>616</sup> como necesario en toda creación, precisamente como característico de la coordinación entre las funciones cognitivas conscientes e inconscientes, o sea, de generación y evaluación de ideas.<sup>617</sup>

También vimos la relatividad tanto cultural como individual de los valores estéticos, y su **dicotomía**.<sup>618</sup> La posible afinidad intercultural con los polos de tal dicotomía siempre puede venir de la correspondiente dualidad de las necesidades biológicas eternas de **seguridad** y **libertad**, a través de la misma flexibilidad individual y a través del propio desarrollo cognitivo, ya que el ser humano, en su

---

<sup>614</sup> Epígrafe 7.2.

<sup>615</sup> Epígrafe 3.1.1.

<sup>616</sup> Epígrafe 10.2.1.

<sup>617</sup> Epígrafe 10.4.

<sup>618</sup> Epígrafes 3.4, 4.2.3 y 3.4.

progresivo conocimiento de su entorno y de sí mismo, pasa tanto individual como colectivamente por etapas alternas de crisis y estabilidad, empirismo y racionalismo, compulsión y reflexión, a las que nadie es ajeno.

Por su parte, la idea de identificación y coherencia entre el producto creativo de compositor e intérprete respectivamente,<sup>619</sup> no tiene nada de particular, en cambio, desde la óptica de la creatividad, ya que ninguna creación es fruto de una sola idea, sino que pasa por diversas etapas de generación y evaluación, y uno de los marcadores de calidad tradicionalmente empleados en la evaluación de la creatividad ha sido precisamente la coherencia interna entre las diferentes ideas que componen cualquier creación.<sup>620</sup>

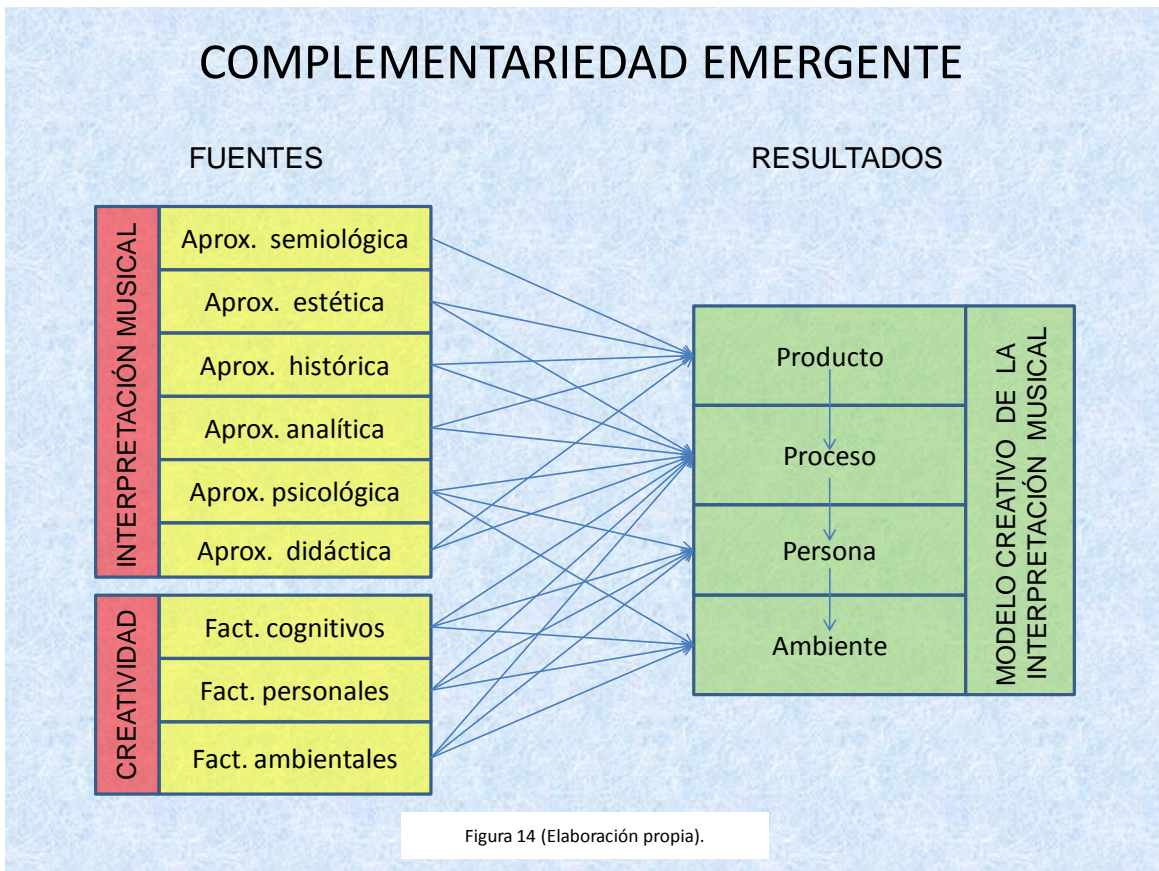
En función de estas consideraciones podemos concluir que, como hemos ido viendo en el recorrido realizado por cada categoría, la comparación entre las descripciones del aspecto estéticamente creativo de la interpretación musical encontradas a través de los dos grandes ámbitos de este estudio permite generalizar que las diferentes aproximaciones revisadas en unos casos se refuerzan y en otros se complementan o compatibilizan, pero nunca se contradicen significativamente.

---

<sup>619</sup> Epígrafe 3.1.2.

<sup>620</sup> Epígrafe 10.2.2.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS





## 11.2. EXPOSICIÓN DEL MODELO ALCANZADO

La síntesis global de las descripciones de la interpretación musical estudiadas resulta articulada en las cuatro áreas clásicas del estudio de la creatividad: **producto, proceso, persona y ambiente:**

El **producto** creativo de la interpretación musical se compone básicamente de dos factores paralelos:

- Definición de los parámetros acústicos de la obra musical hasta un grado de tal definición mayor que el expresado más groseramente por la notación, pero capaz de afectar a su valor estético.<sup>621</sup>
- Presentación visual de la obra musical.<sup>622</sup>

Predomina en estos estudios la idea de que tal producto creativo de la interpretación musical cumple sucesivamente cuatro funciones en nuestra cultura:

- Organización perceptible de estímulos sonoros y visuales.<sup>623</sup>
- Valorización simbólica abstracta de esos estímulos.<sup>624</sup>

---

<sup>621</sup> Epígrafes 2 y 8.

<sup>622</sup> Epígrafes 3.1.3, 6.1 y 8.

<sup>623</sup> Epígrafes 3.2.1, 8 y 11.1.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

- Función individual de autorrealización virtual.<sup>625</sup>
- Función social de cohesión y solidaridad.<sup>626</sup>

El **proceso** creativo de la interpretación musical, considerado una continuación de la creación artística iniciada por el compositor, se articula, según estas fuentes, necesariamente en sucesivas operaciones de:

- Descifrado deductivo de la grafía musical, como configuración de definición gruesa de los parámetros acústicos de la música.<sup>627</sup>
- Generación imaginativa de configuraciones de definición completa aplicables, a partir de información gráfica, histórica y analítica.<sup>628</sup>
- Evaluación y selección de estas configuraciones, por su poder simbólico.<sup>629</sup>

Los **condicionantes personales** que favorecen la interpretación musical como creación son, según estas fuentes:

- Habilidad para descifrar el lenguaje musical.
- Conocimiento de la gama de posibilidades acústicas de su instrumento, voz o agrupación.<sup>630</sup>

---

<sup>624</sup> Epígrafes 3.2.2, 8 y 11.1.

<sup>625</sup> Epígrafes 3.2.3, 8 y 11.1.

<sup>626</sup> Epígrafes 3.2.1 y 8.

<sup>627</sup> Epígrafes 2, 8 y 11.1.

<sup>628</sup> Epígrafes 2, 3.1.1, 4, 5, 8 y 11.1.

<sup>629</sup> Epígrafe 11.1.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD: APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR

- Empatía para identificar la tendencia estética original de la composición a partir de la información gráfica, histórica y analítica.<sup>631</sup>
- Habilidad emocional para coordinar los tipos de pensamiento intuitivo y lógico.
- Habilidad social para negociar o equilibrar intereses recíprocos de forma sostenible.<sup>632</sup>

Los **estímulos** que motivan la interpretación musical como creación son, según estas fuentes:

- El placer intrínseco de fantasear y crear.
- Autoestima, o sentirse capaz de crear.
- Logro, ya sea de poder o a su vez de la misma autoestima, o ambos.<sup>633</sup>

---

<sup>630</sup> Epígrafes 2, 9 y 11.1.

<sup>631</sup> Epígrafe 11.1.

<sup>632</sup> Epígrafes 8 y 10.4.

<sup>633</sup> Epígrafe 10.4.

## PRODUCTO CREATIVO DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

### ASPECTO MATERIAL

- Definición de los parámetros acústicos de la obra musical hasta un grado de tal definición mayor que el expresado más groseramente por la notación, pero capaz de afectar a su valor estético.
- Presentación visual de la obra musical.

### ASPECTO FUNCIONAL

- Organización perceptible de estímulos sonoros y visuales.
- Valorización simbólica abstracta de esos estímulos.
- Función individual de autorrealización virtual.
- Función social de cohesión y solidaridad.

Figura 15 (Elaboración propia).

## PROCESO CREATIVO EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

- Generación de configuraciones sonoras de definición fina a partir de la información gráfica de definición gruesa, y de la información histórica y analítica.
- Evaluación y selección de estas configuraciones, por sus poderes simbólico, catártico y de estímulo a la cohesión social.

Figura 16 (Elaboración propia).

## CONDICIONANTES PERSONALES QUE FAVORECEN LA CREATIVIDAD EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

- Habilidad para descifrar el lenguaje musical.
- Conocimiento de la gama de posibilidades acústicas de su instrumento, voz o agrupación.
- Empatía para identificar la tendencia estética original de la composición a partir de la información gráfica, histórica y analítica.
- Habilidad emocional para coordinar los tipos de pensamiento intuitivo y lógico.
- Habilidad social para negociar o equilibrar intereses recíprocos de forma sostenible.

Figura 17 (Elaboración propia).

## ESTÍMULOS QUE MOTIVAN LA CREATIVIDAD EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

- El placer intrínseco de fantasear y crear.
- Autoestima, o sentirse capaz de crear.
- Logro, ya sea de poder o a su vez de la misma autoestima, o bien ambos.

Figura 18 (Elaboración propia).

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS





### 11.3. APLICACIÓN DIDÁCTICA GENERAL

Trataremos aquí de comprobar si la confrontación de los estudios revisados sobre interpretación y sobre creatividad puede a su vez fundamentar el diseño de determinadas actuaciones didácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical y consecuentes con los principios didácticos de motivación, dosificación, comprensión, aplicación práctica y transferencia generalmente aceptados por las teorías actuales del aprendizaje<sup>634</sup> tanto como con las ideas sobre la interpretación musical<sup>635</sup> desarrolladas desde diferentes disciplinas (musicología, historia, psicología y filosofía) como consecuente con los estudios sobre la creatividad.<sup>636</sup>

En base a este planteamiento, podemos ver y justificar como a continuación se relaciona, que los siguientes tipos de actuaciones didácticas, que aquí se exponen en términos generales, convenientemente adaptados a cada nivel y especialidad, pueden enriquecer el repertorio actual de recursos metodológicos para facilitar el aprendizaje del arte de la interpretación musical en su aspecto estéticamente creativo:

- En la declaración de **objetivos**, incluir desarrollar autonomía y creatividad en la interpretación, para contribuir a formar estilos de trabajo necesarios

---

<sup>634</sup> Epígrafe 8.

<sup>635</sup> Epígrafe 9.

<sup>636</sup> Epígrafe 10.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

en la vida real, social y cultural del músico (aplicación práctica y dosificación),<sup>637</sup> y provocar la eclosión de la espiral de autoestima creativa.<sup>638</sup>

- En el desarrollo de los **contenidos**, incluir teoría de la creatividad, para preparar y respaldar el aprendizaje con una comprensión<sup>639</sup> racional de lo que se hace, facilitando así en todo momento la actualización personalizada de conocimientos y habilidades.
- En las **actividades**, introducir prácticas específicas de interpretación autónoma, evitando la imitación y potenciando la creatividad, incluyendo actuaciones públicas y participación activa tanto en el diseño de la presentación visual como en la gestión, organización y promoción artística,<sup>640</sup> para proporcionar un entrenamiento constante, progresivo y específico de todas las habilidades necesarias en el ejercicio de este arte, y facilitar las posteriores repercusiones personales y sociales de lo aprendido, además como elemento motivador (aplicación práctica y dosificación).<sup>641</sup>

---

<sup>637</sup> Epígrafe 8.

<sup>638</sup> Epígrafe 10.4.

<sup>639</sup> Epígrafe 8.

<sup>640</sup> Epígrafe 10.4.

<sup>641</sup> Epígrafe 8.

- En la **evaluación**, entendida como acto formativo, diferenciar los parámetros técnicos de los interpretativos, estructurando estos últimos en categorías de productos creativos según el nivel y especialidad (en general articulación, tiempo, expresión, acentuación, presentación visual y autopromoción),<sup>642</sup> y en marcadores del proceso creativo, como por ejemplo los utilizados por Torrance (Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, coherencia interna y perfección)<sup>643</sup> o bien los factores cognitivos, personales y motivacionales de la creatividad vistos,<sup>644</sup> cuyo análisis puede orientar el avance de cada sujeto, al detectar los factores del desarrollo creativo que pueda necesitar.

Estos tipos de aplicaciones didácticas, dada su generalidad y carácter utópico-ideológico, pueden referirse en principio a cualquier especialidad del área de interpretación musical en sus sucesivos cursos y niveles, contando como se ha explicado con las oportunas adaptaciones en cada caso, que sólo puede realizar el profesorado conocedor de las características concretas de su especialidad y del alumnado a su cargo. Dada la amplitud del tema, auténtica materia dentro de cada materia, estas aplicaciones no parece que podrían normalmente concentrarse temporalmente en un momento de un curso, sino que idealmente debería distribuirse a lo largo de los sucesivos cursos, por ejemplo con una periodicidad

---

<sup>642</sup> Epígrafes 2 y 11.3.

