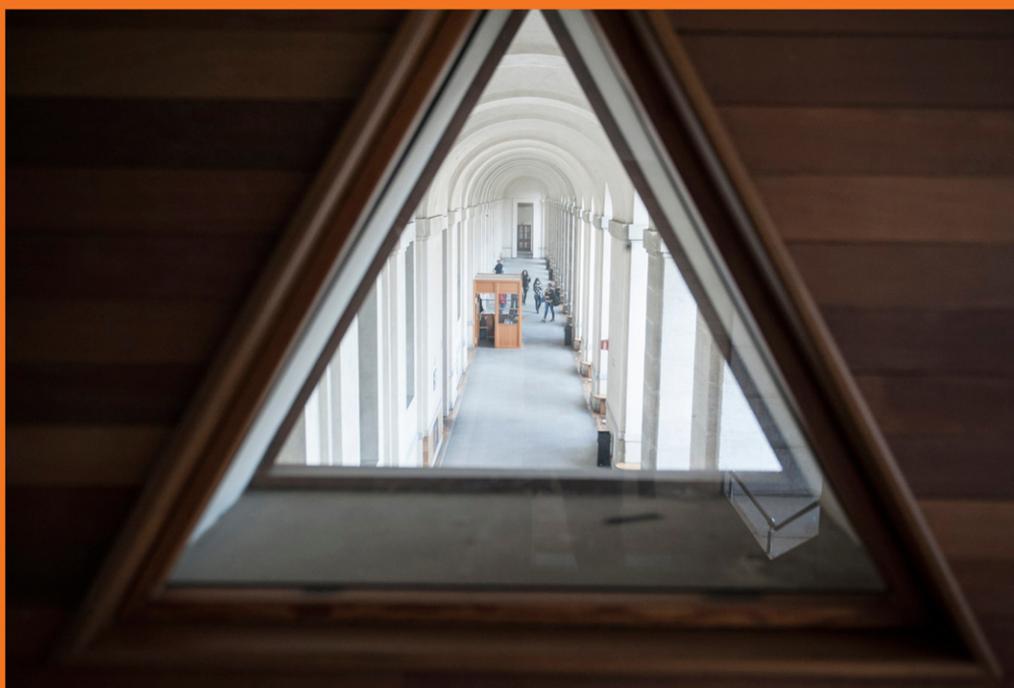


# Música





*Música*



# *Música*

REVISTA  
DEL REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA  
DE MADRID

N.º 24 (2017)

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Directora — D<sup>a</sup>. Ana Guijarro Malagón  
Doctor Mata, n.º 2  
28012 MADRID  
Tel.: 34 91 539 29 01  
Fax: 34 91 527 58 22  
<http://www.rcsmm.eu/>



*Música*

Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.  
N.º 24 (2016-2017).  
[revista@rcsmm.eu](mailto:revista@rcsmm.eu)

*Dirección ~*

PERE ROS

*Comité Científico  
y Editorial ~*

PATRICIA ARBOLÍ LÓPEZ  
MANUEL ARIZA BUENO  
ENRIQUE COTOLÍ BALLESTER  
EDUARDO DÍAZ LOBATÓN  
ELENA ESTEBAN MUÑOZ  
EVA ESTEVE ROLDÁN  
LOURDES GARCÍA MELERO  
VICENTE MARTÍNEZ LÓPEZ  
ROSA RODRÍGUEZ SANTOS

*Diseño gráfico ~*

JOSÉ J. DOMÍNGUEZ

*Edita:* Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

I.S.S.N.: 0541-4040  
Depósito legal: M-20.558-1992

*Fotocomposición e impresión:*

IMPRENTA TARAVILLA, S.L. • Mesón de Paños, 6 • 28013 Madrid  
e-mail: [taravilla.sl@gmail.com](mailto:taravilla.sl@gmail.com)

La Comisión Editorial de la Revista *Música* del RCSMM, con el ánimo de mantener el principio de libre expresión, opta por aceptar artículos de opinión o estudios que la contengan, aunque no se hace responsable de las consideraciones particulares vertidas por los autores en la redacción de sus contribuciones.

Los artículos de la presente publicación han sido evaluados y aceptados de acuerdo al proceso de doble revisión ciega a través de los miembros del Comité Científico Editorial.

# Música

REVISTA DEL REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA  
DE MADRID

N.º 24 (2017)

*Director:* PERE ROS

## CONTENIDO

|  |     |
|--|-----|
| Presentación: <i>Pere Ros</i> .....  | 9   |
| COLABORACIONES:  |     |
| Mariana GURKOVA<br><i>La nostalgia como clave de lectura</i> .....   | 13  |
| Cristóbal L. GARCÍA GALLARDO<br><i>La enseñanza de la composición en España en la primera mitad del siglo XIX: la geneuphonía de José Virués</i> ..... | 37  |
| Juan CRUZ-GUEVARA<br><i>El espacio musical en la obra de Salvatore Sciarrino</i> .....   | 61  |
| Pedro RUBIO<br><i>Manuel Gómez, The famous spanish clarinetist</i> .....   | 79  |
| Andrés ZARZO<br><i>El aprendizaje por competencias en las enseñanzas musicales: una oportunidad para el cambio educativo</i> .....                     | 99  |
| Zoila MARTÍNEZ BELTRÁN<br><i>José Álvarez (1780-1855): un instrumentista de viento en el siglo XIX</i> .....   | 127 |

## PRESENTACIÓN

|  |     |
|--|-----|
| Carlos Andrés SÁNCHEZ-BARANGUÁ   |     |
| <i>La Fuga en re menor del Ms. 3/1043 del RCSMM: recuperación de una obra de Sebastián de Albero y Añanos (1722-1756)</i> .....      | 143 |
| I. Saúl PÉREZ-JUANA DEL CASAL  |     |
| <i>Escribanía de Platerías Martínez en el RCSMM</i> .....  | 173 |
| Enrique IGOA   |     |
| <i>Armonía funcional. Revisión y actualización del sistema</i> .....   | 187 |
| Jorge Javier GINER GUTIÉRREZ   |     |
| <i>Uso y función de la trompeta en la Corte española de los siglos XVII y XVIII</i> .....  | 225 |
| José Carlos GOSÁLVEZ LARA  |     |
| <i>Presentación de la exposición de fondos históricos de la Biblioteca del Real conservatorio superior de Música de Madrid</i> ..... | 243 |
| MEMORIAS   |     |
| Elena MAGALLANES LATAS   |     |
| <i>Memoria de la Biblioteca - RCSMM. Periodo comprendido entre enero y diciembre de 2016</i> .....                                   | 249 |
| Ignacio Saúl PÉREZ-JUANA DEL CASAL   |     |
| <i>Memoria anual de la Colección Museográfica. Periodo comprendido desde el 10 de febrero al 31 de diciembre de 2016</i> .....       | 271 |
| RCSMM  |     |
| <i>Memoria de Recursos Humanos y Alumnado RCSMM - Curso 2016-2017</i>  | 273 |
| NORMAS DE PUBLICACIÓN.....   | 283 |

## PRESENTACIÓN

 Pere Ros

**T**odavía dentro del año que le corresponde aunque algo retrasado, debido al cambio en la dirección de la Revista «Música», ha salido el número 24. Me honra seguir la huella de los sucesivos directores de esta publicación fundada por Federico Sopena (1917-1991), profesor y director del Real Conservatorio durante muchos años, y a quien la Biblioteca dedica una exposición monográfica. Desde 1991 se han sucedido, en la agradecida tarea de reflejar y alimentar el espíritu crítico y la curiosidad de estudiantes y profesores, Antonio Gallego, Emilio Rey, Ismael Fernández de la Cuesta y Elena Estéban, todos ellos esforzándose para mantener un órgano de expresión del quehacer diario de aquellos músicos que, levantando las manos de las teclas sonoras, del arco o de las cuerdas, soltando la embocadura, la lengüeta, la batuta, la baqueta, maza o martillo y acercándolas a otras teclas (de sonido menos inspirado) o empuñando la pluma, si son de talante sosegado, nos invitan a pensar sobre nuestras materias. Que se mantuviera en todo momento despierto el anhelo epistemológico entre músicos, alimentándolo con lecturas, reflexiones y debates, fue empeño de las sucesivas escuelas europeas, desde Guido d'Arezzo (s. XI) hasta Igor Strawinsky (1882-1971), de quien podemos leer, en su *Poética musical*, la siguiente afirmación:

«pero la música, como arte que es, no tiene ningún valor sin un sistema especulativo y una ordenación de conocimientos claramente definida; carece incluso de existencia».

Quiero recordar una feliz expresión de Anselmo de la Campa en su primer claustro como Director del RCSMM, en septiembre de 2008, con la que exhortaba a los compositores a que escribieran; a los intérpretes, a que actuaran; a los musicólogos, a que investigaran. Que los músicos que formamos el conservatorio, alumnos y profesores, así como aquellos que desde fuera del mismo nos hacen llegar sus trabajos, tengamos este órgano de manifestación epistemológica es signo de buena salud.

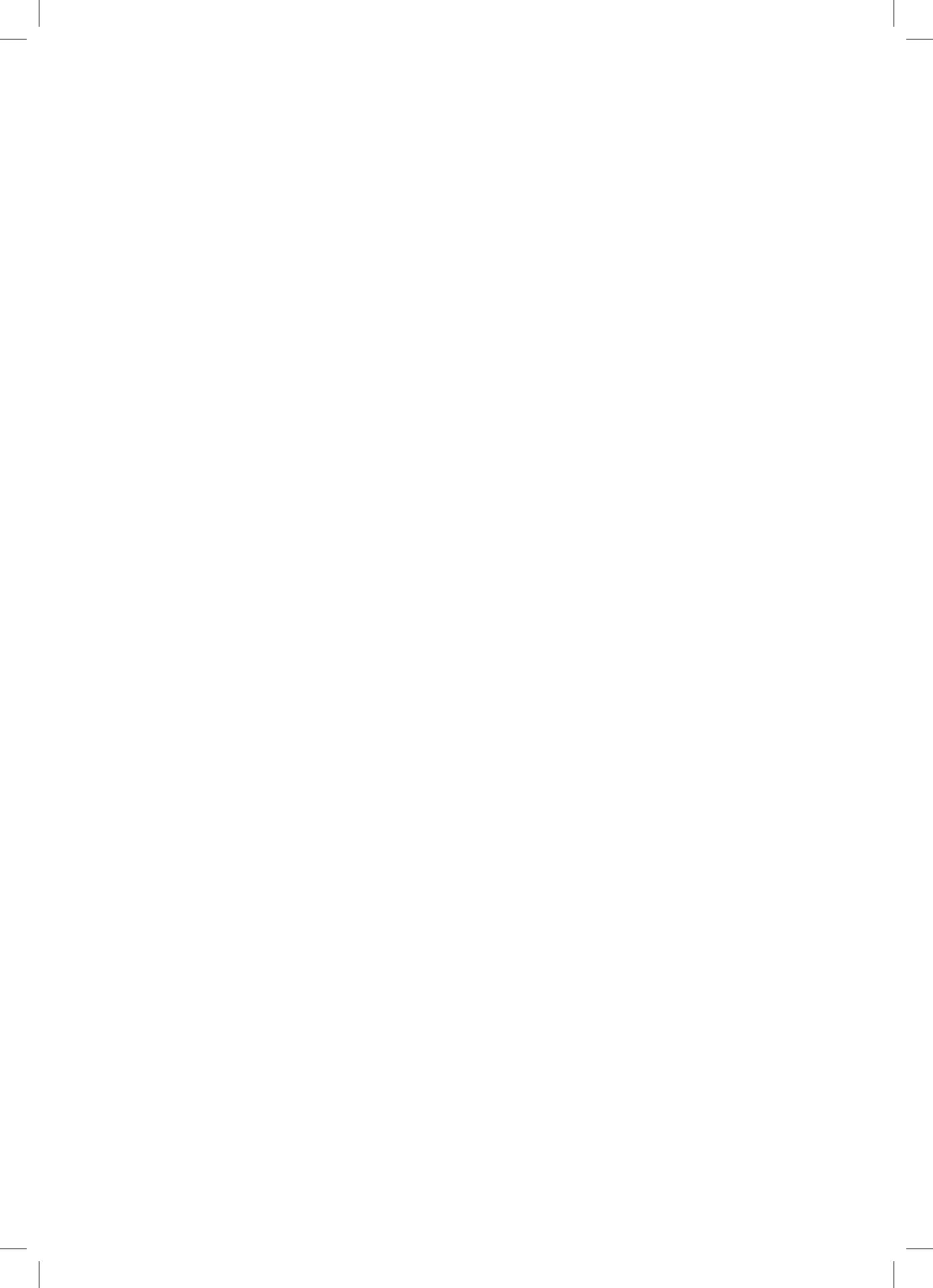
En el presente número de la revista «Música» hallamos valiosos testimonios de la historia y archivo del Real Conservatorio como son: un método de armonía impreso en los primeros años de su andadura, una obra del manuscrito 3/1043 de su Biblioteca, las biografías de José Álvarez, profesor de oboe del s. XIX y

## PRESENTACIÓN

de Manuel Gómez, quien después de ser alumno devino insigne clarinetista, así como la historia oculta detrás de una escribanía de plata de su colección museográfica. Ha sido reproducida íntegramente la conferencia inaugural de la exposición de fondos históricos de la Biblioteca, pronunciada en abril de 2016 por José Carlos Gosálvez. Contiene, finalmente, valiosas aportaciones sobre teoría funcional, sobre el aprendizaje por competencias, sobre la obra pianística de Rachmaninov, sobre aspectos constitutivos de la obra de Salvatore Sciarrino y sobre el relevante papel de la trompeta en los siglos XVII y XVIII.

Por sus dimensiones y significación ha sido objeto de una edición aparte un trabajo sobre la taranta, a la vez una lección de flamencología, surgido de los conocimientos y de la pluma de Carlos Galán, profesor de este Centro.

## *C*OLABORACIONES



# LA NOSTALGIA COMO CLAVE DE LECTURA

EL INTÉRPRETE ANTE LA SONATA *OP.* 36  
DE SERGEI RACHMANINOV

 Mariana GURKOVA\*

La sonata en *si* b menor *op.* 36 ocupa un lugar especialmente significativo en la producción musical de Sergei Rachmaninov (1873-1943).<sup>1</sup> Creada a partir de un tema cromático descendente en forma de *basso di lamento*, es una de las obras más relevantes, tanto por el contenido como por su escritura, de un estilo ya en declive. Escrita en 1913 y revisada en profundidad por el propio compositor en 1931, resume los casi cien años de evolución pianística del Romanticismo. El bajo cromático descendente inicial se presenta de múltiples maneras a lo largo de la obra, entret Tejido con voces que a menudo son variantes de este mismo bajo, sonoridades parecidas a las campanadas de las iglesias y al canto lamentoso de las misas ortodoxas, todo fusionado por pasajes vertiginosos, sonoridades desgarradoras y momentos apoteósicos; elementos íntegramente unidos en una obra que sigue el clásico ciclo de sonata en tres movimientos sin pausa.

La sonata *op.* 36 fue ideada y escrita (en su primera versión) simultáneamente con la sinfonía coral *Las Campanas (Kolokolá)* y está impregnada del espíritu de esta obra sinfónica; se podría decir que es su continuación pianística. Entre el estreno de *Las Campanas* el 31 de noviembre del 1913 y el estreno, por el mismo Rachmaninov, de la sonata *op.* 36 el 3 de diciembre del 1913 transcurrieron tan solo tres días, y el impacto que causó la segunda fue, según testimonios presenciales, extraordinario.

Siendo una de las obras más significativas de la literatura pianística de todos los tiempos y teniendo una escritura sumamente compleja, la sonata presenta numerosos problemas de comprensión e interpretación. Uno de ellos es la existencia de dos versiones procedentes de distintos contextos; otro es la diversidad de estados emocionales e ideas que pueden asociarse a la obra.

\* Profesora de repertorio con piano del RCSMM.

<sup>1</sup> En la transliteración de los nombres rusos, que en su origen se escriben en alfabeto cirílico, he optado por utilizar la ortografía internacional con la que estos se transcriben habitualmente.

MARIANA GURKOVA

Muchos intérpretes han entendido y abordado la sonata como una pieza de virtuosismo con muchas dificultades técnicas y sonoras, y se han centrado en los aspectos puramente pianísticos que supone su ejecución.

Sin embargo, para el intérprete, al igual que para el actor de teatro, existe el compromiso de comprender aquello que subyace en un texto, para poder transmitir el sentido de la obra. No es suficiente tener la capacidad de reflejar, aunque sea de forma fiel, las dinámicas, fraseos, pasajes, etc.; es preciso hacer una lectura en profundidad que permita al oyente percibir la especificidad de la obra. La grandeza de los maestros compositores no reside solamente en ingeniosas armonías, melodías, ritmos, estructuras y todos los demás componentes de sus obras; también la encontramos en aquello que nos quieren comunicar desde su interior. Una de las tareas más preciadas para los intérpretes es la de buscar, dentro de la textura sonora, estos mensajes, y compartirlos.

No es de extrañar, tratándose de Rachmaninov, que la nostalgia sea una de las claves para la lectura de la obra. Nostalgia hacia la tierra natal y nostalgia hacia el Romanticismo, que nunca volverá; también nostalgia atemporal, que alberga sus dudas personales y existenciales, originada por la pérdida de sus seres queridos; una nostalgia por todo aquello no está a su alcance y que impregna su entera existencia.

## Temas y símbolos recurrentes en la música de Rachmaninov

A través de una especie de genuina síntesis, Rachmaninov consiguió expresar la idiosincrasia del pueblo ruso. Con notable éxito logró compaginar y fusionar los principios compositivos ya existentes entre los representantes de las corrientes lírico-psicológicas y épico-costumbristas de la música rusa; fusionó asimismo la manifestación de las entonaciones de la melodía con la monumental amplitud en la manera de desarrollarla, y la rítmica de los impulsos repentinos con la gradual acumulación de energía, a través del paulatino y flexible desarrollo de la actividad del movimiento, recordando el ondulado movimiento de las campanas. Estos recursos fundamentan el dinamismo específico propio del arte compositivo e interpretativo de Rachmaninov. Las características energéticas de su música están propiciadas por las peculiaridades de su material temático y la manera de tratarlo y desarrollarlo. Según A. Alekseev, de esta manera Rachmaninov plantea una especie de *«conflicto entre las fuerzas centrífugas y centrípetas, entre las tiras y aflojas que frecuentemente llevan a la progresiva debilitación de las fuerzas centrípetas para hacerlas converger y desembocar en las culminaciones»*<sup>2</sup> (Alekseev, 1982, p. 92)

<sup>2</sup> Todas las traducciones del ruso han sido realizadas por la autora.

La compleja síntesis entre elementos líricos, dramáticos y épico-populares de la música de Rachmaninov viene de su propia experiencia vital y de la mirada hacia todo lo cercano que le rodea: la belleza del paisaje, los cantos populares, el complicado destino de su país a lo largo de la historia, etc. De ahí nace su peculiar estilo y su inclinación hacia «*las severas preocupaciones, oscuras premoniciones, crudo y dramático acecho, mezclados con momentos de una determinante y perseverante convicción y entusiasmadas esperanzas de luz.*» (Briantzeva, 1966, p. 18).

Es difícil, en Rachmaninov, separar al compositor del pianista. De hecho, su extraordinario talento en ambas esferas originó un conflicto vital permanente, expresado así en sus propias palabras: «*No sé si he conseguido solucionar el permanente conflicto que atormenta mi alma. Es el conflicto entre mi actividad musical y mi consciencia artística: el fuerte deseo de ocuparme de algo distinto a lo que tengo que hacer en un momento dado. Yo nunca pude aclararme dónde está mi verdadera vocación, quien soy yo - compositor, pianista o director de orquesta.*»<sup>3</sup>

Es consecuencia lógica de su talento multifacético el hecho de que la mayor parte de las composiciones de Rachmaninov estén dedicadas al piano y que, en su escritura pianística, haya influencias de las sonoridades sinfónicas.

La tradición de la escuela de Moscú dejó una huella imborrable en el mundo musical interior de Rachmaninov. San Petersburgo y Moscú fueron (y siguen siéndolo) dos grandes rivales en lo que a la vida cultural rusa se refiere. A diferencia del «Grupo de los cinco» que reinaba musicalmente en San Petersburgo, el ídolo musical de Moscú era Piotr Ilyich Tchaikovski (1840-1893), con su herencia romántica y su apología de las grandes ideas dentro de grandes formas. Rachmaninov admiraba a Tchaikovski; éste le ayudó en sus primeros pasos como compositor. Tanto su obra de cámara *Trío Elegiaco* como la ópera *Francesca da Rimini* están muy inspiradas por las obras homónimas de Tchaikovski. También de él proviene la idea del «destino» en su sentido trágico. Recordemos el *Adagio lamentoso* del final de la sexta sinfonía de Tchaikovsky y el *Lento lugubre* del final de la sinfonía coral *Las Campanas*, de Rachmaninov, o su romanza «El Destino». Éste se manifiesta como una fuerza implacable (idea muy arraigada en el pueblo ruso) y suprema, a la que hay que doblegarse, aunque no depare experiencias felices y «*solo hay otra fuerza superior que la puede vencer y esta es la muerte*» (Riesemann 1992, p. 198).

### **El «eterno retorno»**

Uno de los temas a los que Rachmaninov recurre constantemente es el diálogo propio con el pasado, que se manifiesta en las nostálgicas sensaciones de su música y en su continuo reencuentro con hechos anteriores, que él intenta

<sup>3</sup> Rachmaninov citado por Riesemann, 1992, p. 193.

revivir y revisar. Este «eterno retorno» se materializa no solo en la constante revisión de sus obras, sino también en su lenguaje armónico y en los matices nostálgicos y melancólicos que rezuman muchos de sus temas. Según L. Gackel: «El eterno retorno es la característica personal de todas las biografías artísticas, pero es imposible encontrar en la música rusa para piano sentimientos de nostalgia más intensos y fructíferos que en Rachmaninov... Para él es, además, significativo que incluso las obras tempranas, estos signos del «tiempo dejado atrás», se hayan convertido en el pilar espiritual de su existencia».<sup>4</sup>

### **La presencia de la muerte y el «saldar cuentas» con la vida**

Frecuentemente se atribuye a Alexander Scriabin (1872-1915) la paternidad del «Simbolismo» en la música rusa de principios del siglo XX; sin embargo, siendo Rachmaninov mucho más realista que Scriabin, no escapa a un cierto simbolismo que persiste a lo largo de toda la obra rachmaninoviana, y halla en el material sonoro su reflejo. Las composiciones de Rachmaninov y su «tematismo» poseen una fuerte componente semiótica, que expresa lo significativo y lo trascendente de sus pensamientos musicales: «Es obvia y eminente la semiótica, utilizando un término actual, para señalar los fundamentos de la música rachmaninoviana (Gackel, 1990, p. 77). En su música aparecen, una y otra vez, no solo el intento de conciliar el tema de la vida con la muerte, sino también la sensación de implorar, ya en vida, la paz eterna del «más allá». La idea del «llanto», a través del material temático musical, está presente en numerosas obras. Es fácil relacionar el fatalismo y la creencia de que todo en la vida es provisional, con sus arquetipos sonoros: la utilización de la melodía gregoriana del *Dies irae* en «La Isla de los Muertos», en el *Etude -Tableau op. 39* nº 2 o en la «Rapsodia sobre un tema de Paganini».

### **Las melodías de la misa ortodoxa**

En palabras del propio Rachmaninov, su música no era rusa porque la hubiera pensado de una manera especial sino simplemente porque él era ruso: «Yo soy compositor ruso y mi patria ha puesto su sello en mi carácter y en mi manera de ver el mundo. Mi música es el fruto de mi carácter, y por esto es música rusa». (Sokolova, 1984, p. 5). Probablemente de forma inconsciente, gran parte del material melódico de muchas obras de Rachmaninov proviene de la liturgia ortodoxa. En sus ritos, los cantos de la misa están frecuentemente organizados alrededor de una nota, que sirve como «eje» de la melodía o como nota principal con floreos. Más bien pueden asemejarse a una declamación lenta o moderada y se configuran en motivos generalmente cortos, organizados en largas líneas.

<sup>4</sup> Gackel, 1990, p. 77.

Casi siempre están en tonalidades menores e invitan a la contemplación. Tienen un componente narrativo y dirigen la mirada hacia el interior: no se proponen ni persiguen infundir miedo a lo divino, sino generar un estado de aceptación y reconciliación. La música instrumental no existe en la iglesia ortodoxa; el órgano no participa en el rito. Según L. Gackel, «*La imagen sonora de los ritos ortodoxos cotidianos ha influido de diversas maneras en la imagen pianística de Rachmaninov*. (Gackel, 1990, p. 86). Podemos encontrar estas influencias tanto en el tematismo melódico como en las texturas corales que abundan en las obras de Rachmaninov.

### Las campanas de las iglesias ortodoxas

Nadie como Rachmaninov refleja de tal manera en su música la idea de las campanas, cuya sonoridad aparece en muchas de sus obras, sobre todo en aquellas escritas para piano. El lenguaje de las campanas, faltando el órgano en el rito ortodoxo, acaba dominando la liturgia. Rachmaninov encuentra en su sonoridad un símbolo de aquella firme voluntad que es a la vez sostén de su mundo; las campanadas, con su sonido ondulado característico y de mucha resonancia, son portadoras de lo inevitable, de lo majestuoso y del deseo de implorar un destino favorable. En relación con el preludio en *Do sostenido menor op. 3* y explicando su punto de vista acerca de las campanas, el propio compositor dice: «*Si he podido hacer de alguna manera acertada que las campanas vibren con emociones humanas en mis obras, esto se debe a que gran parte de mi existencia ha transcurrido entre la sonoridad de las campanas de Moscú.*»<sup>5</sup> Numerosos ejemplos de ello se encuentran en su obra; el mismo título la que fue su obra preferida junto a las «*Vísperas*», (*Vsenoschnoe bdenie*) la sinfonía coral *Las Campanas*, es suficientemente explícito.

## La sonata para piano nº 2, op. 36. Contextos creativos

### Rachmaninov en 1913

A principios del 1913 se encontraba Rachmaninov en Roma, trabajando conjuntamente en *Las Campanas* y en su segunda sonata para piano. Toda la familia vivía en un apartamento de la *Piazza di Spagna*. La idea de escribir *Las Campanas* nació a raíz de la recepción, por parte del compositor (quien en aquel se encontraba esbozando una sinfonía) de una carta anónima con un poema homónimo de Edgar Allan Poe, traducido al ruso por Balmont. Inspirándose

<sup>5</sup> Carta de Rachmaninov a E. I. Somov del 24 de marzo del 1930 citada por Gackel, 1990, p. 88.

en el texto, empezó a gestar una obra sinfónico-coral en cuatro movimientos, según las partes de la composición poética. Además decidió terminarla con un tiempo lento y seguir el ejemplo de la sexta sinfonía de Tchaikovsky, coincidente con las ideas sobre la inevitabilidad del destino, vertidas en el poema. Según Olga Sokolova: «*No es de extrañar que la idea de «Las Campanas» entusiasmó a Rachmaninov: la semántica de los sonidos de las campanas siempre le ha interesado...en su música hay que buscar aquellos pensamientos cercanos y comprensibles para todos nosotros pensamientos acerca de la vida y la muerte, de las inexorables leyes de la existencia»* (Sokolova, 1984, p. 96).

En pleno proceso de fiebre creativa con la sinfonía y la sonata, las dos hijas de Rachmaninov enfermaron gravemente de tífus y estuvieron a punto de perder la vida. El compositor, que las adoraba y las trataba con una ternura conmovedora, se inquietó mucho cuando cayeron enfermas. En sus propias palabras: «*Son lo más preciado, y también la mayor luz de mi vida! Y donde hay luz, hay calma y dicha»*.<sup>6</sup> A finales de invierno la familia se trasladó a Berlín para tratar a las niñas; pasaron largos días esperando lo peor, pero ellas se recuperaron y todos partieron para Rusia. Llegado el verano, maduró ambas obras en su finca Ivánovka, terminando la sonata el 18 de septiembre, pocos días después de la sinfonía. El estreno de *Las Campanas* fue dirigido por el propio Rachmaninov el 30 de noviembre; el de la sonata *op. 36* fue a cargo, tres días después, del mismo compositor. Ambas obras fueron recibidas calurosamente y cosecharon un gran éxito; Nikolski, uno de los presentes en el estreno de la sonata, escribió: «*¿Qué poderío, qué temperamento más grandioso, qué fuerza y brillo de la culminación! La riqueza de su palestra de colores es indescriptible.»* (Sokolova, 1984, p. 100).

### **Rachmaninov en 1931**

Sergei Rachmaninov fue ajeno a todas las corrientes musicales que surgieron en los años de la posguerra. Las innovaciones musicales de estos años le encontraron volcado en la actividad concertística, inactivo en la composición y nostálgico a raíz de la ruptura con su patria. Siguió fiel a su visión e ideas «románticas» de la música, negándose a entrar en los nuevos tiempos musicales, a diferencia de otros compositores que cambiaron o evolucionaron en su estilo compositivo. Su idiosincrasia le llevó a mirar hacia atrás en todos los sentidos: musicalmente, hacia el siglo diecinueve; geográficamente, hacia su país de origen.

Rachmaninov no cambió su estilo, pero en la revisión de la sonata *op. 36* podemos ver el reflejo de la nueva época. Sus dimensiones se redujeron respecto a la versión del 1913: la duración es menor, la escritura se simplifica, la forma se sintetiza y el discurso es más diáfano. El año 1931 fue significativo para el

<sup>6</sup> Carta a Marieta Shaginian citada por Sokolova, 1984, p. 64.

compositor: a raíz del artículo que escribió en *New York Times* a principios del año, en contra de los métodos estalinistas, se prohibió su música en la URSS. En el verano del mismo año adquirió una villa en Suiza a la que llamó SENAR (acrónimo de Sergei y Natalia Rachmaninov), recreando en cierta manera el ambiente de Ivánovka. Es comprensible que los viejos recuerdos y fantasmas del pasado vuelvan a aparecer en la versión revisada de la sonata, pero ahora los recursos son redefinidos y pulidos. Así, se entiende que el material temático esté reforzado, cobre más protagonismo y aparezca más veces, y la escritura esté simplificada.

## Las dos versiones de la sonata *op.* 36

### Versión original del 1913

La sonata *op.* 36 está en la tonalidad de *si* b menor. La versión original tiene tres movimientos: *Allegro agitato*, *Lento*, y *Allegro molto*, a los que un tema-puente une: está indicado como *Non allegro* para el segundo movimiento y *L'istesso tempo* para el tercero. Dicho tema-puente sirve de conexión y unión entre los movimientos y la indicación *attacca subito*, después del segundo movimiento, refleja la intención de que se interprete toda la sonata sin pausa. El tema A del primer movimiento consiste en una línea cromática descendente del bajo (en la mano izquierda) y se convierte en el tema principal de la obra. Este tema origina el tema B (una variante suya) y además aparece constantemente en los tres movimientos de la sonata. Podemos encontrarlo en temas de conclusión, temas de transición, como parte de motivos de acompañamiento, en voces superiores, voces intermedias, en aumentación y disminución, simultáneamente en más de una voz, etc. Los ejemplos son numerosos y hallamos el tema cromático descendente en todas partes; así se origina una obra cíclica en forma de sonata.

La textura de la sonata es muy densa y con numerosos planos sonoros; los efectos orquestales abundan en ella. En muchas ocasiones, la armonía adquiere forma polifónica, elemento éste característico de Rachmaninov, que confiere a la obra una continuidad que amalgama las distintas dimensiones y hace sonar la música como improvisación permanente.

### Versión revisada del 1931

En la versión revisada de 1931, Rachmaninov introduce cambios sustanciales en cuanto a la extensión y la textura de la sonata. Suprime 47 compases del primer movimiento, 13 del segundo y 56 del tercero; elimina 116 compases en total. Abrevia la segunda parte del segundo movimiento; en la re-exposición del tercer movimiento suprime el tema A junto a su entorno y, en algunas

transiciones, puentes y desarrollos temáticos del primer movimiento, el material se sintetiza y concreta. El que más cambia es el tercer movimiento, donde se suprime una sección entera. Sin embargo, conserva todo el material temático y la forma general. Se mantienen los tres movimientos de la sonata con el mismo tema-puente entre ellos. El tema A sigue articulando toda la obra y aparece en más ocasiones respecto a la versión del 1913, reforzando su importancia. La textura sigue conservando la variedad de planos, pero las líneas son más depuradas y concisas, se aligeran pasajes y bajos octavados; se descargan acordes, sobre todo en las voces acompañantes. La simbiosis entre armonía y polifonía sigue dominando la textura y la organización lineal, y el tema principal se sigue transformando en todas las voces del texto a través de los procedimientos de aumentación, disminución, estrechos, simultaneidad, etc. En la obra siguen dominando las sonoridades orquestales pero son más coherentes con su aplicación pianística. El dramatismo se acentúa, gracias a procedimientos que realzan de forma más directa los puntos culminantes. Las tonalidades y el esquema tonal de los temas se mantienen.

### **Aspectos temáticos y simbología**

En el Romanticismo, el material temático jugaba un papel fundamental en la construcción de las obras musicales, reflejando de forma explícita las ideas y los temas, como si de pilares se tratara que sostenían no solo la forma sino también sus contenido y significado. Como heredero de la tradición rusa del Romanticismo, Rachmaninov vierte en los temas sus propios pensamientos musicales, emociones y estados de ánimo. Siendo persona especialmente sensible a cualquier hecho musical y víctima de frecuentes depresiones y dudas existenciales, no es de extrañar que volcara en la música sus experiencias personales, casi a modo de testimonio:

*«La música puede conseguir algo que está vedado al poeta: sondear y hacer conscientes los misterios ocultos del alma humana, sin necesidad de recurrir a la palabra»<sup>7</sup>.*

A través de sus significados y según su función expresiva, los temas se pueden convertir en un «símbolo sonoro,» un medio muy común en la música del siglo XIX.<sup>8</sup> La percepción individual de dichos significados se basa no solo en el conocimiento de la retórica preestablecida, sino también en experiencias, comprendidas en un contexto cultural concreto, y en la propia intuición musical. En este sentido, e independientemente de las visiones personales, es importante

<sup>7</sup> Nikolaus Harnoncourt, cit. por Fürstauer, 2010, p. 15.

<sup>8</sup> Rubén López Cano. (López Cano, 2011, p. 135.

para un intérprete el acercarse a aquellos conceptos e ideas que forman parte de las circunstancias coyunturales de una época. Es en esta acepción que comentaremos y definiremos los temas de la sonata *op.* 36, no sólo como elementos constituyentes de la forma musical sino en relación con las ideas que albergan. Este tipo de lectura del material temático es fundamental para el intérprete, al generar una clase de comprensión musical necesaria para la aplicación de los recursos instrumentales que se vayan a utilizar.

### **El material temático de la sonata *op.* 36**

Se pueden encontrar cuatro tipos de material temático en la sonata *op.* 36, según su contenido y trasfondo musical, y según su posición en el interior de la esfera de las ideas. El hecho de que todos ellos se conserven en las dos versiones (original y revisada) a pesar de los muchos cambios en la versión revisada, expresa la importancia que tienen para Rachmaninov. Aquí serán definidos como:

- Tema-idea<sup>9</sup>
- Tema-imagen sonora
- Tema-puente
- Tema-homenaje

El tema-idea es el principal símbolo sonoro de la sonata; expresa y define su carácter dramático y está en la base de la forma cíclica. Lo llamaremos tema A del primer movimiento. El tema-imagen sonora tiene carácter descriptivo y evoca alguna imagen concreta: es el tema B, que aparece como variante del tema A en el primero y segundo movimientos, y como tema principal del segundo movimiento. El tema-puente tiene la función de unir los tres movimientos de la sonata; suena entre los movimientos y es un material temático nuevo que no aparece más veces. El tema-homenaje es el que confiere un aspecto apoteósico a la obra, suena como un himno y llega al punto culminante de la sonata (antes de la gran coda final); es el tema B del tercer movimiento, al final del cual aparece reforzado en tesitura y densidad, generando así lo que conocemos como re-exposición dinámica.

### **El tema-idea**

La forma cíclica es una de las grandes aportaciones del Romanticismo a la música; en ella el tema principal se repite, transforma y cambia continuamente de personalidad. Entre los ejemplos más notorios hay algunas de las obras

<sup>9</sup> L. E. Fernández Domínguez define el mismo tema como «tema-motriz» (tesis de la UD-LAP, 2003, p. 117); yo he preferido el término «tema-idea» porque une las funciones formal y estética del mismo.

de Franz Liszt (1811-1886), como la Sonata *en Si* menor o la *Fantasia quasi sonata* «Después de la lectura de Dante». Rachmaninov admiraba, entre otros, a Liszt y fue alumno de alguno de sus discípulos; no es de extrañar que, entre las influencias que el compositor húngaro hubiera podido ejercer sobre él, esté la idea de utilizar una forma cíclica en sus dos sonatas para piano. ¡Qué mejor manera de perpetuar una idea y hacerla trascendente, que organizando toda una obra alrededor de ella! Repetir una idea equivale a insistir en su importancia y reforzar su significado, a través de sus múltiples transformaciones en los tres movimientos de la sonata. Este tema, como punto de partida de la obra, se mantiene en las dos versiones.

El tema principal, que articula como obra cíclica la sonata *op.* 36, consiste en una corta línea cromática descendente en el registro bajo, en la tonalidad de *Si* b menor. Podemos ver en ella la figura del *basso di lamento* que ya en el Barroco simboliza estados de abatimiento y tristeza; recordemos el «Capricho sobre la partida del queridísimo hermano» de J. S. Bach, o la famosa ariamiento de Dido en «Dido y Eneas» de H. Purcell, la *Chacona* en *Fa* menor de Pachelbel o el *Lamento della Ninfa* de Monteverdi, etc. Los compositores románticos no eran ajenos a la influencia de los símbolos retóricos del Barroco, y también usaron el *basso di lamento* como recurso temático y expresivo, con el mismo significado de desasosiego, dentro de otro contexto compositivo. Liszt es muy explícito cuando indica *lamentoso* en el tema principal de su *Fantasia quasi sonata* ya citada, basado igualmente en una línea cromática de *basso di lamento*. También lo usa Tchaikovski en su sexta sinfonía, donde dicho *basso di lamento* está presente en la introducción del primer movimiento, mientras el último se desarrolla a partir del tema principal, consistente en una línea descendente con la misma indicación de *Lamentoso*. Rachmaninov fue aún más explícito en *Las Campanas*, la obra que escribía simultáneamente a la segunda sonata *op.* 36 y que influiría en muchos aspectos en la obra pianística. En el último movimiento, escrito a semejanza de la sexta sinfonía de Tchaikovski, en tempo *Lento lugubre*, hay dos sobrecogedores momentos clave, referidos a la muerte: uno de ellos es la última frase del cantante. En ambas ocasiones, la música que acompaña el texto se basa en la línea melódica en forma de *basso di lamento*. El texto dice:<sup>10</sup>

- 1 - «Abatido, enfurecido y con gemidos (el sonido)  
se ensancha en ruido,  
al anunciar que el sufridor  
está ya eternamente dormido» (estrofa 5 del final)

<sup>10</sup> Traducción del ruso.