<sup>643</sup> Epígrafe 3.2.

<sup>644</sup> Epígrafe 5.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

semanal, adecuadamente dosificadas y distribuidas a lo largo del desarrollo curricular espiral característico de la enseñanza musical. La idea más generalizable parece ser que adelantaremos más a largo plazo, dedicando una parcela del currículo a cultivar la creatividad interpretativa que ese mismo tiempo añadido al ya empleado con las principales metodologías al uso, convergentes o inductivas, porque se trabaja así deductivamente con una generalización de amplio alcance, en lugar de la tradicional acumulación de ejemplos desconectados entre sí, y por lo mismo destinados necesariamente a producir una más lenta sedimentación. Concretamente, comparando esta metodología basada en la creatividad con la metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje de la interpretación, parece posible pronosticar las siguientes diferencias:

- En la metodología tradicional la enseñanza de la interpretación va muy unida a la de la técnica instrumental o vocal, ya que el profesor utiliza un único repertorio para trabajar ambos aspectos de forma igualmente convergente. El alumno se debate en una mezcla de problemas técnicos e interpretativos al límite de sus posibilidades sin más recurso que seguir estrictamente los consejos del profesor en ambos aspectos.
- Con una metodología creativa, en cambio, el repertorio específico para la interpretación (propia de dicha) es diferente de los estudios de técnica y de un nivel de dificultad más bajo, para concentrar la atención en los problemas específicamente interpretativos, y para propiciar una

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD: APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR

amplitud de repertorio que favorezca y estimule tanto la adquisición de autonomía en este arte como la realización de actuaciones públicas que realimenten el proceso a través de la motivación.

Los intereses que podría favorecer una metodología creativa resultan así claros:

- Suavizar el salto de la actividad académica a la vida cultural, social y profesional, al introducir más pasos intermedios entre ambos ámbitos.
- Facilitar en el alumno un mayor desarrollo personal al permitirle usar la imaginación y armonizar su respuesta emocional con su desarrollo estrictamente cognitivo-deductivo.
- Proporcionar una formación artística más sólida y profunda, al estar más fundamentada científica y racionalmente.
- Producir un perfil del estudiante de música más sano y útil tanto cultural como socialmente, al estar más concienciado del resultado estético y de la utilidad social de su arte.

Se podrían apreciar, sin embargo, diversos obstáculos que en determinadas circunstancias dificultarían la implantación generalizada de este método, al menos de forma inmediata, por ejemplo en los conservatorios:

- Introduce una carga teórica y analítica inusual en las especialidades prácticas.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

- Obliga a racionalizar elementos de la interpretación que muchos músicos ya elaboran satisfactoriamente de forma intuitiva.
- El resultado a corto plazo puede verse como menos eficaz, al interpretarse obras de menor dificultad técnica.
- Demanda un esfuerzo del profesorado para atender y alentar la motivación intrínseca, así como para formarse en creatividad y para extraer mayor provecho estético de un repertorio aparentemente fácil.
- No satisface las prioridades del academicismo en cuanto a pura demostración de habilidades técnicas.

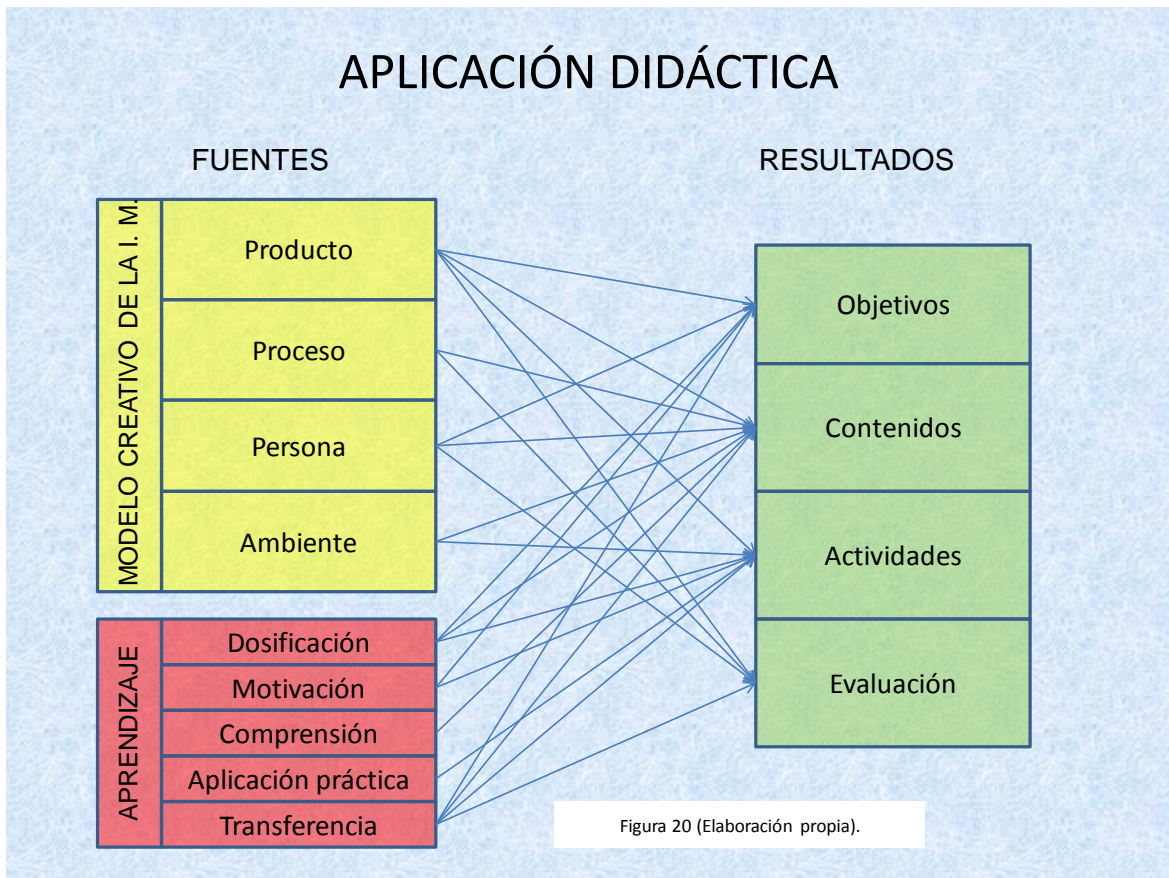
¿Compensan los intereses a los obstáculos? La respuesta variará en cada situación, pero en términos generales parece que sí, pues resulta evidente que los obstáculos vistos no son más que un ejemplo más de la eterna inercia con la que debe luchar el progreso, pero la respuesta definitiva tendrá que darla en su momento cada profesor y profesora, según sus convicciones más profundas y según las circunstancias de su alumnado, de su centro, y de los criterios imperantes en su entorno, pero por suerte, no es una cuestión de blanco o negro, y también se pueden formular soluciones mixtas adecuadas a cada nivel e incluso a cada alumno y alumna, aprovechando que estas materias se imparten individualmente. Los métodos creativos pueden engastarse como un conjunto de herramientas más junto a los métodos tradicionales, con un grado de presencia de

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD: APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR

magnitud variable a determinar en cada caso concreto, de forma que en determinadas situaciones pudiera incluso sustituir totalmente a la enseñanza convergente de la interpretación, pero, sin necesidad de llegar aún a tanto, una opción muy ecuánime podría ser dedicar a la creatividad una unidad didáctica de cada curso con los elementos aquí señalados o similares, al lado de otras unidades de corte más tradicional, en espera de que el cúmulo de experiencias colectivas haga mover el centro de gravedad de las enseñanzas musicales en este o en otro sentido.

En base a estas consideraciones, hemos comprobado positivamente el interés pedagógico de la interrelación efectuada entre las diferentes fuentes reunidas en este trabajo.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS





## CARACTERÍSTICAS INNOVADORAS DE UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

- OBJETIVOS:**
- Crear estéticamente en la interpretación musical.
  - Adquirir un estilo de trabajo autónomo y creativo.
  - Aumentar autoestima creativa.
- CONTENIDOS TEÓRICOS:**
- Aproximaciones a la interpretación musical.
  - Creatividad.
  - Aprendizaje.
  - Relación interpretación musical-creatividad.
- ACTIVIDADES:**
- Prácticas específicas de interpretación autónoma.
  - Diseño de la presentación visual.
  - Gestión, organización y autopromoción artística.
- PARÁMETROS DE EVALUACIÓN:**
- Categorías de productos creativos.
  - Marcadores del proceso creativo.
  - Factores cognitivos, personales y motivacionales de la creatividad.

Figura 21(Elaboración propia).

## 11.4. CONCRECIÓN DE ELEMENTOS CURRICULARES

A partir de la discusión de las aplicaciones vistas en el epígrafe anterior, el autor ha desarrollado un artefacto teórico-práctico destinado a ejercitar los postulados teóricos alcanzados en la investigación, y que toma forma de unidad didáctica, adaptable a los diferentes niveles de la enseñanza musical especializada.

## **OBJETIVOS**

Idear y producir autónomamente opciones interpretativas valiosas, incluyendo la elaboración de la presentación visual de la interpretación y la organización del acontecimiento cultural que le confiera repercusión y sentido humanístico y social.

## **CONTENIDOS**

- Introducción al tema.
- Aproximaciones a la interpretación musical.
- La creatividad.
- La interpretación creativa.

## **ACTIVIDADES**

- A principio de curso lee cuidadosamente la parte teórica de esta unidad. Consulta al profesor cualquier duda que te surja, pídele la información adicional que te interese y discute aquello con lo que no estés de acuerdo. (Se pretende con esta actividad que tomes conciencia de la importancia de adoptar una actitud creativa ante la vida en general y ante la interpretación en particular. Obtendrás una motivación eficaz).

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD: APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR

- Reflexiona si necesitas oír más música de diferentes estilos para mejorar tu amplitud de criterio. Piensa que, como intérprete, tendrás que conocerlos todos a fondo. (Esta actividad pretende estimular el conocimiento del campo).
- Elige periódicamente una pieza (Al principio de pequeñas dimensiones) que te guste especialmente y que te resulte fácil técnicamente. Experimenta con esta pieza diferentes opciones interpretativas en cuanto a cada uno de estos cuatro parámetros:
  1. Elección del tiempo y el grado de flexibilidad del mismo en cada fragmento.
  2. Distribución y gradación de las articulaciones (Sonidos más o menos separados).
  3. Distribución y gradación de la acentuación y tipos de ataque.
  4. Distribución y gradación de las inflexiones dinámicas y en su caso el *vibrato*.
- Disfruta eligiendo la mejor opción de cada parámetro, evitando aferrarte a ideas preconcebidas. Permanece abierto a que algo inusitado resulte ser lo mejor. Comparte tus avances con el profesor. Conforme te sientas más capaz, aborda progresivamente obras de mayor dificultad y duración. Con esta actividad adquirirás hábitos creativos a partir de la motivación intrínseca de un repertorio elegido por ti mismo. La secuenciación del trabajo propuesta te facilitará desarrollar primero por separado la generación y exploración de

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

ideas, y después coordinar ambas funciones para abarcar así las sucesivas fases del proceso creativo.

- Organiza tu propio concierto periódicamente, al menos una vez a final de curso. Decide a qué público quieres dirigirte, contacta con el responsable de la sala y programa la fecha y hora. Decide el tipo de publicidad que se dará al acto. Decide y realiza la presentación visual que estimes más apropiada. No busques lucir tus habilidades sino producir una experiencia estética de calidad. CREA. (Con esta última actividad podrás ejercitar tu creatividad en ambos campos afines a la interpretación, lo que te ayudará a mejorar tus habilidades creativas en general. Además de adquirir hábitos creativos en algo que te motiva, te desenvolverás mejor en algo útil para tu futuro y verás hecha realidad la función y la repercusión social de tu arte).

### **PARÁMETROS DE EVALUACIÓN**

- Fluidez de ideas interpretativas, medida simplemente por el número de opciones interpretativas diferenciadas y realizadas a lo largo de la pieza estudiada.
- Flexibilidad en la producción de ideas interpretativas, medida por los tipos diferentes de opciones interpretativas (es decir, de diferentes tipos de articulación, fraseo, acentuación y distribución del tiempo y la intensidad en general).

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD: APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR

- Originalidad de las ideas interpretativas, medida por las opciones interpretativas que aisladamente mejoran la eficacia estética y comunicativa del fragmento en que tienen lugar, según los criterios axiológicos descritos.
- Coherencia interna entre las diferentes ideas interpretativas aplicadas, medida por las concordancias entre la distribución de ideas interpretativas y la estructura formal de la composición interpretada.
- Elaboración de las ideas interpretativas, medida por los fragmentos de especial riqueza o densidad de ideas interpretativas eficaces, bien simultáneas o sucesivas.
- Perfección de las ideas interpretativas, medida por los fragmentos que alcanzan notoria calidad en la interpretación gracias a la optimización de todas las opciones interpretativas realizadas en todos los parámetros.

## **TÉCNICAS DE ESTUDIO Y RECUPERACIÓN**

- Para desarrollar la fluidez: estudia a fondo las posibilidades sonoras de tu instrumento empezando por los matices, acentos, ataques y articulaciones, para enriquecer tu “lista de atributos”. Experimenta jugando con ellas en diferentes distribuciones dentro de la pieza estudiada.
- Para desarrollar la flexibilidad: ten en cuenta no sólo una sino todas las listas de atributos a tu disposición relativas a cada parámetro interpretativo. En cuanto al tiempo tienes cambios súbitos o progresivos del mismo, y diferentes grados de rigor o flexibilidad rítmica. En cuanto a articulación tienes sonidos

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

más o menos ligados, tenidos, destacados o secos. En cuanto a la acentuación tienes diferentes distribuciones de los acentos y diferentes grados de contraste en los mismos. En cuanto a los ataques, tienes los diferentes grados de dulzura o contundencia para iniciar cada sonido. En cuanto a la expresión, tienes también diferentes grados de contraste dinámico y diferentes formas de distribuir estos contrastes, por las alturas, por el alejamiento tonal, por las repeticiones, por las notas estructurales, etc...

- Para desarrollar la originalidad: concéntrate en valorar el resultado de cada posible opción adoptando el punto de vista de un oyente crítico. Si te cuesta decidirte te vendría bien habituarte a oír y disfrutar música de calidad y de diferentes estilos, para agilizar tu capacidad crítica.
- Para desarrollar la coherencia interna: analiza más a fondo la estructura formal de cada pieza y marca las secciones en tu partitura o *particella*. Contempla estas secciones como auténticas unidades perceptivas que te interesa resaltar más que contrariar. Ten presente el mejor ejemplo de las obras compuestas para órgano, cuando a menudo cambian de registración coincidiendo con las partes estructurales de la composición.
- Para desarrollar la elaboración: estudia despacio las opciones interpretativas a tu alcance, atendiendo ordenadamente cada parámetro. Observa de forma reflexiva y sensible cada resultado, teniendo en cuenta que a veces la mejor interpretación pasa por una combinación de opciones de diferentes

parámetros. Te puede llevar tiempo, pero si tropiezas sólo aquí, no te desanimas, ya que estás muy cerca de la perfección.

- Para desarrollar la perfección final: trabaja a fondo las posibilidades a tu alcance teniendo siempre presente un alto ideal estético. Puedes probar a grabarte para después oírte más atentamente. No te preocupes demasiado de este parámetro mientras no obtengas buenos resultados en todos los anteriores.

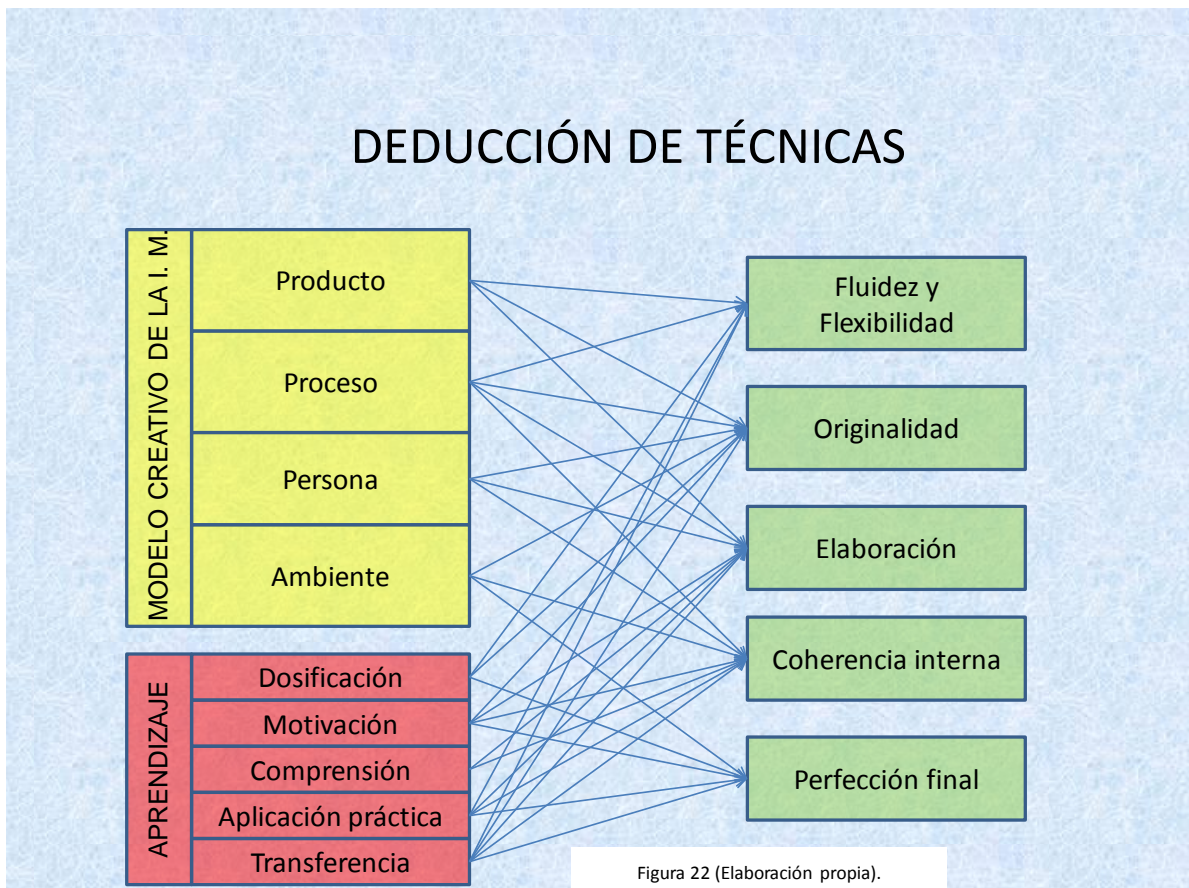
## **11.5. DATOS OBTENIDOS EN ESTE CAPÍTULO**

Las ideas recogidas en este capítulo corresponden, como hemos ido viendo punto a punto, a los campos de las variables A (producto creativo de la interpretación musical), B (proceso creativo de la interpretación musical), C (finalidad del producto creativo de la interpretación musical), D (condiciones personales que favorecen la creatividad en la interpretación musical), E (condiciones personales que favorecen la creatividad en la interpretación musical) y G (condiciones didáctico curriculares que favorecen la creatividad en la interpretación musical), por lo que marcamos sus valores en el siguiente cuadro de datos.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Nº	CATEGORÍAS	VARIABLES					
		A	B	C	D	E	G
11.2	Exposición del modelo alcanzado	T	T	T	T	T	T
11.3	Aplicación didáctica general	F	F	F	F	F	T
11.4	Concreción de elementos curriculares	F	F	F	F	F	T
<b>X</b>	<b>INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR</b> (11.1 + 11.2 + 11.3) (VIII + IX)	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>





## TÉCNICAS DE ESTUDIO Y RECUPERACIÓN

FLUIDEZ →	<b>Lista de atributos</b> por cada categoría del producto creativo (Alturas, timbres, articulaciones, agógica, acentuación, expresión, presentación visual, autopromoción).
FLEXIBILIDAD →	
ORIGINALIDAD →	<b>Valorar</b> los poderes configurador, simbólico, catártico y social de cada idea producida.
ELABORACIÓN →	<b>Enriquecer</b> el resultado combinando ideas de diferentes categorías simultáneas.
COHERENCIA INTERNA →	Ampliar el <b>punto de vista</b> para valorar cada idea en relación al conjunto.
PERFECCIÓN FINAL →	Construir progresivamente la <b>autoestima</b> necesaria para alcanzar grandes objetivos.

Figura 23(Elaboración propia).

## 12. CONCLUSIONES

### 12.1. COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

#### DATOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN

Nº	CATEGORÍA	VARIABLES					
		A	B	C	D	E	G
I	Interpretación musical: aproximación semiológica	T	F	F	F	F	F
II	Interpretación musical: aproximación estética	T	T	T	T	F	T
III	Interpretación musical: aproximación histórica	T	T	F	T	F	T
IV	Interpretación musical: aproximación analítica	T	T	F	T	F	T
V	Interpretación musical: aproximación psicológica	T	T	T	T	T	T
VI	Interpretación musical: aproximación didáctica	T	T	F	T	T	T
VII	Condicionantes generales del aprendizaje	F	F	F	F	F	T
<b>VIII</b>	<b>DISCURSO DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL</b> (I + II + III + IV + V + VI + VII)	T	T	T	T	T	T
IX	Creatividad	F	T	T	T	T	T
<b>X</b>	<b>INTERPRETACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR</b> (VIII + IX)	T	T	T	T	T	T

**RELACIONES LÓGICAS ENTRE LAS VARIABLES Y LAS HIPÓTESIS**

$(A_I) \vee (B_I) \vee (C_I) \vee (D_I) \vee (E_I) \vee (G_I) \leftrightarrow H3$
$(A_{II}) \vee (B_{II}) \vee (C_{II}) \vee (D_{II}) \vee (E_{II}) \vee (G_{II}) \leftrightarrow H4$
$(A_{III}) \vee (B_{III}) \vee (C_{III}) \vee (D_{III}) \vee (E_{III}) \vee (G_{III}) \leftrightarrow H5$
$(A_{IV}) \vee (B_{IV}) \vee (C_{IV}) \vee (D_{IV}) \vee (E_{IV}) \vee (G_{IV}) \leftrightarrow H6$
$(A_V) \vee (B_V) \vee (C_V) \vee (D_V) \vee (E_V) \vee (G_V) \leftrightarrow H7$
$(A_{VI}) \vee (B_{VI}) \vee (C_{VI}) \vee (D_{VI}) \vee (E_{VI}) \vee (G_{VI}) \leftrightarrow H8$
$(A_{VII}) \vee (B_{VII}) \vee (C_{VII}) \vee (D_{VII}) \vee (E_{VII}) \vee (G_{VII}) \leftrightarrow H9$
$(A_{IX}) \vee (B_{IX}) \vee (C_{IX}) \vee (D_{IX}) \vee (E_{IX}) \vee (G_{IX}) \leftrightarrow H10$
$(A_X) \wedge (B_X) \wedge (C_X) \wedge (D_X) \wedge (E_X) \wedge (G_X) \leftrightarrow H2$

**RELACIONES LÓGICAS ENTRE LAS HIPÓTESIS**

$\neg H3 \wedge \neg H4 \wedge \neg H5 \wedge \neg H6 \wedge \neg H7 \wedge \neg H8 \wedge \neg H9 \wedge \neg H10 \rightarrow \neg H2$
$H2 \leftrightarrow H1$

CONCLUSIONES

**COMPROBACIÓN DE LAS SUBHIPÓTESIS**

Relación lógica entre las variables y las hipótesis $(A_I) \vee (B_I) \vee (C_I) \vee (D_I) \vee (E_I) \vee (G_I) \leftrightarrow H3$	
Datos recogidos en la investigación $(A_I) \wedge (\neg B_I) \wedge (C_I) \wedge (\neg D_I) \wedge (\neg E_I) \wedge (\neg G_I)$	
Resultado H3	<b>1ª subhipótesis validada</b>

Relación lógica entre las variables y las hipótesis $(A_{II}) \vee (B_{II}) \vee (C_{II}) \vee (D_{II}) \vee (E_{II}) \vee (G_{II}) \leftrightarrow H4$	
Datos recogidos en la investigación $(A_{II}) \wedge (B_{II}) \wedge (C_{II}) \wedge (D_{II}) \wedge (\neg E_{II}) \wedge (G_{II})$	
Resultado H4	<b>2ª subhipótesis validada</b>

Relación lógica entre las variables y las hipótesis $(A_{III}) \vee (B_{III}) \vee (C_{III}) \vee (D_{III}) \vee (E_{III}) \vee (G_{III}) \leftrightarrow H5$	
Datos recogidos en la investigación $(A_{III}) \wedge (B_{III}) \wedge (\neg C_{III}) \wedge (D_{III}) \wedge (\neg E_{III}) \wedge (G_{III})$	
Resultado H5	<b>3ª subhipótesis validada</b>

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Relación lógica entre las variables y las hipótesis $(A_{IV}) \vee (B_{IV}) \vee (C_{IV}) \vee (D_{IV}) \vee (E_{IV}) \vee (G_{IV}) \leftrightarrow H6$	
Datos recogidos en la investigación $(A_{IV}) \wedge (B_{IV}) \wedge (\neg C_{IV}) \wedge (D_{IV}) \wedge (\neg E_{IV}) \wedge (G_{IV})$	
Resultado H6	<b>4ª subhipótesis validada</b>

Relación lógica entre las variables y las hipótesis $(A_V) \vee (B_V) \vee (C_V) \vee (D_V) \vee (E_V) \vee (G_V) \leftrightarrow H7$	
Datos recogidos en la investigación $(A_V) \wedge (B_V) \wedge (C_V) \wedge (D_V) \wedge (E_V) \wedge (G_V)$	
Resultado H7	<b>5ª subhipótesis validada</b>

Relación lógica entre las variables y las hipótesis $(A_{VI}) \vee (B_{VI}) \vee (C_{VI}) \vee (D_{VI}) \vee (E_{VI}) \vee (G_{VI}) \leftrightarrow H8$	
Datos recogidos en la investigación $(A_{VI}) \wedge (B_{VI}) \wedge (\neg C_{VI}) \wedge (D_{VI}) \wedge (E_{VI}) \wedge (G_{VI})$	
Resultado H8	<b>6ª subhipótesis validada</b>

## CONCLUSIONES

Relación lógica entre las variables y las hipótesis $(A_{VII}) \vee (B_{VII}) \vee (C_{VII}) \vee (D_{VII}) \vee (E_{VII}) \vee (G_{VII}) \leftrightarrow H9$	
Datos recogidos en la investigación $(\neg A_{VII}) \wedge (\neg B_{VII}) \wedge (\neg C_{VII}) \wedge (\neg D_{VII}) \wedge (\neg E_{VII}) \wedge (G_{VII})$	
Resultado H9	<b>7ª subhipótesis validada</b>

Relación lógica entre las variables y las hipótesis $(A_{IX}) \vee (B_{IX}) \vee (C_{IX}) \vee (D_{IX}) \vee (E_{IX}) \vee (G_{IX}) \leftrightarrow H10$	
Datos recogidos en la investigación $(\neg A_{IX}) \wedge (B_{IX}) \wedge (C_{IX}) \wedge (D_{IX}) \wedge (E_{IX}) \wedge (G_{IX})$	
Resultado H10	<b>8ª subhipótesis validada</b>