- 2 - «La campana, sollozando  
gime en el aire mudo,  
y con pesadez anuncia  
el sosiego sepulcral.» (última estrofa)

Se podría decir entonces que este *basso di lamento* tiene para Rachmaninov un significado especial y su utilización como tema principal de la sonata *op. 36* no es casual. El «lamento» de esta sonata tiene carácter dramático; su entrada, después de las «campanadas» iniciales, es muy intensa y anuncia las luchas y conflictos que se suceden *a posteriori*. En el comienzo del tercer movimiento, el tema aparece solamente en la versión revisada y está subrayado a través de acentos, como parte del arpeggio inicial. Seguramente Rachmaninov haya querido intensificar la presencia del tema, añadiéndolo en diferentes contextos: el hecho de que esté frecuentemente destacado con *tenuti* o con acentos, indica la importancia que tiene en la personalidad de la obra. Considerando que Rachmaninov trabajaba sobre el tema de la muerte en la sinfonía coral *Las Campanas*, este tema-idea refleja su estado vital en aquel momento: la angustia de sentirse perdido entre dudas personales, de no saber qué va a pasar con sus hijas enfermas, la nostalgia por el pasado e incertidumbre por el futuro inmediato; todo ello lo convierte en símbolo de la gran pregunta: «¿Quién soy yo?».

### **El tema-imagen sonora**

Pertenecen a este apartado el tema B del primer movimiento y el tema principal del segundo. En nuestra sonata, el tema B es una variante del tema A: está basado en la misma secuencia cromática, pero con organización rítmica distinta, como *siciliana*. El resultado es excepcionalmente expresivo: por un lado está uno de los géneros más melancólicos del Barroco y, por otro, están las entonaciones que recuerdan los cantos de la misa ortodoxa. Las florituras sobre cada motivo producidas por las idas y venidas desde la nota inicial son reflejos casi literales de algunas melodías ortodoxas. El ritmo de *siciliana* expresa un estado de melancolía y nostalgia; el tema suena como una confesión profunda y sincera. Su desarrollo contiene armonías llenas de anhelo hacia algo inalcanzable. Toda el área del tema B es de una poesía sobrecogedora; la inestabilidad armónica le confiere un aire de larga reflexión, donde hay más resignación que esperanza de algo bueno. Es significativo el hecho de que Rachmaninov añada este tema al segundo movimiento de la versión revisada, en la parte final y como conclusión. Parecería que quiere despedir el movimiento con el recuerdo de una reflexión importante, para no dejarla en el olvido.

El tema principal del segundo movimiento, reflejo del concepto melódico litúrgico, tiene un carácter coral, un ritmo estable y una continuidad lineal.

Es inevitable evocar las sonoridades de la misa ortodoxa y la «plegaria-llanto» propia de aquellos ritos litúrgicos: la música tiene esta quietud y humildad que solo los coros ortodoxos pueden transmitir. A la vez, suena con mucha expresividad, con una armonía inesperadamente sencilla a través del ciclo de quintas. El tema «plegaria» se repite por tres veces con algunas variaciones en las voces secundarias, cobrando poco a poco densidad de textura y desembocando en una progresión típicamente rachmaninoviana, que recuerda el inicio de su segunda sinfonía. Este tema no vuelve a aparecer a lo largo de la sonata. La tensión emocional, concentrada entre el tema y la aparición del tema B al final del movimiento, no necesita expandirse: de este modo, el segundo movimiento adquiere la función de centro emocional de la sonata.

### **El tema-puente**

El propósito de unir los tres movimientos de la sonata en una obra compacta se consigue no solamente a través de las indicaciones de *attacca*, sino también mediante un tema de conexión, que solamente aparece entre los movimientos. Éste, además de calmar la atmósfera, prepara al oyente y al intérprete para los cambios de carácter y de estados emocionales de cada movimiento, que son radicales. Está constituido, en sus dos apariciones, por una frase de ocho compases, expresiva pero tranquila y equilibrada, recordando el «tema-paseo» de los «Cuadros de una exposición» de M. Mussorgski. Una de las voces intermedias presenta una línea continua, cromática y descendente que, en esta ocasión, pasa casi inadvertida porque no ejerce influencia alguna sobre el carácter general del tema. Sin embargo, y siempre dentro de la apacibilidad de su desarrollo, se confirma la dirección descendente del material temático, característica de toda la sonata. El tema está presente en las dos versiones, sin cambio alguno de su lugar o estructura.

### **El tema-homenaje**

Encontramos el tema B del tercer movimiento en *mi* b mayor en la exposición y en *si* b mayor en la re-exposición. Lo constituye una línea melódica muy larga en la voz superior, con acompañamiento de las demás voces, formando líneas contrapuntísticas a través de la armonía. El discurso en la exposición es expresivo a la vez que sobrio y solemne, como si de un himno se tratara; el desarrollo del tema llega a un punto culminante allí donde empieza el desarrollo de la forma. Su aspecto vocal es marcadamente ruso, siguiendo la tradición de las largas y tendidas melodías de las canciones épicas del acervo popular. Cuando en la re-exposición aparece el mismo tema se ensancha la escritura, se doblan octavas y voces, y el resultado sonoro es de una grandiosidad espectacular conducente al punto culminante de toda la obra. La «re-exposición dinámica» surge como consecuencia natural de todos los procesos anteriores, y no es di-

fácil imaginar a una orquesta y coro sonando juntos. En el final de la obra, el efecto de «elevación» del tema hace pensar en una «continuación» pianística de *Las Campanas*, donde la luz triunfa sobre las fuerzas oscuras. A pesar de que, mencionando el tercer movimientos de la sonata, Olga Sokolova afirmaba que «*la lucha con las fuerzas del mal no termina nunca*» (Sokolova, 1984, p. 101), la culminación final inclina la balanza emocional hacia las fuerzas del bien.

## Aspectos estéticos

### Aspectos tonales

En el Barroco, a la tonalidad de *si b* menor se le atribuye algo de «deprimido, terrible» (Charpentier) y «canciones tristes» (Rameau).<sup>11</sup> Es comprensible que no sean numerosas las obras escritas para piano en esta tonalidad, dada su incomodidad (la escritura en *si b* menor no se acopla fácilmente a la mano); todas ellas comparten alguno de los atributos mencionados. Recordemos por ejemplo los dos preludios y fugas de Bach en *si b* menor; el *Intermezzo* en forma de marcha fúnebre de la sonata *op.* 5 de Brahms; el preludio *op.* 28 y la Polonesa póstuma de Chopin, con su explícita indicación de *dolente*; el «Estudio transcendental» n° 12 de Liszt; algunas obras del propio Rachmaninov como la *Serenata op.* 3 y el Momento musical *op.* 16 n° 1; la sonata *op.* 102 de Balakirev, etc. Pero, sobre todo, recordemos la segunda sonata de Chopin, con su famosa Marcha fúnebre. Todas las obras escritas en esta tonalidad suelen estar cargadas de melancolía, tristeza o dramatismo. Es difícil imaginar tonos más oscuros, sombríos o dramáticos que un *si b* menor. Algunas personas con sinestesia pueden llegar a visualizar el *si b* menor en la gama de los grises y sobre todo como gris oscuro. Para Rachmaninov, recurrir a esta tonalidad sería un procedimiento natural para expresar su fatalismo, sus conflictos existenciales y la trascendencia de la muerte. Él mismo afirmaba: «los tonos (aspectos) oscuros en la música se me dan mejor que los claros.»<sup>12</sup> El final de la sonata, en *si b* mayor, parece aportar sin embargo luminosidad, reforzando lo positivo y sustituyendo lo trágico por lo grandioso. La *coda* de las dos versiones (desde el *presto* hasta el final) está construida con una nota pedal *si b* en el bajo durante 27 compases, que sugiere, a pesar de las desviaciones cromáticas, la tonalidad de *si b* mayor; el propio bajo se repite por 16 veces y todo el fragmento va en *crescendo*. Este recurso (aparte de ser muy difícil de realizar técnicamente por los saltos que requiere en la mano izquierda, sin tiempo para prepararlos), confiere a la sonoridad una contundencia afirmativa y apoteósica.

<sup>11</sup> López Cano 2011, p. 64.

<sup>12</sup> Carta de Rachmaninov a M. Shaginian, citada por Gackel 1990, p. 101.

### La idea de las campanas

La sonoridad de las campanas propia de Rachmaninov no se expresa solamente en discursos onomatopéyicos a lo largo de la sonata, sino también en la idea de continuidad del discurso sonoro y la textura. Según A. Gackel: «*Los tañidos son una sonoridad que se percibe como continua, como una corriente de sonidos ininterrumpida*» (Gackel, 1990, p. 87). Esta sonoridad está presente a lo largo de las dos versiones de la sonata, a través de la mezcla de armonías cromáticas, coloreando los acordes y dotando el discurso musical de una densidad perseverante.

Otros momentos importantes son las «onomatopeyas musicales,» imitando campanadas. Al final de la segunda parte del segundo movimiento hay un fragmento de 9 compases en la versión original y de 8 compases en la versión revisada: el efecto de campanadas en varias voces en *crescendo* es probablemente, junto al final de los *Cuadros de una exposición* de Mussorgski, el más conseguido en la historia de la literatura pianística. Las campanadas pequeñas, medianas y grandes van apareciendo en las voces sucesivamente y van creciendo y acortando el tiempo de manera natural a través de la escritura, en acumulación, como si fuera un inquietante anuncio del cataclismo que efectivamente ocurre en el último compás del fragmento, tal una explosión, con tanta fuerza que parece que el mundo entero se ha derrumbado. Después del calderón, que mantiene las resonancias, con la entrada del *mi* mayor todo vuelve a renacer. Este momento es especialmente elocuente en la versión revisada, con la aparición del tema B del primer movimiento, calmado y transparente, como si después de la catástrofe renaciera la esperanza. Hay algo mágico en la aparición del tema B en la versión revisada; aquí aparece tranquilo y majestuoso y diríase que ilumina el espacio a su alrededor. Algo parecido sucede en el final de la sinfonía coral *Las Campanas* donde, después de las trágicas sonoridades y palabras finales, aparece la tonalidad de *re* b mayor y los instrumentos de cuerda se elevan en suave ascenso, disipando la oscuridad.

En las dos versiones de la sonata, el mismo comienzo, es decir la introducción al tema A, anuncia la primera «campanada» de esta obra con una estrepitosa bajada y acordes descendentes en *si* b menor. Estas campanadas reflejan el pesimismo sombrío de Rachmaninov: «*Todas las alegrías terminan con hastío.*» (Rachmaninov, citado por Riesemann, 1992, p. 222). Después de muchos avatares y como respuesta final, la sonata concluye con otras «campanadas», acordes ascendentes en *si* b mayor. Aquí, en contraposición a la sinfonía coral *Las Campanas*, el círculo se cierra con una confianza en el destino que disipa los colores pesimistas del primer movimiento. La imagen sonora de la apoteosis final es tan palpable y visual como si de una obra cinematográfica se tratara, alejándose la cámara y mostrando las campanadas simultáneas de toda la ciudad al final de una película.

### La perspectiva invertida

La perspectiva invertida, característica de los iconos rusos ortodoxos, es usada por Rachmaninov como recurso sonoro. Esta es más antigua que la lineal y hace que los objetos situados más lejos sean más grandes en vez de más pequeños. La falta de realismo no es casual; los pintores de iconos estaban convencidos que la vista humana no es perfecta, que no podemos fiarnos de ella debido a su naturaleza corporal. La perspectiva invertida provoca un efecto excepcionalmente fuerte: el espacio se abre en longitud y en profundidad, a lo alto y a lo bajo, con tanta fuerza que lo que sucede ante los ojos del espectador adquiere una dimensión especial. Rachmaninov utiliza a menudo una técnica análoga en sus obras, no por buscar efectos sonoros a consciencia, puesto que su música no suele ser directamente descriptiva, sino en la distribución de los planos sonoros, donde los temas más importantes no siempre son los que están más cerca del oyente. Estos se alejan y ensanchan en la distancia cuanto más significado cobran: *«Rachmaninov no busca crear sonoridades que creen ilusiones de algo (este es un recurso más propio de los impresionistas), y a pesar de esto su propósito frecuentemente resulta ser la ilusión de la perspectiva espacial. Si este concepto de perspectiva empieza a crear la sonoridad rachmaninoviana de múltiples planos sonoros, inminentemente surge la impresión de «perspectiva invertida»* (Gackel, 1990, p. 101).

En la sonata *op. 36* hay dos ejemplos muy reveladores de este recurso expresivo: las últimas partes del primer y segundo movimientos. Ambos son más significativos en la versión revisada, al no cambiar su duración pero sí algunos elementos de la escritura.

### La forma sonora

Es lógico que la trascendencia del tema como idea (el «lamento» que expresa los conflictos personales de Rachmaninov, sus dudas, su nostalgia por las pérdidas, sus luchas con el destino) determine la importancia del mismo como elemento formal y estructural en la organización cíclica de la sonata. La repetición variada y la transformación formal, subyacentes en las exposiciones temáticas, acentúan el significado de la idea y la sitúan en diferentes contextos de escritura, en los que el tema adopta formas y estados emocionales variados: en el inicio de la obra como tema A es intenso y vocal; en el tema B es lírico y ensoñador; en las transiciones y modulaciones funciona como elemento polifónico y de unión; en las conclusiones actúa como resumen de todo lo anterior; en el tercer movimiento (versión revisada) es enérgico y contundente. Las dinámicas que acompañan las apariciones del tema son muy variadas, desde el *pp* al *fff*. Todos estos «cambios de personalidad» hacen que la forma, como proceso en el tiempo, y precisamente por los contrastes que origina, resulte

muy compacta y equilibrada. Puede parecer extraño hablar de equilibrio en una obra que es tan extrema en dinámicas y matices emocionales, pero justamente esta misma riqueza de matices y de recursos genera un proceso donde cada elemento está situado para compensar y crear empatía con los demás componentes. El mismo final, con los dos últimos acordes ascendentes en *si* b mayor, no solo concluye la forma sino que responde a los acordes iniciales y completa la sonata, como una idea que cierra el círculo: lo que ha empezado como una sucesión de acordes dramáticos descendentes en modo menor, finaliza con acordes triunfantes ascendentes en mayor. A la hora de interpretar la sonata, una de las principales tareas es la de llevar a cabo la construcción de la música en el tiempo.

## Diferencias entre las dos versiones de la sonata *op.* 36 y su reflejo en la interpretación

Generalmente, las reflexiones escritas sobre esta sonata se centran en los cambios de duración; sin embargo, para un intérprete es importante reparar también en los cambios de escritura y de estética originados a partir de la versión revisada, ya que ambas versiones no son simplemente «más extensa una o más corta la otra» sino que generan caminos interpretativos distintos. Existen «versiones mixtas» que algunos grandes pianistas han creado, mezclando elementos de las dos versiones, como Vladimir Horowitz, Van Cliburne o Nikolay Luganski.<sup>13</sup>

### Diferencias estéticas

Las dos versiones de la sonata *op.* 36 se basan en el mismo material temático, en cuya base subyacen idénticas ideas: el «lamento» y el «llanto» como testimonios de la nostalgia y drama personales, el tributo a la música rusa y la apología al «bien» como porvenir deseado. En ambas versiones, la escritura general refleja la concepción orquestal del piano. Sin embargo, entre las dos versiones hay diferencias sustanciales en el resultado sonoro y, en consecuencia, en la interpretación: los cambios afectan a la forma como proceso en el tiempo y a la textura, productos ambos de las diferentes estéticas que rodean cada versión.

Desde un punto de vista objetivo, cada una de ellas refleja la idiosincrasia de la época en la que está concebida, y esto se expresa en la escritura de la obra, afectando a la interpretación. En consideración de las circunstancias personales de Rachmaninov, la nostalgia poética emanada de sus estados personales en

<sup>13</sup> Lee-Ann Nelson (2006) hace un amplio análisis de las versiones de V. Horowitz y Van Cliburn en su tesis de la UNISA.

1913 se convierte en nostalgia real, producto de su exilio a los Estados Unidos en 1931. Los cambios que se manifiestan como «procedimiento» en la obra significan también cambios en el proceso interpretativo.

### **La textura**

Versión original (1913): la textura, desde el mismo principio, es muy densa, bastante más que en la versión revisada. Los acordes iniciales están más enriquecidos y cargados en esta versión que en la posterior. Aparecen pasajes en dobles octavas con acordes y acordes que ornamentan las voces principales en ambas manos. Numerosos arpeggios y voces secundarios en gran extensión acompañan a las voces principales. Las propias líneas principales adoptan con frecuencia la forma de notas dobles o acordes. En toda la sonata, tanto el material temático como su desarrollo están acompañados por voces secundarias en líneas armónico-contrapuntísticas, al estilo de los ornamentos de las figuras de la *Belle Époque*.

Versión revisada (1931): hay fragmentos que se repiten literalmente en ambas versiones (por ejemplo el inicio del 2º movimiento), o con algún cambio pequeño (exposición del 1er. movimiento o el inicio del 3er. movimiento). Pero, en general, la revisión quita densidad a la escritura, sin perder la sonoridad orquestal ni las dimensiones de la obra. La textura y la ornamentación están visiblemente aligeradas. Los acordes del inicio tienen menos voces y los pasajes de dobles octavas se suprimen. Los acordes que acompañan las voces principales son iguales en los momentos de la exposición del material temático, pero mucho más descargados en los puentes, desarrollos, transiciones, etc. La ornamentación de las voces principales es menos densa; las líneas principales están menos adornadas y se sitúan en contextos menos consistentes. Las sonoridades, más diáfanas, no recuerdan ya la exuberancia de la *Belle Époque* sino más bien las líneas más depuradas y directas y los recursos más sobrios del arte de entre guerras.

Como resultado, en la versión revisada las voces principales se hacen más visibles auditivamente y la textura, en general, cobra más brillo respecto a la mayor densidad de la versión original. La diferencia de densidad también supone optar por *tempi* más moderados en la versión original que en la versión revisada. Técnicamente, el cambio de una escritura por otra, de mayor comodidad pianística, favorece *tempi* más rápidos y arriesgados en la versión posterior. Por otro lado, acerca de las cuestiones sonoras, la mayor claridad de las líneas principales en la versión revisada permite diferenciarlas y resaltarlas tímbricamente en mayor medida que en la versión original.

### **Influencias de las diferentes estéticas en la interpretación**

Las diferencias entre ambas versiones de la sonata suponen dos enfoques distintos de interpretación: la versión original ofrece una lectura más reflexiva,

con *tempi* sostenidos por la textura y frecuentes cambios de velocidad, con respiraciones más largas y mayor libertad de *rubato*. Las dinámicas deben ser claras pero siempre con una densidad subyacente, fruto de la escritura. Los puntos culminantes deben producir una sensación de contundencia, basada en la progresiva acumulación de energía. La sonoridad general es muy orquestal, tímbricamente rica y variada.

La versión revisada invita a una interpretación brillante y audaz. El piano «suena a piano» en más ocasiones que en la versión original, y aunque los timbres orquestales siguen predominando en la obra, los colores cobran más nitidez y se transmiten dentro de un ambiente más sutil. Las líneas formales, más «estrechas,» demandan ser conducidas con mayor diligencia a sus puntos culminantes. La libertad y el *rubato* son inherentes a la música de Rachmaninov, pero aquí necesitan ser tratados con especial naturalidad y sutileza, para evitar la dispersión de la forma y la desvalorización del contenido.

## La nostalgia

### El concepto de la nostalgia

De este modo define la nostalgia la Real Academia Española de la lengua:<sup>14</sup> (del griego «*nostos*», regreso, y «*algos*», sufrimiento). 1. Pena de verse ausente de la patria o de los deudos o amigos. 2. Tristeza melancólica originada por el recuerdo de una dicha perdida. También se define la añoranza como: (del catalán «*enyorar*») recordar con pena la ausencia, privación o pérdida de alguien o algo muy querido.

Los psicólogos definen la nostalgia según las manifestaciones sintomáticas del estado de ánimo y según el efecto que ejerce sobre el comportamiento humano, «...no es un mero ejercicio de la memoria, ya que, acompañando esos trazos de vida vivida, amanecen vagas emociones que parecen instalarse definitivamente en nuestro interior» (Xavier Guix, *El País*, 2011). El mal de la nostalgia o de la añoranza tiene, según ellos, tres manifestaciones generales, que son: la puramente sentimental, una especie de lamento de las pérdidas de la vida; la imposibilidad de desprenderse del pasado, y la que está causada por la imposibilidad de volver a casa.

Los poetas intentan convertir la nostalgia en fuente de inspiración poética y la facultad de entender las causas del sufrimiento es inherente a ellos, como vemos en Benedetti:

<sup>14</sup> Diccionario de la lengua española | Real Academia Española. 22ª edición publicada en el 2001.

*«La nostalgia es un código sin clave  
deshilachado y tenuemente gris,  
se forma de penurias, rencores, sentimientos,  
rigideces que se ablandan un poco  
y sueños que se alejan sin decimos adiós»...*

(Mario Benedetti, *Nostalgia*)

El escritor Milan Kundera, en su libro *La ignorancia*,<sup>15</sup> hace una de las mejores descripciones de la nostalgia, uniendo todos los significados: el etimológico, el psicológico y el poético: «En griego, «regreso» se dice nostos. Algos significa «sufrimiento». La nostalgia es, pues, el sufrimiento causado por el deseo incumplido de regresar. La mayoría de los europeos puede emplear para esta noción fundamental una palabra de origen griego (nostalgia) y, además, otras palabras con raíces en la lengua nacional: en español decimos «añoranza»; en portugués, saudade. En cada lengua estas palabras poseen un matiz semántico distinto. Con frecuencia tan solo significan la tristeza causada por la imposibilidad de regresar a la propia tierra... Pero es una reducción espacial de esa gran noción. El islandés, una de las lenguas más antiguas, distingue claramente dos términos: söknudur: nostalgia en su sentido general; y heimfra: morriña del terruño. Los checos, al lado de la palabra «nostalgia» tomada del griego, tienen para la misma noción su propio sustantivo: *stesk*. En español, «añoranza» proviene del verbo «añorar», que proviene a su vez del catalán *enyorar*, derivado del verbo latino *ignorare* (ignorar, no saber de algo). A la luz de esta etimología, la nostalgia se nos revela como **el dolor de la ignorancia**... Los alemanes emplean pocas veces la palabra «nostalgia» en su forma griega y prefieren decir *Sehnsucht*: deseo de lo que está ausente; pero *Sehnsucht* puede aludir tanto a lo que fue como a lo que nunca ha sido».

### La nostalgia dentro del discurso musical

En su libro, Matthew Riley afirma que los estados nostálgicos pueden ser una elección personal de estilo de vida más que un estado de ánimo temporal (Riley, 2007, p. 4). Para sentirse afligida y deprimida, la persona nostálgica no siempre necesita de las circunstancias externas. Los artistas y músicos románticos eran muy propensos a retratar la realidad de una forma que no era sencilla y tampoco directa, sino a través de una percepción distante y como algo que era objeto de anhelo más que de regocijo: «La nostalgia es tristeza sin objetivo, tristeza que crea un anhelo que como necesidad es irreal porque no es parte de una experiencia vivida» (Riley, 2007, p. 11). También afirma este autor que «debe entenderse el discurso nostálgico sobre todo como una práctica de retórica musical

<sup>15</sup> Milan Kundera. *La ignorancia*, Tusquets, Barcelona, 2000, pp. 11-12.

MARIANA GURKOVA

*que supone conllevar distintas técnicas de persuasión, abarcando tres ideas esenciales: la del pasado inconsciente, la de separación o ruptura con algo y la del presente, que tiene alguna carencia.»* (Riley, 2007, p. 15).

Desde esta perspectiva y según el contexto, la nostalgia se puede expresar en alusiones musicales de carácter «nacional» o propio del lugar de donde sea el compositor, o en alusiones al pasado musical o que tengan que ver con el entorno cotidiano y, en todo caso, «*sus conceptos evocativos se pueden reflejar de numerosas maneras, según el entorno cultural y la realidad costumbrista de cada compositor*» (Tannock, citado por Riley, 2007, p. 16). Resulta, por lo tanto, que la nostalgia es un fenómeno polifacético que se puede expresar de muchas maneras, dependiendo de la memoria colectiva (del entorno) y la personal (del compositor). Una de las manifestaciones más importantes de esta memoria es la reminiscencia temática que abunda en la producción musical del Romanticismo, tanto en obras programáticas como en no programáticas. La repetición variada o literal de un tema, propia de las obras cíclicas, representa la facultad de evocación propia de la memoria, a menudo teniendo que ver con las pérdidas personales y con el anhelo por el pasado. La evocación de la memoria a través de la música representa «*una de las impresiones que más permanece, la reminiscencia temática, y se entiende como elemento referente a instantes temáticos cuyo objetivo obviamente no es la forma o el género.*» (Riley, 2007, p. 21).

### **Rachmaninov y la nostalgia**

En Rachmaninov encontramos reunidos todos los significados de la nostalgia. Durante sus años en Rusia, se presentan estos más bien como consecuencia de sus conflictos de personalidad, con la incertidumbre del porvenir y el anhelo de estar en paz con el destino. «*Yo nunca pude entender en qué consiste mi verdadera vocación, quien soy yo... Estas dudas me persiguen hasta el día de hoy*»<sup>16</sup> (Rachmaninov citado por Riesemann, 1992, p. 193). En sus años de exilio, su sufrimiento era consecuencia de una situación real. «*Al perder la patria, perdí la noción de mí mismo*»<sup>17</sup>. Durante su vida en Rusia, la añoranza era más bien su particular percepción del mundo; en los años de exilio fue además una realidad que no podía remediar. La eterna duda de «quien soy yo», el intento de encontrar la identidad perdida, el eterno retorno hacia sus obras, el anhelo de un regreso a Rusia: al parecer, lo más constante en su vida fueron las dudas respecto al pasado, al presente y al porvenir o, como dice Kundera «el dolor de la ignorancia». En este contexto, la dicotomía «duda/esperanza» que la añoranza contiene, encuentra salida efectiva en la producción musical de Rachmaninov. El conflicto interior de una persona que, tanto en su música como en sus

<sup>16</sup> Rachmaninov citado por Riesemann, 1992, p. 193.

<sup>17</sup> Briantzeva (1966); *op. cit.* p. 6.

interpretaciones, estaba fuera de su época y pasó la mitad de su vida como exiliado, es muchas veces el motor de sus obras. Los estados melancólicos y de añoranza, mezclados al cariño a la tierra y a un cierto deleite en la vivencia de los momentos tristes, son sentimientos que, al no precisar de situaciones concretas, están muy arraigados en el pueblo ruso; son simplemente reflejos de la historia, del clima, de los paisajes, etc.

La personalidad de Rachmaninov, reflejo de la sensibilidad del pueblo ruso, no fue ajena a estos estados de nostalgia poética. Esta y la muerte, como conceptos poéticos, fueron temas frecuentemente utilizados en el Romanticismo. Según Nikolaus Harnoncourt: «*La poesía romántica es «poesía de la nostalgia».* Es una de las palabras clave del Romanticismo: la nostalgia de aquello que no está fácilmente a nuestro alcance, o incluso de aquello que simplemente nos resulta inalcanzable, se convierte en uno de los temas esenciales del Romanticismo.»<sup>18</sup> El anhelo espiritual de saber «quién soy y cuál es mi lugar en este mundo» impregna numerosas obras románticas, varias de ellas con contenido muy directamente relacionado con esta idea, como por ejemplo «El Valle de Obermann» de Franz Liszt o la Fantasía *Der Wanderer* de Franz Schubert. En esta última, primera obra cíclica del Romanticismo, el tema-idea está inspirado en un pasaje del *Lied* homónimo, donde el texto dice: «soy un extraño en este mundo». La última estrofa del *Lied* formula una pregunta y a continuación da la respuesta:

*«Devaneo calladamente, soy poco feliz,  
y siempre pregunta el suspiro: ¿dónde?  
Un susurro fantasmal me responde:  
ahí, dónde tú no estás, ahí está la felicidad.»*

Aquel «donde tú no estás» de Schubert, que quiere decir: «la dicha no está en este mundo que tu habitas», para sentenciar a continuación: «soy un extraño en este mundo», se parece mucho a la «paz sepulcral» de *Las Campanas* de Rachmaninov. En este contexto, la pregunta «¿dónde estaría yo feliz?» en realidad expresa el «¿dónde sería yo feliz?»: estar en paz consigo mismo no es una cuestión de situación geográfica, sino de dimensión; supone no estar en otro lugar sino en otra dimensión, fuera de este mundo. De ahí proviene el concepto contradictorio de la idea; para Rachmaninov, «pasar a otro mundo» es a la vez amenaza y liberación. Por lo tanto, la nostalgia rachmaninoviana por la felicidad encierra también el «dolor de la ignorancia» del porvenir. Este dolor suscita las dudas sobre si el destino puede aportar algo mejor: allí está el origen de su fatalismo.

<sup>18</sup> Citado por Fürstauer, 2010, p. 13.

### La nostalgia en la sonata *op. 36*

El primer paso hacia la comprensión global de la sonata *op. 36*. Consiste en entender las expresiones de la nostalgia en su sentido más amplio: estados de abatimiento, incertidumbre, anhelo de algo inalcanzable, tristeza por el pasado, desconfianza en el futuro, etc. y, en definitiva, el «dolor de la ignorancia» del que hablaba Kundera. Hay varios elementos retóricos que expresan los estados nostálgicos a lo largo de la obra:

- Las tonalidades menores: *si* b menor (primer movimiento) y *mi* menor (segundo movimiento), así como aquellos fragmentos que contienen evoluciones y progresiones casi atonales, en el desarrollo del primer movimiento y en la parte B del segundo, indicando incertidumbre, inestabilidad e inquietud interior.
- Todos los temas principales y gran parte de los procesos de desarrollo temático, a lo largo de la sonata, son descendentes, *catábasis*,<sup>19</sup> o símbolo de un «descenso a los infiernos» que expresa estados de pesimismo.
- El material temático, como por ejemplo el *basso di lamento* o los cantos litúrgicos, refleja estados de abatimiento, melancolía y recogimiento interior.
- Elementos como son, por ejemplo, los «suspiros» que aparecen inmediatamente después de las primeras exposiciones de «campanadas,» con la indicación de *poco meno mosso*, en el primer movimiento.
- La imagen sonora y presencia onomatopéica de las campanadas, que aparece en repetidas ocasiones a lo largo de la sonata, representa la imagen del fatalismo y de lo trascendente en el mundo de Rachmaninov.
- Los cambios de acordes y armonías (*catacresis*), repentinos y sorprendentes, presentes en los desarrollos de los tres movimientos de la sonata, con un significado de desazón y desesperanza.

### Aspectos generales de interpretación

La sonata *op. 36*, en cualquiera de sus dos versiones, es un indudable desafío pianístico para cualquier intérprete. Al pianista le exige emplear todas sus habilidades y las posibilidades del instrumento. Su complejidad reside en varios factores que, vistos en su conjunto, pueden centrar la atención del intérprete en la resolución de los problemas específicos, y dejar atrás la imagen estética como principal objetivo de la obra.

Cada idea requiere de una sonoridad concreta, y ésta a su vez, demanda el empleo de algún recurso técnico. La sonata *op. 36* exige del intérprete toda su

<sup>19</sup> La terminología de la retórica musical en este párrafo procede de Rubén López Cano, *Música y retórica del barroco*, 2011, Barcelona: Amalgama.

destreza pianística, pero, además, emplearla en el momento adecuado y poder aguantar física y emocionalmente su ejecución. En este contexto, es importante la elección de los *tempi*, de la agógica, de los matices dinámicos, y de todos aquellos recursos expresivos que, como *rubati*, *ritardandi*, *accelerandi*, etc., representan el «motor» de la obra en el tiempo y en la percepción auditiva. Enfocar la estructura temporal/formal desde fuera, desde la visión de un director de orquesta, puede contribuir al mantenimiento de la concentración del intérprete pianista. Por otro lado, esta visión permite también no dispersar las ideas estéticas de la sonata, diluyendo la forma en el tiempo, sino sintetizarlas dentro de sus proporciones internas y ofrecer al oyente el mensaje sonoro de manera clara y comprensible. Asimismo, las dos versiones de la sonata *op.* 36 pueden generar dos visiones interpretativas distintas que reflejan las estéticas de su contexto creativo.

## Bibliografía

- AGAWU, Kofi. 2012. *La música como discurso. Aventuras semióticas en la música romántica*. Traducción de Silvia Villegas. Buenos Aires: Eterna Cadencia. Título original: *Music as Discourse. Semiotic Adventures in Romantic Music*. Oxford University Press, 2009.
- ALEKSEEV, A. D. 1982. *Historia fortepiannovo izkustvo*, vol. 3. Moscú: Muzyika.
- ALEKSEEV, A. D. 1954. *S. V. Rachmaninov. Zhizn' y tvorcheskaya deyatel'nost'*. Moscú: Gosudarstvennoe muzyikal'noe izdatel'stvo.
- BENEDETTI, Mario. 2009. *Adioses y bienvenidas*. Madrid: Visor Libros.
- BRIANTZEVA, V. 1966. *Fortepiannyye piesyi Rachmaninova*. Moscú: Muzyika.
- CARREIRA, Xoan. 1995. Notas al programa del ciclo «Rachmaninov - Scriabin» de marzo - abril 1995 de la Fundación Juan March.
- CHIANTORE, Luca. *Historia de la técnica pianística*, Alianza Música, Madrid, 2001.
- Diccionario de la lengua española | Real Academia Española. 22ª edición publicada en el 2001. <[www.rae.es/recursos/diccionarios/drae](http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae)> Acceso el 20 de diciembre del 2013.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, Laura Elena. 2003. Tesis de Grado *Rachmaninov, paralelismos*. Universidad de Américas Puebla (UDLAP), Mexico. <[www.catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_al/tales/documentos/lmi/fernandez\\_d\\_le.pdf](http://www.catarina.udlap.mx/u_dl_al/tales/documentos/lmi/fernandez_d_le.pdf)> Acceso el 15 de febrero del 2014.
- GACKEL, L. 1976. *XX vek: Piat' desiat let fortepiannoy muzyiki*. Leningrado: Sovietskiy kompositor.
- GACKEL, L. 1990. *Fortepiannaya muzyika XX veka*. Leningado: Sovietskiy kompositor.
- GALLEGO, Cristina Isabel. 2000. «Conociendo a Rachmaninov», en *Filomúsica*, nº 9, 10 y 11 del 2000.
- GUIX, Xavier. 2011. «De qué se nutre la nostalgia», en *El País*, 17 de abril del 2011.
- GUZMÁN GUTIÉRREZ, Sergio. 2008. *Análisis interpretativo de la sonata op. 36 nº 2 en si bemol menor (edición de 1931) de Serguei Rachmaninov* Tesis de Grado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D. C. <[www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/artes/tesis80.pdf](http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/artes/tesis80.pdf)> Acceso el 13 de agosto del 2014.
- HARNONCOURT, Nikolaus. 2010. *La música es más que las palabras*. Presentación por Johanna Fürstauer. Traducción de Isidro Arias Pérez. Madrid: Espasa libros. Título original: *Töne sind höhere Worte*, Residenz Verlag, Salzburg 2007.
- KUNDERA, Milan. 2000. *La ignorancia*. Barcelona: Tusquets.

MARIANA GURKOVA

- LÓPEZ CANO, Rubén. 2007. *Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo-enactiva de la música. Notas para un manual de usuario. Texto didáctico (actualizado junio 2007)*, <www.lopezcano.net> Acceso el 7 de diciembre del 2013.
- LÓPEZ CANO, Rubén. 2011. *Música y retórica en el barroco*. Barcelona: Amalgama.
- Muzikalen terminologuichen rechnik*. 1979. Redactor: Svetoslav Chetrikov. Sofía: Musica.
- NELSON, Lee-Ann. 2006. Tesis de Master *Rachmaninoff's Second Piano Sonata op. 36: Towards the Creation of an Alternative Performance Version*. University of Pretoria (UNISA). <www.upetd.up.ac.za/thesis/available/etd11052007142018/unrestricted/dissertation.pdf> Acceso el 16 de octubre del 2013.
- NEUHAUS, Heinrich. 1987. *El Arte del Piano*. Madrid: Real Musical. Traducción de Guillermo González y Consuelo Martín Colinet.
- NEUHAUS, Heinrich. 1992. *Vospominaniya, Pis'ma, Materialyi*. Moscú: Image.
- RIESEMANN, Oscar von. 1992. *Sergei Rachmaninov, Vospominaniya*. Moscú: Raduga. Traducción del inglés, epílogo y comentarios por V. N. Chemberdji. Título original: *Rachmaninoff's Recollections*. Londres. 1934.
- RILEY, Matthew. 2007. *Edward Elgar and the Nostalgic Imagination*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SOKOLOV, Mihail Gueorguievich. 1988. *Pianisty i rasskazyivayut* vol. 3. Moscú: Sovyetskiy kompozitor.
- SOKOLOVA, Olga Ivanovna. 1984. *Serguei Vasilyevich Rachmaninov*. Moscú: Muzyika.
- The New Grove Dictionary of Music*. 1980. Redactor Stanley Sadie, Macmillan Publishers Limited. Londres.

# LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN EN ESPAÑA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX: LA *GENEUPHONÍA* DE JOSÉ VIRUÉS

 Cristóbal L. GARCÍA GALLARDO\*

La investigación sobre la historia de la teoría musical española en el siglo XIX ha sido muy escasa, a pesar de la importancia que tiene a la hora de entender numerosas facetas del panorama musical en la época, incluyendo el proceso de formación de los compositores. En nuestro país, la primera mitad del siglo fue especialmente interesante en este ámbito a causa de la polémica generada por la adopción del peculiar método de José Virués (1770-1840) —un alto militar e intelectual aficionado a la música— en las clases de composición del Conservatorio de Madrid, entonces recién creado.

El propósito de este artículo es profundizar en este destacado episodio —tan citado como poco analizado— estudiando *La geneuphonía* de Virués y el notable impacto que alcanzó en su época.<sup>1</sup>

Probablemente, sus consecuencias fueron especialmente relevantes debido al momento de transición en que ocurrió. Es cierto que el predominio de la armonía como nuevo paradigma teórico —promovido por Rameau (1683-1764)— estaba ya ampliamente aceptado desde el cambio de siglo en España (gracias, en parte, a Antonio Eximeno (1729-1808), otro intelectual aficionado a la música); sin embargo, la estandarización de una aplicación pedagógica concreta de la misma para la enseñanza de la composición que sustituyera al antiguo método contrapuntístico tan arraigado no se había consumado todavía. Los modernos tratados de armonía (de ascendencia francesa) apenas habían empezado a aparecer en

\* Conservatorio Superior de Música de Málaga.

<sup>1</sup> VIRUÉS Y SPÍNOLA, JOSÉ JOAQUÍN DE: *La geneuphontia, o Generación de la bien-sonancia música*, Madrid, Imprenta Real, 1831. El presente artículo es fruto de la investigación realizada para mi tesis: *El tratamiento de la sintaxis armónica en los principales tratados españoles sobre teoría musical (hasta la primera mitad del siglo XX)*, dirigida por Yvan Nommick, Universidad de Granada, tesis doctoral, 2012.

español<sup>2</sup> y la inauguración de las clases de composición en el Conservatorio de Madrid podría haber marcado la pauta a las nuevas instituciones de educación musical, que acabarían cubriendo el vacío dejado por la decadencia de las capillas musicales eclesíásticas —más proclives a mantener el viejo sistema de enseñanza— que la Iglesia apenas podía ya sufragar. Si ésta fue o no una oportunidad perdida es algo que trataremos de dilucidar a continuación.