## COMPROBACIONES DE LA HIPÓTESIS EXPLICATIVA

Relación lógica entre las hipótesis $\neg H3 \wedge \neg H4 \wedge \neg H5 \wedge \neg H6 \wedge \neg H7 \wedge \neg H8 \wedge \neg H9 \wedge \neg H10 \rightarrow \neg H2$	
Datos recogidos en la investigación $H3 \wedge H4 \wedge H5 \wedge H6 \wedge H7 \wedge H8 \wedge H9 \wedge H10$	
Sin resultado	<b>Hipótesis explicativa no invalidada</b>

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Relación lógica entre las variables y las hipótesis $(A_x) \wedge (B_x) \wedge (C_x) \wedge (D_x) \wedge (E_x) \wedge (G_x) \leftrightarrow H_2$	
Datos recogidos en la investigación $(A_x) \wedge (B_x) \wedge (C_x) \wedge (D_x) \wedge (E_x) \wedge (G_x)$	
Resultado H2	<b>Hipótesis explicativa validada</b>

**COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS PRINCIPAL**

Comprobación anterior	Relación lógicas entre las hipótesis	Resultado
H2	$H_2 \leftrightarrow H_1$	H1
<b>Hipótesis principal validada</b>		

## 12.2. RESULTADOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

A lo largo del anterior capítulo hemos sintetizado e interrelacionado entre sí los resultados parciales de cada una de las categorías en que hemos estructurado las ideas recogidas en las fuentes, categorías que vienen a coincidir con cada uno de los epígrafes de los capítulos anteriores. Así hemos alcanzado las siguientes consideraciones:



## CONCLUSIONES

En el epígrafe 11.1 hemos visto cómo la comparación entre las descripciones del aspecto estéticamente creativo de la interpretación musical encontradas a través de los dos grandes ámbitos de este estudio permite generalizar que las diferentes aproximaciones revisadas en unos casos se refuerzan y en otros se complementan o compatibilizan, pero nunca se contradicen significativamente.

En el epígrafe 11.2 exponemos los elementos de un nuevo modelo teórico descriptivo del aspecto estéticamente creativo de la interpretación musical, basado en las anteriores aproximaciones científicas y humanísticas a la praxis de este arte (capítulos 2 a 7), en el estudio de la creatividad (capítulo 10), y en la coherencia y complementariedad explicada en el epígrafe 11.1.

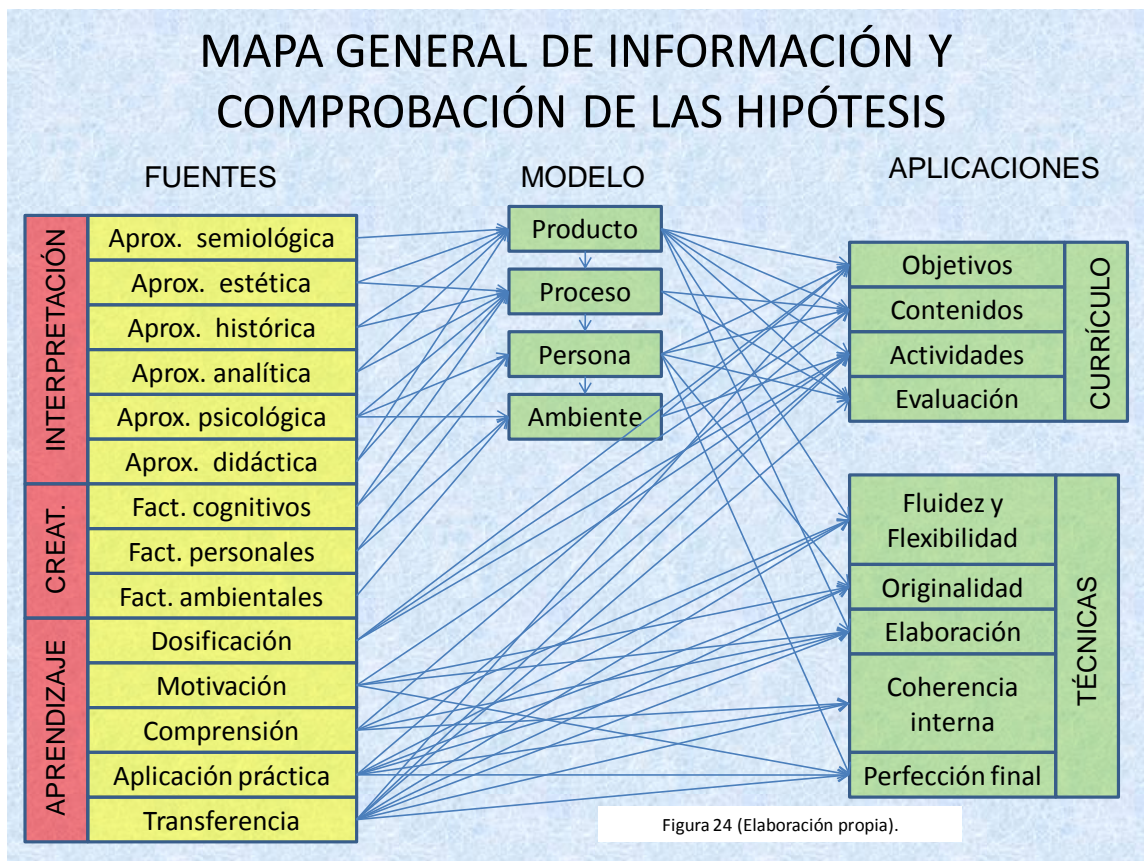
En el epígrafe 11.3 desarrollamos los elementos de una metodología didáctica creativa para el arte de la interpretación musical sustentada en el estudio científico y humanístico de este arte (revisado en los capítulos 2 a 7), en el estudio de la creatividad (revisado en el capítulo 10) y en los condicionantes generales del aprendizaje (revisados en el capítulo 8).

En el epígrafe 12.1 hemos comprobado que, aplicando los mismos criterios de valoración, sólo una novedosa aproximación interdisciplinar alcanza la coherencia, precisión y exhaustividad necesarios para construir un discurso social y pedagógico capaz de justificar determinadas actitudes en el ejercicio y aprendizaje programado de la interpretación musical.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

En virtud de estas consideraciones, podemos apreciar que la investigación realizada valida la hipótesis principal formulada al principio de la misma, de que:

**H1.- La cultura occidental ha desarrollado un código de funciones creativas asociado a la interpretación de toda música escrita, que a modo de arquetipo imaginario y colectivo, estructura el discurso social contemporáneo en torno al arte de la interpretación musical y su proceso de enseñanza-aprendizaje.**



### **12.3. ALCANCE Y LÍMITES DE LOS RESULTADOS**

En este apartado trataremos de analizar la calidad y utilidad de los resultados obtenidos, ya que, como se dejó ver en la introducción (vid. epígrafe 1.5), este trabajo podría en principio entenderse y valorarse de dos maneras diferentes:

Si no se entrase a discutir -o si no se reconociera- el valor de certeza de las ideas sobre la interpretación musical y la creatividad recogidas, ordenadas y examinadas a través de las sucesivas categorías, entonces nos encontraríamos ante un estudio puramente documental, cuya potencial utilidad se reduciría a estimular y enriquecer el pensamiento del lector (hombre o mujer) sobre este tema, mediante una exposición y confrontación ordenada de las ideas que se han desarrollado sobre el mismo, lo cual ya no sería un fin despreciable. En estas coordenadas, el posible interés de una síntesis global como la que hemos hecho, quedaría reducido a un simple resumen de las ideas revisadas y sus propiedades, o a lo sumo una mera curiosidad nemotécnica, equiparable a la estructura inerte de un organismo exangüe. Las aplicaciones didácticas que se pudieran deducir a continuación, a pesar de su atractivo, quedarían muy próximas a una pura entelequia -aunque tomáramos como axiomas los principios didácticos de motivación, dosificación, comprensión, aplicación práctica y transferencia,

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

generalmente aceptados y con los que se han contrastado estas aplicaciones.<sup>645</sup>

Toda esta primera lectura tendría a su favor el hecho indiscutible de que tratamos constantemente de un producto cultural, como tal cambiante; y consecuentemente, sería alta la probabilidad de que las sucesivas fuentes estudiadas se hayan referido cada vez a hechos distintos, con lo cual no valdría ningún silogismo ni adición entre sus respectivas ideas. De esta forma, los modelos teórico y didáctico alcanzados sólo pueden considerarse colectivos en el sentido de que sus factores proceden de numerosas fuentes, pero no en el sentido de que cada uno de esos factores sea representativo de todas las fuentes. O sea, si bien estrictamente hablando el código arquetípico aquí alcanzado sí estructura el contenido de las fuentes “a modo de” imaginario colectivo, en modo alguno hemos reunido evidencia interna de que tal código efectivamente constituya hoy por hoy tan siquiera “parte del” imaginario colectivo de nuestra cultura con respecto a la interpretación musical, aunque haya nacido con vocación de aproximarse al mismo.

Adoptando otro punto de vista, es decir, si otorgamos el valor de certeza a las numerosas ideas estudiadas, considerándolas como fiables testimonios verídicos de los numerosos estudiosos que de buena fe han descrito su percepción de este arte, de la creatividad o del aprendizaje, entonces la situación sería muy diferente y mucho más interesante: funcionaría aquí el silogismo,

---

<sup>645</sup> Epígrafe 8.

## CONCLUSIONES

habremos realizado entonces un estudio fenomenológico constructivista de la interpretación musical en nuestra cultura, y tal valor de certeza pasaría a recorrer, como flujo vital, las estructuras de tal síntesis, que se constituiría así en genuino modelo teórico, imagen global del objeto real estudiado –la interpretación musical– construida a partir de las múltiples huellas y vestigios parciales que ésta ha ido dejando a su paso por nuestra cultura, al menos en la medida de nuestros conocimientos actuales. Adicionalmente, el pronóstico de eficacia sería atribuible a las aplicaciones didácticas deducidas de este modelo sin más reservas que las generales relatividad, flexibilidad y provisionalidad propias de todo conocimiento científico (vid. epígrafe 1.5).

El autor propone esta segunda lectura, por simple sentido común, dado que a lo largo del trabajo se han buscado y analizado todo tipo de ideas sobre el objeto de estudio sin encontrar contradicciones notorias, dado el hecho de que cada idea integrada en el modelo se ha encontrado a la vez en varias fuentes a modo de confluencia, y dada la sana intención descriptiva presumible en tantos autores, muchos de los cuales gozan además de notable prestigio en sus respectivos campos. Además, resulta obvio que estos estudiosos conocían la existencia de diversos estilos y géneros musicales, o en su caso diversas situaciones de creatividad y aprendizaje, y si hablaban en general, querrían decir justamente lo que decían, es decir, que se referían en general a la interpretación musical, a la

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

creatividad o al aprendizaje, respectivamente. Los que han querido establecer una tipología de algún tipo, así lo han hecho y así lo hemos estudiado.<sup>646</sup>

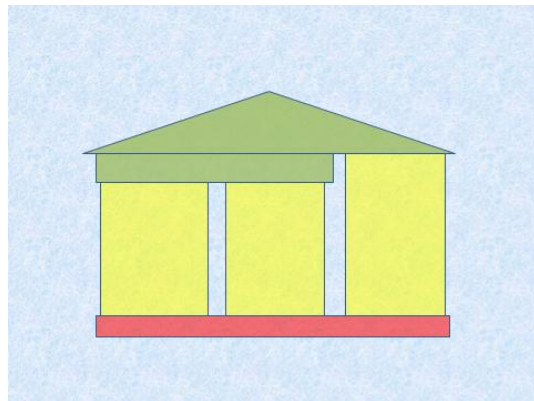
El alcance de estas conclusiones puede tener un notable alcance, sobre todo a nivel didáctico. Aunque seguramente muchos profesores, guiados por su experiencia e instinto, ya ponen en práctica algunas de las aplicaciones aquí propuestas, o similares, adaptándolas a la situación concreta de sus respectivos alumnos, una vez documentado sistemáticamente, esto puede más fácilmente extenderse, desarrollarse e implantarse oficialmente como parte de la formación de los jóvenes intérpretes, para facilitarles la difícil tarea de alcanzar en la interpretación musical la finalidad expresiva coherente con la estética implícita en cada obra. En este sentido se puede considerar la creatividad como ese cierto eslabón perdido, tantas veces denunciado, entre los estudios teóricos de lenguaje musical, historia, análisis y estética, por un lado, y su aplicación práctica en la interpretación, por otro, ya que, como hemos comprobado, es precisa y necesariamente, la creatividad la que permite al intérprete percibir y comunicar la huida belleza o expresividad que una partitura esconde, para proporcionarse a sí mismo -y proporcionar a los demás- el incomparable placer de ver el mundo por los ojos de otra persona, mejor dicho, de oírlo por sus oídos y por lo tanto sentirse en su piel, con el excitante divertimento que esto produce y que todos necesitamos de vez en cuando.

---

<sup>646</sup> Epígrafe 3.4.

## CONCLUSIONES

Pero la interpretación musical, ya que implica este avance en la comprensión interpersonal, significa, por ende, mucho más que eso: es también tolerancia, solidaridad, cultura y, en definitiva, felicidad, felicidad en la virtud, porque cada vez que se interpreta música asistimos al rito ancestral de hacer nuestra la expresión sonora de otras personas, incluso de otro país, de otra cultura y de otros tiempos, para así experimentar el inefable gozo de volver a descubrir una y otra vez, a pesar de las múltiples diferencias culturales, y gracias a la creatividad del intérprete, lo mucho que tenemos en común todos los seres humanos.



## 12.4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

A lo largo del heterogéneo recorrido interdisciplinar de este trabajo hemos pasado por diversos temas de potencial interés para la futura investigación, que por ir directamente a lo que íbamos, hemos soslayado. Se ve que hemos alcanzado sin pretenderlo la perspectiva necesaria para vislumbrar un territorio de conocimiento distante, y en varios aspectos prometedor de recursos de interés para la opinión pública y para el poder político, y que en consecuencia interesaría explorar:

En primer lugar, habría que destacar la fecundidad de la metodología interdisciplinar y sintética como género de investigación aquí cultivado: ¿Cuánto más conocimiento útil yace plácidamente desguazado en nuestras bibliotecas, a la espera de ser ensamblado?

En segundo lugar, el esquema básico original de este trabajo (creatividad + aprendizaje + lo que sea) serviría probablemente para conocer mejor y enseñar adecuadamente el aspecto creativo de cualquier actividad humana, pues una vez esclarecido el proceso creativo de cada disciplina, sobre todo de aquéllas genuinamente creativas como las artes, las ingenierías y todas las facultades superiores incluyendo por supuesto la investigación, el conocimiento de tal proceso creativo específico estaría abocado a condicionar su respectiva enseñanza-aprendizaje.



## CONCLUSIONES

También para la vida privada, familiar, urbana y social, como para la a veces difícil convivencia intercultural y de la economía globalizada, el desarrollo de la creatividad se presenta como piedra angular de la continua construcción de estilos y hábitos de vida sostenibles y respetuosos tanto con nuestros semejantes como con el medio ambiente.

En tercer lugar, unas observaciones más pragmáticas con respecto al futuro de la relación creatividad-interpretación musical: este trabajo ha venido a ser como un gran psicoanálisis colectivo, y si sus conclusiones fueran públicamente aceptadas, y una vez este ámbito específico compartiera una misma o parecida filosofía pedagógica y creativa, una nomenclatura (muy importante) y en definitiva, algo así como un imaginario conscientemente asumido, a todos nos interesaría y estaríamos en condiciones de conocer objetivamente los métodos utilizados por cada uno y los resultados obtenidos comparativamente.

En cuarto lugar, en los apartados sobre estética hemos sacado a relucir una original descripción de los factores característicos de toda experiencia estética, tanto desde el punto de vista personal como social, al relacionar en dos líneas de fuerza diferentes, por un lado los fenómenos de percepción, simbolismo y catarsis con la habilidad emocional y la fraternización, y por otro lado la mitificación oscurantista con la habilidad social y situaciones de alienación, definiéndose así dos criterios opuestos por los que son valoradas las obras de arte en nuestra cultura, la una productora de bienestar sostenible y acumulable, tanto

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

individual como social, y la otra productora de simple entretenimiento cuando no genuino fraude camuflado de aprendizaje. Conociendo y teniendo identificadas y diferenciadas estas dos formas de apreciación estética, el esclarecimiento de los casos concretos en que se da una u otra justificaría una importante línea de investigación en ese sentido.

En quinto y último lugar, la investigación sobre creatividad parece haber llegado a un estancamiento en cierto aspecto (situación paradójica, teniendo en cuenta sus prometedoras perspectivas que hemos visto): sabemos algunos de sus factores propiciatorios cognitivos, personales, motivacionales y ambientales y la mutua interacción entre ellos, pero la descripción de que disponemos hasta ahora del proceso creativo se sigue pareciendo demasiado al fenómeno sobrenatural o aleatorio, pues deja en el aire lo más íntimo del proceso, es decir, cómo con la necesaria confluencia motivacional, cuando alguien necesita entresacar una idea buena de entre muchas a su alcance, ésta se le puede presentar a su conciencia diáfana y destacada frente al resto, y cómo las personas difieren tanto en esta habilidad. La respuesta podría venir no ya de las humanidades sino de las ciencias naturales, y esto nos lleva de nuevo a la necesidad de este tipo de encuentros interdisciplinarios.

## 13. FUENTES

### 13.1. BIBLIOGRAFÍA SOBRE MÚSICA Y ESTÉTICA

Alfaro, Andreu, y otros: *El arte visto por los artistas*, Madrid, Taurus, 1987.

Ansermet, André: *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea Books, 2000.

Traducción de la edición original, Neuchatel, La Baconnière Boudry, 1983.

Baricco, Alessandro: *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*, Madrid, Siruela, 1999. Traducción de *L'anima di Hegel e le mucche del Wisconsin*, Milán, Garzanti, 1992.

Blum, David: *Casals y el arte de la interpretación*, Barcelona, Idea Books, 2000.

Traducción de *Casals and the Art of Interpretation*, Berkeley, California Univ., 1980.

Bodei, Remo: *La forma de lo bello*, Madrid, Visor, 1998. Traducción de *Le forme del bello*, Bologna, il Mulino, 1995.

Boyden, David D: *The History of Violin Playing from its Origins to 1761*, Oxford University Press, 1990.

Brelet, Gisèle: "Música y. estructura", en José Sazbón, *Estructuralismo y estética*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Bueno, Gustavo: *El mito de la cultura*, Barcelona, Prensa Ibérica, 1996.

Calvo-Manzano, María Rosa: *Técnicas Arlu*, Madrid, Arlu, 2000.

Casella, Alfredo y ,Mortari Virgilio: *La técnica de la orquesta contemporánea*,  
Buenos Aires, Ricordi, 1950. Traducción de *La tecnica dell'orchestra  
contemporanea*, Milán, Ricordi, 1950.

Colwell, Richard: *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, New  
York, Schirmer, 1992.

Colwell, Richard: *The new handbook of research on music teaching and learning*,  
Oxford Univ., 2002.

Cook, Nicholas: *De Madonna al canto gregoriano*, Madrid, Alianza, 2001.  
(Traducción de *Music: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, 1998).

Cook, Nicholas: *Rethinking Music*, Oxford UP, 2001.

Copland, Aaron: *Cómo escuchar la música*, Madrid, F.C.E., 1976. Traducción de  
*What to Listen in Music*, New York, McGraw Hill, 1939.

Copland, Aaron: *Música e imaginación*, Buenos Aires, emecé, 2003. Traducción  
de *Music and Imagination*, Harvard Univ., 1952.

Dart, Thurston: *La interpretación de la música*, Madrid, A. Machado, 2002.

Traducción de *The Interpretation of Music*. New York, Harper Colophon, 1963.

## FUENTES

Deschaussées, Monique: *El intérprete y la música*, Madrid, Rialp, 1998.

Traducción de *La musique et la vie*, Paris, Buchet, 1988.

Despins, Jean Paul: *La música y el cerebro*, Barcelona, Gedisa, 2001. Traducción de *Le cerveau et la musique*, Paris, Bourgois, 1986.

Donington, Robert: *The Interpretation of Early Music*, Londres, Faber and Faber, 1963-1977.

Dorian, Frederick: *Historia de la ejecución musical: el arte de la interpretación musical desde el Renacimiento hasta nuestros días*, Madrid, Taurus, 1986.

Traducción de *The history of music in performance: The art of musical interpretation from the Renaissance to our day*. Nova York: Norton, 1942.

Eco, Umberto: *La definición del arte*, Barcelona, Martínez Roca, 1970. Traducción de *La definizione dell'arte*, Milán, Mursia, 1968.

Eco, Umberto: *Obra abierta*. Barcelona, Ariel, 1970. Traducción de *Opera aperta*, Milán, Bompiani, 1962.

Ehrenzweig, Anton: *Psicoanálisis de la percepción artística*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976.

Esteban Muñoz, Elena: *La versión pianística. Defensa de la huella estético estilística del pianista en su interpretación en función de sus habilidades, conocimiento y creatividad*, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

de Falla, Manuel: *El Retablo de Maese Pedro*, Londres, Chester, 1924.

Frega, Ana Lucía: *Metodología comparada de la educación musical*, Buenos Aires, Collegium Musicum, 1997.

Frega, Ana Lucía: "Investigación musical. Una didáctica interdisciplinar aplicada a la estimulación sistemática de la creatividad", en *Música y Educación*, nº 68, de diciembre de 2006.

Frega, Ana Lucía: *Creatividad como transversalidad*, Vitoria, Agruparte, 1998.

Fubini, Enrico: *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid, Alianza, 1988. Traducción de *L' estetica musicale dall'antichità al Settecento* y *L' estetica musicale dal Settecento a oggi*, Turín, Einaudi, 1974 y 1976.

Fubini, Enrico: *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994. (Traducción de *Musica e linguaggio nell'estetica contemporanea*, Torino, Einaudi, 1973).

Galamian, Ivan: *Interpretación y Enseñanza del Violín*, Madrid, Pirámide, 1998. Traducción de *Principles of Violin: Playing and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1962.

García Calero, Pilar: *Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación pianística*, Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, 2002.

## FUENTES

Graetzer, Guillermo y otros: *El Director de Coro*, Buenos Aires, Ricordi, 1979.

Hargreaves, David J.: *Infancia y desarrollo artístico*, Madrid, Morata, 1991.

Traducción de *Children and the arts*, Milton Keynes, Open Univ., 1989.

Hargreaves, David J.: *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Grao, 1998.

Traducción de *The Developmental Psychology of Music*, Cambridge Univ., 1986.

Jordá, Enrique: *El director de orquesta ante la partitura*, Madrid, Espasa-Calpe, 1969.

Keller, Hermann: *Fraseo e articulación. Contribución a una lingüística musical*, Buenos Aires, Eudeba, 1964. Traducción de *Phrasierung und Artikulation: ein Beitrag zu einer Sprachlehre der Musik*, Kassel, Bärenreiter, 1955.

Landon, Howard Chandler Robbins: *Mozart y su realidad*, Barcelona, Labor, 1991.

Traducción de *The Mozart Compendium. A Guide to Mozart's Life and Music*, Londres, Thames and Hudson, 1990.

Lawson, Colin y Stowell, Robin: *La interpretación histórica de la música*, Madrid, Alianza, 2005. Traducción de *The Historical Performance of Music*, Cambridge Univ., 1999.

Lieberman, Arnoldo: *De la música, el amor y el inconsciente*, Barcelona, Gedisa, 1993.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

López Quintás, Alfonso: *La experiencia estética y su poder formativo*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2004.

Mansion, Madeleine: *El estudio del canto*, Buenos Aires, Ricordi, 1947. Traducción de *L'étude du chant*, Paris, Richard-Masse Editeurs.

Manevreau, Guy: *Música y educación*, Madrid, Rialp, 1993. Traducción de *Musique et éducation*, Aix-en-Provence, Édisud, 1977.

Marco, Tomás: *Pensamiento musical y siglo XX*, Madrid, Fundación Autor, 2002.

Martenot, Maurice: *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*, Madrid, Rialp, 1993. Traducción de *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, París, Magnard, 1970.

Menuhin, Yehudi: *Violin & Viola*, Londres, Kahn & Averill, 1991.

Michels, Ulrich: *Atlas de música*, Madrid, Alianza, 1982. Traducción de *Atlas zur Musik*, München, D.T. V.G., 1977.

Mozart, Wolfgang Amadeus - Casella, Alfredo: *Sonatas para piano*, Milán, Ricordi, 1949.

Murillo, Rodolfo: *Spanish Translation of Johann Joachim Quantz's Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flûte Traversière*, Ann Arbor, UMI, 1997.

Núñez, Adolfo: *Informática y electrónica musical*, Madrid, Paraninfo, 1993.



## FUENTES

de Olazábal, Tirso: *Acústica musical y organología*, Buenos Aires, Ricordi, 1954.

d'Ors, Eugenio: *Lo barroco*, Madrid, Tecnos, 1993.

Pliego de Andrés, Víctor: *Temas pedagógicos para la oposición de conservatorios*, Madrid, Musicalis, 1998.

Riemann, Hugo: *Fraseo Musical*, Barcelona, Labor, 1928. Traducción de *Praktische Anleitung zum Phrasieren*, Leipzig, 1886.

Rubio, Samuel: *La Polifonía Clásica*, El Escorial, Madrid, 1956.

Rudolf, Max: *The Grammar of Conducting*, Nueva York, Schirmer, 1950.

Salazar, Adolfo: *La música de España*, Madrid, Espasa-Calpe, 1972.

Salzer, Félix: *Audición estructural. Coherencia tonal en la música*, Barcelona, Labor, 1990. Traducción de *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music*, New York, Dover, 1962.

Schönberg, Arnold: *El estilo y la idea*. IDEABOOKS. Barcelona, 2005, p. 246. Traducción de *Style and Idea*, Nova York, Philosophical Library, 1950.

Scurtulescu, Dan y Felicia: *La vía transcendental de la música*, Madrid, Mandala, 1993.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Sessions, Roger: *The Musical Experience of Composer, Performer, Listener*,  
Princeton University Press, 1950.

Sloboda, John A.: *The Musical Mind*, Oxford University, 1985.

Storr, Anthony: *La música y la mente*, Barcelona, Paidós, 2002. Traducción de  
*Music and the Mind*, New York: The Free Press, 1992.

Stravinsky, Igor: *Poética Musical*, Madrid, Taurus, 1977. Traducción de *Poétique  
musicale*, París, J. B. Janin, 1945.

Swarowsky, Hans: *Dirección de Orquesta*, Madrid, Real Musical, 1989.

Tapiés, Antoni: *Arte abstracto y figurativo*, Barcelona, Salvat, 1973.

Tureck, Rosalyn: *An Introduction to the Interpretation of Bach*, Oxford University  
Press, 1960.

Worringer, Wilhelm: *Abstracción y empatía*, Madrid, FCC, 1997.

Zelle, Tom: *Sergiu Celibidache. Analytical approaches to his teachings on  
phenomenology and music*, Ann Arbor, UMI, 1996.

Zamacois, Joaquín: *Temas de pedagogía musical*, Barcelona, Quiroga, 1973.

## 13.2. BIBLIOGRAFÍA SOBRE CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE

Ausubel, David P., Novak Joseph D. y Hanesian, Helen: *Psicología educativa*, México, Trillas, 1976. Traducción de *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Balmes, Jaime: *El criterio*, Barcelona, Bruguera, 1967.