## Precedentes: La *Cartilla harmónica* de 1824

En la década de 1820-30, el ex-mariscal de campo jerezano José Virués se dedicó a escribir sobre variadas materias. En 1824 publicó un librito de 24 páginas titulado *Cartilla harmónica o El contrapunto explicado en seis lecciones*. Según él mismo explica, la redactó originalmente en francés, algunos años atrás, para ser publicada en París; sin embargo, la edición parisina que hoy conocemos es de 1825 y está traducida al francés por Núñez de Taboada.<sup>3</sup>

Virués desarrolla aquí un novedoso método extremadamente simple para abordar la composición (ocupa en realidad sólo las páginas 10 a 13) dirigido a los jóvenes aficionados. Se refiere al «profundo mar de teorías en que han sumergido la ciencia armónica tantos escritores» y a «la dificultad en que está envuelto el estudio del antiguo contrapunto» y afirma que los numerosos autores anteriores, tanto españoles (citando entre otros a Nassarre, Cerone y López Remacha) como extranjeros (incluidos Fux, Richter, Rameau, Béthizy, Catel y Tartini), no pudieron llegar a «un principio radical, único y simple, de donde el discípulo pudiese deducir por sí solo todas las reglas y todos los casos».<sup>4</sup> En cambio, él encuentra tal principio en la reducción de la armonía a sólo tres acordes (o «grupos de terceras»): «El principio nuevo sobre que está fundado este método de enseñanza [...] es la distribución de la escala diatónica en tres grupos de *terceras*, cuyos tres grupos por su mismo orden son los moldes y los conductores de todas las melodías y de todas las armonías, *sin excepción de una sola*».<sup>5</sup>

La base de su método es sencilla. En primer lugar, numera los sonidos según su posición en la escala del tono correspondiente. En segundo lugar, considera

<sup>2</sup> El primer intento serio y publicado en este sentido parece haber sido LÓPEZ REMACHA, MIGUEL: *Tratado de armonía y contrapunto o composición*, Madrid, Imp. de D. León Amarita, 1824. Sobre este libro, y en general sobre la situación de la teoría de la armonía en España antes de Virués (que no podemos abordar aquí detenidamente por razones de espacio), puede verse GARCÍA GALLARDO, *op. cit.*, pp. 419-434.

<sup>3</sup> Datos de la edición española: Madrid, Imprenta Real, 1824. De la francesa: *Éléments d'harmonie ou Le contre-point expliqué en six leçons*, trad. de Melchior Emmanuel Núñez de Taboada, París, Imprimerie de H. Fournier, 1825.

<sup>4</sup> VIRUÉS, *Cartilla harmónica...*, p. 7.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 8.

sólo tres acordes —I, IV y V7<sup>6</sup>—, a los que denomina 1<sup>er</sup> grupo, 2<sup>o</sup> grupo y 3<sup>er</sup> grupo. Si la melodía no se aparta de los sonidos de una determinada escala, se armonizará exclusivamente con estos tres acordes. Prácticamente a esto se limita la esencia de su teoría armónica, útil para elementales armonizaciones de melodías, pero difícilmente aplicable a composiciones complejas. Otros asuntos interesantes abordados brevemente son el establecimiento de la progresión estándar I-IV-V-I (a la que llama en alguna ocasión «el canto tónico universal» o «canto fundamental»)<sup>7</sup>, la clasificación de las cadencias, un tratamiento muy simple de la modulación (aunque incluyendo la ilustración de ciertas modulaciones enarmónicas) y la introducción de disonancias en los acordes.

## La publicación de *La geneuphonía* (1831)

Siete años después de aparecer la *Cartilla harmónica*, Virués publicó su segundo libro sobre música, titulado *La geneuphonía o Generación de la bien-sonancia música*. Aunque la esencia de su teoría siga siendo la misma, estos escritos son muy distintos en otros sentidos.

Con sólo ver la apariencia externa y la portada, se observan diferencias obvias entre ambas obras. La última va en una lujosa edición en gran formato de la Imprenta Real, donde el mismo nombre del autor aparece en forma más rimbombante «Josef Joaquín de Virués y Spínola» frente al simple «José Virués» anterior y acompañado de sus numerosos títulos y condecoraciones:

caballero de las Órdenes nobles y militares de Calatrava y San Juan, condecorado con diferentes Cruces de distinción civil y militar, Maestrante de la Real de Ronda, Mariscal de Campo de los Reales Ejércitos, individuo de las Reales Sociedades Económicas de Motril y Sanlúcar de Barrameda, académico de honor de la Real Academia de las Nobles Artes de San Fernando de Madrid, adicto de las tres clases del Real Conservatorio de Música, individuo de la Academia Filarmónica de Bolonia en la clase de Maestros de Capilla de Honor, etc.<sup>8</sup>

También en la portada se anuncia con orgullo: «Adoptada por el Real Conservatorio de Música para único método de enseñanza de Armonía, Contrapunto y Composición». La obra está dedicada a la reina María Cristina.

<sup>6</sup> Aunque Virués no lo hiciera, usaremos habitualmente en este artículo la notación moderna de los acordes con los números romanos y el cifrado estándar actual, ya que resulta especialmente útil para el lector de nuestro tiempo.

<sup>7</sup> VIRUÉS, *Cartilla harmónica...*, p. 23.

<sup>8</sup> VIRUÉS, *La geneuphonía...*, portada.

Es evidente que la situación había cambiado significativamente en estos siete años. El acontecimiento clave había sido la creación del Conservatorio de Madrid. La repercusión de esta institución, pionera en España y largamente solicitada por los músicos, iba mucho más allá de la formación de un determinado número —necesariamente limitado— de profesionales, pues representaba el apoyo directo del Estado a la formación musical y pretendía servir como modelo de enseñanza para todo el país, tal y como venía sucediendo con el Conservatorio de París, cuyo ejemplo estuvo siempre muy presente en el devenir de este centro español.

Sin embargo, una empresa de semejante alcance no podía escapar a los vaivenes políticos del momento ni estuvo exenta de detractores. Era necesario por tanto sumar el máximo número posible de apoyos a la causa y contar con la protección de personas influyentes en los círculos políticos; de ahí la abundancia de puestos honoríficos (como «adictos de honor», «adictos facultativos» y «maestros de honor») que se otorgaron desde el comienzo. Precisamente Virués, que ostentó altos cargos militares y era cercano a los reyes, fue uno de los más entusiastas patrocinadores del proyecto. Es fácil imaginar que el interés de Virués se acrecentaría ante la posibilidad de que el nuevo centro sancionara sus teorías musicales, así como que en la inclinación de los futuros profesores a aceptarlas pesaría la voluntad de ganar tan poderoso aliado, y más aún en el caso del director designado —el tenor italiano, protegido por la reina, Francesco Piermarini (c. 1800-c. 1856)—, discutido tanto por su condición de extranjero como por su escaso prestigio, salvo el obtenido en su carrera como cantante.<sup>9</sup>

Lo cierto es que, mientras se intensificaban durante 1830 las gestiones para la fundación del conservatorio, se produjo la colaboración entre los futuros profesores —especialmente Ramón Carnicer (1789-1855), que se haría cargo de la enseñanza de la composición— y Virués, requerida por el director de la institución a instancias de la reina María Cristina<sup>10</sup> (a quien, recordemos, está dedicado este tratado). Como consecuencia de ello, se siguió desde un principio, en las clases de composición del conservatorio, el original método de Virués y, tras un corto periodo de prueba, fue adoptado oficialmente mediante una Real

<sup>9</sup> Pueden verse algunos elogios hacia *La geneuphonia* tanto de Piermarini como de la Junta Facultativa del Conservatorio en LAFOURCADE SEÑORET, OCTAVIO: *Ramón Carnicer en Madrid, su actividad como músico, gestor y pedagogo en el Madrid de la primera mitad del siglo XIX*, dirigida por Rogier Alier Aixalà, Universidad Autónoma de Madrid, tesis doctoral, 2004, p. 378.

<sup>10</sup> Véase *Ibid.*, pp. 376-378. En esta misma tesis se recoge abundante información sobre la primera época del Conservatorio de Madrid y en concreto la enseñanza de composición a cargo de Carnicer, especialmente en el capítulo 2º «Ramón Carnicer y el magisterio musical en Madrid» (pp. 340-600). Sobre la historia del Conservatorio puede verse también SOPENA, FEDERICO: *Historia crítica del Conservatorio de Madrid*, Madrid, Dirección General de Bellas Artes del Ministerio de Educación y Ciencia, 1967.

Orden de 8 de enero de 1831 (mencionada con no poco orgullo por el autor en su Prólogo<sup>11</sup>) la cual prescribe así mismo la publicación de *La geneuphonía*.

Evidentemente, la implantación de un sistema de enseñanza tan novedoso exigía una intensa cooperación entre su autor y Carnicer —quien debía impartirlo—, la cual se produjo desde antes de la edición de *La geneuphonía*. Lafourcade muestra que tuvieron lugar varias reuniones entre ambos durante 1830 y subraya la inclusión de algunos ejemplos musicales de Carnicer en el texto impreso.<sup>12</sup> Éste siguió utilizando dicho método durante muchos años, y también Francisco Andreví (1786-1853) lo usó en sus clases de la otra institución dependiente de la Corona, la Real Capilla, según podemos leer en *La geneuphonía*.<sup>13</sup>

Este episodio queda reflejado indirectamente en el extenso Prólogo de Virués. Comienza lamentándose de la escasa repercusión que tuvo su Cartilla harmónica de 1824, pues a pesar de lograr —dice— «el convencimiento de los maestros y su aprobación de la obra», no se intentó ninguna aplicación práctica a la enseñanza.<sup>14</sup> Semejante «inacción y silencio de los profesores» —del que «resultó un necesario perjuicio al arte y a los aficionados»<sup>15</sup>— contrastaría con el interés de los extranjeros, pues tras la publicación de la traducción de Núñez Taboada al francés, *La geneuphonía* «se imprime actualmente en las principales capitales de Europa, a un tiempo en sus respectivas lenguas, por cuenta de los compradores de mi manuscrito».<sup>16</sup> En efecto, en el retrato de Virués incluido al comienzo del libro aparece mostrando una edición inglesa claramente visible.<sup>17</sup>

<sup>11</sup> VIRUÉS, *La geneuphonía...*, p. viii.

<sup>12</sup> LAFOURCADE, *op. cit.*, p. 377. Basándose en estos y algunos otros hechos, sugiere que Carnicer «participó en la redacción final de la parte teórica del método» (p. 377) y más adelante incluso considera a Virués «coautor, con Carnicer, del método *La Geneuphonía*» (p. 464). Esta hipótesis resulta, en nuestra opinión, más bien improbable, pues precisamente la parte teórica del libro, como veremos, presenta ciertas tesis insólitas en la historia de la teoría musical que parecen difíciles de asumir para cualquier compositor de sólida formación como Carnicer.

<sup>13</sup> VIRUÉS, *La geneuphonía...*, p. viii.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. iii.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. iv.

<sup>17</sup> Esta litografía y el texto de Virués (quien afirma haber recibido ya algunas muestras de la edición de Londres) sugieren que su obra se estaba imprimiendo ya en varios idiomas. Sin embargo, la edición inglesa no saldría hasta 1850: *An original grammar of harmony, counterpoint and musical composition, or, The generation of euphony reduced to natural truth*, trad. de F. T. A. Chaluz de Vernevil, Londres, Longman and Co., 1851, 2 vols. La portuguesa sería aún más tardía: *A geneuphonía ou Geração da consonancia musical*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1876. No hemos podido encontrar otras traducciones, a pesar de que también Saldoni, que le conoció personalmente, mantiene que se publicó «en cinco o seis idiomas» sin dar más datos (SALDONI, BALTASAR: *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles*, Madrid, Imprenta de Pérez Dubrull, 1868-1881, vol. II, p. 409).

La situación cambiaría en España con la creación del conservatorio, pues los profesores, que debían elegir los métodos a adoptar para cada materia, acordaron, según Virués «que para la de Armonía, Contrapunto y Composición [...] convenía exclusivamente la *Geneuphonía* de que tenían conocimiento».<sup>18</sup> Haciendo alarde de humildad, Virués pidió «que no se diera el gran paso de excluir del conservatorio español los célebres métodos antiguos sin tener hecha una prueba práctica del moderno»<sup>19</sup> y por tanto se determinó ensayarlo en un peculiar experimento muy propio de la época: se les enseñaría el método a cuatro alumnos ante tres compositores testigos durante siete lecciones de dos horas, sometidos luego a un examen final ante treinta peritos. Como cabía esperar, «su éxito pasmó a la Junta y testigos del curso», quedando así la obra «sancionada por un solemne y oficial experimento».<sup>20</sup>

Vistas a *posteriori*, las consecuencias de este rocambolesco episodio resultan bastante extrañas. Sorprende que los profesores de esta recién creada institución —que aspiraba a convertirse en modelo para el país y necesitaba labrarse un sólido prestigio— decidieran rechazar todos los métodos conocidos y contrastados (tanto armónicos como contrapuntísticos) para optar por uno inédito de resultados inciertos, creado por un mariscal de campo con escaso bagaje musical. Más aún cuando su autor desecha alegremente todas las teorías anteriores<sup>21</sup> (e incluso utiliza exclusivamente términos de su invención que complican la comprensión de las suyas), aplicando en su lugar un sistema muy simple que pretende fundamentar en peculiares principios de dudosa validez, como veremos.

Es comprensible por tanto que surgieran duras críticas en la época hacia *La geneuphonía* y en especial hacia los profesores que la amparaban en el conservatorio, las cuales abordaremos más adelante. También los investigadores

<sup>18</sup> VIRUÉS, *La geneuphonía...*, p. v.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. vi.

<sup>21</sup> Son frecuentes en el libro las descalificaciones genéricas a toda teoría anterior a la suya, así como una considerable carga de autocomplacencia. Véanse algunas pruebas:

«La verdad es que la Geneuphonía va a atacar de frente y echar por tierra, si puede, todos los sistemas del origen y explicación de la Armonía, que hasta ahora desde los griegos han servido para la enseñanza del arte» (p. vi).

«El reñidísimo y nunca sentenciado pleito de los teoristas acerca del generador o bajo-fundamental del acorde [*sic*] de tercera, quinta y sexta sobre la subdominante, va a quedar definitivamente juzgado sin apelación en este capítulo, que no dejará duda ninguna al lector de que mi principio no sólo es juez recto, sino equitativo y pacífico. [...] Esto lo creo tan infalible como fácil, y voy a probar que mis discípulos a los dos días de lección son oráculos en la materia» (p. 64).

«Réstame ya únicamente justificar con buenos testimonios la suficiencia, universalidad y exactitud de mi doctrina melo-harmónica, y eso voy a hacer lo más rápidamente que pueda en el tercer tratado» (p. 82).

modernos suelen mostrar su rechazo hacia ella: Subirá menciona su «inutilidad práctica» y comenta que fue adoptada en el conservatorio «para tormento de los catedráticos que deberían enseñarla y tortura de los discípulos que deberían aprenderla»;<sup>22</sup> Preciado considera que «es el tratado más antipedagógico que se ha escrito» y lo califica como «esperpento pedagógico de un músico teórico y nada práctico»;<sup>23</sup> Lafourcade, siguiendo a Sopeña, lo estima un sistema «inútil pero no dañino»;<sup>24</sup> y Gómez Amat lo juzga «un producto del arbitristo, tan relacionado con la manía nacional de inventar lo que ya está inventado.»<sup>25</sup>

Sin embargo, sería injusto atribuir el éxito de *La geneuphonía* meramente a la influencia política de Virués. Debe tenerse en cuenta que fue apoyada por músicos de prestigio, y que incluso algunos que la atacaban no dejaron de reconocer su capacidad para obtener rápidos y sorprendentes resultados en la iniciación básica a la composición (véase la crítica de Hernández más abajo). Además de Carnicer, Baltasar Saldoni (1807-1889) emprende en su *Diccionario biográfico-bibliográfico* una entusiasta defensa de Virués:

[...] la célebre Geneuphonía, que tanto asombro causó en el mundo musical cuando su aparición a principios de 1831 por las nuevas y atrevidas ideas que contiene, destruyendo con suma claridad y gran sencillez las rancias y confusas reglas que en la composición regían en toda Europa, pero aún más en España, hasta principios de este siglo; obra verdaderamente nueva y colosal;<sup>26</sup>

[...] si bien no está, como todo lo humano, exenta de algunos lunares, fue, sin embargo, respetada y aplaudida más o menos por todos los primeros hombres científicos del arte en el mundo musical, y escrita por un español, persona llena de ciencia y de saber en los varios ramos de las artes, como lo atestiguan los muchos títulos y condecoraciones de que se hallaba adornado.<sup>27</sup>

No cabe dudar de la sinceridad de Saldoni (aunque sí de su objetividad), pues Virués había muerto 28 años antes y su método había sido ya sustituido en el Conservatorio de Madrid; ni tampoco de su conocimiento del mismo, ya que afirma haber sido amigo de Virués y estudiado con él «en un solo mes su

<sup>22</sup> JOSÉ SUBIRÁ: *Historia de la música española e hispanoamericana*, Barcelona, Salvat, 1953, pp. 759-760.

<sup>23</sup> PRECIADO, DIONISIO: «Don Hilarión Eslava y su 'Método completo de solfeo'», *Monografía de Hilarión Eslava*, José Luis Ansorena (coord.), Pamplona, Institución Príncipe de Viana, 1978, p. 223.

<sup>24</sup> LAFOURCADE, *op. cit.*, p. 376.

<sup>25</sup> GÓMEZ AMAT, CARLOS: *Historia de la música española. 5. Siglo XIX*, Madrid, Alianza, 1984, p. 253.

<sup>26</sup> SALDONI, *op. cit.*, vol. II, p. 405.

<sup>27</sup> *Ibid.*, vol. II, p. 410.

sistema», quien en una carta que le dirigió en 1835 se mostraba «agradecido al celo y acierto con que V. tiene examinada y entendida mi teoría armónica, y muy satisfecho de la exactitud con que la explica y enseña V.».<sup>28</sup> El mismo Saldoni se había ofrecido para hacer una demostración de la *geneuphonía* en Barcelona, pero finalmente no pudo llevarla a cabo a consecuencia de algunos percances acaecidos durante el viaje;<sup>29</sup> también informa de que propuso a Carnicer escribir conjuntamente un «*Método de armonía y de composición, basado sobre la teoría de la Geneuphonía*», idea de la que desistió debido a las muchas ocupaciones de ambos.<sup>30</sup>

Por otro lado, recordemos que hacia 1831 aún no se había estandarizado en España un sistema de enseñanza de la armonía, mientras que la tradicional pedagogía contrapuntística seguía utilizándose en numerosas capillas. La obra de Virués, de enfoque esencialmente armónico aun cuando se aplique también al contrapunto (véase más adelante), posiblemente debiera parte de su éxito precisamente al hecho de ser uno de los primeros manuales armónicos creados expresamente para las clases, y tal vez el primero utilizado sistemáticamente en una institución educativa. Sin embargo, es probable que la elección, por parte del Conservatorio de Madrid, de este discutido método en vez de otro de mayor reputación, retrasara la total aceptación de la armonía como mejor vía práctica de iniciación a la composición.<sup>31</sup>

## El contenido de *La geneuphonía*

*La geneuphonía* consta de tres tratados, según explica el propio Virués en el Prólogo:

El tratado primero, destinado exclusivamente a la enseñanza práctica, habla con los discípulos y con aquellos maestros que quieran en fin entender y enseñar por este nuevo método la Armonía, el Contrapunto y la Composición. [...]

El tratado segundo comprende la exhibición y análisis de la nueva hipótesis geneuphónica. Este tratado se dirige en general a los teóricos y maestros, sometiendo a su examen las operaciones especulativas de donde se dedujo el método práctico enseñado en el tratado primero. [...]

<sup>28</sup> *Ibid.*, vol. II, p. 405.

<sup>29</sup> Todo el episodio es relatado detalladamente en *Ibid.*, vol. II, pp. 405-410.

<sup>30</sup> *Ibid.*, vol. II, p. 409.

<sup>31</sup> De hecho, la resistencia que provocó la *geneuphonía* contrasta con el reconocimiento prácticamente unánime que obtendría pocas décadas más tarde el tratado de Eslava. Sobre este último, véase GARCÍA GALLARDO CRISTÓBAL, L.: «El tratado de armonía de Hilarión Eslava». *R.I.E.V. Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 60, 2, jul-dic. 2015, pp. 236-282.

El tratado tercero, en fin, contiene la aplicación práctica del nuevo método a todo el tratado de Armonía del célebre Catel. Esta aplicación [...] no deja nada que desear a los peritos para poder sentenciar con todo conocimiento de causa entre la nueva teoría y las antiguas [...].<sup>32</sup>

El primero de ellos se divide a su vez en tres apartados, titulados «Armonía», «Contrapunto» y «Composición».<sup>33</sup> El apartado inicial, sobre Armonía, presenta lo esencial del método, que difiere poco de lo presentado en la *Cartilla harmónica*: numeración de las notas según su orden en la escala diatónica de la tonalidad correspondiente y consideración de sólo tres acordes o «grupos armónicos». En este caso, sin embargo, utiliza una terminología de su invención algo complicada, llamando «cadencia» a I, «trascadencia» a IV y «precadencia» a V7, «tipometro» al conjunto de los tres grupos y «bajo tipométrico» a sus fundamentales expresadas con los números 1, 4 y 5. Afirma que con estos tres acordes «sabrá ya armonizar toda canturía que no mude de tono o escala»<sup>34</sup> y, al comentar un ejemplo, ofrece ciertas pautas a aplicar cuando una nota pueda pertenecer a dos acordes, derivadas del patrón I-IV-V-I: «toda canturía empieza por ella [la cadencia]»; «el tipometro nos enseña que la trascadencia sigue a la cadencia»; «en ella [la cadencia] acaba así como empieza toda obra de música»; «ella [la precadencia] precede a la cadencia, según lo hemos visto al lado del Tipometro»; «es preferible [...] no dar ésta [la precadencia, y presumiblemente cualquier otro acorde] dos veces seguidas».<sup>35</sup>

A continuación, toma una conocida melodía para ilustrar el proceso de armonización con su sencillo método, que reproduciremos aquí como muestra significativa de su manera de actuar. Se trata de la famosa aria *Nel cor piu non mi sento* de *L'amor contrastato* (o *La molinara*, 1788) de Giovanni Paisiello<sup>36</sup> (1740-1816).

Virués presenta la melodía esquematizada, transportada a *Do M* y escrita con los nombres de las notas (usando el antiguo *Ut* en lugar de *Do*), e indica sobre ellas sus respectivos números dentro de la escala; añade en la siguiente línea los acordes correspondientes (C=cadencia, P=precadencia, T=trascadencia y 0 cuando no se pone acorde) y en la inferior el número de sus fundamentales (1, 5 y 4). He aquí la ilustración:

<sup>32</sup> VIRUÉS, *La geneuphonía...*, pp. vi-vii.

<sup>33</sup> Esta estructuración podría estar tomada de la división de la enseñanza de la composición que desde 1816 se hacía entre estas tres materias en el Conservatorio de París (y que acabaría siguiéndose en el de Madrid). Véase GROTH, RENATE: *Die französische Kompositionslehre des 19. Jahrhunderts*, Wiesbaden, Franz Steiner, 1983, pp. 14-17.

<sup>34</sup> VIRUÉS, *La geneuphonía...*, p. 4.

<sup>35</sup> *Ibid.*, pp. 4-5.

<sup>36</sup> Este aria sería utilizada luego por numerosos compositores, incluidos Beethoven y Paganini.

|                       |        |            |               |              |             |             |               |              |          |          |                |               |            |          |             |               |          |
|-----------------------|--------|------------|---------------|--------------|-------------|-------------|---------------|--------------|----------|----------|----------------|---------------|------------|----------|-------------|---------------|----------|
| Canturía.....         | 6<br>8 | 5          | 3             | 2            | 1           | 5           | 5             | 6            | 2        | 2        | 3              | 4             | 5          | 6        | 1           | 2             | 1        |
|                       |        | Sol<br>Nel | Mi<br>cur piu | Re<br>non mi | Ut<br>sentu | Sol<br>bril | Sol<br>lar la | La<br>gioven | Re<br>tú | Re<br>ca | Mi<br>gion del | Fa<br>mio tor | Sol<br>men | La<br>to | Ut<br>anima | Re<br>mia sri | Ut<br>tu |
| Harmonización (*).... | 0      | C.         | P.            | C.           | C.          | C.          | T.            | P.           | P.       | C.       | P.             | C.            | T.         | C.       | P.          | C.            |          |
| Bajo tipométrico..... | 0      | 1.         | 5.            | 1.           | 1.          | 1.          | 4.            | 5.           | 5.       | 1.       | 5.             | 1.            | 4.         | 1.       | 5.          | 1.            |          |

Ejemplo 1. Virués, *La geneuphonia*: análisis del comienzo de «Nel cor piu non mi sento». <sup>37</sup>

Como puede verse, se limita a asignar a cada nota de la melodía el acorde al que pertenece, aplicando en los casos dudosos las escasas recomendaciones adicionales arriba mencionadas. En principio, el sistema funciona bien en una pieza tan sencilla como ésta, pero incluso aquí se plantean problemas difícilmente solucionables sin recurrir a otros criterios que, en su afán de simplificar, no llega a mencionar en ningún momento. Así por ejemplo, las notas 1-5-5 (compases 2-3) podrían haberse armonizado también con I-V-I en lugar de I-I-I, y 3-4-5 (cc. 6-7) podría llevar I-IV-I en lugar de I-V-I, pues estas fórmulas alternativas se ajustan igualmente a las prescripciones dadas. Por otra parte, las diferencias entre las diversas inversiones apenas son tratadas por Virués, ni siquiera en la fórmula básica del acorde de 4ª y 6ª cadencial que correspondería al penúltimo compás; cabría pensar que esto ocurre aquí porque estamos en el comienzo del tratado, pero lo cierto es que tampoco más adelante se explica adecuadamente este importante asunto.

A esto se reduce la práctica propiamente armónica (que él calcula que puede dominarse en dos o tres días o menos), pero en los principios aquí expuestos se basa igualmente el siguiente apartado sobre Contrapunto. Desde la misma definición de este término queda clara su peculiar concepción eminentemente armónica: «El Contrapunto es el arte de dirigir el *distinto* y *simultáneo* canto de muchas voces hacia la cadencia o la precadencia armónica trasladadas a diversas elevaciones o tonos». <sup>38</sup>

A partir de aquí limita los acordes posibles no ya a los tres expuestos, sino a sólo dos (cadencia y precadencia, o sea, I y V), pues considera que I-IV no es más que una transposición de V-I. Esta reducción, que Virués considera un gran hallazgo, <sup>39</sup> implica no obstante una ambigüedad en la aplicación del

<sup>37</sup> VIRUÉS, *La geneuphonia*... p. 5.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>39</sup> «Esta definición [de Contrapunto], nueva como toda mi teoría, revela ya al lector una singular verdad, y es que en la naturaleza no hay más que dos acordes o posturas, que son precadencia y cadencia; y que por consiguiente se halla libre de la horrenda interminable molestia de estudiar las absurdas doctrinas de los intervalos *justos*, *diminutos* y *superfluos*, de los acordes *rectos*,

concepto de tónica y tono que se amplificará más adelante y que supone, en nuestra opinión, una importante debilidad en su método, como veremos. Añade en este apartado una regla de naturaleza contrapuntística: la prohibición de 5<sup>as</sup> y 8<sup>as</sup> consecutivas y directas (aunque sólo entre voces extremas, según aclara en nota al pie).<sup>40</sup> Con esto ya puede resolver ejercicios de contrapunto nota contra nota (indistintamente a cuatro o menos partes) a partir de una voz dada (canto llano). En realidad, el procedimiento consiste simplemente en asignar a cada nota (según su numeración) el acorde que le corresponde y escoger para cada voz la nota de ese acorde que se estime conveniente. Se trata por tanto de un sistema netamente armónico, similar al del apartado anterior, y de hecho la falta de atención hacia la conducción de las voces puede hacer que ésta resulte bastante irregular.<sup>41</sup>

Sin embargo, la base de todo el método —es decir, la elección de un acorde para cada nota de la melodía— no queda ni mucho menos claramente establecida. En principio, las reglas dadas en el primer apartado permitían usar sólo los acordes I, IV y V7, que obviamente restringen severamente las posibilidades musicales para estos ejercicios contrapuntísticos. Virués salva esta limitación considerando en sus ejercicios como nueva tónica cualquier acorde en tríada que no sea el de tónica (aunque no se haya producido en realidad ningún tipo de modulación); y lo hace de manera aparentemente arbitraria, sin explicar nunca el por qué opta por una nueva tónica y no otra, por lo que en la práctica cualquier acorde es posible en casi cualquier lugar (excepto el final, que exige siempre V7-I). Lo mismo ocurre con los siguientes capítulos en los que se ocupa del resto de especies habituales en el contrapunto tradicional: dos notas contra una, cuatro notas contra una, dos notas contra una con ligaduras, contrapunto doble a diversos intervalos, y varios ejemplos de contrapunto triple, cuádruplo, triple mixto y cuádruplo mixto. En ellos tan solo añade algunas reglas para tratar las disonancias y en especial el retardo.

En el apartado sobre Composición, Virués se ocupa de varios asuntos. En primer lugar, se abordan los habituales acordes de la familia de la dominante (o precadencia, según su terminología), explayándose en el acorde de 7<sup>a</sup> disminuida, al que otorgará un estatus especial en su peculiar teoría armónica dándole el

*inversos, supuestos y compuestos*, en una palabra, de cuanto hasta ahora se ha escrito y enseñado tan vaga como insuficiente y lentamente sobre esta magia blanca, llamada arte del Contrapunto y sus innumerables reglas». *Ibid.*

<sup>40</sup> Véase *Ibid.*, p. 7.

<sup>41</sup> Véase el análisis que desde una perspectiva contrapuntística hace de este tratado ANZALDÚA GONZÁLEZ, LUIS CARLOS: *La tratadística española del contrapunto severo desde el siglo XVIII al XX. Su metodología de enseñanza y los elementos que influyeron en su evolución hasta la conformación de los grandes tratados españoles*, dirigida por Yvan Nommick, Universidad Autónoma de Madrid, tesis doctoral, 2007, pp. 375-404.

significativo nombre de «raíz armónica» (pues en realidad considera que el acorde de dominante es derivado de éste y no al revés). La importancia concedida a este acorde (como al modo menor, según veremos luego), posiblemente refleje la evolución en las preferencias armónicas que se dio en el siglo XIX respecto al estilo clásico. Parece evidente que su inconfundible sonoridad cautivó a Virués como a muchos de sus contemporáneos, que hicieron un frecuente uso del mismo; en varias ocasiones reflejó su especial predilección por la sucesión de acordes de 7ª disminuida descendente por semitonos, tan apreciada por los románticos.<sup>42</sup> Véase por ejemplo la siguiente cita:

Este acorde [de 7ª disminuida] tiene también la singular prerrogativa de que el oído lo reciba con un nuevo placer cada vez que se le repite *sin intermisión de ningún otro*, haciendo descender medio punto todas cuatro voces a la vez; cosa de que no hay otro ejemplo alguna en la música, y que contradiciendo las reglas generales teóricas, manifiesta claro que ella es la ley, y que la causa de la ley no es otra que la voluntad del legítimo Legislador.<sup>43</sup>

En segundo lugar, habla brevemente sobre la estructura formal de la música, enumerando los siguientes niveles en orden ascendente: «1º miembros; 2º frases; 3º períodos; 4º mediación o réplica; 5º aire o trozo; 6º pieza»<sup>44</sup>. En tercer lugar, el tratamiento de la modulación queda resumido en la siguiente regla: «todo accidental que sube es número 7 [sensible]; todo accidental que baja es número 4 [habitualmente, la 7ª del V]».<sup>45</sup> Otras consideraciones sobre este asunto aparecieron al ocuparse de los acordes de 7ª de dominante y de 7ª disminuida; sobre el primero concluyó que el proceso de modulación o destrucción de la tonalidad original se realiza siempre mediante el choque de 2ª que se produce entre los sonidos 4 y 5, y sobre el segundo se dedicó a explorar sus posibilidades moduladoras.<sup>46</sup>

Por último, se ofrecen unas sucintas explicaciones sobre el canon y la fuga. Con este bagaje, opina Virués, habrá concluido el lector «el aprendizaje de cuanto le es necesario para pasar a la práctica del arte, sin peligro de yerro ni de encontrar *caso ninguno inexplicable ni que cause excepción*».<sup>47</sup>

La exposición de toda esta parte se complementa con abundantes ilustraciones musicales contenidas en las láminas que figuran al final del libro, las cuales

<sup>42</sup> Recuérdese, como uno de los muchísimos posibles ejemplos, el uso continuado que de la misma hace Chopin en la parte central de su celeberrimo Estudio op. 10 n.º 3.

<sup>43</sup> VIRUÉS, *La geneuphonía...*, p. 31.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>46</sup> Véase *Ibid.*, pp. 29-34.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 38.

incluyen también abundantes ejemplos —tomados de escritos pedagógicos o de obras musicales— de autores como Anton Reicha, Haydn, Richter, Krommer, Morigi, Carnicer o Rossini; otras obras (como la mencionada de Paisiello o alguna de Mozart) son abordadas también en el texto. Una colección adicional de ejemplos didácticos sería publicada por Virués el año siguiente, compuestos en su mayor parte por Carnicer pero tomando también otros de Fétis y Haydn.<sup>48</sup>

El tratado segundo intenta proporcionar una base teórica a las reglas dadas para el método práctico. Esta sección parece haber tenido poca influencia sobre teóricos posteriores (lo que parece lógico, dada la singularidad —casi podría decirse exotismo— de algunas de sus teorías más centrales); nos limitaremos aquí a realizar unos breves comentarios sobre ella.

Comienza la Introducción estableciendo su objetivo: encontrar el principio único en que se basa toda la teoría musical y resolver así el principal problema que hasta ahora se ha resistido a todos los teóricos, incluyendo a D'Alembert, Rousseau (al que se refiere como «el célebre autor del Diccionario», sin dar su nombre), Serre, Kalkbrenner, Richter, Eximeno y Reicha.<sup>49</sup> Explica en seguida el término de su invención «politonogamismo», que en la práctica se refiere al espacio configurado por las escalas diatónicas sobre cada uno de los sonidos de la escala cromática. Y a continuación pasa a «reducir las causas del *orden* y del *desorden* en la música, esto es, las causas de la *euphonía* y de la *cacophonía*, a la *observancia* o a la *infracción* de una *sola ley*». <sup>50</sup> Según Virués, «esta *sola ley* es el intervalo de *tercera-menor*». <sup>51</sup> Fascinado por la división en cuatro partes iguales que este intervalo hace de la octava (de la que se derivan las múltiples posibilidades tonales del acorde de 7<sup>a</sup> disminuida —constituido exclusivamente por 3<sup>as</sup> menores— en el que tanto se detuvo antes), siendo además el intervalo consonante más pequeño posible, vertebró toda su teoría en torno a él y considera al acorde de 7<sup>a</sup> disminuida el «acorde primitivo y *euphónico* de la naturaleza». <sup>52</sup>

Como consecuencia, opina respecto a los modos que —en contra de lo normalmente admitido por los teóricos anteriores y posteriores a él— <sup>53</sup> «el

<sup>48</sup> Puede verse una descripción de esta publicación en PAGÁN, VÍCTOR y VICENTE, ALFONSO DE: *Catálogo de obras de Ramón Carnicer*, Madrid, Caja de Madrid / Alpuerto, 1997, pp. 499-500, quienes la citan como *Manual geneuphónico del Real conservatorio de Música de María Cristina*, Madrid, 1833.

<sup>49</sup> Véase VIRUÉS, *La geneuphonía...*, pp. 39-40.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>51</sup> *Ibid.*

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>53</sup> E incluso de la evidencia físico-armónica, que privilegia obviamente el acorde perfecto mayor sobre el menor.

*menor* es el único o primitivo de la naturaleza» y que «el *mayor* es artificial». <sup>54</sup> Encuentra una ratificación de sus teorías en la música del pueblo, considerada más natural que la música culta, pues según él en su mayor parte está en modo menor y en compás ternario; en especial alude al fandango, resaltando su gran atractivo para la época. <sup>55</sup>

Virués titula así el último de los tres tratados de *La geneuphonía*: «Aplicación práctica de este sistema a todo el tratado de armonía de Mr. Catel». Aunque reitera en numerosas ocasiones su estima por la entonces célebre obra de Simon Catel <sup>56</sup> (1773-1830), en realidad toda esta parte se dedica a refutarla a la luz de las teorías previamente expuestas por Virués. Por ejemplo, afirma que la clasificación de las cadencias de Catel (cercana a la aún hoy habitual) carece de sentido puesto que en todas ellas sólo aparecen según él dos acordes diferentes, precadencia (V7) y cadencia (I); se pone aquí de nuevo de manifiesto que Virués considera como tónica todo acorde perfecto, suponiendo por tanto un cambio de tono en casi todos los tipos de cadencias. <sup>57</sup> Una vez más, el afán por reducir la armonía a un único principio lo más sencillo posible lleva a explicaciones tan simples que pierden gran poder explicativo: al margen de que se considere acertada o no una aplicación tan local del concepto de tono, <sup>58</sup> desechar la clasificación de las cadencias con el pretexto de que no hacen sino repetir dos únicos acordes supone renunciar a una eficaz herramienta en el estudio de la lógica musical.

En resumen, la parte más especulativa de *La geneuphonía* (los tratados 2º y 3º) desarrolla una serie de teorías peculiares y de dudosa efectividad, que debió tener escasa aceptación en su tiempo pues apenas la hemos visto reflejada en autores posteriores. Sin embargo, no olvidemos que el método práctico, presentado aparte en el tratado 1º y usado en la enseñanza en el conservatorio, puede aplicarse perfectamente sin recurrir a las secciones teóricas. Por su parte, este método proporciona una iniciación rápida y efectiva a la composición, pero, aunque pudo ser adecuado como guía breve para aficionados, su utilización en

<sup>54</sup> VIRUÉS, *La geneuphonía...*, p. 66.

<sup>55</sup> Véase *Ibid.*, p. 58.

<sup>56</sup> CATEL, CHARLES SIMON: *Traité d'harmonie*, París, Imprimerie du Conservatoire, 1802. Fue el primer libro de texto de armonía adoptado por el Conservatorio de París. Como texto oficial de este prestigioso centro, se convirtió en el tratado de referencia tanto en Francia como en otros países europeos; en España fue citado frecuentemente en la época.

<sup>57</sup> Véase *Ibid.*, p. 88.

<sup>58</sup> Aunque hoy nos parezca inadecuada, lo cierto es que el mismo Rameau llega a identificar acorde perfecto con tónica en algún momento. El problema radica en el uso que se haga de esa teoría; en el caso de Rameau, el mecanismo de las disonancias implícitas en numerosos acordes perfectos que desempeñan función de dominante o subdominante evitan teóricos cambios de tono difícilmente asumibles en la práctica.

la enseñanza formal profesional probablemente alcanzara resultados deficientes; en ello inciden la mayoría de las críticas que veremos a continuación.

## Repercusión de *La geneuphonía*

La adopción de *La geneuphonía* como texto oficial por el Conservatorio de Madrid (y por la Capilla Real) en 1831 otorgó al sistema de Virués un prestigio e influencia insospechables cuando, en 1824, lo diera a conocer por primera vez en la *Cartilla harmónica*. Sin embargo, convertirse en el método de referencia de enseñanza de la composición en España le supuso también recibir fuertes críticas que pusieron de manifiesto sus aspectos menos sólidos.

Hemos comentado ya el apoyo que recibió de prestigiosos músicos como Carnicer, Andreví<sup>59</sup> y Saldoni, en parte por motivos políticos, pero también por el convencimiento que había de la rapidez y efectividad con que los principiantes asimilaban el método (quizás especialmente frente a la pedagogía contrapuntística, aún usada en numerosas capillas, y a la armónica, todavía poco sistematizada en España).<sup>60</sup> Nos centraremos ahora en las críticas que recibió en la época y en su influencia en tratados posteriores, que iremos exponiendo por orden cronológico.

Es comprensible que muchos profesores rechazasen este nuevo método —creado por un profano— que desechaba las teorías tradicionales tanto armónicas como contrapuntísticas, y más aún su oficialización en la institución musical recién creada. Pero también podemos suponer que pocos se atreverían a expresar públicamente sus críticas a un personaje influyente y a una decisión en cuyo origen estaba la Corona, a pesar de que el propio Virués —en su pretensión de considerar validada científicamente su teoría— solicitó expresamente a los eruditos que le enviaran sus posibles refutaciones para después publicarlas junto con su correspondiente respuesta. Esta petición, esbozada ya en *La geneuphonía*,

<sup>59</sup> Al menos en 1831, cuando era el maestro de la Capilla Real. Sin embargo, no parece que su entusiasmo fuera muy duradero, pues su *Tratado teórico-práctico de armonía y composición* (Barcelona, Imprenta y librería de D. Pablo Riera, 1848) guarda poca relación con el de Virués.

<sup>60</sup> Elogios más exagerados pueden encontrarse en personajes menos cualificados musicalmente que estos músicos prestigiosos como el escritor José María Carnerero, quien en 1831 afirmaba de *La geneuphonía*: «Como obra filosófica y científica, su gran hipótesis musical se descubre por una parte como producto de una meditación tan profunda como perspicaz de los hechos más conocidos en la práctica magistral, y más inexplicables hasta ahora, por confesión de todos los sabios [...]; de manera que se podría establecer que de todas las ciencias no demostrables matemáticamente, es desde hoy el sistema fundamental más incontrovertible la *Geneuphonía*. Como obra técnica y de práctica demostración, nada deja que desear». CARNERERO, JOSÉ MARÍA DE: *Cartas españolas, o sea Revista histórica, científica, teatral, artística, crítica y literaria*. Tomo I, Madrid, Imprenta de I. Sancha, 1831, p. 143.

quedaría pomposamente oficializada en la *Gazeta de Madrid*, donde el autor afirma verse en la obligación de

sacrificar toda consideración de falsa modestia al empeño que ha contraído ante toda la Europa culta de justificar práctica y teóricamente la sagrada augusta aceptación que ha obtenido su obra, y el propio concepto con que la publica como única teoría entre cuantas existen de la armonía y contrapunto que reúna las calidades, en vano deseadas hasta ahora, de *simple, exacta, pronta y universal a todo caso y problema, sin excepciones ni licencias*.<sup>61</sup>

Indalecio Soriano Fuertes (1787-1851), músico con un sólido prestigio como profesor y teórico, fue uno de los pocos que expresó abiertamente sus objeciones a Virués. El episodio lo recoge con detalle su hijo Mariano Soriano Fuertes (1817-1880) en su temprana *Historia de la música española* en 1859, describiendo la situación con ironía:

Un método nuevo de composición escrito por un militar, y adaptado por un conservatorio, norma de la enseñanza musical de España; con una nomenclatura distinta de la hasta entonces usada; que manifestaba en su capítulo 2º no tener los maestros españoles los conocimientos científicos necesarios para la enseñanza, y que hubo quien afirmase el poderse establecer, que de todas las *ciencias no demostrables matemáticamente*, era el sistema fundamental más incontrovertible la *Geneuphonía*.<sup>62</sup>

Sigue informando sobre las observaciones que su padre envió cortésmente a Virués en defensa de los maestros españoles y demostrándole algunos de sus errores, el cual las agradeció a su vez en una carta de 11 de julio de 1831, citada textualmente por Mariano Soriano Fuertes.<sup>63</sup> Más tarde, Virués volvió a escribirle adjuntando el comienzo de su respuesta a las refutaciones de Indalecio Soriano Fuertes y anunciándole su intención de publicar ambos documentos como había prometido (cosa que no llegó a hacer),<sup>64</sup> lo que suscitó una nueva réplica de Indalecio.

Seguramente más duro que este caballeroso intercambio de opiniones fue el escrito anónimo firmado en Canarias con el seudónimo de Juan Cabrera y remitido a Virués y a Andreví; según Mariano Soriano, que también da cuenta de este suceso en su *Historia de la música española*, el propio Virués envió copias de

<sup>61</sup> *Gazeta de Madrid*, 7-5-1831, p. 240.

<sup>62</sup> SORIANO FUERTES, MARIANO: *Historia de la música española desde la venida de los fenicios hasta el año de 1850*, Madrid, Martín y Salazar / Barcelona, Narciso Ramírez, 1855-1859, vol. IV, pp. 340-341. Aquí parece hacer referencia al artículo de Carnerero que citamos antes.

<sup>63</sup> *Ibid.*, vol. IV, p. 341, n. 2.

<sup>64</sup> También esta carta la recoge literalmente Mariano en *Ibid.*, vol. IV, pp. 341-342, n. 3.

este escrito «a los maestros del Conservatorio y varios otros de los más reputados de España» para que alguno le defendiera, pues su honor le impedía hacerlo él mismo por tratarse de críticas anónimas.<sup>65</sup> Curiosamente, sería Indalecio Soriano quien finalmente, en un generoso gesto, defendiera a Virués contra esta «refutación sangrienta pero bien escrita y fundada en las mejores doctrinas de maestros antiguos y modernos, tanto españoles como extranjeros», ante el inexplicable silencio de los profesores del Conservatorio —dice Mariano en otro de sus escritos—.<sup>66</sup>

Quizás esté relacionado con el anterior otro episodio que tuvo lugar en Canarias, aunque en este caso con resultados positivos para Virués, quien por supuesto se apresuró a darlo a conocer. Aquí el maestro de capilla Carlos García decidió aplicar la *geneuphonía* en la enseñanza en la catedral, pero «los enemigos de este nuevo método se conjuraron» y consiguieron dividir la opinión del cabildo haciendo circular un escrito en contra de ella.<sup>67</sup> No obstante, el maestro llevó a cabo el experimento de usar la *geneuphonía* con dos alumnos y el sistema tradicional con otros dos durante seis meses para comparar sus progresos, que afirma fueron notablemente mayores en los primeros.

Parece que Francisco Secanilla (1775-1832) —maestro de capilla en Alfaro y Calahorra—, fue autor de un escrito crítico con *La geneuphonía*, pues en la lista de sus tratados manuscritos que incluyó José Parada y Barreto (1834-1886) en el *Diccionario técnico, histórico y biográfico de la música* figura uno titulado *Observaciones contra la Geneuphonía de Virués*.<sup>68</sup>

Blas Hernández (1810-1900) también se refiere en varias ocasiones al tratado de Virués en su Manual armónico de 1837, dedicándole un extenso comentario en el que refleja cabalmente sus virtudes y defectos, así como el rechazo que suscitó entre numerosos profesores. Subraya especialmente su utilidad para enseñar la «armonía natural» (es decir, con los acordes básicos sin notas de adorno de importancia) frente a su insuficiencia para desarrollar la técnica contrapuntística (el «canto ligado y demás clases de composición», incluyendo la fuga):

[...] si bien tiene originalidad y mérito para enseñar la armonía natural con mucha brevedad (para lo que está adoptado en el Conservatorio de

<sup>65</sup> Véase *Ibid.*, vol. IV, p. 342. Éste reproduce una carta del supuesto Juan Cabrera a Andreví fechada en 11-5-1832.

<sup>66</sup> *Gaceta musical de Madrid*, 8-2-1866, p. 75. La revista *La Iberia musical y literaria* dio en 1844 una interpretación algo diferente de este mismo hecho; allí se sugiere que sí hubo una respuesta de Carnicer, pero que Virués prefirió la de Soriano (28-4-1844, pp. 1-2; este artículo, que volveremos a citar más adelante, se recoge completo en LAFOURCADE, *op. cit.*, pp. 802-805).

<sup>67</sup> *El Correo*, 7-9-1832, p. 3. Citado en LAFOURCADE, *op. cit.*, pp. 413-414.

<sup>68</sup> PARADA Y BARRETO, JOSÉ: «Secanilla (Francisco)», *Diccionario técnico, histórico y biográfico de la música*, Madrid, Gran Fábrica de Pianos y Casa Editorial de B. Eslava, 1867, p. 352.

Música de Madrid), le falta mucho que decir para la artificial, canto ligado y demás clases de composición. Efectivamente la experiencia nos ha enseñado las ventajas que ofrece el sistema geneufónico para aprender pronto la armonía natural y saberla escribir con facilidad a cuatro voces; cuyo método también es preciso decir no tiene utilidad conocida para otra cosa. Desde que salió a luz la referida Geneuphonía, manifestaron cierta aversión a sus doctrinas y filosofía armónica casi todos los buenos organistas compositores y maestros, fundándose en que enseña la composición de un modo muy particular, pues que quiere que aprendan las fugas con instrumental cuando aún no las saben hacer sencillas a tres voces sobre un bajo, ni con dos voces solas sin más condición que seguirse una voz a otra, ni aún meramente saber imitar en regla un corto intento; en fin, que quiere que aprendan los jóvenes dificultades sin estar orientados de las pequeñeces más tenues.<sup>69</sup>

En consecuencia, Hernández no duda en usar en su propio tratado la *geneuphonía* para la enseñanza de la «armonía o música suelta» que aconseja para iniciar al estudiante, pero considera imprescindible mejorarla y completar posteriormente ese estudio con el del contrapunto «y música ligada»; también es posible comenzar por este último como hace el método antiguo, pero no lo recomienda.<sup>70</sup> De hecho, el capítulo con que comienza su manual (tras uno preliminar con los rudimentos musicales) se titula «Armonía natural» y sigue el sistema de la *geneuphonía*: numera las notas de la escala e identifica las «tres solas posturas o grupos» que son «el cimiento de toda la armonía, siendo los números 1-4-5 en todas las escalas los bajos fundamentales de ella», aunque omite los neologismos de Virués para usar los nombres habituales (tónica, subdominante y dominante).<sup>71</sup> A continuación completa su exposición formulando 15 «reglas para la Armonía natural» con instrucciones para aplicar estos tres acordes sobre un bajo dado, las cuales no aparecen en *La geneuphonía*.<sup>72</sup> También la denominación de «raíz de la armonía» para el acorde de 7ª disminuida parece proceder de Virués.<sup>73</sup>

Más próximo aún a Virués —al que se refiere constantemente— se muestra el Tratado elemental de la música de Joaquín Romero editado en 1841. Aquí incluso se conservan los nombres de cadencia, trascadencia y precadencia para los tres acordes fundamentales; también comparte su crítica a la habitual tipificación de las cadencias como perfecta, evitada, quebrada o rota e interrumpida

<sup>69</sup> HERNÁNDEZ [DOMINGO], BLAS: *Manual armónico o Método teórico elemental de la composición de Música*, Logroño, Imp. Félix Delgado, 1837, pp. 109-110.

<sup>70</sup> Véase *Ibid.*, p. 12.

<sup>71</sup> *Ibid.*, pp. 36-37.

<sup>72</sup> *Ibid.*, pp. 37-40.

<sup>73</sup> Véase *Ibid.*, p. 70.

(«es claro que esta nomenclatura es inútil»),<sup>74</sup> aunque no deja de exponerla. Sin embargo, se aparta de las teorías más peregrinas de Virués, rechazando la primacía del modo menor sobre el mayor, la consonancia del acorde de 5ª disminuida, el papel esencial del acorde de 7ª disminuida, o la falta de distinción entre los diversos tipos de acordes disonantes incluidos en la categoría de precadencia.<sup>75</sup> El capítulo dedicado al contrapunto sigue también de cerca el sistema de Virués.

Una década más tarde que la primera, de nuevo Indalecio Soriano escribiría una crítica a *La geneuphonía*, probablemente más agria que la anterior por dirigirse no ya a su autor (fallecido dos años antes), sino a quienes la implantaron en el Conservatorio —en especial Carnicer, que la seguía usando en la clase de composición—. Se publicó en 1842 en *La Iberia musical y literaria*, revista muy crítica con el funcionamiento del Conservatorio de Madrid, fundada y dirigida por Joaquín Espín y Guillén (1812-1881), quien como ex-alumno de Carnicer en esa institución debió conocer la *geneuphonía* de primera mano. Se trata en concreto de un artículo de Indalecio que cierra su serie titulada «Origen de la música y sus épocas principales»; esta última entrega se centra en un ataque a la labor del Conservatorio, sobre todo en lo referente a la enseñanza de la composición.<sup>76</sup>

Lamenta Indalecio que al crearse el Conservatorio se perdiera la ocasión «más favorable, en la que adoptando las mejores obras de enseñanza publicadas en Europa y traducidas a nuestro idioma, se hubiesen extendido por toda la nación, mandando al mismo tiempo que sirviesen de texto en todos los colegios para que hubiese unidad de escuela, para que todos disfrutasen del beneficio de una instrucción más perfecta de la que antes se conocía». En el caso de la composición, «se adoptó un nuevo sistema de un autor desconocido en la república musical, que si como matemático sabía resolver problemas y como militar sabía mandar soldados, como músico armonista no sabía combinar sonidos». Recrimina especialmente a Carnicer por ser «demasiado complaciente» y no haberse opuesto a un método que, «como maestro acreditado y de experiencia» debía saber que no daría resultados y que «jamás conseguiría sacar un discípulo brillante y completo que le diese honor, ni que pudiese presentarse en pública palestra a hacer una oposición de las que sabe muy bien se hacían en España»; piensa por tanto que «sería mucho mejor que, mudando de sistema, enseñase

<sup>74</sup> ROMERO, JOAQUÍN: *Tratado elemental de la música que comprende los conocimientos teóricos del canto y armonía, lo más interesante sobre contrapunto y composición [sic], con un apéndice sobre el canto eclesiástico*, Madrid, [s.n.], 1841, p. 34.

<sup>75</sup> Véase *Ibid.*, pp. 43, 49-50 y 46-47.

<sup>76</sup> «Origen de la música y sus épocas principales (Conclusión)», *La Iberia musical y literaria*, 17-9-1842, pp. 17-19. Todas las citas de estos párrafos proceden de este breve escrito.

por el que aprendió él mismo», aunque reconoce que «se necesitan algunas reformas para ponernos al nivel con los adelantos modernos».

Considera que la situación es alarmante, pues teme que «la enseñanza de la armonía quedará muy en breve reducida al Conservatorio de Música, porque los maestros de capilla que eran los que generalmente se empleaban en este ramo de instrucción desaparecerán muy pronto de la nación española», en probable alusión al declive de las capillas musicales, causado por las dificultades económicas de las iglesias. Le inquieta la reputación de los compositores españoles en el extranjero, debido a «la impericia» de los nuevos titulados por ese «conservatorio rutinario que a paso lento camina por un círculo vicioso y equivocado».

Parece que le ha indignado especialmente que se permita a alumnos muy poco preparados estrenar «sus malas y pésimas producciones» en algunos templos de Madrid «con escándalo de las personas que asisten a ellos y que miran esta profanación como un insulto hecho al arte, asegurándonos que si no han manifestado su opinión de una manera ostensible ha sido por respeto a la divinidad que en ellos se adora»; pues «para componer música sagrada se necesita mucha sabiduría, y ésta no puede hallarse en niños que deben ir a la escuela muchos años antes que les permita tomar la pluma».

Se refleja en este artículo la que debió ser opinión extendida entre los profesores de la época: el rechazo a la adopción por parte de la principal institución del país de un sistema excesivamente simplista, que resultaba insuficiente para la composición de obras complejas, más aún en el género religioso, inclinado a la explotación de recursos contrapuntísticos; desde luego, el contraste con el concienzudo estudio de la armonía llevado a cabo por Soriano en su *Tratado de armonía* (completado con varios extensos capítulos sobre contrapunto) es evidente.<sup>77</sup> La crítica cobra la mayor trascendencia al venir de este reputado profesor y compositor que además tuvo que salir en una ocasión en defensa de Virués ante un ataque anónimo, como vimos; probablemente a ella se refiriera el entusiasta de la *geneuphonía* Saldoni cuando, consternado, expresa «lo mucho que nos sorprendió que un maestro muy apreciable e inteligente, amigo querido nuestro, escribiera contra la *Geneufonía*».<sup>78</sup>

En la misma línea se sitúa otro artículo aparecido en *La Iberia musical y literaria*; firmado por «La Redacción», probablemente fuera escrito por Joaquín Espín y Guillén.<sup>79</sup> Consiste en un despiadado ataque a Carnicer (gran enemigo

<sup>77</sup> SORIANO FUERTES, INDALECIO: *Tratado de armonía y nociones generales de todas las especies de contrapunto libre moderno, del trocado o contrapunto doble, triple y cuádruple a la 8ª, de la imitación y cánones, del ritmo, la melodía y el fraseo y del canto retrógrado o cangrizante*, Madrid, Almacén de música Lodre, 1845. Sobre este asunto, puede verse GARCÍA GALLARDO, *op. cit.*, pp. 470-477.

<sup>78</sup> SALDONI, *op. cit.*, vol. II, p. 410.

<sup>79</sup> Así lo afirma LAFOURCADE, quien reproduce íntegramente el artículo (*La Iberia musical y literaria*, 28-4-1844, pp. 1-2) como Documento 35 en los anexos de su *op. cit.*, pp. 802-805.

de Espín) por un asunto concreto, extendiéndose luego a una descalificación general a todas las facetas de éste; por supuesto, salen a relucir las clases de composición del Conservatorio, en las que además Espín fue alumno de aquél y donde ya debió surgir algún conflicto, pues había sido expulsado por orden del director en 1834.<sup>80</sup> Lo califica como «uno de los más acérrimos defensores de la *Geneuphonía*» y le recrimina los pobres resultados cosechados por su enseñanza: «Desde 1830 dirige el señor Carnicer la clase de composición en el conservatorio de María Cristina; catorce años hace que el eminente maestro dispensa día por día su enseñanza, y hasta ahora, doloroso es decirlo, ninguno de sus discípulos ha demostrado el feliz resultado de sus explicaciones».<sup>81</sup>

Damos fin a esta relación con dos valoraciones más positivas de la obra de Virués. La primera está contenida en la entrada sobre este autor en el mencionado *Diccionario* de Parada y Barreto de 1867.<sup>82</sup> Aunque admite que este «sistema no abrazaba el arte de la armonía bajo todos los puntos de vista», le otorga una destacada influencia que alcanzaría hasta las conocidas teorías del respetado Fétis:

Este examen, reducido a los tres acordes naturales y genuinos que dan la idea de la tonalidad, y a las resoluciones de estos mismos, designados por Virués con los nombres de *cadencia*, *precadencia* y *trascadencia*, ha dado lugar después a la formación de otros sistemas de armonía como el de Fétis por ejemplo, cuyo fundamento no es otro que el de la teoría establecida primeramente por nuestro compatriota. Bajo este concepto, Virués puede ser considerado en el arte musical como iniciador de un principio, que después ha sido fecundo en útiles deducciones y en provechosas consecuencias, pues hasta su época ningún teórico había tomado como punto de partida para formular su sistema los tres acordes de la tónica, cuarto y quinto grado, fundándose en ellos para establecer sus teorías. Este descubrimiento de la base primitiva de la tonalidad moderna se debe sin duda a este ilustre patricio.<sup>83</sup>

<sup>80</sup> Véase *Ibid.*, p. 425.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 803.

<sup>82</sup> PARADA, «Virués y Spínola», *op. cit.*, pp. 383-385.

<sup>83</sup> *Ibid.*, pp. 384-385. En realidad, la reducción a tres acordes fue propuesta mucho antes de Virués. En cierto modo implícita en algunas obras de Rameau, fue abiertamente formulada por el alemán Johann Friedrich Daube en 1756, y aparece luego en mayor o menor o medida en numerosos teóricos europeos (véase DAMSCHRODER, DAVID: *Thinking about Harmony: Historical Perspectives on Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 2008, pp. 9-17). Por otra parte, Fétis, en su entrada sobre Virués (FÉTIS, FRANÇOIS-JOSEPH: «Virués y Spinola», *Biographie universelle des musiciens, et bibliographie générale de la musique*, 2ª ed. corregida y ampliada, París, Librairie de Firmin Didot frères, fils et Cie, 1867, vol. 8, p. 365), parece no conocer el contenido de las obras de éste y declara expresamente no haber leído *La geneuphonía*: «N'ayant pas vu cet ouvrage, je ne puis en parler».

La segunda, de Rafael Mitjana (1869-1921), parece hacerse eco de la anterior al afirmar que Virués «no está muy lejos del sistema armónico de Fétis cuyo fundamento no es otro que la teoría difundida por el didáctico español, y en este aspecto Virués debe ser considerado como el verdadero iniciador de un fecundo principio pues fue el primero en captar el papel fundamental de los acordes contruidos sobre los primeros, cuarto y quinto grados de la escala». Sin embargo, muestra también sus reticencias abiertamente:

Aunque un poco exclusivas, las doctrinas de Virués no dejan de presentar cierto interés a pesar de que la nueva nomenclatura que empleó hace la lectura bastante difícil. [...]

Nos hemos detenido un poco en esta extravagante obra pues al menos es personal y presenta cierta originalidad. Tanto por sus cualidades, mucho menores no obstante que sus defectos, y sobre todo por éstos, se declara independiente y pretende romper con la rutina generalmente admitida, audacia que merece ser tenida en cuenta. [...] [L]a Geneufonía suscitó vivas discusiones y tuvo su momento de éxito y popularidad. En España fue acogida con entusiasmo y adoptada como método de enseñanza por Carnicer [...] y por Andreví para la escuela aneja a la Capilla Real [...] pero esta situación no podía durar mucho y pronto el autor y sus doctrinas fueron completamente olvidadas.<sup>84</sup>

## Conclusión

La relevancia adquirida desde su creación por el Conservatorio de Madrid pudo haber contribuido significativamente a la estandarización de la enseñanza de la armonía como fase elemental de la composición si no hubiera escogido un método tan controvertido como la *geneuphonia* de Virués, que proporcionaba un acelerado y excesivamente rudimentario acercamiento a la composición, poco adecuado a las necesidades de un conservatorio y basándose además en una teoría de escasa consistencia, todo ello utilizando una jerga innecesariamente rebuscada.

Hemos comentado en este artículo los factores, con especial protagonismo de los de índole política, que llevaron al profesorado del centro (encabezado por el responsable de las clases de composición, Ramón Carnicer) a asumir tal sistema, el cual fue objeto de duras críticas. Sin embargo, no sería justo olvidar sus virtudes pedagógicas como sistema rápido y efectivo de iniciación a

<sup>84</sup> MITJANA, RAFAEL: *La música en España: arte religioso y arte profano*, Antonio Álvarez Cañibano (ed.), con prólogo de Antonio Martín Moreno, Madrid, Centro de Documentación Musical, Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música, 1993, p. 373. Trad. de «La musique en Espagne (Art Religieux et Art Profane)», *Encyclopédie de la Musique et Dictionnaire du Conservatoire*, A. Lavnac y L. Laurencie (eds.), París, Librairie Delagrave, 1920.

la composición, basado en la moderna disciplina de la armonía (especialmente comparado con el arduo método contrapuntístico tradicional, aún arraigado por aquel entonces en muchas capillas musicales eclesiásticas), que fueron reconocidas por numerosos músicos de prestigio.

Más solventes serían los ya mencionados tratados de armonía publicados poco después por otros pedagogos como Andreví o Indalecio Soriano Fuertes. Sin embargo, habría que esperar hasta la muerte de Carnicer en 1855 para que se adoptaran en el Conservatorio de Madrid nuevos libros de texto, como el de Gil<sup>85</sup> —muy influido por su maestro Fétis— o el de Eslava,<sup>86</sup> que se convertiría rápidamente en el tratado de armonía de referencia en toda España hasta el cambio de siglo; éste sería otro acontecimiento esencial en la historia de la teoría musical española del siglo XIX en el que, por desgracia, no podemos entrar aquí.

<sup>85</sup> GIL, FRANCISCO DE ASÍS: *Tratado elemental teórico-práctico de armonía*, Madrid, Casimiro Martín, 1856.

<sup>86</sup> ESLAVA, HILARIÓN: *Escuela de armonía y composición*, Madrid, Imp. de Beltrán y Viñas, 1857.



## EL ESPACIO MUSICAL EN LA OBRA DE SALVATORE SCIARRINO

 Juan CRUZ-GUEVARA\*

La construcción de un lenguaje musical propio, así como la consiguiente cimentación del sonido, en toda la amplitud de este concepto, están en el origen de la creación de un mundo sonoro propio. En las obras de Salvatore Sciarrino (1947) encontramos representaciones gráficas de la notación que nos resultan novedosas y que corresponden a un anticipo del sonido real que originarán. La aparición de nuevas corrientes musicales como son, entre otras, la música textural o la aleatoria, origina nuevas grafías que pueden representar, por medio de la notación, sus «sonidos musicales» expuestos a un continuo cambio, desde finales de la década de los cincuenta. Todo ello dentro del ámbito de la conocida como vanguardia musical occidental.

Por esta razón ha resultado imprescindible la creación de nuevos signos de representación, a la luz de un nuevo universo sonoro que se desarrolla durante todo el siglo XX y en el transcurso del actual siglo XXI, en la medida en que la aparición de nuevas técnicas instrumentales, que expanden la sonoridad de cada instrumento a límites desconocidos, los precisan. En todo este recorrido podemos considerar a Sciarrino como un componente más de esta evolución, ya que la creación de su lenguaje acarreó también la creación de una simbología personal que ha contribuido a enriquecer el legado notacional de nuestro tiempo.

Por un lado, su música logra emanciparse de la representación gráfica tradicional del lenguaje musical; por otro tiene una tendencia eminentemente dramática y no exenta de un carácter de magia, secreto, donde en algunos momentos la reducción del plano a la nada están conformados, más por la ausencia o el debilitamiento de elementos que por la utilización que de ellos realiza y que nos puedan recordar momentos sonoros ya escuchados.

El espacio, en la música de Salvatore Sciarrino, se abre ampliamente a una dramaturgia discursiva llena de misterio, con metamorfosis formales que se transforman como un organismo vivo, con una vida muy peculiar, entre secreta y pública, atractiva y distante y hasta incómoda en algunas ocasiones. El

\* Compositor y Profesor de composición en el Conservatorio superior de música «Victoria Eugenia» de Granada.

espacio que ocupa la música de Sciarrino se encuentra entre lo imperceptible y lo audible, allí donde la sorpresa se revela en medio de la tensa calma, tal y como expresa el autor en el siguiente párrafo:

SALVATORE SCIARRINO: IMAGINACIÓN, PENSAMIENTOS, ESCUCHAS, PROPUESTAS, ESTUPORES, AUDIBLE-NO-AUDIBLE, ESPECTROS ACÚSTICOS Y MUSICALES AGUDOS, MUY AGUDOS, COMO LOS PENSAMIENTOS QUE SUENAN MUY AGUDOS, CIVILIZACIÓN SICILIANA, CRUCE CON OTRAS Y DIFERENTES CULTURAS [...] / - SCIARRINO: LUCIDEZ RARA DE SENTIMIENTOS, DE LIBERTAD CREADORA DE IMÁGENES, DE INVENCIÓN, DE PRÁCTICA MUSICAL, MUY ORIGINAL, SIEMPRE SORPRENDENTE, EN SU *HAY QUE CAMINAR*, A TRAVÉS DE LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES: AGUA, AIRE, TIERRA Y FUEGO EN ALQUIMIA MUSICAL COMBINATORIA (LEIBNIZ), LA CUAL HACE VIVIR EL ESTUPEFACTO, EL INESPERADO-ESPERADO, SIEMPRE MÁS ALLÁ<sup>1</sup>.

Su concepción del sonido es una original salida de la reflexión fenomenológica y antropológica, siendo una de sus principales frases: «Yo estoy aquí y ahora, ¿qué es lo que yo oigo?»<sup>2</sup>. En su música encontramos una paradoja, y es que el silencio solamente puede ser expresado mediante el sonido. En una mirada retrospectiva a la escritura clásica, la masa, el color, la forma o el énfasis de la línea, determinan la presencia de pequeños elementos que sirven como punto de articulación en el discurso musical. «Este sonido tiene una íntima relación con el silencio y es nueva la conciencia de esta relación»<sup>3</sup>. Esta

<sup>1</sup> «SALVATORE SCIARRINO: IMAGINATION, PENSÉES, ÉCOUTES, PROPOSITIONS, STUPEURS, AUDIBLE-NON-AUDIBLE, SPECTRES ACOUSTIQUES ET MUSICAUX AIGUS, TRÈS AIGUS, COMME LES PENSÉES QUI SONNENT TRÈS AIGUËS, CIVILISATION SICILIENNE, CROISEMENT D'AUTRES ET DIFFÉRENTES CULTURES [...] / - SCIARRINO: RARE LUCIDITÉ DE SENTIMENTS, DE LIBERTÉ CRÉATRICE D'IMAGES, D'INVENTION, DE PRATIQUE MUSICALE, TRÈS ORIGINALE, TOUJOURS SURPRENANTE, DANS SON *HAY QUE CAMINAR*, À TRAVERS LES ÉLÉMENTS FONDAMENTAUX: EAU, AIR, TERRE ET FEU EN ALCHIMIE MUSICALE COMBINATOIRE (LEIBNIZ), LAQUELLE FAIT VIVRE LE STUPÉFAIT, L'INATTENDU-ATTENDU, TOUJOURS AU DELÀ». Cita que se remonta a 1987 aparecida en Luigi Nono: *Écrits*, editado por *Contrechamps* en 2007. En esta cita, Luigi Nono entrelaza las influencias de las diferentes culturas y pensamientos que invaden a Sciarrino, así como los principios psico-acústicos que le permiten organizar su pensamiento y música según su propia modificación de la percepción del tiempo y del espacio y su prominencia hacia una ecología de la escucha. Esta cita también aparece, igualmente toda en mayúsculas, en el inicio de su libro *Origine des idées subtiles, réflexions sur la composition* del propio Salvatore Sciarrino y editado por *l'itinéraire* 2012. Traducción del autor.

<sup>2</sup> VINAY, Gianfranco. «L'invitation au silence». *Résonance*, n° 15, París, Ircam, 1999, pp.16-17.

<sup>3</sup> KALTENECKER, M. y PESSON, G. «Entretien avec Salvatore Sciarrino». *Entretemps*, n° 9, París, 1991, p 139: «Ce son a un rapport étroit avec le silence, et la conscience de ce rapport est nouvelle». Traducción del autor.

«íntima relación» como la define el propio Sciarrino, en la segunda mitad del siglo XX ha sido interpretada de diferentes maneras. La creciente aparición del silencio en la música fue adquiriendo importancia en algunas corrientes hasta llegar a convertirse en un factor imprescindible. Hay compositores que han utilizado el silencio como material artístico en creaciones que hablan del vigor y la longevidad creativa de vanguardia. El silencio es uno de esos ideales, al igual que la síntesis, la complejidad o el fragmentarismo. Susan Sontag, en su ensayo *The Aesthetics of Silence*<sup>4</sup>, plantea cómo tres compositores han mostrado distintas miradas en torno al silencio. Anton Webern (1883-1945) es el primer compositor de vanguardia en escrutar y construir con el silencio, al que le siguió Luigi Nono (1924-1990) y posteriormente el compositor que aquí nos ocupa: Salvatore Sciarrino. La aparición de Sciarrino, junto con otros compositores, nos lleva a la recuperación de algunas de las dimensiones tradicionales, sobre todo en la forma musical que, unida a otras innovaciones, lograron un enriquecimiento del lenguaje musical. Sciarrino busca un nuevo diseño de formas, de investigaciones sonoras que le conduzcan a nuevos supuestos y le permitan fluir libremente en la aparición del silencio, el cual actúa como un complemento del sonido y no como antinomia de este.

## El espacio

Sciarrino adquirió de forma progresiva su lenguaje musical. La música de Sciarrino se vio reforzada por la pervivencia de características que se originan en el Estructuralismo, teniendo en cuenta que todos sus elementos se relacionan de manera tal que la modificación de cualquiera afecta a los demás. Del serialismo integral adquirió la semántica de la nota y de los elementos, lo cual le otorga a Sciarrino una solidez compositiva que, de manera embrionaria, le servirá para su desarrollo de la concepción del sonido y del espacio.

Ya en los años sesenta, el concepto de espacio interesó a compositores como Karl-Heinz Stockhausen (1928-2007) o Iannis Xenakis (1922-2001), llegando a ser considerado entonces un tema de gran relevancia. Por esta misma razón, también fue tratado algunas decenas de años antes por autores como Edgar Varèse (1883-1965). Así es que el modo de ocupar el espacio se convierte en un componente fundamental en la obra musical, para lo cual surge la necesidad de concebir espacios específicos. Encontramos ejemplos que clarifican esta problemática en piezas de Stockhausen como *Gruppen* para tres orquestas (1955-1957) o *Carré* para cuatro orquestas y cuatro coros rodeando al público (1959-1960).

<sup>4</sup> SONTAG, Susan. «The Aesthetics of Silence».in *Styles of Radical Will*, New York: Farrar, Straus and Giroux, 1969, pp. 3-7.

JUAN CRUZ-GUEVARA

La técnica de la espacialización del sonido es la apuesta final de la concepción, tanto de la obra *Gruppen* como de *Carré*, lo cual permite diversificar y entrenar las funciones perceptivas del espectador. Cobra relevancia por tanto escribir en la propia obra dicha consideración del espacio, ya que el efecto de espacialización no se obtiene solo con una disposición particular de los instrumentos en una sala de conciertos, sino también por el tipo de escritura que el compositor utilice. Sciarrino aporta a esta discusión su propia concepción del espacio mediante la cual, la percepción de ciertos estímulos sonoros viene acompañada de imágenes específicas, provenientes de otras formas sensoriales. Sciarrino organiza el espacio musical con criterios visuales a la hora de componer sobre su partitura, criterios que le permiten estructurar su material, proporcionando una visión completamente diferente a la de sus predecesores en la organización visual del trabajo.

Para Sciarrino, el concepto de espacio viene asociado a la idea de ensanchar la concepción de un fenómeno, por lo que define el campo de acción de la música como una «temporalidad fuertemente espacializada»<sup>5</sup>, no persiguiendo una visualización de la música, sino una organización de esta, relacionando las conexiones lógicas entre lo visual y lo espacial como concepto de base en la búsqueda de una construcción común a todas las experiencias artísticas. Se logra así una salida al estudio paralelo de los procesos de organización de las diferentes artes, lo cual convierte, para él, la percepción humana en una percepción global.

¿Cómo se introduce la concepción del espacio de Sciarrino en esta óptica? Esta cuestión tiene una respuesta compleja, aunque no imposible, pues su resolución le ofrece gran coherencia formal, donde queda reflejada la definición del espacio visual, de la organización de la música y el transcurrir en el tiempo de los materiales, así como la percepción que él tiene de este tiempo. A Sciarrino no le preocupa el espacio real, sino el espacio mental.

Antes de establecer sus propias reglas de organización del material compositivo, la concepción del espacio en Sciarrino comienza por su uso, pues le sirve para la organización de la percepción musical y por ello distingue entre dos espacios diferentes: el espacio para la música y el espacio en la música, mejor entendido como el modo de organizar el discurso musical. Con Sciarrino surge un nuevo concepto: el espacio mental.

## El espacio mental

Esta cita proviene de un análisis realizado por Grazia Giacco sobre el concepto de figura en la obra de Salvatore Sciarrino:

<sup>5</sup> SCIARRINO, Salvatore. *Le figure della musica, da Beethoven a oggi*. Milán, Ricordi, 1998, p. 60.

## EL ESPACIO MUSICAL EN LA OBRA DE SALVATORE SCIARRINO

La actividad perceptora prevista por Sciarrino no se basa en el flujo temporal (lo que nosotros imaginamos como linealidad del tiempo) ,pero tiene la capacidad de salir y regresar, dando lugar a «discontinuidades de conciencia». Poner en relación significa confrontar los acontecimientos (tanto las «secciones largas como los elementos muy pequeños»), [...] entre sí<sup>6</sup>.

En ella se muestra el modo en que Sciarrino concibe la noción de espacio mental. El segundo capítulo de la primera parte del libro de Grazia Giacco *La notion de «figure» chez Salvatore Sciarrino*, se ocupa de lo que Sciarrino llama «el espacio mental», que comprendería no solo la memoria. Es precisamente esta posibilidad de «entrar» y «salir» lo que da fundamento a la idea del espacio mental, idea de suma importancia a la hora de entender la teoría de la forma sciarriniana. El análisis realizado en este libro culmina con una reflexión acerca de la escritura musical de Sciarrino. La escritura es tratada como una representación visual de eventos situados en el tiempo y, al fin y al cabo, espacial.

El espacio, entendido como el transcurrir sonoro, difícilmente se cierra en la estricta materialidad y su devenir. Según Sciarrino, nuestra actividad mental es la que organiza la percepción musical fuera del flujo temporal, pudiendo determinar nuestra manera de razonar, de organizar y de construir la música. Los objetivos comunicativos de la obra trascienden hacia un contexto más amplio en el que se dan cita experiencia y recuerdos.

Podríamos establecer una semejanza, en este sentido, con el ámbito de la pintura, ya que de un solo golpe de vista podemos imprimir la esencia misma de la obra en nuestra memoria, todo ello condicionado, obviamente, a las diferentes visiones del espectador: «La espacialización del tiempo, la noción de representación mental del hecho musical, la relación entre lo sonoro y lo visual, la utilización de gráficas para analizar y proyectar la música de una manera global»<sup>7</sup>. El tratamiento del espacio mental en su conjunto, donde la memoria musical nos hace enlazar de manera concatenada las ideas, constituye la posición novedosa de Sciarrino, pero ahora a esto se une un concepto de intermitencia en la que se entra y se sale.

<sup>6</sup> GIACCO, Grazia. *La notion de «figure» chez Salvatore Sciarrino*. París, L'Harmattan, 2001 p. 40: «L'activité perceptive envisagée par Sciarrino n'est pas ancrée dans le flux temporel (ce que nous imaginons come une linéarité du temps), mais elle a la capacité de sortir et d'y rentrer, en donnant lieu à des «discontinuités de conscience». Mettre en relation signifie confronter les événements (des «sections longues aussi bien que des éléments très petits») [...] entre eux.». Traducción del autor.

<sup>7</sup> GIACCO, G. «Hacia una semiótica general del tiempo en las artes», en Actas del Congreso del MIM en Marsella, Francia. Ircam, París, 2008, p. 114

La experiencia y la conciencia del tiempo derivan de una «relación entre instantes irrecuperables. ...»<sup>8</sup>. La escucha supone una búsqueda en la memoria de la relación del último acontecimiento escuchado con los anteriores, conectándolos, a modo de salida y entrada y así sucesivamente. El espacio mental que nos sirve para la organización interna de nuestra percepción musical es lo que Sciarrino llama «lógica espacial»<sup>9</sup>. Esta lógica, fuera de determinar el flujo temporal, nos sirve para organizar nuestra manera de construir la música, tomando en el mundo del espacio sus conexiones lógicas. Lo temporal y lo espacial se encuentran unidos en el concepto de la forma, y de este modo la línea discursiva se ve enriquecida a diferentes niveles de profundidad de la misma. Se confiere así a la forma musical un sentido arquitectónico.