Beardsley, Monroe C. y Hospers, John: *Estética. Historia y fundamentos*, Madrid, Cátedra, 1986. Traducción de *Aesthetics*, New York, Harcourt Brace, 1958.

de Bono, Edgar: *Serious creativity*, New York, Harper Collins, 1992.

Boden, Margaret A.: *Precis of "The creative mind: Myths and mechanisms"*, Londres, Weidenfeld & Nicolson, 1990.

Csikszentmihalyi, Mihalyi: *Creatividad*, Barcelona, Paidós, 1998. Traducción de *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York, Harper Perennial, 1996.

Checa, Fernando, y otros: *Guía para el estudio de la historia del arte*, Madrid, Cátedra, 1985.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (coordinadores): *Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis, 1995.

Dewey, John. *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath, 1910

de Echano, Javier, y otros: *Historia de la Filosofía*, Madrid, INBAD, 1989.

Freud, Sigmund: *La interpretación de los sueños*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1985. Traducción de *Die Traumdeutung*, Leipzig y Viena, Franz Deuticke, 1900.

Freud, Sigmund: *Psicoanálisis del Arte*, Madrid, Alianza, 1970.

Freud, Sigmund: "El poeta y la fantasía", *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca nueva, 1973. Traducción de *Der Dichter und das Phantasieren*, 1907.

Fromm, Erich: *El miedo a la libertad*, Barcelona, Paidós, 1980. Traducción de *Fear of Freedom*, Londres, Routledge, 1941.

Gardner, Howard: *Mentes creativas de nuestro tiempo*, Barcelona, Paidós, 1995. Traducción de *Creating Minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*, New York, Basic Books, 1994.

Gedo, John E.: "Psychoanalytic theories of creativity", En Mark A. Runco: *The creativity research handbook*, Cresskill (New Jersey), Hampton Press, 1997.

## FUENTES

González Pienda, Julio Antonio, y otros: *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid, Pirámide, 2002.

Íñiguez Rueda, Lupicinio: *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona, UOC, 2003. Traducción de El llenguatge en el ciències humanes i socials.

Marín, Ricardo: *La creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*, Madrid, UNED, 1995.

Myers, D.G.: *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1996.

Navarro, Juan Manuel: *Historia de la filosofía*, Madrid, Anaya, 1980.

Pinillos, José Luis; *La mente Humana*, Barcelona, Salvat, 1973.

Platón: *La República*, Madrid, Instituto de estudios políticos, 1969.

Platón: *Fedras*, Barcelona, Iberia, 1947.

Randall, J.: *La formación del pensamiento europeo*, Buenos Aires, 1952.

Romo, Manuela: *Psicología de la creatividad*, Barcelona, Paidós, 1997.

John W. Santrock, *Psicología de la Educación*, México, McGraw-Hill, 2001.

Traducción de *Educational Psychology*, McGraw-Hill, 2001.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Segovia Olmo, Felipe y Beltrán Llera, Jesús: *El Aula Inteligente*, Madrid, Espasa, 1998.

Sprinthall, Norman A. y otros: *Psicología de la educación*, Madrid, McGraw-Hill, 1996. Traducción de *Educational Psychology. A Developmental Approach*, New York, McGraw-Hill, 1994.

Sternberg, Robert: *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona, Paidós, 1997. Traducción de *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*, New Jersey, Free Press, 1995.

Sternberg, Robert: *Handbook of creativity*, Cambridge Univ., 1998.

Suzuki, D.T. y Fromm, Erich: *Budismo zen y psicoanálisis*, Madrid, F.C.E., 1981. Traducción de *Zen Buddhism & Psychoanalysis*, New York, Harper and Brothers, 1960.

de la Torre, Saturnino: *Educación en la creatividad*, Madrid, Narcea, 1987.

de la Torre, Saturnino: *Creatividad Plural*, Barcelona, PPU, 1984.

Trianes Torres, María Victoria y Gallardo Cruz, José Antonio: *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*, Madrid, Pirámide, 2004.

Universidad de Málaga. *Programas de Doctorado 2001-2003*, p. 185.

Vallejo-Nájera, Juan Antonio: *Locos egregios*, Madrid, Dossat, 1979.

## FUENTES

Vallés, Miguel S.: *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1997.

Vernant, J. P.: *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*, Barcelona, Ariel, 1973.

Weisberg, R.: *La creatividad. El genio y otros mitos*, Barcelona, Labor, 1986.

Traducción de *Creativity. Beyond the Myth of Genius*, New York, Freeman, 1992.

### **13.3. FUENTES HEMEROGRÁFICAS**

Amabile, Teresa M.: "Social Psychology of creativity". *Journal of personality and social psychology*, n. 43, 1982.

Altenmüller, Eckart y Gruhn, Wilfried: "La investigación de la función cerebral y la educación musical", *Eufonía*, n. 10, 1998.

Canales, Antonio: En *Diario SUR*. Málaga, 15 diciembre 2002.

Celibidache, Sergiu, En *Scherzo*, n. 11, Madrid, 1987.

Fernández, Juan Ignacio: "Sobre la interpretación musical", en *Hoquet, revista del Conservatorio Superior de Música de Málaga*, 2005.

Gómez, José Miguel: Entrevista en *Radio Clásica. Revista de programación*, Junio de 2006.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Latorre, Angel y Fortes, M Carmen: “Aproximación al concepto de creatividad”,  
*Eufonía*, n. 8, 1997.

Lester, Joel: “La interpretación musical y el análisis: Interacción y exegesis”,  
*Quodlibet*, nº 15, octubre 1999. (Traducción de “Performance and Analysis:  
Interaction and Interpretation”, en John Rink (Ed.), *The Practise of Performance*,  
Cambridge Univ., 1995).

Molina, Emilio: “Análisis, improvisación e interpretación”, en *Eufonía*, Marzo 2006.

Murillo Serna, Oscar: “Análisis del discurso social”, *Investigaciones sociales*, Año  
VIII N° 13.

Romo, Manuela: “Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula”.  
*Tendencias pedagógicas*, n. 1, 1998.

Rosa Torres Pardo: En *Diario Sur*, Málaga, 10-1-2000.

Sánchez Capdequi, Celso: “El imaginario cultural como instrumento de análisis  
social”, *Política y sociedad*, 24, Madrid, 1997.

Varios autores: *Variaciones*, n. 4, Generalitat Valenciana, 1996.

## 13.4. PÁGINAS WEB

Asociación para la Creatividad: Documento de inscripción. [en línea] Disponible  
en URL: < <http://www.asocrea.com/asocrea.pdf> > [Consulta: 30-5-2007].



## FUENTES

Bacon, Francis: *The advancement of learning* (1605), Londres, Herron, 1861, p. 82. En Paul Dawson, (2001) "From Imagination to Creativity: The Origins of Authorship in Creative Writing," En *The New Journal*, 1 (2). [en línea] Disponible en URL: <[www.thenewjournal.com](http://www.thenewjournal.com).> [Consulta: 13-2-2002].

Blake, William: *The poetry and prose*, N.Y., Erdman, 1970, p. 6. En Paul Dawson (2001), "From Imagination to Creativity: The Origins of Authorship in Creative Writing," En *The New Journal*, 1 (2). [en línea] Disponible en URL: <[www.thenewjournal.com](http://www.thenewjournal.com).> [Consulta: 13-2-2002].

Bresin, Roberto: *Proceedings of SMAC 03. Stocholm Music Acoustics Conference*. En <http://www.speech.kth.se/smac03/>.

Brian: Wallace Berry: *Musical Structure and Performance*, [en línea] Disponible en URL: <[www.humanities.mcmaster.ca/mus/01/brian/berry/htm](http://www.humanities.mcmaster.ca/mus/01/brian/berry/htm).> [Consulta: 23-4-2001].

Clark, Eric y Webster, Peter: Abstracts. EUROPEAN SOCIETY FOR THE COGNITIVE SCIENCES OF MUSIC conference - Liege - April 5-8, 2002. [En línea] Disponible en URL: <<http://www.musica.uci.edu/news/meetings/msg00012.html.en>> [Consulta: 13-4-2007].

Corbin, Jessica: "Review of Edward T. Cone's *Musical Form and Musical Performance*", [en línea] Disponible en URL:

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

<<http://www.music.indiana.edu/som/courses/rhythm/annotations/berry71.html.en>>

[Consulta: 29-5-2007].

Kearsley, Greg: *Explorations in Learning & Instruction: the Theory into Practice*

*Database*, [en línea] Disponible en URL: <<http://tip.psychology.org/>> [Consulta:

26-12-2007].

Darwin, Charles: A biografical sketch of an infant, *Mind*, 2, pp. 285-294. En Robert

H. Wozniak, *Experimental and comparative roots of early behaviorism: An*

*introduction*. [en línea] Disponible en URL:

<[www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/roots.html](http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/roots.html). 14-4-2007.> [Consulta: 30-

5-2007].

Dimeo, Carlos: "El Sistema Reservado De La Vida Y La Segunda Naturaleza", en

*Dramateatro. Revista Digital - Primera Revista De Investigación Teatral En*

*Venezuela. número 13 / tercer año - septiembre / diciembre 2004*. [en línea]

Disponible en URL: <[http:](http://dramateatro.fundacite.org.gov.ve/teoria_teatral/taller_dimeo.htm)

[//dramateatro.fundacite.org.gov.ve/teoria\\_teatral/taller\\_dimeo.htm](http://dramateatro.fundacite.org.gov.ve/teoria_teatral/taller_dimeo.htm)> [Consulta: 26-

3-2007].

Dogantan, Mine: *Mathis Lussy's Theory of Rythm as a basis for a Theory of*

*Expressive Performance, Abstract*, [en línea] Disponible en URL:

<<http://digitalcommons.libraries.columbia.edu/dissertations/AAI9809708/>>

[Consulta: 30-5-2007]

## FUENTES

Dogantan, Mine: Mathis Lussy's Theory of Rythm as a basis for a Theory of Expressive Performance, Abstract [en línea] Disponible en URL:

<<http://www.music.columbia.edu/dissertations/dissdef/1997Dogantan.html>>

[Consulta: 30-5-2007 ]

Duff, William: An essay on original genius. (1767), Londres, Routledge, 1994, p.

48. En Paul Dawson, (2001) "From Imagination to Creativity: The Origins of Authorship in Creative Writing," En *The New Journal*, 1 (2). [en línea] Disponible en

URL: <[www.thenewjournal.com](http://www.thenewjournal.com)> [Consulta: 13-2-2002].

Flowers, Jonathan D.: Mathis Lussy's Traite de l'expression musicale as a Window into Performance Practise. [en línea] Disponible en URL:

<<http://www.music.indiana.edu/som/courses/rhythm/annotations/green94.html>>

[Consulta: 16-4-2007].

Flowers, Jonathan D.: Mathis Lussy's Traite de l'expression musicale as a Window into Performance Practise. [en línea] Disponible en URL:

<<http://www.music.indiana.edu/som/courses/rhythm/annotations/green94.html>>

[Consulta: 16-4-2007].

Gray, P. H.: "Spalding and his influence on research in developmental behavior",

*Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 3, 1967, pp. 302-303. En Robert

H. Wozniak, *Experimental and comparative roots of early behaviorism: An*

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

introduction. [en línea] Disponible en URL:

<[www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/roots.html](http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/roots.html).> [Consulta: 14-4-2007].

Gudding, Gabriel: From Petit to Langoo: A History of Solipsism and Experience in  
Mainstream American Poetics since the Rise of Creative Writing. [en línea]

Disponible en URL: <[www.flashpointmag.com/guddin~1.htm](http://www.flashpointmag.com/guddin~1.htm). > [Consulta: 16-4-  
2007].

Hill, David y otros: Mothers´ and Fathers´ Songs to Infants, [en línea] Disponible en

URL: <<http://www.musicog.ohio-state.edu/Resources/information.html#Abstracts>.>

[Consulta: 16-4-2007].

Huron, David: Review of John A. Sloboda (ed) “Generative Processes in Music”,  
en *Psychology of Music*, Vol. 17, No. 2, pp. 158-164. [En línea] Disponible en URL:

<<http://dactil.som.ohiostate.edu/Huron/Publications/huron.Sloboda.review.html>. >

[Consulta: 13-6-2001].

Kearsley, Greg: *Explorations in Learning & Instruction: the Theory into Practice*

*Database*, [en línea] Disponible en URL: <<http://tip.psychology.org/>.> [Consulta:

26-12-2007].

Kreig, Raúl: “El método en la actuación”, [en línea] Disponible en URL:

<<http://www.andamio.freeservers.com/dida/num-uno/nota-sup.htm>.> [Consulta: 26-

3-2007].

## FUENTES

Minton, Henry L.: "Commentary on: New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals Alfred Binet & Theodore Simon (1905) The uses of intelligence tests. Lewis M. Terman, (1916)". En *Classics in the History of Psychology*. [en línea] Disponible en URL:

<<http://psychclassics.yorku.ca/Binet/commentary.htm>.> [Consulta: 15-4-2007].

Plucker, Jonathan: "Lewis Madison Terman" en Human Intelligence. [en línea] Disponible en URL: <[www.indiana.edu/~intell/terman.shtml](http://www.indiana.edu/~intell/terman.shtml).> [Consulta: 15-4-2007].

Sidney, Philip: An apologie for Poetrie, (1595), Cambridge Univ. ,1905. En Paul Dawson, (2001) "From Imagination to Creativity: The Origins of Authorship in Creative Writing," En *The New Journal*, 1 (2). [en línea] Disponible en URL: <[www.thenewjournal.com](http://www.thenewjournal.com).> [Consulta: 13-2-2002].

Simms, Stephen C.: "Mapping musical thought to musical performance. Annotation for Palmer". [en línea] Disponible en URL: <<http://www.music.indiana.edu/som/courses/rhythm/annotations/palmer89.html>.> [Consulta: 16-4-2007].