En Sciarrino, la música asume el concepto de alternancia, de contrastes, de interpenetración, como una disolución entre masas y bloques de algunas de las formas clásicas, concepto estrechamente comprometido con la percepción espacial. Al respecto, Sciarrino precisa:

El retorno del tema, sus transformadas y sucesivas apariciones, todo esto requiere de nuestra mente un enorme esfuerzo, simultáneo al desarrollo de la escucha. Es la memoria el conducto entre el preciso instante y el instante memorizado, entre el tema presente y el tema memorizado. De la facultad de reconocer las figuras sonoras proviene la percepción de la forma musical<sup>10</sup>.

En Sciarrino, la memoria es fundamental para la percepción formal de su obra. El reconocimiento de sus figuras es prioritario para poder reconocerlas como características de su lenguaje. La adopción del término «figuras» proviene de las artes figurativas y la relación con una dimensión sinestésica, que en Sciarrino toma la dimensión de una estructura, que en su espacio formal va desde el nivel micro-formal hasta el nivel macro-formal, ya que dichas figuras, representan «la síntesis dentro de nuestra memoria de los acontecimientos que han transcurrido durante la escucha»<sup>11</sup>. Los modelos de su organización figural<sup>12</sup> están involucrados en el desarrollo temporal y por consiguiente en su desarrollo formal. Los procesos compositivos que utiliza introducen al espectador en un mundo que puede girar sobre sí mismo y que en muchos casos retorna a

<sup>8</sup> SCIARRINO, S. *op. cit.*, p. 60.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 62: «*Il ritorno del tema infatti, le sue successive apparizioni trasformate, tutto ciò richiede alla nostra mente un enorme lavoro, simultaneo al passare dell'ascolto. È la memoria a fare la spola fra istante presente e istante memorizzato, fra tema presente e tema memorizzato. Nella facoltà di riconoscere le figure sonore ha origine la percezione della forma musicale.*»

<sup>11</sup> GIACCO, G. *art. cit.*, p. 114

<sup>12</sup> Podríamos considerar organización figural como la organización o creación de modelos o entes musicales que adquieren vida propia para crear su discurso musical a través de las figuras.

lugares anteriormente visitados, generándose la sensación de que aquello que escuchamos ahora ya lo habíamos oído con anterioridad.

Esta problemática en Sciarrino, en cuanto al espacio mental y la noción de tiempo, no es la expresión de una sensibilidad aislada de los compositores contemporáneos. Xenakis, en su ensayo *Sur le Temps*, escribía: «si la música debe ser el lugar para el intercambio de ideas filosóficas y científicas, sobre su transcurrir, es indispensable que, al menos, el compositor refleje profundamente este tipo de cuestiones»<sup>13</sup>; no hace referencia explícita al espacio mental aunque esta condición está satisfecha con la memoria, como muestra a continuación:

¿Qué es el tiempo para un músico? ¿Qué es el flujo de tiempo que pasa invisible e impalpable? Pues lo cogemos sólo gracias a la ayuda de referencias sensibles, de manera indirecta, a condición de que estas referencias-acontecimientos se inscriban en alguna parte, no desaparezcan sin dejar huella. Sería suficiente si esta huella estuviese en nuestro cerebro, en nuestra memoria. Es primordial que los puntos de referencia hayan dejado una huella en mi memoria, si no, no existirían<sup>14</sup>.

Partiendo de la definición anterior nos acercamos a otra definición que es la «rugosidad interna perceptible»<sup>15</sup>, donde los acontecimientos sonoros que transcurren suscitan toda una reflexión sobre la noción de separación, de circunvalación, de diferencia o de discontinuidad que le es confiado a cada uno de los elementos que conforman el todo sonoro. Estos eventos pueden ser tratados como puntos de referencia en el flujo del tiempo, permitiendo salir de él, gracias a la huella que dejan en nuestra memoria.

Desde el análisis de la noción de discontinuidad en el espacio, se suele colocar a Xenakis y Sciarrino en una misma perspectiva. Estos compositores consideran la discontinuidad en el espacio como «cuando se examina el sol de lejos», aunque en esta aproximación podemos establecer igualmente puntos de divergencia entre ambos compositores. En este sentido, Sciarrino precisa que:

<sup>13</sup> XENAKIS, Iannis. «Sur le Temps». *Musique et Originalité*, Paris, 1996, p. 35: «si la musique se doit d'être le lieu de confrontation des idées philosophiques ou scientifiques sur le temps, le devenir et leurs apparences, il est indispensable qu'au moins le compositeur réfléchisse profondément à ces types de quêtes».

<sup>14</sup> *Ibid.*: «Qu'est le temps pour un musicien? Qu'est le flux du temps qui passe invisible et impalpable? Car nous ne le saisissons qu'à l'aide de repères sensibles, indirectement donc, et à condition que ces repères-événements s'inscrivent quelque part, ne disparaissent pas sans laisser de trace nulle part. Il suffirait que cette trace soit dans notre cerveau, dans notre mémoire. Il est primordial que les phénomènes – repères aient laissé une trace dans ma mémoire, sinon ils n'existeraient pas».

<sup>15</sup> *Ibid.*: «rugosité interne perceptible».

[...] no podemos partir de lo particular y llegar a lo general, o no llegaremos nunca, pues se trata de otra cualidad [...] es un poco como decir que puedas pensar en la hierba si estás en Marte o en la Luna y observas la Tierra; está claro que podrás ver zonas verdes, pero el concepto de hierba es diferente. Está claro que a partir de la hierba no conseguirás disimular la Tierra[...]»<sup>16</sup>.

La percepción de Sciarrino parece elevarnos por encima de los procesos sonoros, como un ojo que mira desde lo alto, considerando a las figuras como una representación mental capturada en el tiempo. Esta mirada en perspectiva se diferencia de la concepción de estructura de Xenakis, para quien las figuras más bien son: «una representación fuera del tiempo, del flujo temporal en el cual se inscriben los fenómenos, las entidades»<sup>17</sup>.

## Organización visual, recuerdo sonoro

De la reflexión sobre el papel de la memoria, sobre la notación y el espacio fluido en Sciarrino, surge toda una problemática, la cual dependerá de cómo el espectador recibe esta modalidad de representación de los procesos sonoros. Podemos por tanto considerar, a partir de las premisas del compositor, que la percepción humana es una globalidad perceptiva donde la representación y la planificación de la música no alcanzan solo a la dimensión temporal o auditiva sino también al espacio visual de la partitura, vertebrando de esta manera la cuestión formal y organizativa del compositor. La creación y la recepción son acciones que están íntimamente ligadas a nuestra fisiología perceptiva, en la que según nuestras habilidades y capacidades pervive cada elemento y busca una relación entre la naturaleza del sonido y la manera de organizarlo. Esto está directamente relacionado con la presencia del sonido, del timbre y del silencio, que de manera tan presente, están en la música de Sciarrino y que articulan sus relaciones formales.

Para Sciarrino, escribir música implica utilizar los «sistemas de símbolos gráficos, es decir desarrollados y ordenados en el espacio y la posibilidad de fijar, controlar, proyectar en visión simultánea, lo que nosotros escuchamos de

<sup>16</sup> GIACCO, Grazia. «Entrevista con S. Sciarrino», extraída del libro *La notion de «figure» chez Salvatore Sciarrino*. París, L'Harmattan, p. 43: «[...] on ne peut pas partir du particulier et arriver au général, on n'y arrivera jamais, car il s'agit d'une autre qualité [...], c'est un peu comme dire que tu puisses penser aux brins d'herbe quand tu te trouves sur Mars ou la Lune et tu regardes la Terre : il est clair que tu verras les zones vertes, mais le concept de brin d'herbe est différent. Il est clair qu'à partir des brins d'herbe tu n'arriveras pas à dissimuler la Terre [...]».

<sup>17</sup> XENAKIS, I. art. cit., p. 40: «représentation hors temps du flux temporel dans lequel s'inscrivent les phénomènes, les entités».

manera continuada»<sup>18</sup>. Cuando se fija la dimensión temporal de la música en el espacio, se crea una ilusión de simultaneidad de los acontecimientos dando lugar a otra dimensión: la de detener la escucha en el tiempo, volviendo a ocuparse del concepto de la dimensión visual en la música. Así, escribir se convierte en sinónimo de proyectar, quedando reflejados tanto los criterios espaciales como los temporales.

En la representación gráfica de sus diagramas podemos observar la composición gráfica que Sciarrino efectúa del sonido, mediante la notación tradicional, tratando de sintetizar los procesos sonoros que proyecta utilizando los puntos y las líneas como códigos analógicos junto a sus diferentes yuxtaposiciones y/o desarrollos. La representación visual en diagramas le permite a Sciarrino tener un mayor control del desarrollo formal para poder así alcanzar una visión global de la obra. De este modo se puede establecer un control con el cual, de un solo vistazo, se puede conseguir una imagen de la sucesión de la variedad de acontecimientos que se va a producir, ya que en un instante nuestra mirada puede abarcar el trascurso de las figuras durante una subsección o incluso de una sección completa.

Por ello se suele caracterizar la obra de Sciarrino por la capacidad sintética de la notación que utiliza, como puede apreciarse en las siguientes figuras 1, 2<sup>19</sup> y 3:

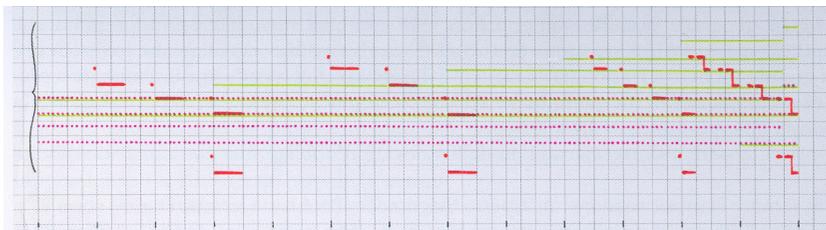


Figura 1. Ludwig van Beethoven, Sinfonía nº 9 (1824) 1er. mov., cc. 1 y ss.

En estas imágenes se aprecia una transcripción de la obra de Beethoven a la simbología que utiliza Sciarrino en sus diagramas. Dicha transcripción ha sido realizada por el propio Sciarrino y nos sirve para disponer de una comparación de cómo es la visualización de sus diagramas y consecuentemente su discurso musical.

<sup>18</sup> SCIARRINO, S., *op. cit.*, p. 62: «offre la possibilità di fissare, controllare, progettare in lettura simultanea quello che nel tempo ascolteremo invece in successione.»

<sup>19</sup> Las figuras nº 1 y 2 recogen un ejemplo realizado por Salvatore Sciarrino y plasmado en su libro: *Le figure della musica, da Beethoven a oggi*. Con la visualización de este ejemplo adquirimos una conciencia de qué criterios tiene y tendrá Sciarrino en la asignación de puntos y líneas, de cómo reflejarán sus diagramas las diferentes intensidades, densidades y calidades sonoras.

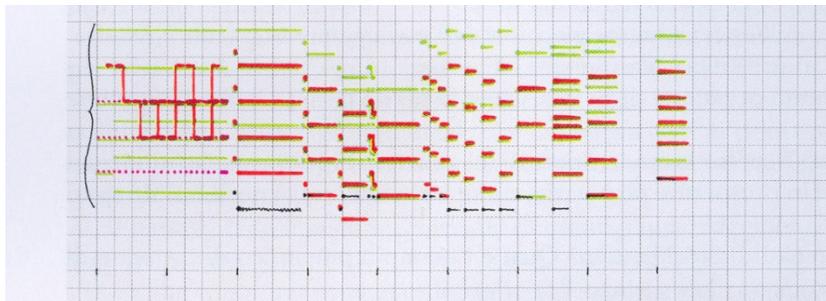


Figura 2. Ludwig van Beethoven, Sinfonía nº 9 (1824), 1er. mov., cc. 14 y ss.

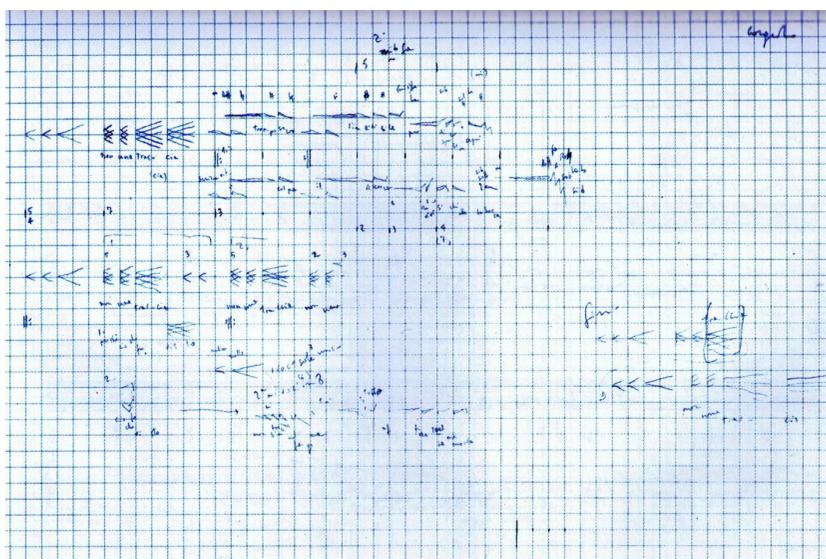


Figura 3. *Macbeth* (2002), apuntes para la realización del diagrama del *Congedo*<sup>20</sup>.

Después de realizar unos primeros bocetos, el compositor elabora estos diagramas que no solo ofrecen una visión general, sino que también detallan el trabajo de sus *figuras*, que luego será transcrito a la notación tradicional. Para entender la posición del diagrama de flujo en la práctica compositiva de Sciarrino partimos de la idea de cartografía, ruta, a la que le sumaríamos también otra idea de la historia de los sonidos en su entorno. Con todo esto,

<sup>20</sup> MACBETH. Tres actos sin nombre. (Libreto de S. Sciarrino a partir de William Shakespeare). Estrenada el 7 de Junio de 2002, en el Rokokotheater, en los *Schwetzingen Festspiele*. *Macbeth* tiene una duración aproximada de 120 minutos y este diagrama pertenece a los 8 últimos minutos.

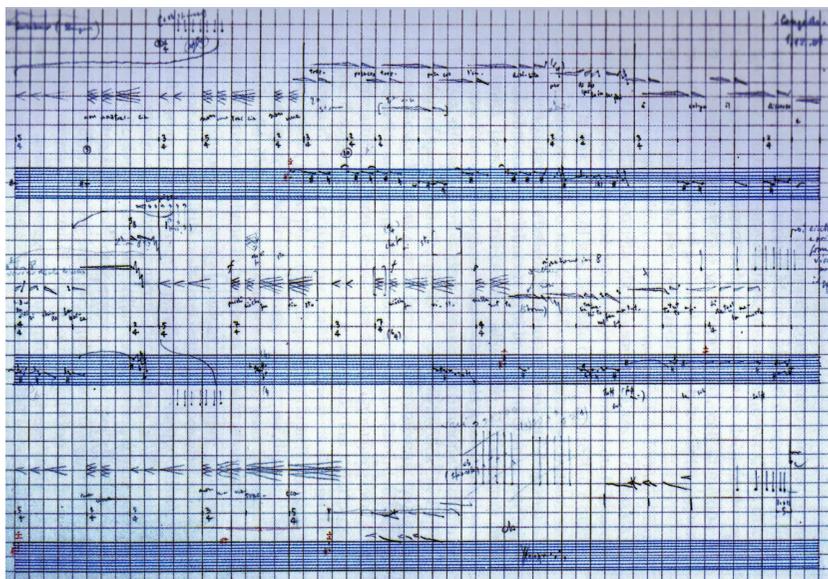


Figura 4. *Macbeth* (2002), del diagrama del *Congedo*.

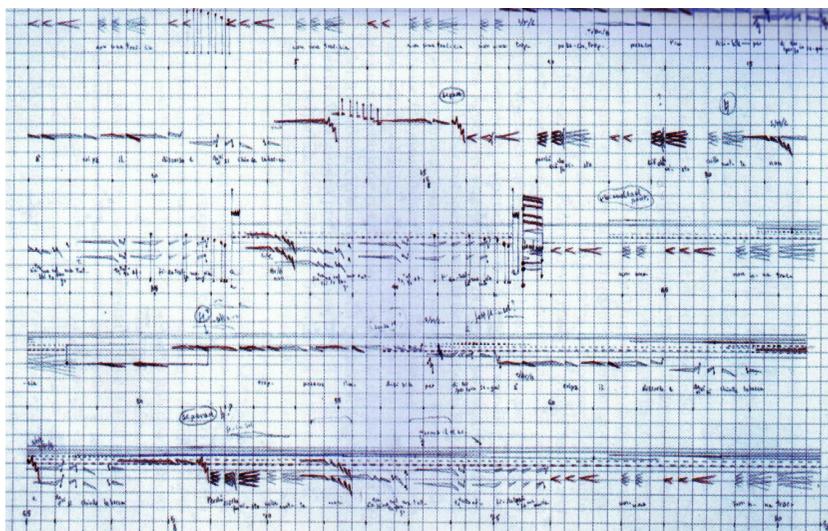


Figura 5. *Macbeth* (2002), diagrama definitivo del *Congedo*.

el análisis de sus diagramas, como elemento pre-composicional, permite, con el uso que él realiza de códigos analógicos como son puntos y líneas, sintetiza los diferentes procesos sonoros y tener un esquema sonoro de cómo van a estar

conformadas sus distintas figuras musicales. Para Sciarrino, los diagramas tienen la función de proyectar una pieza, con un solo golpe de vista y bajo el control de todos los acontecimientos; con ello se posibilita tener una visión global.

Con la visualización de los diagramas que Sciarrino realiza, tenemos un punto de partida muy importante para el análisis de su música. En una primera escucha tratamos de abordar la atmósfera general de una pieza, la alternancia de zonas de tensión y de distensión, así como todos los acontecimientos que se pueden sintetizar mediante símbolos que discurren linealmente en correlación a la sucesión de los acontecimientos musicales. Después de realizar varias escuchas, será nuestra percepción y la capacidad de comprender los detalles la que nos permita analizar el mensaje bajo otros diagramas. Además, podemos encontrar una aproximación de la práctica musical de Sciarrino a otras disciplinas en las transcripciones gráficas de Vasili Kandinsky (1866-1944), por ejemplo. En ellas, Kandinsky llega a tratar el sonido con un signo determinado, previamente asignado, como se puede apreciar más adelante en la figura nº 7.

Mediante este modo gráfico, que responde a su propia exigencia de construcción compositiva, Sciarrino consigue proyectar la música. En el trazo inicial de una nueva pieza se sirve de los principios de transcripciones con puntos y líneas, con los cuales resalta su intención de hacer evidentes ciertos acontecimientos sonoros, las agregaciones que se van a producir en las secciones de tensión-distensión. De este modo, se centra más en la totalidad de los procesos sonoros que en el transcurrir de cada sonido en su unidad más minúscula. Se manifiesta así una diferencia de enfoques: en un plano cercano la transcripción analítica y, en otro plano, la proyección sintética.

La vertebración del discurso que mediante este lenguaje Sciarrino lleva a cabo en sus obras confiere un carácter estético a su creación musical, convirtiendo la composición de cada obra en toda una aventura artística, aportando una cosmología propia y singularizando su voz dentro del panorama creativo actual. De ahí parte un vínculo con el concepto de «naturalismo»<sup>21</sup> en Sciarrino, emanado de su cercanía a la noción de «naturalismo» expresada por Kandinsky. Es gracias a la realización de los diagramas que realiza un cierto retorno a las formas primitivas de los puntos y las líneas, formulando con estos elementos las figuras alrededor de la forma, donde los elementos sonoros se organizan en el tiempo y en el espacio. Sciarrino fija en sus diagramas la amplitud y la dirección del movimiento, los *crescendos* y los *diminuendos* de la intensidad sonora y las diferentes orquestaciones.

<sup>21</sup> SCIARRINO, S., *op. cit.*, p. 23.

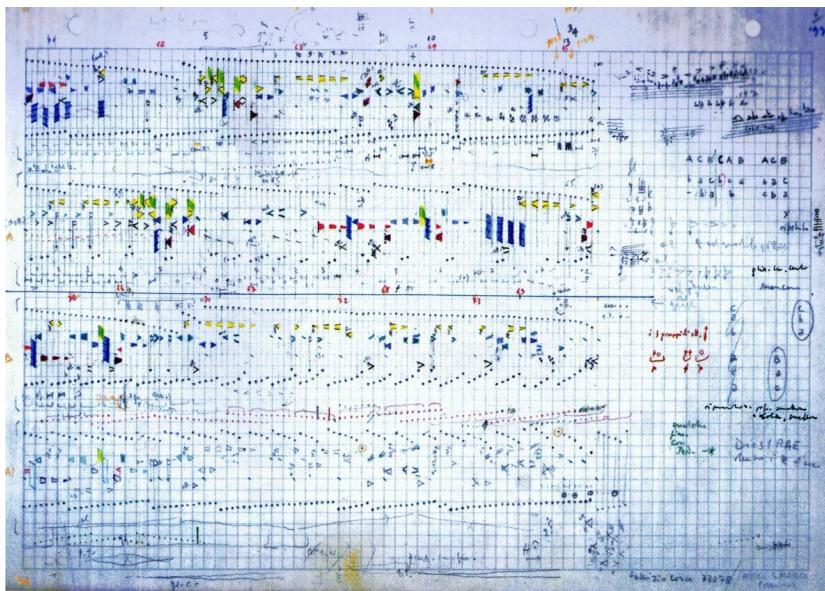


Figura 6. *I fuochi oltre la ragione*<sup>22</sup> (1997). Página del diagrama de los compases 61-74.

## El espacio del tiempo, el tiempo en el espacio

Al igual que el espacio ocupa un lugar esencial en el arte visual, el tiempo ha sido considerado como factor predominante y determinante de la misma existencia de la música. Kandinsky fue el primero en plantear una relación entre estos términos, estableciendo asociaciones con cada uno de estas artes: «Pintura-Espacio/Música-Tiempo» y promoviendo obviamente la reflexión de otros autores como Henri Delacroix (1873-1937), psicólogo francés que escribió: «Las artes del espacio se construyen lentamente con el tiempo; las artes del tiempo se construyen lentamente en el espacio»<sup>23</sup>. De este modo podemos encontrar una aproximación de la práctica musical de Sciarrino en otras disciplinas como, por ejemplo, las transcripciones gráficas de Kandinsky o G. Kurtág entre otros.

No obstante advertimos ciertas diferencias de carácter cualitativo entre estos artistas ya que Kandinsky realiza una transcripción gráfica de los sonidos que recibe, mientras que Sciarrino busca un medio de proyectar la música que crea, aunque también realiza transcripciones a su lenguaje de alguna obra de Beethoven (como

<sup>22</sup> Obra para Orquesta, estrenada el 1 de Octubre de 1997 en Utrecht, Muziekcentrum Vredenburg - Concertgeboworkest, dirigida por Riccardo Chailly.

<sup>23</sup> DELACROIX, Henri. *Psychologie de l'art*. París, Alcan, 1927, p. 132: «Les arts de l'espace se construisent lentement dans le temps; les arts du temps se construisent lentement dans l'espace».

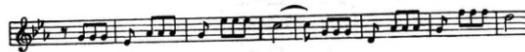
JUAN CRUZ-GUEVARA



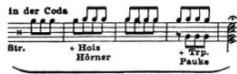
Quinta Sinfonía de Beethoven (primeros compases).



Lo mismo, traducido a puntos.

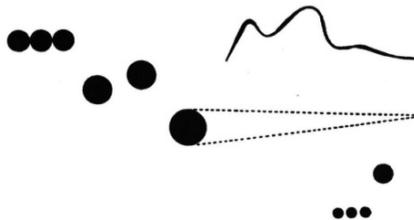


Lo mismo, traducido a puntos.



Lo mismo, traducido a puntos

Figura 11.C



El segundo tema traducido a puntos.<sup>10</sup>

Figura 11.D

Figura 7. Kandinsky. *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona, Buenos Aires, México. Paidós 1996, pp. 39 y 40. Proyección gráfica con puntos y gráficos de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven. 1º movimiento.

se aprecia en la figura nº 1), respondiendo con ello a sus exigencias y necesidades compositivas. En la planificación de una nueva pieza, Sciarrino parece servirse de los principios de transcripciones con puntos y líneas, con los que pretende resaltar los acontecimientos sonoros, intensidades, así como las secciones de tensión-distensión en los procesos compositivos, más que en cada sonido.

Desde esta reflexión, Sciarrino adopta el concepto figura como combinación del tiempo y el espacio, en un gesto dinámico global y plantea la posibilidad de incorporar al espacio un sentido temporal, lo que conduce al compositor a reconocer procesos cognitivos implicados en la audición. Al concebir la escucha como la capacidad de conectar diversos procesos cognitivos, Sciarrino destaca entre ellos el proceso de recogida de la información y posteriormente el proceso de interpretación de la misma.

Bajo este punto de vista, el compositor considera nuestro sistema cognitivo como el desarrollo de una red estructural, con muchas relaciones y las consecuentes asociaciones y conflictos que puedan surgir entre sus elementos. Sciarrino plantea el modelo sensorial como la representación del espacio mental, donde los estímulos son completamente transitorios y la información sobre los sucesos acústicos se almacenan y procesan activamente según experiencias anteriores. Estos procesos determinan la probable capacidad del espectador para establecer relaciones más largas en el tiempo y por tanto para determinar la forma y el desarrollo de ideas musicales.

No tratamos en el presente trabajo de describir o caracterizar el concepto de tiempo en la música, pero cabe mencionar la complejidad y variedad de significados que le son atribuidos tanto cualitativa como cuantitativamente por un compositor. Pretendemos, con el análisis de esta perspectiva introducida por Sciarrino, mostrar cómo la idea de espacio aporta un nuevo enfoque a esta noción de tiempo. El tiempo puede ser medido en divisiones regulares o irregulares y en diversas estructuras rítmicas, así como visto desde el movimiento, mediante su presencia o ausencia, gracias a los cambios de *tempo* o a sus transformaciones. También el tiempo puede medirse por el desarrollo de material que se despliega o por el concepto de espacio, lo cual nos permite poder hablar metafóricamente de tiempo musical, para ver algo más que una sucesión de acontecimientos que ofrece diferentes maneras de configurar el material, y así entrar en la temporalidad de los gestos del sonido.

## Gesto sonoro: temporalidad y metáforas espaciales

El gesto en sí mismo es un componente de la expresión musical; si a esto le añadimos la intencionalidad creativa y el ámbito sonoro del que Sciarrino

JUAN CRUZ-GUEVARA

rodea cada uno de sus gestos, la idea de gesto sonoro adquiere su sentido pleno y su individualidad propia. El tiempo, concebido como magnitud física, permite ordenar una secuenciación de sucesos, pero en la audición de la música la relación espacio-tiempo no es tan precisa, determinada por las diferentes apreciaciones que cada uno pueda tener. En el campo de la psicología de la audición, se establece una conexión entre la percepción auditiva y la agrupación de términos específicos de la percepción visual.

Con esta reflexión cabe cuestionarse cuál es el lugar reservado a la dimensión temporal entre el sonido y el espacio. La noción de espacio natural incluye la noción de tiempo en el que la obra musical se desarrolla y en la que, a través de la memoria, los acontecimientos observados en el transcurso del tiempo se pueden ajustar. Proponemos así una segunda reflexión en cuanto al momento en que empezamos a utilizar vocabulario espacial y musical. La terminología musical es a menudo ambigua, ya que muchos de los términos que utilizamos son tomados de otros campos como: la poesía, la arquitectura, la pintura y/o la estética. Palabras tales como metro, simetría, color y equilibrio son algunos de los ejemplos de terminología importada de otras artes y cuya utilización, con el paso del tiempo, ha ido en aumento dentro del ámbito de la composición musical.

Probablemente, el origen de la escritura musical y su desarrollo a través de los siglos ha sido determinante para el diseño de una obra musical, pero nos atrevemos a decir que la capacidad del tiempo espacializado, con su propia representación gráfica de los sonidos, le ha permitido a Sciarrino desarrollar el pensamiento musical así como visualizar su propio espacio. Desde su representación gráfica, que puede ser muy localizada o bien recogida en un campo más abierto, el sonido adquiere una localización visual de su dimensión temporal, de su altura, de su intensidad o de su manera de emisión, lo cual queda subrayado en la translación al papel pautado para su posterior interpretación.

Todo esto suscita un entramado sonoro referido principalmente a las relaciones que se establecen en la percepción del movimiento dentro de la lógica sensorial. La sensación se transmite continuamente desde el cuerpo al centro nervioso y crea unos patrones gestuales o metáforas espaciales a través de la articulación de elementos sonoros, de ritmo y de morfología, que, de acuerdo con las propuestas de Sciarrino, no solo podemos asociar al análisis, sino también a través de la creación compositiva, donde la imagen visual de la música es la representación mental, sonora y estética de la estrategia compositiva de Sciarrino.

## Bibliografía

### Monografías

DELACROIX, Henri. *Psychologie de l'art*. París, Alcan, 1927.

GIACCO, Grazia. *La notion de «figure» chez Salvatore Sciarrino*. París, L'Harmattan, 2001.

EL ESPACIO MUSICAL EN LA OBRA DE SALVATORE SCIARRINO

KANDINSKY, Wassily. *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona - Buenos Aires - México, Paidós, 1996.

SCIARRINO, Salvatore. *Le figure della musica da Beethoven a oggi*. Milán, Ricordi, 1998.

**Artículos**

GIACCO, Grazia. «Hacia una semiótica general del tiempo en las artes», Actas del Congreso del MIM en Marsella, Francia. Ircam, París, 2008, p. 114.

KALTENECKER, Martin – PESSON, Gerard. «Entretien avec Sciarrino». *Entretiens*, nº 9. París, diciembre 1990, pp. 135-142.

SONTANG, Susan. «The Aesthetics of Silence». in *Styles of Radical Will*, New York: Farrar, Straus and Giroux, 1969.

XENAKIS, Iannis. «Sur le Temps». *Musique et Originalité*. París, 1996, p. 35.

VINAY, Gianfranco. «L'invitation au silence». *Résonance*, nº 15. París, Ircam, 1999, pp. 16-17.



# MANUEL GÓMEZ, *THE FAMOUS SPANISH CLARINETTIST*

 Pedro RUBIO OLIVARES\*

Con Arbós y Rubio se reúne Manuel Gómez. El nombre no puede ser más humilde. Además debo deciros que es sevillano y que toca el clarinete. ¡Gómez, sevillano y clarinete! Casi es cosa de risa; pero si tenéis en cuenta —músicos hay en España que lo saben— el hecho de que Gómez es el mejor clarinetista del mundo, ya la risa cesa en los labios para dar paso a las expresiones del respeto y de la admiración. Para Gómez han compuesto especial música los mejores compositores contemporáneos. Gómez es una institución en Inglaterra.

Ramiro de Maeztu

## Introducción

Estas líneas pertenecen a una crónica publicada en el diario *La Correspondencia de España* del 25 de marzo de 1905<sup>1</sup>. En ella, Ramiro de Maeztu (1874-1936) nos describe a los músicos españoles que ha conocido y seguido en Londres, entre ellos al violinista Enrique Fernández Arbós (1863-1939) y al violonchelista Agustín Rubio Sánchez (1856-1940). En la presentación de Maeztu percibimos hoy un tono entre irónico y peyorativo, no solo por lo común del apellido sino también por la especialidad instrumental de Manuel Gómez. Es posible que a Maeztu la unión de Gómez y clarinete le recordara al por entonces famosísimo personaje cómico «Pérez el clarinetista» de la zarzuela «La Marcha de Cádiz»<sup>2</sup>. En cualquier caso, pronto la ironía del

\* Profesor de clarinete bajo del RCSMM.

<sup>1</sup> Ramiro de Maeztu. (25 de marzo de 1905). Ecos de Londres. Músicos españoles. *La correspondencia de España*, p. 1. Recuperado el 5 de noviembre de 2016 de la Biblioteca Nacional de España, [www.bne.es](http://www.bne.es).

<sup>2</sup> Zarzuela cómica en un acto estrenada en el Teatro Eslava de Madrid el 10 de octubre de 1896. Libreto de Celso Lucio y Enrique Álvarez con música de Joaquín Valverde (hijo) y Ramón Estellés (Casares, 2000).

cronista se convierte en respeto y admiración al constatar que se halla ante uno de los músicos más importantes de Europa.

A través de este artículo intentaremos dar a conocer la exitosa carrera musical en Francia e Inglaterra del clarinetista Manuel Gómez, antiguo alumno del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid y Primer Premio de clarinete del año 1881. Para ello analizaremos la documentación conservada al respecto en la Biblioteca del RCSMM y acudiremos a la bibliografía que sobre Gómez se ha publicado hasta el momento. De especial importancia para este artículo han sido los documentos y la información aportada por el clarinetista canadiense Harold M. Gómez,<sup>3</sup> nieto de Manuel Gómez.

## La extraordinaria historia de los hermanos Gómez

En su libro *Clarinet Virtuosi of the Past*, Pamela Weston nos relata cómo dos hermanos, bajo unas circunstancias tremendamente adversas, armados exclusivamente con su enorme talento y una inagotable determinación, llegaron a ser protagonistas del panorama musical de la Inglaterra de finales del siglo XIX y principios del XX. Con cierto tono novelesco (la historia no es para menos), Weston nos relata los acontecimientos que llevaron a Manuel primero a Madrid, y más tarde a los dos hermanos a París y Londres.<sup>4</sup>

### Sevilla

Mediados del siglo XIX en Sevilla. Una familia humilde vive en el barrio de San Bartolomé, no muy lejos de la Giralda.<sup>5</sup> El padre se gana el sustento en la fabricación de arneses contratado por el municipio de la ciudad. Los Gómez tienen tres hijos: Trinidad, Manuel y Francisco. Al poco de nacer Francisco muere el padre, dejando a la familia en una situación económica desesperada y con un futuro incierto. Para empeorar las cosas, la madre comienza a perder la vista. Ante esta situación, Trinidad se quedará al cuidado de ella, Francisco irá a vivir con su abuela materna y Manuel será enviado a un orfanato de Sevilla,

<sup>3</sup> Harold Manuel Gómez (n.1946). Clarinetista canadiense. Estudió clarinete en Toronto con Abe Galper y más tarde en París con Yona Ertlinger. Ha sido primer clarinete de la National Ballet Orchestra y profesor de clarinete del Royal Conservatory of Music y de la Glenn Gould School, ambos en Toronto, Canadá.

<sup>4</sup> Weston, P. (1971). Paris, Scene of Inventions: III-Klosé. The Gomez Story. *Clarinet Virtuosi of the Past* (pp. 240-248). Corby: Fentone Music Limited.

<sup>5</sup> Certificado de nacimiento de Manuel Gómez en el número 17 de la calle Toqueros, actualmente Conde de Ibarra. Ayuntamiento de Sevilla, Archivo Municipal. Registros municipales. Nacimientos en 1859, vol. 128-129, p. 740.

casi con toda seguridad al Asilo de Mendicidad de San Fernando. Creado en 1846, su función era la de albergar a los pobres de solemnidad y huérfanos desamparados. Cuando los familiares no tenían medios para mantener a los jóvenes, estos seguían en el orfanato hasta aprender un oficio y ejercerlo. No podían dejar el establecimiento hasta cumplir los 17 años. Si se era huérfano de padre no se podrían marchar hasta cumplir los 18 años. Había además lecciones de música para los niños y niñas que tenían disposición (Giménez, 2011). En torno a 1850 se forma una banda de música en el seno del orfanato, la Banda de Música del Asilo de Mendicidad de San Fernando, germen de la actual Banda Municipal de Sevilla. En el hospicio, Manuel recibe lecciones de música y clarinete del por aquellos años director de la banda, Antonio Palatín.<sup>6</sup> Nuestro joven clarinetista progresa rápidamente en sus estudios musicales. Pasan los años y al cumplir la edad estipulada llega el momento de dejar la institución y buscar una forma de ganarse la vida.

### Madrid

Con una determinación que le caracterizará a lo largo de toda su vida, Manuel decidió viajar a Madrid. Estudiará en el Conservatorio a la vez que trabajará en las numerosas actuaciones de conciertos y zarzuelas de la capital. Como veremos más adelante, será alumno del Conservatorio de Madrid entre octubre de 1879 y junio de 1881. La Biblioteca Nacional de España conserva cuatro cartas remitidas por Antonio Palatín al compositor Francisco A. Barbieri. La última de ellas, fechada el 18 de octubre de 1879, es una recomendación para que Barbieri ayude a Manuel a encontrar trabajo como músico en Madrid. La carta comienza con un «El dador de esta, Manuel Gómez», por lo que podemos deducir que fue el joven clarinetista el que la entregó en mano al compositor. El tono de la misiva es muy coloquial, con alusiones al habla andaluza como «María Zantázima» o «Viva la gracia». Acerca de Manuel, Palatín comenta lo siguiente: «No tiene más medios para vivir que su clarinete, por cuya razón le suplico lo recomiende a los festeros y directores de orquesta de esas seguro de que cumplirá dignamente su deber».<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Antonio Palatín Moreno (segunda mitad del siglo XIX). Dirigió la Banda del Asilo de San Fernando entre 1866 y 1895. Antonio Palatín perteneció a una dinastía de músicos sevillanos afincados en la ciudad durante más de tres siglos. Quizá su miembro más célebre sea el sobrino de Antonio, el violinista Fernando Palatín y Garfias (1852-1927). Fernando realizó una exitosa carrera como violinista actuando en los mejores auditorios de Europa. Fue alumno de Alard en el Conservatorio de París consiguiendo el Primer Premio de violín en 1870 (Casares, 2000). Es muy posible que ante las extraordinarias cualidades del joven Manuel, Antonio Palatín le recomendara seguir los pasos de su sobrino, también becado por la Diputación Provincial de Sevilla. El talento de los hermanos Gómez no pudo caer en mejores manos.

<sup>7</sup> Cartas de Antonio Palatín a Francisco A. Barbieri [Manuscrito]. 1874-1879. BNE, signatura MSS/14011/2/6.

PEDRO RUBIO OLIVARES

Francisco sigue, mientras tanto, el ejemplo de su hermano mayor, estudiando el clarinete con gran dedicación, también bajo las indicaciones de Palatín. En Sevilla y las ciudades cercanas ya eran conocidas las cualidades excepcionales del joven Manuel, como se refleja por ejemplo en estas palabras acerca de su interpretación del célebre solo de clarinete de la zarzuela «El molinero de Subiza» de Cristóbal Oudrid en el Teatro Principal de Cádiz y su papel en la zarzuela «Las dos coronas» de Emilio Arrieta:

También D. Manuel Gómez que toca el clarinete en la orquesta, entendido y modesto artista sevillano, que tantos aplausos arrancó en el preludio de la romanza de tenor del *Molinero de Subiza*, tuvo la satisfacción de escuchar el vivo palmeteo con el que premió el público la ejecución de la *canción del fagot* del acto segundo en *Las dos coronas*.<sup>8</sup>

La fama de los hermanos Gómez empieza a extenderse por toda la ciudad. A través de la Diputación Provincial se organiza una suscripción popular para enviarlos al Conservatorio de París. La iniciativa es todo un éxito y los dos hermanos se preparan para comenzar una nueva etapa en la capital francesa.