Smith, Mark K.: "Mary Parker Follett and informal education", en The encyclopedia of informal education, [en línea] Disponible en URL: <<http://www.infed.org/thinkers/et-foll.htm>.> [Consulta: 16-4-2007].

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Wozniak, Robert: *John B. Watson, Behaviorism, and Behavior: An introduction to comparative psychology* [en línea] Disponible en URL:

<[www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson2.html](http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson2.html).> [Consulta: 14-4-2007].

Wertheimer, Max. : “Gestalt Theory”, En Gestalt Archive, [en línea] Disponible en URL: <<http://gestalttheory.net/archive/wert1.html>.> [Consulta: 14-4-2007].

Wertheimer, Max. : Productive Thinking, New York, Harper & Row, 1959, p. 212.  
En Greg Kearsley, “Gestalt Theory (Wertheimer)”, en Theory Into Practice (TIP) database. [en línea] Disponible en URL: <<http://tip.psychology.org/index.html>.> [Consulta: 14-4-2007].

Yang, Chieng-chang: Hugo Riemann’s « Musical Logic » and Neo-Kantian Epistemology, Abstract. [en línea] Disponible en URL:

<<http://www.societymusictheory.org/html/events/abstracts/smt-96.abstracts/yang.html>.> [Consulta: 30-5-20].

## 14. GLOSARIO

**ACENTUACIÓN:** En el argot musical este término se entiende con un sentido similar al que tiene en el lenguaje hablado: la distribución diferenciada de la intensidad en una secuencia de sonidos, resaltando algunos de ellos sobre los demás para producir cierta configuración rítmica a través del contraste entre tiempos fuertes y débiles.

**ACOMODACIÓN:** Término utilizado por Jean Piaget para indicar la fase sintética de los procesos de aprendizaje, complementaria de la fase analítica que denomina “asimilación”. Se refiere a la operación de adquirir nuevos esquemas cognitivos modificando los que ya se poseían y adaptándolos a una nueva situación para la que previamente no se tenía esquemas válidos de conducta.

**ACTIVIDADES:** En el ámbito educativo se denomina así a todo lo que los sujetos hacen con la orientación del docente para aprender.

**AGÓGICA:** La distribución de las medidas de tiempo a lo largo de una pieza musical. Cambios rítmicos, aceleraciones, alargamientos de las medidas de tiempo, etc.

**ANÁLISIS:** Operación cognitiva de descomponer una representación relativamente compleja en elementos más sencillos y comprensibles. Aplicado a una pieza musical se entiende generalmente como una descripción comprensiva de su estructura temporal y sus rasgos estilísticos, técnicos y estéticos.

**ARTICULACIÓN:** La forma de atacar y extinguir cada sonido musical, produciendo un perfil determinado de intensidad con respecto al tiempo. Se solía distinguir

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

tradicionalmente entre dos articulaciones básicas: “ligado” (sonidos sucesivos completamente unidos, o sea sin ataque entre ellos) y “destacado” (sonidos sucesivos más o menos separados entre sí), y dentro de esta última una gama variable de matices según las posibilidades de cada instrumento o voz: por un lado, y generalmente, ataques más blandos o dulces (sonidos largos, muy unidos entre sí y de comienzo y extinción progresivos) y por otro lado ataques secos o incisivos (sonidos cortos, separados entre sí y de comienzo y extinción repentinos). Desde la aparición de los sintetizadores se emplea en su lugar el término “envolvente”, que se refiere a más parámetros o variables del perfil dinámico, que pueden ser controlados y medidos con instrumentos electrónicos.

**ASIMILACIÓN:** Término utilizado por Jean Piaget para indicar la fase analítica de los procesos de aprendizaje, complementaria de la fase sintética que denomina “acomodación”. Se refiere a la operación de identificar una situación con algún esquema cognitivo que ya se poseía, para aplicarle su esquema de conducta correspondiente en función de la experiencia.

**AXIOLOGÍA:** Estudio de los valores o cualidades distintivas por las que definimos y apreciamos las cosas, los conceptos y los objetos abstractos.

**CONSTRUCTIVISMO:** Estilo de enseñanza-aprendizaje basado en la síntesis de conocimientos por parte del sujeto.

**CONTENIDOS:** En el ámbito educativo se denomina así a todo lo que el docente explica a los sujetos.



## GLOSARIO

**CUANTIZAR:** Determinar digitalmente el valor de un parámetro o variable, empleando una unidad de medida de la magnitud correspondiente, sin decimales, lo que produce un redondeo en la medición que resulta mayor cuanto mayor haya sido la unidad empleada.

**CURRÍCULO:** En sentido amplio, todo el cúmulo de experiencias que atraviesan los sujetos en una institución docente. También, algo más concretamente, el programa de enseñanza-aprendizaje diseñado y puesto en práctica por tal institución.

**DINÁMICA:** La distribución de la intensidad sonora a lo largo de una pieza musical.

**DISCURSO SOCIAL:** Conjunto de ideas que circulan en torno a un tema conflictivo en un ámbito social, condicionando o justificando la actitud de sus protagonistas.

**ESQUEMA:** Forma, simplificada con respecto a la realidad, que adopta el conocimiento en la mente.

**EVALUACIÓN:** En general, comparación de un objeto con un modelo ideal, para medir la semejanza entre ambos. En el ámbito educativo, la comprobación y medición que se hace del aprendizaje realizado por los sujetos. En relación con el proceso creador, la fase analítica del mismo, que complementa a su fase sintética, “generación”, y comprende todas las operaciones mentales que tienen por objeto seleccionar las buenas ideas entre todas las producidas, en función de su calidad.

## INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

**EXPRESIÓN:** En el argot musical se entiende con un sentido similar al que tiene el mismo término en el lenguaje hablado: la distribución diferenciada de la intensidad en sonidos sucesivos, resaltando algunos de ellos sobre los demás para intensificar en mayor o menor medida su representación emocional, por analogía a las inflexiones naturales de la voz humana.

**FENOMENOLOGÍA:** En general, ciencia que busca el conocimiento a través del análisis de la experiencia. También, método de interpretación musical basado en tal principio, ideado y enseñado por Sergiu Celibidache.

**FRASEO:** Término similar al de “articulación”, referido más concretamente a la interpretación de melodía, por cuanto la distribución de articulaciones a lo largo de la misma puede determinar en gran medida para el oyente la percepción de distintas estructuras de frases y secciones menores. A veces también abarca en su significado la “expresión” e incluso la “acentuación”, según quién lo emplee.

**GENERACIÓN:** En relación con el proceso creador, denominamos así la fase sintética del mismo, que se complementa con su fase analítica, “evaluación”, y comprende todas las operaciones mentales que tienen por objeto producir ideas.

**IMAGINARIO:** Sistema coherente de creencias, opiniones e ideas que sobre un tema socialmente conflictivo tiene alguno de sus partícipes, fundamentando su correspondiente discurso en torno al mismo.

**IMAGINARIO COLECTIVO:** Concepto acuñado por Cornélius Castoriadis para definir el sistema de normas, instituciones, valores y orientaciones propios de una

## GLOSARIO

sociedad. En las hipótesis de este trabajo se equipara tal concepto al de “principios filosóficos”,<sup>647</sup> entendiéndose así que un conjunto cualquiera de ideas compartidas en torno a un tema conflictivo sólo constituye un completo imaginario colectivo si trata todos los aspectos de tal conflicto con suficiente coherencia, exhaustividad y precisión como para fundamentar íntegramente una determinada actitud ante el mismo.

**MIDI:** Sistema normalizado para utilizar un instrumento electrónico a través de otro o bien hacerle realizar instrucciones previamente registradas, siempre mediante una medición y codificación digitales del valor de los parámetros del sonido y del tiempo.

**MODELO TEÓRICO:** Descripción de un objeto de estudio abstracto con fines didácticos o científicos.

**OBJETIVOS:** En el ámbito educativo, las capacidades que se pretende que adquieran los sujetos, en función de los cuales se diseña el currículo, programa o proyecto educativo.

**PENSAMIENTO CONVERGENTE:** Operación mental puramente analítica, correspondiente por sí misma a una conducta no creativa.

**PENSAMIENTO DIVERGENTE:** Operación mental sintética, complementaria del pensamiento convergente en la conducta creativa.

---

<sup>647</sup> Bennet Reimer, “Towards a Philosophical Foundation for Music Education”, en Richard Colwell, *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, New York. Schirmer, 1992, pp.21-22.

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

**SILOGISMO:** Razonamiento que, vinculando dos atribuciones sucesivas en virtud de un término común, deduce una tercera atribución que relaciona directamente entre sí los dos términos no comunes.

**SÍNTESIS:** Operación cognitiva de componer una representación relativamente compleja relacionando elementos más sencillos.

**TAXONOMÍA:** Término tomado de la Biología por Eugenio d'Ors para indicar una clasificación a varios niveles de los estilos artísticos, estableciendo afinidades entre tendencias muy distantes cronológicamente, por un lado racionalistas, y por otro lado irracionalistas.

**VIBRATO:** Italianismo del argot musical, indica una leve oscilación periódica de la altura o de la intensidad del sonido, o de ambas cualidades a la vez, que los intérpretes suelen utilizar a discreción como ornamento en sonidos largos, para aumentar su interés o expresividad.

## 15. ÍNDICE ONOMÁSTICO

Adams, 297

Adorno, 114, 115, 147

Aguilera, 49

Albert y Runco, 258, 261, 264, 265, 266,  
267, 291, 305

Alfaro, 37, 391

Allen, 308

Altenmüller, 179, 403

Álvarez, 50

Amabile, 319, 320, 328, 335, 336, 403

Ansermet, 71, 74, 75, 87, 88, 97, 101,  
102, 103, 108, 109, 117, 118, 119, 132,  
133, 134, 391

Antaki, 26

Aristóteles, 105, 257

Arlin, 226

Arquímedes, 256, 265, 269, 300

Ausubel, 220, 229, 230, 234, 239, 399

Bach, 64, 67, 76, 134, 136, 179, 186,  
190, 196, 198, 200, 398

Bachofen, 121

Bacon, 259, 260, 268, 300, 405

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Balmes, 37, 258, 265, 266, 267, 268,  
269, 270, 300, 399

Baricco, 98, 117, 391

Barron, 312

Bartok, 90

Baudelaire, 261

Beardsley, 95, 112, 255, 260, 261, 262,  
399

Beethoven, 60, 76, 134, 175, 177, 185

Behne, 171

Beltrán, 219, 225, 230, 235, 239, 402

Berlyne, 18

Bernard, 67

Berry, 156, 157, 162, 405

Bethune, 265, 268, 300

Bildersee, 297

Binet, 288, 290, 311, 409

Blacking, 113

Blake, 262, 405

Bloom, 329

Blum, 55, 57, 64, 66, 67, 71, 154, 155,  
186, 187, 196, 198, 391

Bodei, 115, 116, 128, 129, 391

Boden, 173, 317, 318, 399

Booth, 202

Boraas, 292

Bowen, 174, 175, 176, 177

Boyden, 37, 142, 143, 391

Brahms, 67, 68, 76, 157

Brande, 297

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Brelet, 19, 72, 73, 77, 98, 99, 101, 121,  
193, 391
- Brendel, 78
- Bresin, 171, 405
- Brian, 157, 405
- Briggs, 296
- Britten, 85, 161
- Bruner, 221, 227, 236, 238, 239, 317,  
320
- Bueno, 117, 392
- Callahan, 308
- Calleya, 50
- Calvo, 92, 208, 209, 210, 392
- Canales, 403
- Candolle, 262, 263, 264, 268
- Cano, 236, 237
- Casals, 55, 57, 64, 66, 67, 70, 71, 154,  
155, 186, 187, 196, 198, 391
- Casella, 37, 56, 131, 132, 185, 392, 396
- Casla, 224, 225, 230
- Celibidache, 34, 37, 80, 84, 160, 199,  
346, 398, 403
- Chaikowsky, 121
- Chase, 329
- Chassell, 291
- Checa, 37, 259, 270, 275, 399
- Chomsky, 316
- Chopin, 76, 134
- Clark, 211, 214, 405
- Clarke, 89, 133, 174

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

- Coleridge, 262
- Colwell, 34, 170, 206, 213, 214, 392
- Cone, 156, 157, 162, 405
- Cook, 20, 37, 59, 60, 85, 156, 157, 161, 162, 174, 175, 176, 177, 392
- Copland, 37, 74, 88, 91, 107, 133, 392
- Corbin, 157, 405
- Couperin, 150
- Cowell, 168, 172, 213
- Cox, 289, 290, 311, 335, 339
- Craft*, 70
- Crawford, 300, 308
- Csikszentmihalyi, 259, 319, 320, 321, 323, 325, 328, 334, 335, 399
- Cutuetta, 214
- Czerny, 65, 184
- D.Azzara, 206
- d'Ors, 122, 123, 126, 397
- Dalcroze, 159, 200, 201, 208
- Damón, 105
- Dart, 57, 392
- Darwin, 281, 406
- Davidson, 91, 102, 168, 171, 172, 201, 204
- Davis, 308
- Dawson, 258, 260, 261, 262, 405, 407, 409
- de Aquino, 258, 266
- de Bono, 399



## ÍNDICE ONOMÁSTICO

- de la Torre, 264, 269, 270, 274, 287,  
288, 293, 302, 306, 307, 310, 311, 312,  
315, 402
- de Pablo, 82, 83, 148
- de Vinci, 277
- Debussy, 174
- Deeschaussées, 190
- Delgado, 31, 33, 34, 400
- Demócrito, 257
- Descartes, 259, 333
- Deschaussées, 148, 190, 346, 393
- Despins, 37, 205, 206, 393
- Dewey, 286, 294, 295, 296, 317, 400
- Díaz, 50
- Dimeo, 303, 406
- Diógenes, 257
- Dogantan, 159, 406, 407
- Dolmetsch, 213
- Donington, 141, 393
- Dorian, 57, 393
- Downes, 69
- Duff, 261, 264, 268, 334, 407
- Dunsby, 85, 153, 162
- Ebbinghaus, 227, 292
- Echano, 37, 121, 123, 256, 257, 259,  
261, 266, 333, 400
- Eco, 31, 78, 80, 96, 393
- Ehrenzweig, 94, 101, 129, 130, 393
- Einstein, 66
- Ellis, 264, 265