### París

En septiembre de 1882 los hermanos Gómez ya se encuentran en París. Como no hablan francés y, además, el dinero no les llega para las clases de idiomas, lo van aprendiendo a la vez que trabajan en los cafés de la ciudad. Realizan las pruebas de acceso al conservatorio e ingresan como alumnos becados en la clase de clarinete de Cyrille Rose.<sup>9</sup> En ese momento sustituyen su anticuado clarinete de trece llaves por un clarinete Sistema Boehm. Durante los cuatro años siguientes, los Gómez se dedican a perfeccionar su técnica y ambos terminan los estudios como alumnos premiados. Para los laureados del Conservatorio el siguiente paso, si tenían suerte, era entrar en la ópera. Manuel lo consigue y logra ingresar como primer clarinete de la Orquesta de la Ópera de París.

<sup>8</sup> Romualdo A. Espino. (20 de junio de 1879). Teatro Principal. *Cádiz. Artes, Letras, Ciencias*, p. 136. Recuperado el 5 de noviembre de 2016 de la Biblioteca Nacional de España, [www.bne.es](http://www.bne.es)

<sup>9</sup> Cyrille Rose (1830-1902). Profesor de clarinete del Conservatorio de París entre 1876 y 1900. Fue también primer clarinete de la Ópera de París entre 1857 y 1891. Además de a los hermanos Gómez, desde su puesto en el conservatorio formó a célebres clarinetistas como Mimart, Cahuzac, Jeanjean, Lefebvre, Paradis y los hermanos Henri y Alexander Selmer. Sus libros de estudios para clarinete se emplean hoy día en numerosos planes de estudio de conservatorios e universidades de todo el mundo (Weston, 1977).

## Londres

En mayo de 1886 Manuel Gómez cruza el Canal de la Mancha con destino a Londres como miembro de una compañía de ópera. En noviembre de ese año le acompaña Francisco, contratado por una orquesta francesa, para participar en los actos de inauguración del Teatro Olympia de Londres. Al igual que hoy, por aquellos años la capital británica era uno de los centros musicales más importantes del mundo, con una intensa actividad musical; era parada obligada para los mejores artistas del momento. Los hermanos Gómez fijan allí su residencia. En poco tiempo gozan de tal reputación que les llegan ofertas de todas partes de Gran Bretaña. El 24 de junio de 1887, apenas un año después de su llegada, Manuel aparece como solista en un concierto extraordinario que se celebró en el Covent Garden ante la reina Victoria para celebrar el 50 aniversario de su subida al trono. En 1892, Manuel y Francisco conocen a un joven director de orquesta llamado Henry Wood<sup>10</sup> y, desde ese momento, la mayor parte de su carrera profesional transcurrirá bajo su batuta. 1892 también es el año en el que los dos hermanos entran en la orquesta de ópera del Covent Garden y formarán parte además de la Orquesta del Queen's Hall desde su fundación en 1894: Manuel como primer clarinete y Francisco como segundo. Éste, además, se hará cargo de las partes de clarinete bajo y *cornò di bassetto*, llegando a ser considerado el mejor instrumentista de clarinete bajo de Inglaterra.

## El clarinete Sistema Boehm<sup>11</sup> en Inglaterra

Pamela Weston, en su mencionado libro *Clarinet Virtuosi of the Past*, nos proporciona información interesante sobre la forma de tocar de los hermanos Gómez. De Manuel nos comenta que su sonido era verdaderamente excepcional, con una combinación de brillantez en el primer y segundo registro junto con una gran dulzura y suavidad en el registro agudo. Ambos hermanos se caracterizaban además por el uso de una amplia paleta de colores que contrastaba con

<sup>10</sup> Sir Henry Joseph Wood (1869-1944). Director de orquesta inglés. Estudió en la Royal Academy of Music de Londres. Dirigió las principales orquestas del Reino Unido, Europa y EE.UU. Su nombre está unido a los *Promenade Concerts* que creó en 1894 y que dirigió hasta el año de su muerte. En S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (vol. 20, pp. 516-518). Londres: Mcmillan Publishers Limited.

<sup>11</sup> El clarinete Sistema Boehm. A finales de 1843 el constructor Auguste Buffet patenta un nuevo tipo de clarinete en el que aplica las innovaciones de T. Boehm. Lo desarrolla junto con el clarinetista H. Klosé, profesor del Conservatorio de París. A pesar de cambiar las digitaciones del clarinete de trece llaves, las mejoras técnicas y acústicas son considerables y se va implantando poco a poco. Desde los años 50-60 del s. XX es el sistema de clarinete con el que se toca hoy día en todo el mundo excepto en Alemania y Austria (Rubio, 2016).

la forma de tocar de sus colegas clarinetistas. Aparte de cuestiones estilísticas propias de cada país, es probable que esta diferencia en la interpretación también se debiera a que el tipo de clarinete más usado en Inglaterra por aquellos años era el clarinete Sistema Albert.<sup>12</sup> Este modelo había sido el más popular en el Reino Unido y los Estados Unidos desde que apareció en 1862. Sin embargo, a finales del siglo XIX los clarinetistas profesionales empezaron a percatarse de sus limitaciones para hacer frente a los retos de la nueva música. En este sentido, el clarinete Sistema Boehm se reveló como el instrumento capaz de afrontar con garantías de éxito los nuevos desafíos musicales.<sup>13</sup> El impacto que produjo en los jóvenes clarinetistas ingleses la llegada de Manuel y Francisco animó a muchos de ellos a realizar el cambio, siendo Charles Draper<sup>14</sup> el más célebre entre los clarinetistas de esta generación.

La influencia de Gómez en los músicos jóvenes fue enorme. Se puede decir que él introdujo el Sistema Boehm en Inglaterra. Es más, él provocó un estímulo. A pesar de los esfuerzos de Lazarus y Clinton (*los grandes clarinetistas ingleses del momento*) el interés por el clarinete como instrumento solista había ido en declive. Gómez hizo mucho por su recuperación induciendo a los músicos a componer para él. (...) Podría decirse que él reintrodujo los obras para clarinete en la sala de conciertos (Rendall, 1971, p. 110).

Junto a Francis Geoffrey Rendall (1890-1952), la influencia de los hermanos Gómez en este sentido, especialmente la de Manuel, ha sido subrayada por numerosos historiadores en el mundo anglosajón.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> El clarinete Sistema Albert toma su nombre del constructor Eugène Albert de Bruselas, Bélgica. En 1862 lo presentó como «Nuevo clarinete de trece llaves». En realidad no es un sistema sino una mejora del clarinete de trece llaves. Con el tiempo, en Inglaterra y especialmente en EE.UU. se denominó Sistema Albert a cualquier mejora de este tipo de clarinete. Fue un modelo extremadamente popular en todo el mundo y estuvo en uso hasta después de la Segunda guerra mundial (Rubio, 2016).

<sup>13</sup> Véase: Pitfiel, S. (2000). *British Music for Clarinet and Piano 1880 to 1945. Repertory and Performance Practice*. Sheffield: Universidad de Sheffield, pp. 44-59.

<sup>14</sup> Charles Draper (1869-1952). Profesor de clarinete del Royal College of Music de Londres de 1911 a 1933 y del Trinity College of Music entre 1915 y 1937 (Weston, 1977). En 1892 o 1893, influenciado por los hermanos Gómez y siendo todavía alumno del Royal College, cambió al clarinete Sistema Boehm. El instrumento se lo proporcionó Francisco Gómez (Halfpenny, 1977).

<sup>15</sup> Véase: Weston, 1971, 1977 y 2002; Halfpenny, 1977; Pino, 1980; Baines, 1991 y Hoepflich, 2008. La descripción y análisis de las obras dedicadas a Manuel Gómez, esa «especial música» mencionada por Ramiro de Maeztu, se tratará en futuras investigaciones.



Fig. 1: Sir Henry Wood con los solistas de los *Promenade Concerts*. Flauta: Albert Fransella, oboe: Desiré Lalande, trompa: Emil Borsdorf, clarinete: Manuel Gómez y fagot: Edwin James. William Whiteley Ltd, ca. 1897. © National Portrait Gallery, Londres.

## Los Proms (*Promenade Concerts*)<sup>16</sup>

El 10 de Agosto de 1895 se celebró el primer *Promenade Concert* de la historia. Dichos conciertos fueron protagonizados durante los primeros años por la Orquesta del Queen's Hall. Como miembros de dicha orquesta, los Gómez, Manuel como primer clarinete y Francisco como segundo, participaron en este acontecimiento histórico. Con el carácter popular y multitudinario que ha caracterizado a los «Proms» hasta hoy día, en aquella ocasión se interpretaron veinticinco piezas de autores como Wagner, Leoncavallo, Chabrier, Chopin, Saint-Saëns, Liszt, Bizet, Rossini, Schubert o Haydn (Griffin, 2015).

## La Orquesta Sinfónica de Londres

Entre el gerente y varios miembros de la Orquesta del Queen's Hall surgieron diferencias sobre cómo gestionar la formación. Así, en el otoño de 1903,

<sup>16</sup> Los *Promenade Concerts* fueron creados por Sir Henry Wood para que cualquiera pudiera asistir a un concierto de música clásica independientemente de su poder adquisitivo. Desde el principio el ambiente fue informal, se podía comer y beber durante el concierto siempre que se respetara la interpretación de la orquesta. Su nombre (Paseos musicales) hace alusión a la parte de la audiencia situada en el área sin asientos, los *Promming tickets* (entradas sin asiento, de pie) eran las más económicas. Los espectadores solían pasear por algunas partes del enorme auditorio mientras escuchaban los conciertos (Van der Pas, 2014).

**QUEEN'S HALL, W.**  
Lessee and Manager - ROBERT NEWMAN.

---

**Promenade** SEASON, 1896.  
(UNDER THE DIRECTION OF MR. ROBERT NEWMAN)

**EVERY EVENING AT 8 O'CLOCK.** **Concerts**  
DOORS OPEN AT 7.30.

**Programme for Thursday, September 24th, 1896.**

---

|   |                           |
|---|---------------------------|
| Miss <b>EVANGELINE FLORENCE.</b>  | Miss <b>ADA CROSSLEY.</b> |
| Mr. <b>FRANGCON-DAVIES.</b>   |                           |
| Miss <b>ELISABETH REYNOLDS -</b><br><small>(Pupil of Anton Rubinstein.)</small> | Solo <b>Pianoforte.</b>   |
| Mr. <b>MANUEL GOMEZ -</b>   | Solo <b>Clarinet.</b>     |
| Mr. <b>HOWARD REYNOLDS -</b>  | Solo <b>Cornet.</b>       |
| The <b>PARK SISTERS -</b>   | Cornet <b>Quartet.</b>    |
| Mr. <b>J. H. GUILMARTIN -</b>   | Solo <b>Euphonium.</b>    |

**FULL ORCHESTRA** OF **NINETY PERFORMERS**      Principal Violin - Mr. **ARTHUR W. PAYNE.**  
ACCOMPANIST - - Mr. **PERCY PITT.**

Conductor - Mr. **HENRY J. WOOD.**

---

**MR. DAVID DEVAUT'S ANIMATED PICTURES** in the Small Hall during  
the Interval. Admission **6d. extra.**

---

**PROMENADE - - ONE SHILLING.**

|   |  |                |
|---|--|----------------|
| BALCONY, 2/-                              | GRAND CIRCLE, Numbered and Reserved, 3/- | FRONT ROW, 5/- |
| SEASON TICKETS, Transferable, ONE GUINEA. |  |                |

Tickets for all Concerts and Theatres may be obtained at **ROBERT NEWMAN'S BOX OFFICE.**

|  |                                    |
|--|------------------------------------|
| TELEPHONE, 35216.<br>TELEGRAMS, "CHORD, LONDON." | QUEEN'S HALL,<br>LANGHAM PLACE, W. |
|--|------------------------------------|

---

**Erard New Model Concert Grand with Piano Resonator attached.**

---

Fig. 2: Programa del *Promenade Concert* del 24 de septiembre de 1896. Archivo familia Gómez, Toronto, Canadá.

durante un viaje en tren de Manchester a Londres, Manuel Gómez y tres de sus compañeros dan forma a un proyecto para la creación de una nueva orquesta. La idea fundamental era que desde el principio dicha orquesta fuera autogestionada, una suerte de república musical en la que sus componentes tomaban las decisiones al margen de las estrictas normas de una gerencia. Los músicos se reservaban, además, la capacidad de contratar o despedir al director. Nace así la Orquesta Sinfónica de Londres. Muchos de los miembros de la Orquesta del Queen's Hall se pasaron a la nueva formación. Manuel será su primer clarinete solista, Francisco, en cambio, prefirió permanecer en el Queen's Hall. La *London Symphony* se hace realidad y da su primer concierto el 9 de junio de 1904 con Hans Richter a la batuta. La idea de autogestión



Fig. 3: Orquesta Sinfónica de Londres. Primera foto conocida, julio de 1904. Manuel Gómez señalado con una flecha. © LSO Archive.).

sigue hasta hoy día en una orquesta considerada como uno de los conjuntos musicales más importantes del mundo.

## Las primeras grabaciones

Gracias a su prestigio y notoriedad, Manuel Gómez fue invitado en 1904 a realizar una grabación para la incipiente industria de la fonografía. Se trató de una de las primeras grabaciones de la historia hecha por un clarinetista en las que Gómez interpreta unas variaciones del tema *Caro nome* de la ópera *Rigoletto* de Verdi<sup>17</sup> (Hoffmann, 2005). En la familia Gómez se recuerdan los comentarios de Manuel sobre las sesiones de grabación. Explicaba que, según los técnicos, los dos instrumentos más complicados de grabar eran la caja y el clarinete. El primero sonaba como si un bosque estuviera ardiendo y el segundo como si de una mezcla de chirridos y aullidos se tratara. Por aquellos años no se podían hacer tomas y Manuel tuvo que tocar, dentro de un cono de metal, una sola vez y de principio a fin.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Se trata de un fragmento de la obra «Fantasía sobre temas de la ópera Rigoletto de Verdi» para clarinete y piano del clarinetista y compositor italiano Luigi Bassi (1833-1871).

<sup>18</sup> El registro lo realizó para The Gramophone & Typewriter Ltd. nº 6030. La grabación se puede encontrar en el CD *Historical Recordings*, vol. 1 del sello británico *Clarinet Classics* (CC 0005, 1993).



Fig. 4: La Orquesta Sinfónica de Londres durante la gira por los Estados Unidos en 1912. Estación de tren en Wichita, Kansas. Manuel Gómez de pie, segundo por la izquierda. © LSO Archive.

### *The Famous Spanish Clarinetist.*

En 1911, Manuel Gómez fue invitado por la *King's Private Band* para tocar en el Palacio de Buckingham ante el rey Jorge V. Manuel llevaba cerca de veinticinco años en Inglaterra y en ese momento se le propuso cambiar su nacionalidad: ningún músico extranjero podía tocar con esa formación para la Casa Real Británica. Sin embargo, Manuel no quería perder la ciudadanía española y rechazó el ofrecimiento, imaginamos que con toda la amabilidad que exigía la delicada situación. Así que, ante el prestigio del instrumentista, la *King's Private Band* tocó acompañando a Manuel Gómez que fue presentado como *The Famous Spanish Clarinetist*.

## El encuentro con el Titanic

En la primavera de 1912 la Orquesta Sinfónica de Londres realizó un exitoso *tour* por los Estados Unidos y Canadá bajo la batuta de Arthur Nikisch.<sup>19</sup> Era

<sup>19</sup> Arthur Nikisch (1855-1922). Director de orquesta húngaro. Estudió en el Conservatorio de Viena y llegó a dirigir a las más importantes orquestas de su época. Marcó una gran influencia en la generación de directores que le sucedió, como Furtwängler o Boult. En S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (vol. 13, pp. 244-245). Londres: Mcmillan Publishers Limited.



This is to Certify that

*M<sup>r</sup> Manuel Gomez*  
*is appointed*  
*a Musician in Ordinary to the King*  
*in accordance with the conditions of*  
*engagement hereto attached*  
*Given under my Hand and Seal*  
*this Nineteenth day of April 1911*  
*in the First Year of His Majesty's Reign.*

Fig. 5: Diploma de la *King's Private Band* a nombre de Manuel Gómez, 19 de abril de 1911. Archivo familia Gómez, Toronto, Canadá.

la primera vez que una orquesta europea visitaba esos países. La gira fue muy intensa, con veintiocho conciertos en veintiún días y en veintitrés ciudades distintas. Durante el viaje, la Orquesta Sinfónica de Boston intentó convencer a Manuel Gómez para que se quedara en la ciudad, ofreciéndole el puesto de primer clarinete. Sin embargo, Manuel rechazó amablemente la oferta emprendiendo el viaje de vuelta con sus compañeros. Así, a mediados de abril de 1912

Manuel se encuentra camino de Inglaterra a bordo del buque de pasajeros Baltic. Al atardecer del domingo 14, el Baltic y otros barcos habían lanzado avisos de icebergs comunicando al Titanic que grandes cantidades de hielo estaban en su camino. En la madrugada del 15 de abril se recibió un SOS: el Titanic se hundió. El Baltic acudió a toda máquina en socorro del barco, comprobándose a su llegada la dimensión del desastre.

Como nos podemos imaginar, la tragedia impresionó a todos los miembros de la Sinfónica de Londres, sobre todo si tenemos en cuenta que la orquesta había planeado realizar el viaje de ida en el Titanic. La naviera *White Star Line* tuvo que retrasar tres semanas el viaje inaugural de su barco estrella, lo que obligó a la orquesta inglesa a navegar en un trasatlántico menos glamuroso, pero sin duda más seguro. Durante las jornadas posteriores, los músicos organizaron varios conciertos benéficos en ayuda de los huérfanos del Titanic.

## Los últimos años

Manuel Gómez se retiró en 1915, aunque siguió en activo participando en conciertos hasta 1921. Su salud se deterioró rápidamente a causa de un cáncer y murió a los 62 años en Londres el 8 de enero de 1922. Había nacido en Sevilla el 30 de agosto de 1859. Francisco, tras la muerte de su hermano, abandonó Londres y se instaló en la ciudad costera de Llandudno, en el norte de Gales. Allí estará unos años hasta que le ofrecen el puesto de primer clarinete en la Orquesta de la Radio de Belfast. En 1936 se retirará de la orquesta aunque seguirá colaborando en los conciertos de la sociedad filarmónica de la ciudad. Dos años después, el 5 de enero de 1938, Francisco Gómez muere en Belfast. Había nacido en Sevilla el 6 de junio de 1866.

De los dos hermanos, quizá fue Manuel el que más vínculos conservó con España. Se casó en Manchester en 1890 con una española, Adela Yglesias, bailarina de ballet clásico, a la que conoció cuando esta actuaba como *prima ballerina* en la Ópera de París. Pasaron su luna de miel en España, visitando a sus familiares y viajando por el país durante tres meses. A pesar de vivir cerca de cuarenta años en Inglaterra, Manuel Gómez murió como ciudadano español. En opinión de Harold Gómez, su abuelo Manuel no quiso renunciar a la nacionalidad española, probablemente por los lazos que conservó con España y como muestra de agradecimiento por lo mucho que le habían ayudado y todas las oportunidades que le brindaron cuando era un muchacho.

Inglaterra, con su intensa actividad orquestal, dio a los hermanos Gómez la oportunidad de desarrollar su talento y ser protagonistas de un periodo en el que las orquestas del siglo XIX se transformaron en lo que hoy conocemos. Pero también compartieron su destino en los momentos más difíciles y, como tantos otros, pagaron un alto precio por ello. Durante la primera Guerra Mundial, los



Fig. 6: La familia Gómez en 1908. De pie: Harry, Manuel y Manuel hijo. Sentados: Margarita, Adela con Elena en sus brazos, Adela hija y Arthur. Archivo familia Gómez, Canadá.

hijos varones de Manuel y Francisco participaron en la contienda luchando por Inglaterra. En los primeros días de combate los dos hijos de Francisco murieron en las trincheras de frente francés. Harry, hijo de Manuel y padre de Harold Gómez, tuvo más suerte. Participó en la batalla de Gallipoli, una de las más duras y sangrientas de toda la guerra, sobreviviendo a una herida en la pierna. Unos años después, durante la segunda Guerra Mundial, una bomba volante V-1 cayó sobre la casa de los Gómez en Londres matando en el acto a Adela, la mujer de Manuel, y a dos de sus hijas. A su tercera hija la encontraron malherida, su madre la había protegido con su cuerpo al oír la llegada de la bomba, y aunque sobrevivió, nunca se recuperó del todo.

## Manuel Gómez, alumno del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid

El Conservatorio de Madrid, como primera institución musical de España, ha tenido en sus aulas a destacadas figuras de talla mundial a lo largo de sus

casi 200 años de trayectoria. La lista sería larguísima, pero podemos señalar algunos nombres que han quedado para la historia: los violinistas Pablo Sarasate (1844-1908), Jesús de Monasterio (1836-1903) y Enrique Fernández Arbós (1863-1939), los pianistas Isaac Albéniz (1860-1909) y Manuel de Falla (1876-1946), el violonchelista Pablo Casals (1876-1973) o el cantante Julián Gayarre (1844-1890). A esta escogida lista de antiguos alumnos podemos añadir sin ninguna duda el nombre del clarinetista Manuel Gómez.

En octubre de 1879, Manuel Gómez y Patudo ingresa como alumno oficial en el Conservatorio de Madrid en el aula de clarinete del profesor Enrique Fischer.<sup>20</sup> En el registro de matrícula del año 1879 aparece como eximido de pago y domiciliado en el número 10 de la calle del Olmo.<sup>21</sup> En el acta de exámenes de junio de 1880, el profesor Fischer hace constar que Manuel ha asistido solo cuatro meses a clase y que no se presentó a su examen. Su actitud sin embargo ha sido buena y el juicio que tiene el profesor sobre él es bueno también. En el curso siguiente, 1880-1881, sigue eximido de pago y su domicilio se encuentra en la calle Lavapiés, número 32.<sup>22</sup> Durante este curso académico se produce un cambio espectacular en la actitud del joven clarinetista sevillano. Según el libro del profesor de 1881 y el acta de examen de ese año, Manuel no faltó ni un solo día a clase, completa todos los cursos que le restan de la carrera (de 2º hasta 6º) con la calificación de sobresaliente y concurre a los concursos de premio de ese año<sup>23</sup>. En los registros que sobre premios y concursos se conservan en la biblioteca del RCSMM, Manuel Gómez aparece como Primer Premio del Conservatorio de Madrid del año 1881 en la especialidad de clarinete.<sup>24</sup>

## *The Gomez Clarinet*

Desde su llegada a Inglaterra, Manuel Gómez era célebre no solo por su sonido y su excepcional dominio del instrumento, sino también por tocar con

<sup>20</sup> Enrique Fischer y Pagés (1821-1889). Profesor de clarinete del Conservatorio de Madrid entre 1879 y 1882. En 1856 consta como primer clarinete del Teatro Real. En 1857 se encargó de componer la pieza para los exámenes de clarinete de ese año. Esta pieza está editada por Bassus Ediciones bajo el título *Introducción y polonesa*. Ha sido grabada en el CD *El clarinete romántico español* vol. III. Bassus Ediciones, 2010. Clarinete: Pedro Rubio, piano: Ana Benavides.

<sup>21</sup> Archivo Histórico-Administrativo. Registro de pagos al Estado por Derechos de matrícula y examen oficial 1879-1880. Material no publicado.

<sup>22</sup> Archivo Histórico-Administrativo. Registro de pagos al Estado por Derechos de matrícula y examen oficial 1880-1881. Material no publicado.

<sup>23</sup> Archivo Histórico-Administrativo. Libros de altas y bajas de clases 1880-1881. Actas de exámenes de la enseñanza oficial 1880-1883. Material no publicado.

<sup>24</sup> Archivo Histórico-Administrativo. Registro de premios y concursos 1856-1900. Libro honorífico de los alumnos que han obtenido primer premio. Material no publicado.

*Clase de Clarinete*  
*D. Enrique Fischer.*

| <i>Nombre.</i>                  | <i>N.º de la matrícula.</i> | <i>Fecha de la alta.</i> | <i>Men de la baja.</i> | <i>Comura de los exámenes.</i>  | <i>Observaciones.</i> |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------|------------------------|---|-----------------------|
| <i>En observacion</i>           |                             |                          |                        |   |                       |
| <i>Agustín Caba y Lucal</i>     | <i>7.527</i>                | <i>11 de Oct. 1881</i>   |                        |   |                       |
| <i>Enrique Caba de Torres</i>   | <i>7.516</i>                | <i>1881</i>              |                        |   |                       |
| <i>Práxedes Acosta y Peláez</i> | <i>7.538</i>                | <i>1881</i>              |                        |   |                       |
| <i>Juan Acosta y Acosta</i>     | <i>7.536</i>                | <i>1881</i>              |                        |   |                       |
| <i>8.º año</i>                  |                             |                          |                        |   |                       |
| <i>Agustín Acosta y Acosta</i>  | <i>7.517</i>                | <i>11 de Oct. 1881</i>   |                        |   |                       |
| <i>Práxedes Acosta y Peláez</i> | <i>7.538</i>                | <i>1881</i>              |                        |   |                       |
| <i>9.º año</i>                  |                             |                          |                        |   |                       |
| <i>Manuel Gómez y Peláez</i>    | <i>7.527</i>                | <i>11 de Oct. 1881</i>   |                        | <i>Examinado en 2.º, 3.º, 4.º y 6.º, Sacaron 1.º premio Clarinete</i> |                       |
| <i>Práxedes Acosta y Peláez</i> | <i>7.538</i>                | <i>1881</i>              |                        | <i>Examinado en 2.º</i>   |                       |

Fig. 7: Libros de altas y bajas de clases, 1880-1881. Alumnos del profesor Enrique Fischer. Archivo General RCSMM.

su clarinete en *Sí bemol* a primera vista y sin error alguno todas las partes de la orquesta para clarinete en *Do* y *La*. Este hábito, casi con toda seguridad, lo adquirió en España. Existen testimonios de que así lo hacían los clarinetistas de orquesta en nuestro país al menos entre los años treinta y sesenta del siglo XX, por lo que es muy probable que esta práctica se viniera realizando desde el siglo XIX.<sup>25</sup> A mediados del siglo pasado era algo generalizado como podemos comprobar en estas palabras que el clarinetista Julián Menéndez<sup>26</sup> escribió en el prólogo de sus *32 estudios de perfeccionamiento* para clarinete:

<sup>25</sup> Uno de los objetivos del sistema de clarinete creado a mediados del siglo XIX por Antonio Romero y Andía (1815-1886) era precisamente ese, el que se pudiera tocar todo el repertorio en un solo instrumento (Rubio, 2016).

<sup>26</sup> Julián Menéndez González (1895-1975). Clarinetista y compositor español. Fue alumno de Miguel Yuste en el Conservatorio de Madrid. Formó parte como primer clarinete de la Orquesta Sinfónica de Madrid, de la Orquesta Nacional de España y de la Banda Municipal de Madrid. En 1958 realizó una revisión del *Método completo de clarinete* de Antonio Romero para la editorial Unión Musical Española (Weston, 2002).



MANUEL GÓMEZ, *THE FAMOUS SPANISH CLARINETTIST*



Fig. 9: Clarinete de Manuel Gómez, Boosey & Co. Londres, ca. 1900. Familia Gómez, Toronto, Canadá.

Considero estos estudios como una buena preparación para conseguir soltura y práctica en las tonalidades más variadas, máxime teniendo en cuenta lo habitual que es en España tocar con un solo instrumento lo escrito para clarinetes en *Do*, *Si* bemol y *La*.<sup>27</sup>

Para poder realizar este transporte, es necesario disponer de un instrumento con un semitono más en el grave (*Mi* bemol) y varias llaves adicionales. A este modelo se le denominó «perfeccionado» (*Full Boehm*, en inglés) y se empezó a comercializar a finales del siglo XIX.

<sup>27</sup> Menéndez, J. (ca. 1953). *32 estudios de perfeccionamiento*. Madrid: Editorial Música Moderna [Música notada]. Véase también: Rubio, P., López, I., Sanz, J. (2011). Entrevista a Máximo Muñoz. *Revista ADEC* (número 9), pp. 5-10.

El fabricante inglés Boosey & Co. 28 presentó en 1900 «The New Clarinet Gomez-Boehm Model», un clarinete desarrollado bajo las indicaciones de Manuel Gómez. El clarinete «Gomez» partía del modelo perfeccionado, con algunas modificaciones añadidas. Dichos añadidos facilitaban la ejecución de pasajes difíciles en los modelos estándar. Con este clarinete, Manuel Gómez pudo apreciar cómo finalmente podía tocar todo el repertorio con un solo instrumento, al igual que sus colegas flautistas, oboístas y fagotistas.

Al día de hoy he localizado tres ejemplares de este modelo: uno se conserva en el Museo Horniman de Londres,<sup>28</sup> otro en una colección particular en Arizona (EE. UU.) y un tercero en Toronto, Canadá. Este último se trata, nada menos, que del clarinete que Boosey & Co. hizo especialmente para Manuel Gómez. Desde la muerte de Manuel, el instrumento ha estado al cuidado de sus familiares, en estos momentos en manos de su nieto Harold Gómez.

La publicación de este artículo coincide con una noticia extraordinaria: la donación de este clarinete tan especial al Museo de Instrumentos del RCSMM. Por dos motivos se trata de una ocasión señalada. Primero por tratarse del instrumento de un antiguo alumno de la talla de Manuel Gómez, y en segundo lugar por ser un clarinete único por las razones ya mencionadas. Es el clarinete con el que Manuel Gómez tocó desde 1900. Al igual que en la novela *El escarabajo* de Manuel Mujica Láinez o en la película *El violín rojo* de François Girard, podemos evocar los sucesos de los que fue testigo: los primeros *Promenade Concerts* de la historia, la grabación de 1904, el concierto inaugural de la Orquesta Sinfónica de Londres, el concierto ante el rey de Inglaterra, la gira por los Estados Unidos en 1912 o el encuentro con el Titanic y los posteriores conciertos en favor de los huérfanos. Tantos y tantos acontecimientos de los que fue protagonista Manuel Gómez, artista español que durante más de cuatro décadas tocó en las salas de conciertos más importantes del mundo y que fue considerado como uno de los más grandes instrumentistas de su tiempo.

## Agradecimientos

A Harold Manuel Gómez, su esposa Nadia Potts y su hijo Alexander Gómez por poner amablemente a mi disposición gran cantidad de información y documentos del archivo familiar. A todos ellos mi más sincera gratitud por la donación del clarinete de Manuel Gómez al Museo de Instrumentos del RCSMM. A Jonathan Krehm, Albert R. Rice, Elena Magallanes, Fernando Gilgado y a todo el personal de la Biblioteca y el Archivo histórico del RCSMM de Madrid por su ayuda y asesoramiento en la búsqueda de documentos.

<sup>28</sup> Horniman Museum & Gardens. Clarinete modelo Gomez-Boehm. Número de inventario: 2004.849.

## Bibliografía

- BAINES, A. (1991). *Woodwind Instruments and Their History*. Nueva York: Dover Publications.
- CASARES, E. (ed.) (2000). *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid: SGAE.
- GRIFFIN, M. (2015). *10 August 1895: The first ever «Fist Night of the Proms»*. Recuperado el 13 de febrero de 2017 de [www.royalalberthall.com](http://www.royalalberthall.com)
- GIMÉNEZ, M. (2011). *La beneficencia municipal en la capital hispalense (1850-1900): la beneficencia domiciliaria, el asilo de mendicidad y las casas de socorro*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- HALFPENNY, E. (1977). The Boehm Clarinet in England. *Galpin Society Journal*, vol. 15, pp. 2-7.
- HOEPRICH, E. (2008). *The Clarinet*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- HOFFMANN, F. (ed.) (2005) *Encyclopedia of Recorded Sound*. 2ª edición. Routledge: Londres y Nueva York.
- PINO, D. (1980). *The Clarinet and Clarinet Playing*. Nueva York: Dover Publications.
- RENDALL, G. F. (1971). *The Clarinet*. 3ª edición. Londres: Ernest Benn Ltd.
- RUBIO, P. (2016). Antonio Romero y Andía. La celebración de un bicentenario. Catálogo de la exposición: *Antonio Romero y Andía. Editor, inventor y clarinetista*. Suplemento de la Revista *Música*, RCSMM nº 23 (2015-2016). Madrid: Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.
- SADIE, S. (ed.) (1995). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Mcmillan Publishers Limited.
- VAN DER PAS, N. (2014). *The enduring legacy of Proms co-founder Sir Henry Wood*. Recuperado el 13 de febrero de 2017 de [www.royalalberthall.com](http://www.royalalberthall.com)
- WATERHOUSE W. (1993). *The New Langwill Index. A Dictionary of Musical Wind-Instrument Makers and Inventors*. Londres: Tony Bingham.
- WESTON, P. (1971). *Clarinet Virtuosi of the Past*. Corby: Fentone Music Limited.
- WESTON, P. (1977). *More Clarinet Virtuosi of the Past*. Corby: Fentone Music Limited.
- WESTON, P. (2002). *Yesterday's Clarinetists: a sequel*. Ampleforth: Emerson Edition Ltd.
- WHITE, M. (2012). *A 100-Year Love affair, as Passionate as Ever*. Recuperado el 18 de febrero de 2017 de [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com)
- WOOD, H. (1938). *My Life of Music*. Londres: Victor Gollancz Ltd.



# EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LAS ENSEÑANZAS MUSICALES: UNA OPORTUNIDAD PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

 Andrés ZARZO\*

La realidad cambiante en la que vivimos requiere nuevos planteamientos educativos que faciliten la adaptación de las personas a dicha realidad. Uno de estos planteamientos que en los últimos tiempos se promueve desde el ámbito internacional<sup>1</sup> es el aprendizaje por competencias. Un aprendizaje que conecta la inteligencia multidimensional del ser humano con la actual sociedad del conocimiento, global, multicultural y tecnológica (Viso, 2010: 10), cuyo desarrollo ya fue iniciado hace décadas en otros países europeos<sup>2</sup>. Con todo, y a pesar de que este aprendizaje es preceptivo legalmente en nuestro país, no está llegando realmente a las enseñanzas musicales, en parte por la dejadez de la mayoría de Administraciones educativas<sup>3</sup> y, también, por la falta de referentes

\* Profesor de clarinete y música de cámara del RCSMM

<sup>1</sup> Un ejemplo de ello tenemos en la introducción de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE de 29/01/2015, en la que se incluyen referencias al respecto del Consejo Europeo, de la UNESCO, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, etc.

<sup>2</sup> Así se desprende de la lectura de EURIDYCE (2002), obra en la que se analiza la situación del desarrollo de competencias en los sistemas educativos de los principales países europeos a principios de siglo. Asimismo, en de Asís, 2007: 63-66, el autor relata cómo surge el concepto de aprendizaje por competencias en USA para después, en los pasados años 80, llegar a Reino Unido y otros países de su área de influencia: Irlanda, Australia, etc.

<sup>3</sup> De hecho, como ya resalté en mi tesis doctoral (Zarzo, 2011: 283), ni la Administración central en su normativa básica referida a las enseñanzas profesionales de música (Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música, BOE de 20/01/2007), ni la mayoría de las Comunidades Autónomas (salvo Asturias y Castilla La Mancha) establecieron en sus currículos las competencias básicas a desarrollar, a pesar de ser preceptivas según el vigente artículo 6 de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo): «1.- A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, (...) 2.- Con el fin de

que faciliten su desarrollo. En este último sentido, este ensayo sobre el tema responde a dos objetivos: uno, aportar una visión global a la comunidad educativa sobre las ideas que orbitan alrededor del aprendizaje por competencias; dos, propiciar un debate reflexivo en torno a él y las múltiples posibilidades que atesora para las enseñanzas musicales. Para ello es necesario, en primer lugar, comprender el significado de las competencias en toda su dimensión.

## 1. Concepto de competencias

Lejos de pretender analizar en este trabajo las múltiples acepciones que circulan sobre las competencias<sup>4</sup>, quisiera dedicar este apartado a resaltar las características más relevantes del término que nos ocupa:

**a) El aprendizaje por competencias surge como respuesta a la necesidad de acercar la educación al empleo y a los cambios sociales.** Lo que se busca con este aprendizaje es la mejora de la empleabilidad de los ciudadanos (de Asís, 2007 y Lorente, 2012), en un contexto actual complejo derivado de la sociedad del conocimiento (globalización, competitividad, desarrollo tecnológico, investigación, innovación, cambios permanentes, etc.) y la consiguiente necesidad de pasar de la educación basada en el conocimiento a la basada en las competencias, de modo que se facilite la interacción del ser humano con el mundo laboral y con la sociedad en general.

asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas».

<sup>4</sup> Entre dichas acepciones, cabe destacar: programa de la OCDE, DeSeCo (Definición y selección de competencias), 2003, incluida en la citada Orden ECD/65/2015: «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada (...) supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz»; Sarramona (2003): la capacidad de poner en práctica de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas y situaciones (citado en Giraldez, 2007: 22); Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 (Diario Oficial de la Unión Europea de 6 de mayo): «competencias, demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía»; Perrenoud (2001), en Viso, 2010: 88: «la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento».

**b) El protagonismo del alumno en la movilización de sus saberes y la consiguiente adquisición de competencias.** No se pueden adquirir competencias sin la participación del propio alumno. Por eso, no debemos enseñárselo todo sino solo aquello que necesita para descubrir y construir su propio conocimiento. Esto supone en muchas ocasiones fomentarle y gestionarle contextos de aprendizaje dentro y fuera del aula para que él pueda aplicar (movilizar, integrar) sus diferentes saberes: el saber conocer (cómo construir conocimientos por sí mismo, cómo aprender a aprender y cómo generar pensamientos propios ante los contenidos educativos, la realidad, etc.), el saber hacer (cómo aplicar las técnicas y conocimientos, dominar los procedimientos y habilidades en situaciones diferentes, etc.), el saber ser (conocerse y tener una imagen realista de sí mismo, gestionar su automotivación, autocontrol, autoconfianza y autoestima) y el saber estar (ser capaz de integrarse en grupos sociales, participar y cooperar con ellos y comprometerse con sus metas desde la convivencia pacífica, la tolerancia y el respeto a los demás y sus ideas). Pero este protagonismo del individuo no impide, especialmente en la etapa no superior, que se cuente en la adquisición de competencias con la implicación del entorno familiar (Perrenoud, 2004: 93-106) e incluso social, dentro de una visión dialógica de la educación (Zarzo, 2013).

**c) La transferibilidad de los aprendizajes.** Ser competente supone también ser capaz de aplicar los nuevos aprendizajes en otros contextos diferentes a los que se generó el conocimiento, creando respuestas eficaces sin tomarlas de un repertorio predeterminado. Por ello, es importante que el alumno pueda ver en cada situación nueva o problema, sea éste del tipo que sea (Perrenoud, 2008: 25, 74-79), una oportunidad para aplicar sus saberes hasta alcanzar un resultado satisfactorio.

**d) Un enfoque educativo globalizador,** que permita converger a todas las materias posibles en la adquisición de competencias del alumno. Un enfoque necesario para superar la tendencia histórica a la excesiva especialización (también musical) y su consiguiente fragmentación de conocimientos, en favor de una visión holística de la educación más interdisciplinar e incluso transdisciplinar<sup>5</sup>, en la que se guíe al estudiante en vez de dirigirle, la enseñanza se convierta en aprendizaje y los docentes nos sintamos «responsables de la formación global de cada alumno más que exclusivamente responsables de sus conocimientos en nuestra propia disciplina» (Perrenoud, 2008: 88).