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

- Esteban, 85, 86, 393
- Fenza, 296
- Fernández, 148, 193, 194, 346, 403
- Fielder, 308
- Finke, 317
- Flowers, 153, 158, 407
- Follett, 297, 298, 299, 301, 334, 335, 409
- Fox, 179, 205
- Frega, 16, 34, 40, 50, 85, 206, 208, 209,  
394
- Freud, 37, 104, 105, 121, 123, 124, 269,  
270, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 278,  
279, 285, 300, 301, 306, 318, 324, 328,  
333, 336, 400
- Fromm, 37, 279, 280, 306, 307, 308,  
309, 313, 324, 333, 336, 346, 400, 402
- Fubini, 19, 20, 37, 40, 71, 72, 73, 77, 78,  
100, 101, 105, 112, 121, 147, 394
- Fuente, 236
- Furtwängler, 132, 133, 136, 189, 194
- Gagné-Briggs, 221
- Galamian, 37, 159, 160, 192, 194, 346,  
394
- Galilei, 259
- Gallardo, 224, 230, 231, 236, 237, 402
- Galton, 262, 264, 268, 289, 335, 339
- García, 50, 105, 211, 212, 325, 394
- Gardner, 16, 85, 306, 311, 319, 320,  
321, 328, 329, 400
- Garrido, 50
- Gedo, 307, 400
- Gervilla, 49

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

Getzels, 309, 310, 314

Gide, 121

Glaser, 234

Glasser y Strauss, 34

Gómez, 208, 403

González, 221, 227, 228, 231, 232, 236,

239, 401

Gordon, 301, 308

Gorgías, 256

Graetzer, 37, 55, 56, 84, 142, 147, 155,

194, 395

Gray, 281, 407

Green, 158

Gruber, 319, 320, 321, 328

Gruhn, 179, 403

Gudding, 296, 297, 408

Guilford, 16, 305, 309, 314, 318, 330,

331

Gutiérrez, 31, 33, 34, 400

Haefele, 312

Hallam, 172

Hallman, 203, 315

Hanesian, 220, 230, 234, 239, 399

Hanslick, 66, 67, 101

Hargreaves, 107, 201, 214, 215, 292,

293, 309, 325, 335, 395

Harvey, 314, 339

Hayes, 329

Hazlitt, 261

Hegel, 101

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Helffer, 148

Howe, 85

Henson, 305

Howell, 85

Heráclito, 256, 257

Hughes, 90, 296, 297

Herbart, 294

Hume, 261, 268, 270, 300, 301

Hernández, 221, 240

Hummel, 184

Hickey, 213

Hunt, 314, 339

Hill, 178, 188, 210, 211, 221, 223, 227,  
231, 232, 238, 316, 321, 402, 408

Hunter, 240

Huron, 168, 408

Hindemith, 101, 102

Hutchinson, 314

Hípias, 256

Íñiguez, 26, 27, 28, 401

Hitler, 136

Jackson, 309, 310, 314

Hobbes, 260, 268, 270, 300, 330

James, 267, 268, 300, 330

Hobhouse, 282

Jenófanes, 257

Hofmann, 66

Jevons, 266, 268

Hospers, 94

Johnson, 89, 144

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Jordá, 37, 57, 68, 69, 73, 105, 193, 346,  
395
- Joseffy, 67
- Jung, 105, 121
- Juslin, 170, 171
- Kalkbrenner, 185, 202
- Kaufman, 261
- Kearsley, 284, 410
- Keller, 150, 395
- Keneller, 312
- Kientzy, 83
- Kinderberger, 150
- Kirkpatrick, 269, 270, 274, 293
- Koch, 150
- Kogan, 310
- Kolberg, 228
- Kopiez, 168, 170
- Kreig, 303, 408
- Kreisler, 67
- Kris, 306, 333
- Krutchfield, 312
- Kubie, 307
- Landa, 221
- Landowska, 70
- Langer, 100
- Latorre, 319, 404
- Lauffenburger, 105
- Lawson, 53, 58, 64, 65, 70, 140, 144,  
187, 196, 197, 199, 203, 213, 395
- Leech-Wilkinson, 55

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Leibowitz, 88, 89  
Lussy, 151, 152, 153, 158, 159, 406, 407

Leimer, 67  
Mager, 221

Leonhardt, 203  
Maneveau, 207, 396

Lester, 53, 156, 404  
Mannes, 216

Lévi-Strauss, 101, 121  
Manneveau, 207

Liberman, 81, 82, 395  
Mansion, 56

Lipps, 269, 272, 274, 283, 300  
Marcel, 81, 193

Liszt, 66, 90  
Marco, 49, 77, 126, 396

Locke, 260, 300, 333  
Marín, 302, 306, 309, 311, 317, 401

Lombroso, 263, 264, 268, 333  
Martenot, 199, 208, 396

Longuet-Higgins, 173  
Martínez, 31, 49, 80, 96, 393

López, 81, 105, 193, 346, 396  
Maslow, 307, 324, 333, 336

Lubart, 85, 255, 258, 260, 261, 263, 264,  
Maus, 85  
265, 266, 267, 291, 305, 317, 318, 319,  
Mc.Clelland, 313  
324, 325, 329, 335, 337, 338  
Mc.Kinnon, 313

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

- McKinnon, 312
- Mearns, 296, 297
- Meier, 292
- Menuhin, 37, 147, 159, 190, 191, 194,  
346, 396
- Michel, 105
- Michels, 37, 54, 55, 56, 396
- Minton, 290, 311, 409
- Mocquerau, 159
- Molina, 201, 215, 404
- Momigny, 150
- Monroe, 37, 95, 112, 255, 260, 261, 262,  
399
- Mozart, 64, 65, 76, 134, 185, 196, 329,  
395, 396
- Murillo, 17, 27, 28, 29, 35, 64, 184, 189,  
396, 404
- Myers, 296, 401
- Narmour, 156, 157, 162
- Navarro, 37, 258, 259, 401
- Nickerson, 323, 324
- Nietzsche, 120, 121, 123, 266, 273, 333
- Novak, 220, 230, 234, 239, 399
- Núñez, 59, 221, 228, 231, 232, 239, 240,  
241, 396
- Orff, 208
- Ortí, 31
- Osborn, 301, 308, 318, 334, 335
- Owen, 308
- Painter, 208

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Palacios, 50

Poincaré, 286, 287, 300

Palmer, 173, 409

Posseur, 98

Parmeggiani, 49

Pródico, 256

Parménides, 257

Protágoras, 256

Pérez, 25, 50, 106, 123, 126, 221, 228,  
231, 232, 239, 240, 241

Quantz, 64, 149, 184, 189, 190, 346, 396

Perkins, 240, 319, 320, 328, 336

Quetelet, 262, 263, 268

Pestalozza, 69, 84, 89, 106, 135, 136,  
161, 346

Rachmaninov, 153

Petit, 68, 296, 408

Rafóls, 102, 106, 108

Piaget, 224, 225, 230, 233, 330, 331,  
411, 412

Randall, 258, 401

Pinillos, 226, 401

Raudseff, 309

Platón, 105, 257, 330, 332, 401

Reid, 53, 86, 149, 196, 199, 200, 202,  
203, 204

Pliego, 206, 397

Renzulli, 308

Plucker, 290, 291, 409

Ribot, 269, 274, 286, 300, 301, 328, 338



## ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Riemann, 37, 149, 150, 151, 152, 154,  
158, 159, 185, 195, 397, 410
- Rink, 20, 53, 67, 78, 86, 89, 90, 91, 102,  
133, 144, 148, 149, 153, 156, 162, 163,  
168, 172, 174, 185, 188, 196, 197, 200,  
203, 204, 205, 211, 214, 404
- Ritterman, 67, 78, 185, 196, 205, 211
- Robbins Landon, 64, 395
- Robertson, 161
- Rodgers, 16, 324, 336
- Roe, 313
- Rogers, 307, 333
- Romo, 305, 326, 401, 404
- Rosenshine, 229
- Rosenwald, 85
- Rossman, 287
- Rousseau, 112, 261
- Rubio, 37, 55, 142, 397
- Rudolf, 37, 65, 66, 68, 151, 185, 397
- Runco, 258, 260, 307, 400
- Ruyra, 287
- Salazar, 397
- Salinas, 50
- Salzer, 37, 161, 216, 397
- Sánchez, 18, 30, 123, 126, 404
- Sanz, 240
- Saura, 102, 111
- Scandura, 221, 232
- Schelling, 262
- Schiller, 271, 273, 301, 318, 334
- Schlegel, 261

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Schmalfedt, 162  
Schnabel, 205  
Schönberg, 113, 397  
Schoreder, 314, 339  
Schubert, 76, 188  
Schulz, 149, 150  
Schumann, 66, 90  
Schwatz, 297  
Schweitzer, 67  
Scruton, 102  
Scurtulescu, 397  
Seashore, 72, 73, 165  
Sedeño, 49  
Segovia, 219, 225, 230, 235, 239, 402  
Sessions, 73, 88, 398  
Shafer, 208  
Shaffer, 165  
Shelley, 261  
Shloezer, 121  
Sidney, 258, 409  
Simms, 173, 409  
Simon, 69, 288, 290, 311, 329, 409  
Simonton, 263, 264, 265  
Simpson, 292  
Skinner, 306  
Sloboda, 59, 60, 95, 101, 103, 110, 166,  
168, 169, 198, 398, 408  
Smith, 299, 317, 409  
Sócrates, 256  
Souvtchinsky, 101, 122

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

Spalding, 281, 407

Spearman, 287

Sphor, 65

Spinoza, 308

Sprecher, 312

Sprinthall, 221, 223, 226, 227, 228, 231,  
232, 233, 236, 237, 238, 316, 321, 402

Stadler, 197

Stanislavski, 302

Stein, 161, 313

Sternberg, 85, 255, 258, 260, 261, 263,  
264, 265, 266, 267, 291, 305, 317, 318,  
319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326,  
329, 335, 337, 338, 402

Storr, 18, 95, 101, 102, 104, 107, 112,  
113, 398

Stowell, 53, 58, 64, 65, 70, 140, 144,  
187, 196, 199, 203, 213, 395

Stravinsky, 69, 70, 90, 91, 113, 117, 121,  
122, 398

Sulzer, 150

Sundberg, 167

Suzuki, 208, 307, 308, 309, 402

Swarowsky, 37, 70, 76, 77, 398

Taetle, 214

Tapies, 37, 111, 398

Taylor, 262, 309, 311

Terman, 288, 289, 290, 311, 335, 339,  
409

Thurstone, 287

Torrance, 16, 309, 310, 314, 359

Torres, 404

INTERPRETACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PENSAMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Toscanini, 67, 68, 69, 75, 133  
Tosi, 196  
Trianes, 224, 230, 231, 236, 237, 402  
Tureck, 186, 398  
Türk, 150, 196  
Ueland, 297  
Valle, 236  
Vallejo-Nájera, 37, 265, 402  
Vallés, 31, 34, 40, 403  
Vasari, 259  
Vaughan Williams, 53  
Verbalin, 312  
Verdi, 68, 69, 80, 346  
Vernant, 256, 403  
Vigotsky, 316  
von Bülow, 90  
Wagner, 65, 66, 185, 192  
Walker, 314  
Wallach, 310  
Wallas, 286  
Walls, 144  
Ward, 208, 317  
Watson, 281, 282, 285, 306, 318  
Weber, 121  
Webster, 206, 211, 213, 405  
Weisberg, 85, 256, 302, 313, 317, 318,  
325, 329, 337, 338, 339, 403  
Wendell, 296  
Wertheimer, 283, 284, 410  
Westphal, 151

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

Whiting, 308

Wicinski, 203

Widdemer, 297

Wiehmayr, 150

Willems, 208

Williamon, 90, 172

Wilson, 113

Wishbow, 329

Worringer, 126, 398

Wozniak, 281, 282, 406, 407, 410

Yamamoto, 311, 314, 325

Yang, 159, 410

Zamacois, 67, 83, 132, 134, 135, 146,

194, 197, 398

Zelle, 34, 80, 84, 199, 398

Zwicky, 308

## 16. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1: Estructura de este trabajo (hipótesis).	12
Figura 2: Introducción.	50
Figura 3: Aproximaciones a la interpretación musical.	51
Figura 4: Interpretación musical: aproximación semiológica.	61
Figura 5: Interpretación musical: aproximación estética.	139
Figura 6: Interpretación musical: aproximaciones histórica y analítica.	164
Figura 7: Interpretación musical: aproximación psicológica.	182
Figura 8: Interpretación musical: aproximación didáctica.	218
Figura 9: Condicionantes generales del aprendizaje.	245
Figura 10: Interpretación musical: resumen.	253
Figura 11: Aproximaciones a la creatividad.	254
Figura 12: Evolución histórica de las ideas sobre imaginación y creatividad.	304
Figura 13: Factores de la creatividad: resumen.	341

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 14: Complementariedad emergente.	348
Figura 15: Producto creativo de la interpretación musical.	352
Figura 16: Proceso creativo en la interpretación musical.	353
Figura 17: Condicionantes personales.	354
Figura 18: Estímulos que motivan la creatividad en la interpretación musical.	355
Figura 19: Explotación de los resultados.	356
Figura 20: Aplicación didáctica.	364
Figura 21: Características innovadoras de una aplicación didáctica.	365
Figura 22: Deducción de técnicas.	373
Figura 23: Técnicas de estudio y recuperación.	374
Figura 24: Mapa general de información y comprobación de las hipótesis.	382