<sup>5</sup> En este sentido Hernández, (1997), López-Barajas (1997) y Morín (2003).

e) **La necesidad de trabajar en red y aprovechar los diferentes contextos educativos.** Para el desarrollo del aprendizaje por competencias es imprescindible una nueva cultura pedagógica<sup>6</sup> en la que es esencial el trabajo en equipo docente, motivado y motivador, capaz de integrar en la misión educadora a otros actores (entorno familiar y social) y de crear nuevas metodologías (mediante las TIC, proyectos concretos, etc.). Esta nueva cultura consiste también en descubrir nuevas oportunidades para el desarrollo de competencias en el ámbito de la educación formal (referido al conjunto de contenidos educativos programados que se suelen trabajar en el aula), en contextos de educación no formal (actividades de aprendizaje complementarias y extraescolares incluidas en la programación docente que suelen aportar una gran motivación al alumnado) e informal (espacios de aprendizaje que no son objeto de programación y control docentes pero que aportan una gran diversidad de aprendizajes y adquisición de competencias: pertenencia a asociaciones, incluida la de alumnos del centro, o a un club deportivo, círculos religiosos o políticos, organizaciones y revistas juveniles, trabajos eventuales, posibilidades de aprendizaje mediante internet, etc.). Consiste, también, en gestionar un ambiente positivo en el aula y en el centro, fundamentales ambos para sacar lo mejor de los alumnos y los docentes, y poder generar redes de futuro de valor inestimable. En resumen, es convertir el centro en una gran comunidad de aprendizaje capaz de aprender de sí misma (Casanova, 2012: 43 y Zarzo, 2013) en la que se desarrolle el aprendizaje por competencias, puesto que éstas, como dice Lorente (2012: 105), «no operan en un vacío social (sino que) son dependientes contextualmente».

f) El aprendizaje por competencias propicia **el aprendizaje permanente** (el llamado aprendizaje a lo largo de la vida *-lifelong learning-*), un «recurso principal para la construcción de la sociedad del conocimiento» (Lorente, 2012: 95) que permite a las personas adaptarse a los cambios que les presenta la vida: laborales, sociales, etc.

<sup>6</sup> Esta nueva cultura supone, según Perrenoud (2004: 10): «Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua». Asimismo (Perrenoud, 2008: 69): «considerar los saberes como recursos a movilizar; trabajar regularmente a través de problemas; crear o utilizar otros medios de enseñanza, negociar y conducir proyectos con los alumnos; adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar; establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico; practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo; dirigirse hacia una menor separación disciplinaria».

**g) Una acción evaluadora adecuada y eficaz.** El aprendizaje por competencias requiere nuevas formas de evaluación, tales como (Moya y Luengo, 2011; Viso, 2010, López 2014, Cano 2015, Perrenoud, 2008): la realización de tareas y proyectos concretos (especialmente los basados en una cultura cooperativa), el diseño de criterios de evaluación y sus correspondientes estándares de aprendizaje evaluables en las enseñanzas no superiores<sup>7</sup>, los resultados del aprendizaje, los descriptores y las rúbricas en las superiores<sup>8</sup>, el uso del portafolios como instrumento de evaluación<sup>9</sup>, o la participación del propio alumnado en la evaluación. En cuanto a procedimientos de evaluación, son relevantes, según afirma Viso (2010: 150), la observación, la opinión de los alumnos y el análisis de trabajos (escritos, orales, grabaciones, proyectos, etc.). Y siempre teniendo en cuenta las diferencias (evitando las comparaciones entre los alumnos) y aprovechando los procesos como elementos de retroalimentación y mejora permanente del aprendizaje (Perrenoud, 2008: 101-108), si bien este planteamiento pone el mayor énfasis en los resultados o, como dice Viso (2010: 98), en las «capacidades demostradas frente a determinadas demandas del contexto».

En definitiva, un conjunto de ideas que, como dicen Moya y Luengo (2011: 17), superan el falso discurso de que el aprendizaje por competencias obedece a una «colonización ideológica del mundo laboral sobre el mundo académico», puesto que su significado «trasciende la simple dimensión profesional» (Rodríguez y otros, 2010: 28), y cuyo desarrollo en nuestro país está llevándose a cabo mediante diferentes tipos de competencias que se abordan a continuación.

<sup>7</sup> Según la citada Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, «art. 5.5.- los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas».

<sup>8</sup> Según el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la educación Superior (BOE 3 de agosto), art. 2...»b) Resultado de aprendizaje: Aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer...d) Descriptor: Colección de resultados de aprendizaje que caracteriza un determinado nivel en un marco de cualificaciones».

<sup>9</sup> En este sentido, Moya y Luengo (2011: 151 y ss.): «conjunto de documentos que expresan las realizaciones efectuadas por un estudiante, ya sea presentado en su forma de carpeta o de archivo virtual», consiste en que «una persona realice distintos tipos de tareas (o proyectos) y, posteriormente, conserve los resultados obtenidos en ellas como base para el reconocimiento y la valoración de los aprendizajes adquiridos en cada una de ellas (...) permite reconocer a cualquier persona, incluida la que lo ha elaborado, el valor educativo que han tenido las experiencias vividas».

## 2. Tipos de competencias y su aplicación en las enseñanzas de música

### 2.1. Competencias básicas

Estas competencias, también denominadas competencias clave, «representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para la realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida»<sup>10</sup>. Y, como se apunta desde el marco legal, todas las materias educativas, en acción convergente,<sup>11</sup> deberían contribuir a desarrollarlas con el fin de generar un proceso de *empoderamiento* en el alumnado<sup>12</sup>. En nuestro actual Sistema Educativo<sup>13</sup> son las siguientes:

**a) Comunicación lingüística.** Habilidad para utilizar el lenguaje oral y escrito como instrumentos de comunicación, socialización y aprendizaje, incluido el aprendizaje de otras lenguas. Es esencial para el desarrollo del resto de competencias básicas.

**b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** Habilidad para utilizar los números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, especialmente para la resolución de problemas de la vida cotidiana y laboral. Capacidad para manejarse en el lenguaje científico desde diversas materias (física, química, biología etc.) y desarrollar el pensamiento y método científicos para la construcción de conocimiento, el contraste de ideas y la aplicación de los descubrimientos para la mejora personal y social.

<sup>10</sup> Definición del Grupo de Trabajo B de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, citado en Giráldez 2007: 22.

<sup>11</sup> En este sentido, la citada Orden ECD/65/2015, art. 5.3: «Todas las áreas o materias del currículo deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado. 4.- La selección de contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica».

<sup>12</sup> Moya y Luengo, (2011: 31), según los autores, gracias al aprendizaje por competencias se puede plantear «la necesidad de considerar el proceso educativo como un proceso de empoderamiento: un proceso para transformar el saber en poder, es decir, en capacidad de acción ciudadana».

<sup>13</sup> Con las modificaciones en este apartado incluidas en el desarrollo reglamentario de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), BOE de 10 de diciembre.

**c) Competencia digital.** Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento, haciendo un uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

**d) Aprender a aprender.** Habilidad para gestionar eficazmente el autoaprendizaje y el aprendizaje autónomo, tanto en contextos formales como en no formales e informales, mediante la autorregulación, la automotivación y el autocontrol. Es una competencia fundamental para el aprendizaje permanente.

**e) Competencias sociales y cívicas.** Habilidad para comprender la realidad social en la que se vive, tanto local como global, y convivir, cooperar y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, comprometiéndose con su mejora.

**f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** Capacidad de transformar ideas en actos mediante la identificación de problemas, necesidades u oportunidades, la planificación y la gestión de proyectos que alcancen los resultados previstos. Incluye la capacidad creativa y de innovación, la actitud pro-activa ante las acciones a realizar, la gestión del riesgo, el liderazgo y el sentido de la responsabilidad.

**g) Conciencia y expresiones culturales.** Capacidad para expresarse mediante diversos códigos artísticos, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, y valorar la diversidad cultural como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos del mundo. Implica también participar en la vida cultural, contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico y desarrollar la sensibilidad y la creatividad en los alumnos (Alsina y Giráldez, 2012).

#### 2.1.1. Aplicaciones en las enseñanzas musicales

A la hora de aplicar estas competencias en las enseñanzas musicales, hay que tener en cuenta las edades de los alumnos que cursan estudios reglados de música no superiores (habitualmente entre los 8 y los 18 años). En teoría, en dichas edades ya se les está planteando el aprendizaje por competencias desde el ámbito escolar. Además, habría que reflexionar sobre varias cuestiones antes de entrar a formular propuestas al respecto: una, resulta imprescindible en edades tempranas la implicación del entorno familiar para la adquisición de estas competencias, por lo que en ocasiones planteo lo que denomino Fomento de Actividades en el Entorno Familiar (FAEF), si bien, a medida que avancen en edad, deberían ser los propios alumnos los que asumieran un mayor y creciente protagonismo en dicha adquisición; dos, toda la información que se pueda compartir entre

centros escolares y de enseñanza musical, ya sea de forma directa o a través de la familia, contribuirá a lograr una mejor formación-orientación global del alumno; y tres, para activar el cambio educativo que supone el aprendizaje por competencias es necesario abrir la mente de los docentes y ver más allá del rendimiento del alumno en nuestra propia materia musical: supone ampliar la perspectiva y ver en cada alumno un mundo lleno de posibilidades (fortalezas y debilidades, musicales y no musicales) que tenemos que saber gestionar, especialmente el profesor tutor (cuyo rol supone mucho más que ser docente de una especialidad instrumental), en beneficio del alumno y de sus talentos naturales (Zarzo, 2014a).

Ya de forma concreta, se aportan una serie de propuestas para el desarrollo en el alumnado de las competencias básicas desde las enseñanzas instrumentales de música, ámbito educativo en el que he desarrollado principalmente mi labor docente:

**1) Comunicación lingüística.** Se trata de que el alumnado elabore trabajos escritos (redacciones, opiniones, valoraciones, trabajos, etc.) adecuados a su edad, en los que pueda avanzar en la expresión escrita y su mejora. Se trata también de familiarizarse desde muy pequeños con la comunicación oral de aspectos relevantes de las obras a interpretar y sobre cualquier tema que se debata en el aula (en clases colectivas y grupales). Asimismo, y siempre que ello sea posible, facilitar que los alumnos puedan aplicar el aprendizaje de otros idiomas desarrollando la clase en idiomas distintos al propio. Por último y en clave de FAEF, animar al entorno familiar a llevar a cabo acciones comunicativas y dialógicas, escritas u orales (redacciones sobre viajes realizados, diarios personales, relatos orales sobre distintos temas, etc.). No olvidemos que, como dice Reyero (2002:174-181), el desarrollo del talento verbal influye directamente en el del resto de capacidades de cualquier individuo y en su desarrollo personal.

**2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** Consiste en aprovechar la estrecha relación entre música y matemáticas (métrica musical, ritmos, proporcionalidad, escalas, etc.) (Giráldez, 2007a) y desarrollarla al máximo: ya desde edades tempranas (9 años aprox.), familiarizarse con fórmulas rítmicas complejas (escalas en grupos de 5 notas, de 7, etc.; articulaciones variadas<sup>14</sup>, etc.); también, practicando ejercicios rítmicos complejos,

<sup>14</sup> Sobre estos ejercicios de grupos irregulares, tengo que decir que, por experiencia, son perfectamente viables a partir del 2º curso de enseñanzas elementales, especialmente si se asocia cada grupo irregular con palabras con su número de sílabas: robertocarlos (5), tengoquellegarallí (7), etc. En cuanto a combinaciones de articulaciones, desde el primer curso de enseñanzas profesionales se pueden explorar ya diferentes estructuras de combinaciones a través de, por ejemplo, escalas cromáticas (en vientos) con grupos de 8 notas (dos ligadas, dos sueltas una suelta y 3 ligadas=8,

incluidos grupos de notas y compases irregulares, ritmos interactivos en grupo, etc.; contar internamente pulsos (mientras suenan notas largas o silencios), relaciones entre figuras y *tempi* y, por supuesto, aplicar las operaciones matemáticas adecuadas ante cualquier necesidad cotidiana animando al entorno familiar, nuevamente en clave de FAEF, a que participe en operaciones matemáticas domésticas (en economía familiar —pago de compras, elaboración de presupuestos, control de gastos, etc.—, en la planificación y control de la economía propia, etc.). Ya desde la óptica de la ciencia y la tecnología, es interesante aplicar en edades más avanzadas (a partir de los 12 años) el método científico ante trabajos de indagación sobre aspectos musicales y/o instrumentales: identificando problemas e hipótesis de trabajo, trabajando con datos objetivos (metodología cuantitativa) y/o subjetivos (metodología cualitativa) hasta llegar a las pertinentes conclusiones (Bisquerra, 2004). Y hacerlo, además, desde un enfoque crítico, analizando y cuestionando la realidad del objeto investigado con el fin de mejorarla, de modo que facilite la construcción de personalidades más democráticas<sup>15</sup>.

**3) Competencia digital.** A la adquisición de esta competencia se puede contribuir desde el aula de música mediante el uso de la tecnología como herramienta en los procesos de creación y edición musical (programas Sibelius, Finale, etc.), de interpretación (interpretaciones de referencia en Spotify, Youtube, etc.) y de audición (de obras de referencia, de autograbaciones, etc.). También se puede contribuir a dicha adquisición incentivando el proceso de búsqueda, análisis, síntesis y comunicación del conocimiento musical generado mediante el uso de las TIC. A todo ello hay que sumar la implicación del entorno familiar (FAEF), especialmente si se descubren oportunidades de aprendizaje en este campo (con familiares, amigos, etc.). Es importante entender que las TIC han llegado para quedarse y transformar el mundo en el que vivimos, y esto no tiene porque ser negativo para la enseñanza musical, sino todo lo contrario, especialmente si se hace un uso adecuado y responsable de ellas.

etc.), 9 (dos ligadas, una suelta, tres ligadas, una suelta, dos ligadas=9), 12, etc.; estructuras que debería poder «inventar» el propio alumno. Además, habría que apoyar a los alumnos desde el instrumento cuando se enfrenten a problemas rítmicos complejos en la asignatura de Lenguaje Musical.

<sup>15</sup> En estos términos se expresan los autores de un estudio (IES Fernando Esquíó (1998: 4 y 5): «enseñando y practicando el método científico aumenta (en los alumnos) la capacidad para pensar autónoma, crítica y lógicamente, y si educando en actitudes y valores impulsamos la existencia de personas creativas, receptivas, dialogantes y tolerantes, abordando conjuntamente estos dos aspectos fortalecemos la democracia (...) (avanzando de ese modo) hacia la formación de ciudadanos con una personalidad plenamente desarrollada, con unos hábitos intelectuales y técnicas de trabajo apropiados y con una preparación adecuada para integrarse activamente en la sociedad».

**4) Aprender a aprender.** Se trata de que el alumno tome conciencia de su propia capacidad de aprendizaje y de cómo construye su conocimiento musical en los ámbitos conceptual, técnico y actitudinal. De este modo, su aprendizaje podrá ser más eficaz en situaciones nuevas (entornos diferentes, materias, obras y estudios musicales nuevos, etc.). Significa también reflexionar sobre la música para descubrir su significado, atendiendo a la edad del alumno (inventando historias que doten de sentido a la música que el alumno toque en edades tempranas, para después crear planes de emociones concretas asociadas a los distintos elementos que configuran la obra musical abstracta; sin olvidar aquellas obras que, habiendo sido creadas con algún planteamiento programático, este sirva para inspirar el significado musical al alumno). Es esta una competencia esencial para avanzar en el trabajo autónomo musical del alumno y dominar su propia inteligencia emocional de modo que le permita comunicar emociones sonoras con confianza, seguridad y disfrute, mediante el autocontrol (emocional), la automotivación (especialmente ante obras o tareas poco apetecibles) y la autorregulación (en el estudio, ante el público, etc.). Asimismo, es necesario implicar al entorno familiar (FAEF) para que pueda proporcionar contextos de aprendizaje adecuados al alumno, especialmente en el ámbito informal, en el que puede aprender de todo: desde asuntos domésticos y familiares hasta procedimientos administrativos y burocráticos, pasando por la participación activa en debates familiares sobre distintas temáticas, etc., propiciando la reflexión posterior sobre lo que realmente ha aprendido, puesto que no existe aprendizaje sin reflexión. En definitiva, una competencia que facilita ampliamente el desarrollo autónomo y global del individuo.

**5) Competencias sociales y cívicas.** Su desarrollo consiste fundamentalmente en aprovechar las clases colectivas (enseñanzas elementales) y grupales (enseñanzas profesionales) proponiendo tareas/actividades en equipo, y extendiendo esta dinámica a las posibilidades que ofrezca el entorno familiar y social (FAEF), con el fin de que el alumno crezca familiarizándose con la cooperación (establecimiento de objetivos comunes, asunción de responsabilidades concretas y normas de actuación, desarrollo de tareas, valoración de resultados, etc.), el compromiso con los proyectos a realizar y sus protagonistas, la tolerancia, la paz y la armonía (buscando consensos, respetando y aceptando a los demás y sus ideas). Estos valores esenciales se pueden desarrollar especialmente en contextos no formales (estudios compartidos, grupos instrumentales y proyectos autónomos) e informales (mediante actividades o proyectos extramusicales) como la participación en la vida del centro, la cual le servirá al estudiante «para familiarizarse con la idea de ciudadanía activa, responsable, participativa y transformadora» (García-San Pedro y Riu, 2014: 59). También se trata de debatir en ciertos momentos (ante problemas del mundo que aparecen en los

medios de comunicación) la importancia de la solidaridad y el respeto de los Derechos Humanos (de Paz, 2007). En definitiva, se trata de educar globalmente desde la música para llegar a convertir a los estudiantes en ciudadanos éticos, comprometidos y responsables.

**6) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** Consiste en propiciar actividades de carácter principalmente no formal (tareas como la gestión de la repetición de un concierto fuera del centro, la elaboración de programas de mano con sus notas, crear un grupo de cámara autónomo, etc.) o, en edades más avanzadas, identificar espacios de necesidades-oportunidades para el desarrollo de proyectos musicales o educativos (conciertos o prácticas pedagógicas en centros de enseñanza general, en ayuntamientos, centros culturales, etc.) que logren convertir las ideas en realidades. Es esta una competencia que sin duda facilitará al alumno su futuro académico (puede ver más opciones que la de intérprete) y laboral (hoy en día las organizaciones requieren grandes profesionales en el atril pero, también, músicos capaces de involucrarse en proyectos que faciliten la mejora de la calidad y el compromiso social de estas organizaciones con sus entornos). En este sentido, cualquier aportación que se pueda activar desde el entorno familiar y social (FAEF) será interesante para el alumno, por lo que debería ser conocido, que no controlado, por el ámbito educativo musical.

**7) Conciencia y expresiones culturales.** Esta competencia incluye diferentes apartados, y no solo el musical clásico<sup>16</sup>: la necesidad de acceder y valorar otras músicas diferentes a la tradicional y clásica mediante su estudio, comprensión e interpretación; el fomento (especialmente en edades tempranas) de actividades artísticas no musicales en el propio centro (decoración del aula, actividades escénicas, etc.), como pintura, poesía, baile, teatro<sup>17</sup>, etc.; la participación cultural en contextos educativos informales (grupos de teatro, bandas y orquestas de música, etc.), y la valoración del patrimonio musical universal (las grandes composiciones musicales) y nacional (piezas y autores musicales de relevancia, recuperación de obras, derechos de autor, etc.); asimismo, el impulso del desarrollo de la sensibilidad (aprovechando las tendencias naturales de los alumnos en este campo: otras artes, moda, amor por la naturaleza y los animales, solidaridad,

<sup>16</sup> En este sentido apuntan las contribuciones de Giraldez (2007): «Cantar, tocar de oído (...) comprender y disfrutar de la música (...) Desarrollar un compromiso personal con la música (...) Utilizar la música en procesos creativos».

<sup>17</sup> Es interesante resaltar la gran aportación que, especialmente en estas edades, pueden realizar otras artes y actividades no musicales: teatro y expresión corporal, aportando vivencia interpretativa especialmente a los más apocados; pintura y yoga, calmando a los más inquietos; baile y danza, desarrollando el control, ritmo y flexibilidad corporal, etc.

etc.) y la creatividad (pensamiento divergente, pensamiento crítico, originalidad, ideas y soluciones aplicables, etc.) en el alumnado (Alsina y Giráldez, 2012).

En cuanto a la **evaluación** de estas competencias básicas, es interesante avanzar en evaluaciones de diagnóstico referidas a cada competencia al inicio de cada curso, contando con información de los padres de alumnos en edades tempranas y de los propios alumnos (a partir de los 12 años, aprox.). Además, es interesante llevar a cabo una serie de tareas no formales individuales y grupales que permitan recabar información sobre la adquisición de competencias: trabajos escritos y orales (competencia 1), trabajos técnicos rítmicos y de articulaciones (competencia 2), tareas tecnológicas (competencia 3), tareas de construcción de pensamiento propio (competencia 4), proyectos grupales (competencia 5), proyectos innovadores y emprendedores (competencia 6) y proyectos interculturales (competencia 7). Como indispensable es también llevar a cabo una evaluación final analizando el progreso, detectando áreas a mejorar en el futuro de cada alumno e identificando talentos diversos que sirvan para su orientación eficaz. Una evaluación que debería plantearse lo más participativa posible, sumando a otros profesores del equipo docente, a familiares y al propio alumno (con cierta edad).

Finalmente, es necesario entender el aprendizaje por competencias como un proceso continuo que comienza con las competencias básicas y que debería continuar con las competencias profesionales. Estas se definen como aquellas que posee «quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo»<sup>18</sup>. Una definición que supone mucho más que un potencial: implica realización y evaluación (Viso, 2010: 57). Y son las que sirven de referencia en el ámbito no superior (básicamente en la formación profesional) y, también en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>19</sup>, apartado que abordo a continuación.

## **2.2. Competencias profesionales en el EEES. Su aplicación y evaluación en las enseñanzas superiores de música**

Dentro de este apartado, como nos recuerda Viso (2010: 55), es interesante resaltar que las competencias profesionales nacen en los años 70 del siglo pasado en el mundo empresarial como «un instrumento de gestión de recursos humanos», aunque evolucionarán hasta convertirse en «un instrumento para

<sup>18</sup> Definición de Munk (1994), en Moya y Luengo 2011: 35.

<sup>19</sup> Como dice Viso (2010: 75): «Las competencias universitarias, o son profesionales o no son nada».

establecer sistemas de cualificaciones profesionales». La necesidad de conectar el ámbito educativo con el mundo laboral facilitó la implantación y desarrollo de las competencias profesionales en los planes de estudio de los países del EEES, entre ellos, España.

En concreto y para facilitar el Proceso de Bolonia en los centros superiores europeos, en 2000 surge el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, con el fin de «aportar una metodología para re-diseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudios para cada uno de los ciclos establecidos en Bolonia y, en consecuencia, ofrecer un modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz que permita comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar» (Viso, 2010: 74). Es esta una iniciativa que ha permitido desglosar las competencias profesionales de nuestros estudios superiores en tres grupos: uno, las específicas o técnicas (relacionadas con una especialidad concreta); dos, las generales (relacionadas con la materia que integra a la especialidad); y tres, las transversales (consideradas apropiadas para la mayoría de carreras ya que caracterizan el modo de actuar de las personas en su desempeño ciudadano y profesional)<sup>20</sup>.

Para facilitar la elaboración e implantación de los planes de estudio en las universidades españolas, el Ministerio de Educación, a través de la ANECA<sup>21</sup>, emitió los llamados Libros Blancos sobre las distintas materias universitarias, en los que se proponen distintas competencias de los tres grupos anteriores relacionadas con la materia a estudiar. Entre estos Libros Blancos se emitió el correspondiente al Grado en Historia y Ciencias de la Música<sup>22</sup>. En este documento se recogen las propuestas que sobre las diversas competencias aportaron los distintos sectores implicados en la materia musical: estudiantes, profesores, empleadores, etc. Sin embargo, no se ha realizado Libro Blanco alguno en el caso de las enseñanzas superiores de música de interpretación (ni de otras materias ofertadas en centros superiores y universitarios como composición, pedagogía musical, etc.), incluso cuando éstas han sido objeto de enseñanza

<sup>20</sup> Según Lorente (2012: 27), las específicas (y generales) suponen «el resultado de los requisitos técnicos del proceso de trabajo en sí mismo, es decir, qué habilidades y qué tipo de conocimientos son directamente necesarios para completar una tarea y realizar un trabajo específico (...) abarca desde las habilidades y los conocimientos más generales hasta los principios específicos vinculados a una función de trabajo o tarea concreta». Las competencias transversales comprenden «competencias conductuales e interpersonales y los resultados de la organización social del trabajo (...) podría describirse como una conducta específica que se necesita en el trabajo (...): la comunicación o la cooperación como un requisito general de los ambientes sociales, o trabajar en equipo como una necesidad específica que resulta de la organización del trabajo en el lugar determinado donde este se realiza».

<sup>21</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, dependiente del Ministerio de Educación.

<sup>22</sup> Ver en [http://www.aneca.es/var/media/150284/libroblanco\\_musica\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150284/libroblanco_musica_def.pdf)

universitaria, como es el caso de la Universidad Alfonso X el Sabio<sup>23</sup>. Es toda una muestra de la escasa valoración que siguen teniendo estas enseñanzas ante las Administraciones educativas (Zarzo, 2011).

Así las cosas, los títulos superiores de las enseñanzas que nos ocupan han sido integradas en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)<sup>24</sup> (al igual que los grados universitarios) y la normativa básica emitida por el Ministerio, el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, publicó los perfiles profesionales<sup>25</sup> y sus competencias correspondientes (específicas, generales y transversales), cuyo análisis se aborda a continuación.

<sup>23</sup> Ver Resolución de 17 de febrero de 2014, de la Universidad Alfonso X el Sabio, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Interpretación Musical (BOE de 26 de febrero), previo informe positivo de la ANECA, como reza en la propia Resolución.

<sup>24</sup> Esto supone, según el ya citado Real Decreto 1027/2011, que en este nivel («referente definido en términos de descriptores genéricos para la clasificación de las diferentes cualificaciones de la educación superior, expresado en resultados de aprendizaje, a los que se puede adscribir, mediante la oportuna comparación, una cualificación concreta» art. 2 c), art. 6.2: «las características de las cualificaciones (titulaciones) ubicadas en este nivel vienen definidas por los siguientes descriptores presentados en términos de resultados de aprendizaje: a) haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento; b) poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de éstos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras; c) tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio; d) ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional de su campo de estudio; e) saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio; f) ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no)». Todo un referente para cualquier docente o institución educativa. En este mismo apartado de la norma se incluyen los resultados de aprendizaje correspondientes a los masters (nivel 3 del MECES) y doctorados (nivel 4 del MECES).

<sup>25</sup> Perfiles que, en el caso de los títulos superiores de música en la especialidad de interpretación, es el siguiente: «El titulado superior en interpretación deberá ser un profesional cualificado con un dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio, y en su caso, de instrumentos complementarios. Deberá estar preparado para ejercer una labor interpretativa de alto nivel de acuerdo con las características de su modalidad y especialización, tanto en el papel de solista como formando parte de un conjunto, así como, en su caso, en su condición de intérprete acompañante de música y danza. Deberá conocer las características técnicas y acústicas de su instrumento, profundizando en su desarrollo histórico. Deberá tener formación para el ejercicio del análisis y el pensamiento musical, y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación afín al ejercicio de su profesión».

De la lectura de las distintas **competencias específicas** se desprende un enfoque integral del aprendizaje de cada especialidad. El pleno dominio de la materia es, por tanto, la finalidad de estas competencias.

Sobre la forma de abordar la **evaluación** de estas competencias en las especialidades instrumentales, se pueden plantear varias tareas: la asignación consensuada al estudiante de una obra para que él solo (sin participación alguna del profesorado) la indague, prepare y acometa su interpretación; este mismo planteamiento, aplicado a una obra camerística en un grupo de cámara liderado por el alumno en cuestión; la recuperación de la tradicional lectura a primera vista (hoy demasiado olvidada) como espacio en el que el estudiante debe poder aplicar todos sus conocimientos musicales (lenguaje musical, armonía, ritmo, tempos, expresividad, etc.) e instrumentales (enfoques técnico-musicales, sonoridades, etc.) para comunicar un discurso musical con sentido artístico y solvencia técnica, etc.

En cuanto a las **competencias generales**, es obvio que su planteamiento responde a la necesidad de asegurar una formación musical amplia de los titulados. Competencias que, quiero recordar una vez más, deberían implicar a todo el profesorado para reflexionar, debatir, aportar propuestas, etc., con el fin de cooperar de forma conjunta en el desarrollo de ellas. Así las cosas, podríamos destacar por su carácter innovador las siguientes:

**Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles.** Supone que el estudiante se plantee la posibilidad de cursar opciones pedagógicas (instrumentales, asignaturas optativas, etc.) e incluso vivenciar experiencias pedagógicas propias<sup>26</sup>. Una competencia, además, que debería provocar en los docentes la necesidad de dar a conocer y explicar de forma comprensible sus planteamientos formativos, así como la responsabilidad de los centros de informar sobre las distintas opciones pedagógicas de la música (como enseñanza general y como artística, requisitos, programación, temario de oposiciones, etc.), e incluso facilitar la participación del alumnado a la hora de concretar contenidos de la guía docente de la asignatura. Sin olvidar que esta competencia puede servir para aflorar talentos pedagógicos, vitales para el sistema educativo de un país y para el mundo profesional de la música en el que todos los roles laborales terminan conectando con la enseñanza<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> En este sentido, suelo aconsejar a los estudiantes que exploren posibilidades de dar clase a niños, de la mano de sus antiguos profesores del centro profesional, como contexto informal que les puede ayudar a descubrir su pasión por la enseñanza o, también, su eliminación como opción profesional de futuro.

<sup>27</sup> Me refiero a que, además de los que se dedican a la pedagogía, todo profesional intérprete, sea concertista, miembro de una orquesta, etc., también suele complementar sus trabajos con la enseñanza, aún sin haberse proporcionado una formación al respecto. Una razón más para explorar esta competencia general durante el estudio superior.

**Disponer de recursos musicales amplios y diversos para poder crear o adaptar piezas musicales así como improvisar en distintos contextos a partir del conocimiento de estilos, formatos, técnicas, tendencias y lenguajes diversos.** Se trata de romper con la tradicional formación musical unidireccional (clásica y solística) de modo que se construyan músicos más plurales y capaces de integrarse en espacios musicales diferentes y versátiles (jazz, músicas étnicas, música antigua, etc.). Consiste también en disponer de una mente abierta que asuma la sociedad multicultural y global en la que se desenvuelve y en saber convivir con esa diversidad cultural y social desde la tolerancia y el respeto recíproco.

**Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional.** Esta competencia es una derivada de una finalidad educativa esencial: la autonomía del alumno (Villardón-Gallego, 2015: 16)<sup>28</sup>. Incluye la responsabilidad de conocerse a sí mismo, informarse sobre distintas opciones académicas y laborales, tomar decisiones acordes con sus posibilidades y trazar un proyecto formativo y profesional con capacidad para adaptarse a los cambios sociales. Supone, también, saber liderar la gestión de la carrera más apropiada para cada personalidad, única e irrepetible. En definitiva, aprender a gobernarse a sí mismo, a gestionar su proyecto vital y el lugar que puede ocupar en el mundo que le rodea (Zarzo, 2014a y 2014b).

**Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.** Competencia relevante, por cuanto plantea la necesidad de relacionar la investigación con la interpretación, como aspectos indisolubles que son, tanto en ámbitos muy destacados (solistas) como para afrontar otros roles profesionales: pedagogía, musicología, composición, etc. No en vano, en todos estos roles es necesario apostar por el «aprendizaje basado en investigación» (Villardón-Gallego, 2015: 42-53), hoy con más motivo por encontrarnos inmersos en la llamada sociedad del conocimiento. Una apuesta por la investigación que, además, permitiría acercar de una vez por todas las enseñanzas superiores de música a la Universidad. Finalmente, esta competencia sirve también para detectar y canalizar talentos investigadores, muchas veces ocultos en el fragor de la batalla diaria por el dominio instrumental.

**Ser capaz de vincular la propia actividad musical a otras disciplinas del pensamiento científico y humanístico, a las artes en general y al resto**

<sup>28</sup> En el texto se recoge una serie de competencias concretas que favorecen la autonomía de los alumnos en el aprendizaje como aspecto esencial para su desarrollo: pensar (reflexionar), cooperar, comunicar, empatizar (las propias emociones con las de los demás), ser crítico (construyendo un punto de vista propio partiendo de diversas fuentes), automotivarse (de modo que el motor principal del aprendizaje se encuentre en la propia persona).

**de disciplinas musicales en particular, enriqueciendo el ejercicio de su profesión con una dimensión multidisciplinar.** Consiste en plantear desde la enseñanza y el aprendizaje, siempre que sea posible, la relación entre la parte musical y otros apartados del conocimiento (artes, filosofía, ciencias, etc.). Es el enfoque transdisciplinar que puede facilitar al estudiante de música la comprensión del mundo y la parte que puede ocupar en él la música. Una dimensión global del aprendizaje que debería fomentarse en las aulas.

**Conocer y aplicar la legislación relativa a su ámbito profesional.** Se trata de que el estudiante sea conocedor de sus derechos y obligaciones como futuro profesional, pero, también, del entramado legislativo relacionado con el derecho a la cultura (Zarzo, 2011), la enseñanza musical y demás derechos vinculados a las distintas salidas laborales. Una competencia que pretende, pues, que el futuro profesional sepa desenvolverse como ciudadano y pueda aprovechar las diferentes oportunidades que le puede ofrecer el ámbito cultural y musical en un Estado de Derecho como el nuestro.

En lo que respecta a la **evaluación** de estas competencias generales, una opción interesante es el desarrollo de proyectos concretos, a ser posible grupales, que logren involucrar al alumnado en el esfuerzo colectivo y la consiguiente adquisición de competencias. Proyectos como los Conciertos Pedagógicos dirigidos a diferentes colectivos sociales (escolares, personas de la tercera edad, público en general, etc.), con sus distintos planteamientos comunicativos, arreglos musicales de las obras a interpretar y notas al programa adecuadas a cada público. Esto conllevaría el dominio básico de aspectos pedagógicos, de investigación, legales (relacionados con la gestión) y musicales para llevar a buen fin una faceta pedagógica que cada vez tiene una mayor relevancia en el mundo de la música clásica. Además, el profesor solo necesitaría acceder a una grabación de los eventos (en caso de no poder hacerlo de forma presencial), ultimar una encuesta de autoevaluación para obtener información anónima del funcionamiento interno del grupo, o fomentar la evaluación abierta sobre la experiencia. Asimismo, es interesante en este apartado evaluar el desarrollo de tareas/prácticas docentes individuales y puntuales: impartiendo clase instrumental a compañeros de cursos anteriores (preparando y evaluando de forma triangular- evaluando los compañeros, el profesor y la propia autoevaluación- la clase impartida) o de otras materias (música de cámara, análisis, historia de la música, etc.). En definitiva, tareas y proyectos que pueden activar muchas de las competencias generales establecidas en la norma.

Finalmente, las **competencias transversales**<sup>29</sup> muestran el interés del legislador por avanzar en una educación global de los estudiantes de música, más

<sup>29</sup> También llamadas genéricas, que son comunes a todos los ámbitos de conocimiento. Se dividen en (Cano, 2015: 30): «Instrumentales (habilidades cognitivas, capacidades tecnológicas,

allá de la materia propiamente musical. Competencias que están siendo muy valoradas (e incluso ampliadas)<sup>30</sup> desde el sector de los empleadores en general, razón por la que merecen ser analizadas de forma pormenorizada y que se aporten propuestas para su desarrollo en el ámbito superior de las enseñanzas de música.

**Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.** Se trata de concienciar al estudiante sobre la importancia de la planificación y la organización en su trabajo y, por extensión, en todas las esferas de la vida (tareas domésticas, proyectos, etc.). Incluso, desde un enfoque globalizador, se le debería infundir la consciencia de que la propia interpretación musical debe ser objeto una planificación/organización de los elementos del discurso en aras a construir una interpretación bien estructurada (mapa de emociones y tensiones/distensiones, variaciones de tempos, momentos culminantes, etc.). Consiste también en educar en la eficiencia, es decir, en el uso racional de los recursos para obtener los mejores resultados en cualquier tarea (musical o no) con los mínimos medios posibles a su alcance, y, además, hacerlo generando motivación propia incluso en tareas poco apetecibles (automotivación) y entusiasmando a otros posibles participantes. En música, cualquier proyecto que podamos asignar o consensuar con los estudiantes servirá para desarrollar y comprobar la adquisición de esta competencia: el propio estudio instrumental, un plan de mejora que sirva para identificar al grupo sus debilidades, necesidades o actividades de

destrezas lingüísticas relativas a la formación del titulado); personales (habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos) y sistémicas (cualidades individuales y motivación a la hora de trabajar, en tanto que se relacionan con la comprensión de la totalidad de un sistema)».

<sup>30</sup> Así se desprende del estudio de Luengo y Periañez (2014), el cual además aporta nuevas competencias transversales muy valoradas por todo el sector productivo: poseer capacidad de autocrítica, análisis y mejora de nuestra labor profesional; aplicar conocimientos con el equipo; perder el temor a equivocarse, admitiendo críticas ajenas y aprendiendo a aprender de los errores; tomar decisiones en situaciones de riesgo e incertidumbre, gestionando la presión aun en entornos muy jerárquicos; etc. En su conclusión, el autor afirma que un profesional excelente será quien reúna las siguientes competencias transversales: «Una persona que transmite confianza, respeta la confidencialidad, las personas, su trabajo y su tiempo; es responsable, coherente y consecuente con sus decisiones tomadas; sabe comunicarse de forma eficaz y eficiente organizando, priorizando y planificando su tarea y la del equipo, a la vez que aplica y comparte sus conocimientos». Asimismo, del estudio del Libro Blanco del Grado de Historia y Ciencias de la Música citado anteriormente, se desprenden competencias en este campo, tales como: motivación por la calidad, compromiso ético, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, creatividad, toma de decisiones, resolución de problemas, etc. Por su parte, Brown y Pickford (2013: 105) hablan del competencias interesantes para el centro de trabajo, desde la perspectiva de los empleadores: demostrar la capacidad efectiva de buscar y utilizar información procedente de distintas fuentes; hacer uso de los datos y tener capacidad de cálculo; mostrar iniciativa y creatividad; administrar el tiempo y las capacidades personales; ser un aprendiz permanente, comprometido con mantenerse al día y desarrollarse profesionalmente, etc. Competencias que deberían ser tenidas en cuenta ante la ausencia de estudios específicos en materia instrumental.

mejora, la gestión de un grupo de cámara, la búsqueda de espacios escénicos para repetir audiciones celebradas en el centro, etc.

**Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.** Con esta competencia se pretende fomentar la actitud proactiva del estudiante de música hacia la búsqueda de conocimiento y no sólo escuchar las grandes ideas del profesor. Se trata de que indague por sí mismo toda la información posible (que hoy en día, con internet, es inmensa) y convertirla en conocimiento propio para, después, contrastarla con las ideas de los compañeros y del profesor. Supone avanzar en la autonomía intelectual y artística y es recomendable extenderla a cualquier necesidad de información o conocimiento que tenga el alumno.

**Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.** Se trata de aprender a identificar el origen de los problemas de todo tipo, desplegar las distintas soluciones posibles y elegir la más idónea. Un planteamiento básico del llamado pensamiento estratégico que debería aplicarse ante cualquier problema: técnico-instrumental (pasajes de dificultad), artístico (debilidad en la expresión, en el ritmo, etc.), interpretación grupal (música de cámara) de convivencia (con compañeros), de toma de decisiones académicas y laborales, etc.

**Utilizar eficientemente las TIC.** Consiste en aprovechar al máximo las posibilidades de las TIC (programas, información, etc.) como un recurso vital para el estudio musical (youtube, spotify, autograbación, acceso a información que genere conocimiento musical propio), la autoorientación (opciones académicas y laborales a nivel global). En definitiva, optimizar desde el aula de música esa gran ventana al mundo que es internet para construir conocimiento, sueños y expectativas realizables.

**Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.** Una competencia necesaria, ante las habituales salidas formativas (posgrados) e incluso profesionales (pruebas, concursos, trabajos) que acompañan al estudio superior de música. Por ello, los docentes deberíamos alentar a los estudiantes a dominar algún idioma con posibilidades de futuro (principalmente académicas, teniendo en cuenta las exigencias que en este campo se presentan desde Europa) e incluso practicarlo en el aula siempre que ello sea posible.

**Estar capacitados para realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.** Esta competencia plantea dos cuestiones: una, el desarrollo del pensamiento crítico (Boisvert, 2004), que intenta analizar la realidad (propia y de interrelación con otros), cuestionándola e intentando aportar un nuevo enfoque que permita su mejora; y dos, la autoevaluación como parte de la autonomía del estudiante que es capaz de identificar necesidades/problemas relacionados con sus tareas y aplicar planes de actuación

que le faciliten seguir mejorando para crecer no solo como músico sino también como persona.

**Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.** Consiste en tener conciencia de las habilidades comunicativas, escritas (estructura del trabajo escrito, buena gramática, posibles conclusiones, etc.) y orales (elocuencia, persuasión, lenguaje no verbal, etc.) para hacer un uso constructivo de estas habilidades en el desarrollo de tareas y proyectos en equipo (Villardón-Gallego, 2015: 79-102 y 141-158). Esta competencia incluye la emisión de juicios críticos sobre el funcionamiento y los resultados del equipo desde un enfoque constructivo, con la mejora permanente como principio de actuación.

**Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.** Estamos ante una competencia que pretende desarrollar la plena autonomía intelectual del estudiante mediante el debate y participación sobre todo tipo de temáticas, no sólo musicales, emitiendo sus ideas y argumentos al respecto desde un enfoque crítico; pero, también, siendo capaz de llegar a consensos y acuerdos con los demás participantes. Para su evaluación es recomendable generar contextos formales (por ejemplo, sesiones de evaluación abiertas y participativas), no formales (de debate sobre problemáticas musicales: funcionamiento de la música, del sistema educativo, etc.) e informales (debates sobre problemas del mundo: la ausencia de paz, la pobreza, la desigualdad, etc., y las posibilidades de mejora desde la música).

**Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.** Esta competencia supone ser capaz de identificar la cultura y los valores de cada equipo o contexto y saber adaptarse a ellos moldeando las conductas y comportamientos propios hasta alcanzar una adecuada integración. Es una competencia que puede ser evaluada mediante proyectos interdisciplinares (diversas músicas, artes escénicas, etc.) que conlleven convivencia artística y personal.

**Liderar y gestionar grupos de trabajo.** Se trata de familiarizarse con el liderazgo transformacional o compartido y ponerlo en práctica de modo que, contando con el grupo, permita al líder identificar necesidades, problemas y oportunidades, concretar objetivos, asignar acciones a las personas adecuadas y ejercer un control adecuado que facilite la libre implicación de todo el mundo en las tareas y proyectos y su reconocimiento en los resultados.

**Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.** Es una muestra más de la necesidad de desarrollar y aplicar en el mundo laboral la sensibilidades globales del músico: estéticas (el sentido de lo bello en todos los elementos y no solo en los musicales), medioambientales (el amor por la naturaleza y todos los seres vivos: vegetales, animales, etc.), sociales (la

valoración de diferentes etnias, culturas, religiones, costumbres, etc.). De este modo, el músico debería poder abordar diferentes músicas del mundo y no sólo la clásica, porque todas tienen su belleza estética; debería poder comprometerse con causas sociales (apoyo a colectivos sociales con problemas a través de la música) y medioambientales (acciones musicales que faciliten la concienciación y revisión de actos que vayan en contra del medioambiente: consumo responsable, cuidado del bosque y de los animales, etc.). Esta línea global de sensibilidad permitirá al estudiante impulsar su propia sensibilidad artística, además de propiciar la vinculación de los músicos y la música con los problemas del mundo y sus posibles soluciones.

**Adaptarse, en condiciones de competitividad, a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional, y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.** Se trata de capacitar al futuro profesional de la música para que pueda competir (musical y personalmente) y adaptarse a los constantes cambios que presenta la sociedad (tecnológicos, sociales, culturales, etc.). Y, para conseguirlo, es necesario orientarle hacia la construcción de un conocimiento más diversificado (y no solo instrumental) que facilite su aprendizaje permanente: TIC, idiomas, músicas diversas, conocimiento de otras culturas y países, iniciativas emprendedoras, adaptabilidad, etc.

**Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.** Es esta una competencia imprescindible, especialmente para los que deseen integrarse en el ámbito profesional de los intérpretes, teniendo en cuenta el mundo global en el que estos se mueven, abierto y competitivo donde los haya, en el que solo la excelencia (lo mejor de lo mejor) y la calidad, entendida como capacidad para competir y generar mejoras de forma permanente, (Zarzo, 2015) tienen cabida en él.

**Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.** Consiste en evitar los proyectos musicales movidos por la intuición y generar la capacidad para abordar ideas y soluciones mediante un enfoque metodológico sólido y consistente: identificación de problemas/situaciones, establecimiento de hipótesis, objetivos, acciones, recursos posibles y sistemas de control y seguimiento. En definitiva, se trata de disponer de un método para desarrollar cualquier iniciativa musical o extramusical.

**Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.** Esta competencia trata de avanzar en la autonomía global y específica del alumno, de manera que este pueda abordar eficazmente sus tareas y proyectos y organizarse para ello de forma eficiente. Asimismo, pone el énfasis en la iniciativa, aspecto fundamental para aprovechar las oportunidades que nos presenta la vida, y en la competencia emprendedora (Villardón-Gallego, 2015: 103-140), una com-

petencia que en el mundo actual resulta imprescindible para poder identificar oportunidades musicales y convertirlas en proyectos eficaces que den respuesta a las necesidades de la sociedad.

**Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.** Se trata de abundar en la eficiencia a la hora de utilizar los recursos necesarios para la acción musical de cualquier tipo (desde el uso de materiales y accesorios de los instrumentos hasta cualquier gestión cotidiana), y hacerlo respetando el patrimonio cultural y los derechos de autor que de él se derivan (forjándose poco a poco una propia biblioteca de partituras- no de fotocopias-, etc.), así como procurando minimizar los impactos de nuestras acciones contra el medioambiente (reciclando el papel, la basura, etc.). En resumen, se trata de profundizar en la sensibilidad del artista en estos ámbitos para ir generando una gran maleta de sensibilidades.

**Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.** Esta competencia refuerza aún más que la anterior el valor del patrimonio cultural, ahora asignando una misión al futuro profesional (hoy estudiante), de modo que se convierta en un defensor de los derechos culturales y musicales establecidos en nuestra Carta Magna (Zarzo, 2011).

En cuanto a la **evaluación** de estas competencias, preceptivas al igual que el resto<sup>31</sup>, son interesantes las aportaciones en este campo de Brown y Pickford (2013) y Cano (2015): avanzar en el desarrollo de **proyectos cooperativos** de interés para los estudiantes, que deberá saber gestionar el profesor (Perrenoud, 2008: 81) (un análisis comparativo de estudios de posgrado o de alternativas laborales en nuestro país y fuera de él, la creación de centros de educación musical o de agrupaciones, acometer un proyecto de gestión de un grupo de cámara, etc.); también, desarrollar el **practicum** (prácticas pre-profesionales) (Cano, 2015: 149-157) en diferentes sectores laborales relacionados con el contexto de cada centro (Rodríguez y otros, 2010: 27)<sup>32</sup>. Y, al igual que con el

<sup>31</sup> Todas las competencias deben ser objeto de evaluación según el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas superiores artísticas de música, según la LOE: art. 9: «1.- La evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante se basará en el grado y nivel de adquisición y consolidación de las competencias transversales, generales y específicas definidas para estos estudios. 2.- La evaluación será diferenciada por asignaturas y tendrá un carácter integrador en relación con las competencias definidas para cada una de ellas en los planes de estudios (...) 3.- Los criterios de evaluación se especificarán en los correspondientes planes de estudios y serán objetivables y mensurables de acuerdo con los parámetros que se definan a tal efecto».

<sup>32</sup> Me refiero a explorar proyectos académicos vinculados a orquestas y bandas profesionales (muy habituales en Centroeuropa), o en Escuelas de Música y Conservatorios o Centros Autorizados de enseñanzas de música no superiores, etc. Estos proyectos serían muy viables en contextos como el del RCSMM, en el que existen varias agrupaciones profesionales, y en otros centros de enseñanza

resto de competencias del ámbito superior, revisar los instrumentos y estrategias (Rodríguez, 2010: 48-55)<sup>33</sup>, alienándolos con los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias, y establecer los criterios, los momentos, los agentes y el uso que se le puede dar a la información y las evidencias aportadas por los procesos de evaluación continua (Cano, 2015: 83).

Por tanto, es evidente que hemos de superar el tradicional enfoque del estudio instrumental basado en el trabajo exclusivo del instrumento como fórmula para alcanzar el éxito profesional. En su lugar, el cambio de cultura docente que nos propone el aprendizaje por competencias supone nuevas formas de gestionarlo, incluida una visión del profesor como *coach* (Villardón-Gallego, 2015: 159-180; Rodríguez, 2010: 51; Zarzo 2014a: 120) y, en definitiva, una nueva mirada a la hora de formar a los estudiantes de música en el contexto profesional actual. Un mundo laboral que presenta una evidente incertidumbre para los estudiantes (ellos no saben si acabarán siendo solistas, músicos de orquesta, pedagogos, etc.) y que, por ello, precisa de la mayor entrega posible de los docentes para dotar a los alumnos de una gran mochila repleta de competencias que les permita desarrollar plenamente su proyecto profesional y vital.

### 2.3. Competencias profesionales en otros ámbitos educativos

Dentro de este apartado cabe destacar la implantación y desarrollo de las competencias profesionales en el ámbito educativo de la Formación Profesional, en el que se ha optado por un modelo muy enfocado hacia la gestión de los recursos humanos y el desempeño profesional de los diferentes puestos de trabajo que ello lleva consigo<sup>34</sup>. Esto significa que en el campo de la Formación

musical. La experiencia profesional que pueden aportar estos proyectos, además de la reflexión y el autoaprendizaje consiguientes del estudiante, pueden ser de un valor inestimable.

<sup>33</sup> Rodríguez habla de 10 estrategias recomendadas desde el EEES (de menor a mayor implicación personal y activa de la persona que aprende: 1) la charla, la discusión y la dinámica de grupo; 2) el estudio de casos; 3) la infusión de los conceptos en el currículo; 4) el *e-learning* o aprendizaje virtual; 5) el *role playing*, las prácticas simuladas y los juegos; 6) la tutoría y el asesoramiento (*coaching*); 7) el aprendizaje orientado a la resolución de problemas; 8) la exploración del contexto laboral; 9) el aprendizaje experiencial; 10) la realización de proyectos.

<sup>34</sup> Esta es la conclusión después de analizar el sistema de cualificaciones profesionales, basado en: 1) identificar la correspondiente cualificación profesional (conjunto de competencias, conocimientos y capacidades válidos para el ejercicio de una actividad laboral que pueden adquirirse a través de la formación o de la experiencia en el trabajo), de entre las 664 existentes actualmente agrupadas en 26 familias profesionales y cinco niveles; 2) establecer las Unidades de Competencias de cada cualificación (el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial); 3) determinar los módulos formativos asociados a cada Unidad de Competencia (una estructura que permite evaluar y acreditar al trabajador cada una de sus unidades de competencia obtenidas a través de la formación o la práctica laboral mediante la concreción de los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación a tener en cuenta); en [http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_catalogoWeb.html#ME](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html#ME), en RE (sistema de cualificaciones profesionales).

Profesional los objetivos dejan de ser formativos «para convertirse en objetivos establecidos desde fuera de los sistemas formativos» (de Asís, 2007: 46), es decir, establecidos desde el mundo laboral. Es este un enfoque en el que ha tenido mucho que ver la evolución de este apartado educativo en Europa (Lorente, 2012) y cuyo desarrollo normativo en nuestro país ha sido ingente<sup>35</sup>, llegando incluso a abordar materias relacionadas con la música<sup>36</sup>, aunque hasta el momento no han sido ofertadas por las Administraciones educativas<sup>37</sup>.

En cuanto a las competencias profesionales en el nivel no superior de las enseñanzas de música, hay que decir que estas enseñanzas carecen de un encaje adecuado en el conjunto del sistema educativo: no siguen las pautas de la Formación Profesional en este campo y tampoco han sido debidamente abordadas desde el marco normativo, tanto básico (para todo el Estado) como autonómico, para que el título correspondiente (desde la LOMCE, art. 50.2, llamado Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música) pudiera conectar con los espacios laborales para los que está facultado. Un problema que, a diferencia de otros países de nuestro entorno europeo (Zarzo, 2011: 322), sigue sin tener una solución válida y coherente.

### 2.3.1. Competencias profesionales en las enseñanzas profesionales de música.

Un ejemplo más de la incoherencia con la que en España se está abordando la titulación profesional de los estudios de música es la diferencia de trato administrativo de dicho título: mientras en unas Administraciones educativas este título faculta para impartir enseñanzas no regladas de música, en otras es el título superior el exigido (Zarzo, 2011: 193). Además, esta indefinición en la citada titulación está dando pie a iniciativas como la de la Administración educativa valenciana, la cual ha optado recientemente por exigir a los centros que definan las competencias profesionales de las enseñanzas profesionales de música<sup>38</sup> sin

<sup>35</sup> Ejemplos de ello: La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio); el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) (Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el CNCP, BOE de 3/12). Para ver los reales decretos que aprueban las diferentes cualificaciones profesionales: <http://www.educacion.es/educa/incual>, en RE.

<sup>36</sup> Véanse el Real Decreto 985/2013, de 13 de diciembre, por el que se establecen diez certificados de profesionalidad de la familia profesional «Artes y artesanía»... (BOE de 14 de febrero), entre los cuales se incluyen: Mantenimiento y reparación de instrumentos de viento-metal, de viento-madera y de instrumentos de cuerda; así como el de Afinación y armonización de pianos.

<sup>37</sup> Así se desprende del análisis de la información aportada por el Ministerio de Educación, en <http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/donde-estudiar/comunidades.html> (centros de FP por Comunidades Autónomas, en RE).

<sup>38</sup> En este sentido, sirva como ejemplo la Resolución de 30 de junio de 2016, de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial y de la Dirección General de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación

disponer de normas de referencias, ni básicas (como vimos anteriormente) ni autonómicas. Ante tal situación confusa, y con el ánimo de servir de ayuda a los centros de dicha Comunidad, planteo a continuación un procedimiento básico de actuación al respecto, ya que abordarlo con profundidad requeriría un artículo *ex profeso*. Es el siguiente:

- 1) Definir salidas profesionales para las que está facultado el título y sus perfiles profesionales correspondientes. En el caso de la titulación que nos ocupa, intérprete en músicas militares<sup>39</sup> y docente en escuelas de música<sup>40</sup>.
- 2) Realizar un análisis de tareas y un mapa de competencias<sup>41</sup> (específicas, generales y transversales) de cada perfil profesional.
- 3) Establecer para cada competencia los objetivos adecuados que incluyan las capacidades a desarrollar para la adquisición de cada competencia.
- 4) Determinar, para los objetivos establecidos, los contenidos o aprendizajes interrelacionados con ellos, ya sean sobre conocimientos teóricos, prácticos o actitudinales (motivacionales, emocionales, axiológicos, etc.).
- 5) Concretar los criterios de evaluación adecuados para valorar la consecución de cada objetivo establecido (capacidades) y de cada competencia.

académica y de organización de la actividad docente de los conservatorios y centros autorizados de enseñanzas artísticas profesionales de música y danza de la Comunitat Valenciana para el curso 2016-2017 (Diario Oficial de la Comunitat Valenciana de 21 de julio). En esta norma se establece la obligación de los centros afectados de incluir en la Programación General Anual (PGA): Instrucción cuarta:... (la PGA incluirá) ...c) La programación didáctica de las asignaturas, con inclusión en su caso de las asignaturas optativas que se impartirán, de acuerdo con la normativa vigente. En estas programaciones didácticas se recogerán los siguientes aspectos: 1) Los objetivos, contenidos, **competencias profesionales** y criterios de evaluación de cada una de las asignaturas y especialidades propias de cada Departamento por cursos.

<sup>39</sup> Según lo establecido en el Real Decreto 35/2010, de 15 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso y promoción y de ordenación de la enseñanza de formación en las Fuerzas Armadas (BOE de 16 de enero), en su anexo II, punto 3B.

<sup>40</sup> Véase el punto octavo 1 de la Orden del MEC de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza BOE de 22 de agosto, vigente en Comunidades como la de Madrid, Castilla y León, etc. También, la Ley 2/1998, de 12 de mayo, Valenciana de la Música, BOE de 9 de junio, art. 20.1.

<sup>41</sup> En este sentido, es interesante la aportación de Alsina (2007): «la relación entre las competencias docentes, las competencias de gestión y las competencias artísticas; la relación entre la enseñanza obligatoria y las escuelas de música; la relación entre las escuelas de música y los conservatorios; etc.».

### 3. Reflexiones finales

El mundo ha cambiado y no podemos seguir enseñando como si ello no hubiera ocurrido: el profesor de música ya no monopoliza toda la información (el acceso a ella es universal), y el problema ahora es convertirla en conocimientos, habilidades y actitudes que permitan dar respuestas a situaciones concretas; el individualismo docente y discente ya no sirve en un mundo dialógico y colaborativo, las grandes obras musicales ya no pueden ser el centro de interés en la enseñanza musical, sino un medio para desarrollar plenamente la personalidad de los alumnos; el ámbito laboral de la música ha evolucionado hacia la globalización y la necesidad de ser competentes, y para ser competentes es necesario empoderar a los estudiantes para que gestionen su carrera optimizando sus talentos y vocaciones hasta alcanzar sus sueños profesionales y su autorrealización, etc.

Ante esta nueva realidad, el aprendizaje por competencias se nos presenta como una oportunidad para construir una nueva mirada pedagógica y musical en la que el centro de interés le corresponde al estudiante y a su empleabilidad, y para la que se requiere de la participación y compromiso de todos los actores educativos.

En esta nueva mirada pedagógica, la finalidad educativa ya no es la de acumular conocimientos, sino la de facilitar el camino a los estudiantes de música para que lleguen a ser capaces de afrontar los retos profesionales y personales que les depara la vida; la pedagogía ya no se basa en el saber del profesor, sino en la capacidad del alumno para construir, individual y colectivamente, nuevos aprendizajes en contextos diferentes; frente al tradicional trabajo docente musical aislado, las nuevas formas de actuar son el trabajo en equipo, la participación en el desarrollo del proyecto educativo del centro y la acción en red docente; en lugar de insistir en el habitual enfoque hiperespecializado de la enseñanza musical, es necesario apostar por una visión holística y transdisciplinar de ella; finalmente, es necesario explorar nuevas formas de actuación: evaluación de competencias, desarrollo de proyectos cooperativos, el *practicum* como alternativa clave para la empleabilidad del estudiante de música, el *Coaching* como mejor camino para sacar lo mejor de él, etc. Ante todos estos desafíos, el aprendizaje por competencias se muestra como una alternativa sólida capaz de transformar las enseñanzas musicales en nuestro país en beneficio de sus estudiantes y de la sociedad en su conjunto. Para lograrlo, solo se requiere una acción docente basada en la humildad, la cooperación y el compromiso con la vocación pedagógica, es decir, con esa llamada interior y solidaria que nos mueve a entregarnos a los demás con el fin de liberar sus potencialidades y construir entre todos un mundo mejor.

## 4. Referencias

### 4.1. Bibliográficas

- ALSINA, Pep (2017): «Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo», en *Revista Eufonia*, nº 41, julio 2007, versión electrónica.
- ALSINA, Pep y GIRÁLDEZ, Andrea (coords.) (2012): *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona, Graó 18 (Colección ideas clave).
- ASÍS, Francisco de (2007): *Competencias profesionales en la Formación profesional*. Madrid, Alianza.
- BISQUERRA, Rafael (coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- BOISVERT, Jacques (2004): *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. México, D. F., Fondo de Cultura Económica.
- BROWN, Sally y PICKFORD, Ruth (2013): *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- CANO, Elena (2015): *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid, La Muralla.
- CASANOVA, M<sup>a</sup> Antonia (2012): *La evaluación de competencias básicas*. Madrid, La Muralla.
- EURIDYCE (2002): *Las Competencias Clave*. Madrid, MEC.
- GARCIA-SAN PEDRO, M<sup>a</sup> José y RIU, Francesc (2014): *Ciudadanos competentes*. Barcelona, Edebé.
- GIRÁLDEZ, Andrea (2007): *Competencia cultural y artística*. Madrid, Alianza Editorial.
- (2007a): «Contribuciones a la educación musical a la adquisición de las competencias básicas», en *Revista Eufonia*, nº 41, julio 2007, pp. 49-57.
- HERNÁNDEZ, Fernando: «De Ícaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar», en *Revista Investigación en la Escuela* nº 32, 1997, pp. 33-41.
- IES FERNANDO ESQUIÓ (Xubia-Neba) (1998): *Método científico, educación en valores y democracia*. Premio Nacional a la Innovación Educativa del CIDE, 1998.
- LÓPEZ, José Ángel (2014): *Enseñar y aprender competencias*. Málaga, Aljibe.
- LÓPEZ BARAJAS, Emilio (1997): *Integración de saberes e interdisciplinariedad*. Madrid, UNED.
- LORENTE, Rocío (2012): *La formación profesional según el enfoque de las competencias*. Barcelona, Octaedro.
- LUENGO, M<sup>a</sup> Jesús y PERIÁÑEZ, Iñaki (2014): *Identificación de competencias transversales de la excelencia profesional en Bizkaia*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- MORIN, Edgar: «Articular las disciplinas: la antigua y la nueva transdisciplinariedad», en *Revista Itinerario Educativo*, Bogotá, D. C. (Colombia), 14 (2003), nº 39-40, pp. 189-205.
- MOYA, José, LUENGO, Florencio (coords.) (2011): *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Madrid, Graó.
- PAZ, Desiderio de (2007): *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- PERRENOUD, Philippe (2008): *Construir competencias desde la escuela* (Traducción de Marcela Lorca). Santiago de Chile, J.C. Sáez.
- (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar* (traducción de Judit Andreu). Barcelona, Graó.
- REYERO, Marta (2002): «El talento verbal en niños superdotados», en SÁNCHEZ, Esteban (Director) (2002): *Superdotados y talentos: un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*. Madrid, CCS.

ANDRÉS ZARZO

- RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> Luisa, SERRERI, Paolo y Cimmuto, Angelo del (2010): *Desarrollo de competencias: teoría y práctica*. Barcelona, Laertes.
- VILLARDÓN-GALLEGO, Lourdes (coord.) (2015): *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid, Narcea.
- VISO, José Ramiro (2010): *Enseñar y aprender por competencias, vol. I: Qué son las competencias*. Madrid, EOS.
- ZARZO, Andrés (2015): «Calidad y enseñanzas musicales en España: estado de la cuestión y propuestas de actuación», en *Revista Música del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, pp. 169-192.
- (2014a): *Superdotación y talentos musicales. Conceptos, derechos y pautas de actuación*. Madrid, autoedición.
- (2014b): «La orientación profesional en las enseñanzas de música: una asignatura pendiente aún en el sistema educativo español», en *Revista Música...op. cit.* pp. 167-186.
- (2013): «Comunidades artísticas de aprendizaje: una alternativa educativa a tener en cuenta en el actual contexto de crisis económica», en *Revista Música...op. cit.* pp. 139-158.

#### 4.2. Electrónicas (RE)

- Centro de FP por Comunidades Autónomas: <http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/donde-estudiar/comunidades.html>, visto el 27 de agosto de 2016.
- Libro Blanco Título de Grado en Historia y Ciencias de la Música: [http://www.aneca.es/var/media/150284/libroblanco\\_musica\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150284/libroblanco_musica_def.pdf), visto el 20 de agosto de 2016.
- Reales Decretos que aprueban las diferentes cualificaciones profesionales: <http://www.educacion.es/educa/incual>, visto el 27/8/2016.
- Sistema de Cualificaciones Profesionales: [http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_catalogoWeb.html#ME](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html#ME), visto el 27 de agosto de 2016.

# JOSÉ ÁLVAREZ (1780-1855): UN INSTRUMENTISTA DE VIENTO EN EL SIGLO XIX

 Zoila MARTÍNEZ BELTRÁN\*

## Introducción

Somos creadores de lo que sucederá, pero también debemos meditar sobre lo andado, pues obtendremos un balance de errores y aciertos que, sin duda, mejorará la visión crítica del presente y la toma de decisiones en el futuro más inmediato. A partir de esta motivación y gracias al encuentro fortuito, entre las publicaciones de la Hemeroteca Nacional, con José Álvarez, el oboísta protagonista de este estudio, se emprendió esta pequeña búsqueda en los tiempos pretéritos.

La presente aproximación, tanto por su breve extensión como por su carácter, no pretende ser una referencia unívoca y exhaustiva, sino una micro-investigación que, respaldada en apoyos documentales y realizada al amparo del rigor académico, pueda ofrecer una visión más profunda sobre la figura de este músico y, lo que es más importante, aporte conclusiones útiles para nuestro tiempo ¿Ha cambiado la situación del músico profesional desde entonces? ¿Cómo ha sido la docencia del oboe en el marco nacional? ¿Se están tomando las decisiones adecuadas en este sentido?

Los oboístas del siglo XXI y, más concretamente, los que estudiamos en el Real Conservatorio Superior de Madrid, somos deudores directos de todos los profesores que han pasado por esta Institución. Por ello, la empresa de dar a conocer a esta figura parecía necesaria pues, a pesar de lo bien considerada que fue, ha sido prácticamente olvidada. A parte de la voz elaborada por Francisco Javier Suárez-Pajares en el *Diccionario de Música Española e Hispanoamericana*<sup>1</sup>, hay pocos testimonios escritos de este músico. No se ha indagado todavía en lo qué supuso para el panorama madrileño de la época, en cómo pudo ejercer

\* Graduada en Musicología (UCM) y estudiante de oboe (RCSMM).

<sup>1</sup> Suárez-Pajares, Francisco Javier: Voz «José Rafael Álvarez García», *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, vol. I, pp. 370-371.

su labor docente ni tampoco hasta qué punto perduró su legado. La documentación consultada avala la necesidad de responder a estos interrogantes, ya que este músico ocupó un lugar importante en su época y, sobre todo, vivió un momento convulso e interesante en muchos sentidos.

La música no era considerada como una disciplina abocada al mundo profesional. La creación del conservatorio podría haber suplido esta carencia pero desde sus albores no estuvo a la altura de las circunstancias, ya que no estaba enfocado a la formación integral del músico, sino hacia el diletantismo. En palabras de Peña y Goñi, la institución «nació con un pecado original».<sup>2</sup> Francisco Piermarini (c. 1800-1856) fue el primer director, pasando de ser tenor en el Teatro del Príncipe a la cabeza de una entidad oficial. Mariano Soriano y Fuertes (1817-1880) advirtió que «esta elección no puso en muy buen lugar al magisterio del arte en general ...»<sup>3</sup> pues el conservatorio se convirtió en «una vasta escuela de canto italiano y propagador activo de la música italiana»<sup>4</sup> cuyos alumnos, en muchos casos, no estaban a la altura de lo esperado en un centro de esta categoría.

La dinámica de cambios afectó consecuentemente al ámbito cultural. Los teatros aún se organizaban mediante la figura de los empresarios; pero poco a poco este tipo de dirección entraría en declive en pro de una industria teatral, masiva, con una audiencia más democratizada y de mucha oferta y demanda: «el teatro por horas».<sup>5</sup> Aunque de todo ello José Álvarez solo pudiera ver los inicios, supone una bisagra entre esos dos universos. En consecuencia, Hilarión Eslava no quiso perder la oportunidad de recoger su testimonio, ya que sintetizaba a la perfección el contraste entre dos etapas. A la luz de todo lo expuesto, la recuperación de la memoria de este oboísta resulta de interés para comprender desde dentro ese período tan intenso y para no incurrir en los mismos errores en el futuro.

## Su trayectoria vital-profesional

El 27 de Abril de 1856 se recogía en la *Gaceta Musical*<sup>6</sup> de Madrid la trayectoria de este profesor, hoy olvidado pero que, en su momento, fue admirado por sus contemporáneos. José Álvarez nació el día 24 de octubre de 1780 en

<sup>2</sup> Peña y Goñi, Antonio: *La ópera española y la música dramática en España en el siglo XIX. Apuntes históricos*, Madrid: ICCMU, 2003, p. 103.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>5</sup> Sánchez Sánchez, Víctor: «Un género no tan chico. La música de Chapí para las zarzuelas del teatro por horas» artículo extraído de: Sánchez Sánchez, Víctor; Suárez Pajares Fco. Javier y Galbis Vicente (eds.): *Ruperto Chapí. Nuevas perspectivas*, Valencia: Instituto Valenciano de la Música, 2013.

<sup>6</sup> *Gaceta Musical de Madrid*, 27-IV-1856, p. 4.

Madrid, ciudad en la que desarrollaría su labor profesional. Fue bautizado en la parroquia de San Sebastián y tuvo como madrina a D.<sup>a</sup> María Josefa de la Soledad Alfonso-Pimentel y Téllez-Girón, duquesa de Osuna y condesa de Benavente (1750-1834), ya que el padre de José había sido empleado de dicha casa nobiliaria.

Mientras cumplía con sus estudios generales mostraba ya gran interés por la música, por lo que sus padres decidieron estimular aún más esta inclinación del joven José. Consiguieron que sus primeras lecciones fueran con D. Ramón Viosca, capellán de las Descalzas Reales, con quien aprendería solfeo y nociones básicas de lenguaje musical. Comenzó después a estudiar oboe y flauta y, pasado un tiempo, corno inglés; sin embargo, no existen datos sobre quién pudo iniciarle en estas disciplinas. Respecto a este punto, es importante plantear distintos interrogantes y reflexiones. No cabe duda de que Madrid fue una de las metrópolis españolas en que se concentró la actividad musical en los siglos XVIII y XIX<sup>7</sup>, lo cual fomentó que la instrucción musical fuera algo habitual. Empero, los instrumentos más usuales escogidos en los inicios de la educación de cualquier estudiante, cuando aún era aficionado o lo concebía desde el ámbito doméstico, eran ante todo la guitarra de cinco órdenes, el violín, el clave o la flauta travesera. Por esta se decantó José Álvarez, combinándola con el oboe, menos usual en el ámbito del diletantismo. Curiosamente, aunque dominara los dos, sería el instrumento de doble lengüeta el elegido como medio en el que volcar sus aspiraciones artísticas y después profesionales. El oboe ya estaba presente en la Real Capilla desde 1708 y seguiría figurando en ella hasta ocupar cuatro plazas en 1749, bajo el reinado de Fernando VI. Para desempeñar estos puestos se exigía ambivalencia como flautista y oboísta, lo que explica el por qué José Álvarez aprendió ambas disciplinas y lo que es aún más, por qué llegó a escoger el oboe. Por una parte, se podría especular que el profesor que le tuteló en sus comienzos tocaba no sólo la flauta sino también el oboe, de modo que al acudir a uno de los instrumentos más populares en el ámbito de la educación musical básica, llegara al de doble lengüeta, al que dedicó su vida. Por otra parte, en lo que concierne al aprendizaje de ambas especialidades, se puede afirmar que, además de ser una estrategia pedagógica para dominar la técnica de respiración, supondría una exigencia curricular indispensable en aquel momento para poder formar parte de cualquier orquesta<sup>8</sup> En el número

<sup>7</sup> Alonso, Celsa y Casares Emilio: *La música española en el siglo XIX*. Oviedo: Eds. Universidad de Oviedo. 1995.

<sup>8</sup> «En relación a los intérpretes de viento, es de destacar una característica que les permite una mayor adaptación al mercado: la capacidad de interpretación de diversos instrumentos. Como son los menos demandados al tener un papel menor en las obras, su adaptación a diversos papeles les procura mayores oportunidades profesionales.» Extraído de Ortega Rodríguez, Judith: *La música en la corte de Carlos III y Carlos IV (1759-1808): de la Real Capilla a la Real Cámara*, Tesis doctoral, dirigido por la Dra. Cristina Bordas, Madrid: UCM, 2010, p. 220.

de la *Gaceta Musical*, ya citado, se indica que perfeccionó su técnica con Gaspar Barli. Por varias razones podría sostener, no obstante, que no sólo fue alumno suyo en su madurez, sino también en sus inicios. Barli residía en Madrid desde 1781, momento en que la condesa duquesa de Osuna-Benavente decidió crear una orquesta privada, de la que desde el primer momento el oboísta formó parte. El pequeño José, cuyo padre trabajaba al servicio de la duquesa, estuvo rodeado de este rico ambiente cultural. Por ello, es muy probable que, como madrina del niño, María Josefa procurara por él. Al observar su interés por la música, debió mediar para que Barli —destacado instrumentista que figuró además desde 1790 como oboe-flauta<sup>9</sup>— fuera su profesor.

En esta misma orquesta, siguiendo los pasos de su maestro, conseguiría entrar por oposición José Álvarez el 4 de Agosto de 1796. Con tan sólo dieciséis años ya formaba parte de esta importante institución, aunque aún como supernumerario, es decir, sin figurar en la plantilla. En cualquier caso para un instrumentista tan joven, ello suponía un gran honor y le auguraba un futuro esperanzador en el mundo de la música. En 1803 volvió a opositar y por Real Orden de 21 de diciembre de 1803, se le concedió medio sueldo (4000 reales) de la Real Capilla como premio a sus méritos.<sup>10</sup> En 1808, a causa de la entrada de las tropas francesas en Madrid, Álvarez se fue a Cádiz y no volvió hasta 1815.<sup>11</sup>

En cuanto a su paso por los distintos teatros de Madrid, y aislando estos hechos de la línea cronológica seguida en esta biografía, Álvarez trabajó en el Teatro de los Caños del Peral desde 1790 y desde 1805 en el Coliseo del Príncipe, como integrante de las orquestas de ambos.<sup>12</sup>

El 27 de junio de 1806 se casó con Doña Felipa García, nacida en Bilbao, siendo los padrinos de la boda el marqués de Peñafiel y la duquesa de Osuna. Ocho años después, por Real Orden de 14 de septiembre era nombrado oboísta efectivo de la Real Capilla, y el 29 de julio de 1815, profesor de la Real cámara.

Gaspar Barli falleció en 1826 y Álvarez fue quien le sucedió en el puesto de primer oboe en la Real Capilla, desempeñando sus funciones tal y como su maestro le había enseñado. Su labor docente comenzó en 1831 como «adicto facultativo» en el entonces Conservatorio de María Cristina, en el que en 1833 fue nombrado profesor de oboe y corno inglés. Su recorrido en este organismo fue reconocido por sus colegas y contemporáneos, que admiraron su tarea pedagógica —que generó reseñables discípulos— su buena disposición y su carácter.

<sup>9</sup> Suárez-Pajares, Francisco Javier: Voz «José Rafael Álvarez García» *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Vol I, pp. 370-371), *Gaceta musical de Madrid*, 27-IV-1856, nº 17.

<sup>10</sup> *Gaceta musical de Madrid* 27-IV- 1856, p. 4.

<sup>11</sup> Extraído del expediente de José Álvarez, Archivo RCSMM.

<sup>12</sup> *Gaceta musical de Madrid* 27-IV- 1856, p. 4

Desde 1843 comenzó a resentirse físicamente y solicitó al conservatorio dos meses de baja para «reestablecer su salud»<sup>13</sup>. La misma circunstancia se repitió el 16 de octubre de 1845, cuando, a causa de una enfermedad cerebral, se solicitaba permiso al Conservatorio, una vez obtenido el de S.M. la reina, para ausentarse por ser la necesaria «la salida de Madrid a tomar aires»<sup>14</sup>. Sin embargo, estos problemas de salud no se subsanaron y el 16 de julio 1851 la reina Isabel II le concedió una cédula de preeminencia —en premio a sus muchos años de servicios y atendiendo a su delicado estado físico— que le permitía dar clases los días en que se encontrara en buena disposición para ello. A las doce del mediodía del 4 de octubre falleció víctima de una epidemia de cólera que asolaba Madrid desde el año anterior. Tras veinticuatro años de servicio en el Conservatorio y cincuenta y nueve en la Real Capilla, José Álvarez se despedía del mundo de la música dejando como herencia su labor interpretativa y docente.

## El músico pluriempleado del siglo XIX. José Álvarez y su situación profesional

No cabe duda de que, en el siglo XIX, la situación de quien se dedicaba al mundo de la música mejoró considerablemente respecto al siglo precedente. En cierta medida, la música se insertó en el debate cultural de la época (a través de publicaciones periódicas, tertulias, salones y teatros<sup>15</sup>) y consecuentemente, también lo hizo la vida del músico, que se enmarcó en un contexto algo más favorable a la actividad en que empeñaba su esfuerzo<sup>16</sup>. Su tarea se profesionalizó, pues halló el respaldo en títulos e instituciones —los conservatorios—, lo cual aportó a su trabajo una mejor consideración, pero también conllevó inconvenientes. Como indica John Rink:

...es importante que tengamos en cuenta los riesgos a los que se enfrentaron los músicos profesionales en un mercado cada vez más competitivo, que confería nuevas libertades pero también conllevaba mayor vulnerabilidad. Los músicos se vieron forzados a adoptar un comportamiento mercenario...<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Extraído del expediente de José Álvarez, Archivo RCSMM.

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> Alonso, Celsa y Casares Emilio: *La música española en el siglo XIX*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 1995, p. 36.

<sup>16</sup> Asociaciones como el Liceo Artístico y Literario de Madrid (1837) en cuya sección musical tuvo un importante papel Barbieri. *Ibid.*, p. 37.

<sup>17</sup> Rink, John: «The profession of music history», *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 63.

Esta conciencia de mercado y de competencia perdura hasta hoy, haciendo del mundo musical un ambiente muy exigente. Si bien es cierto que mejoró el estatus del músico, no se vio facilitada su subsistencia ya que, especialmente aquellos que se dedicaban a la interpretación no disponían, para asegurarse una relativa estabilidad, de tantas opciones como se podría creer. El Teatro Real acogió la gran música y formó una plantilla algo más estable, pero más allá de sus cuatro paredes, los ejecutantes erraban de un teatro a otro —del de la Cruz al Príncipe pasando por el Circo, tocando en cafés o salones y participando en bandas en el caso de instrumentistas de viento, sin saber con certeza si sería ese su trabajo definitivo.

Además del Real, para fortuna de aquellos instrumentistas, había otras opciones donde encontrar cierta tranquilidad económica. La Real Capilla, institución asociada a la Corona, poseía un plantel más o menos fijo al que se accedía por oposición, lo cual garantizaba al menos un puesto de cuasi funcionario. El asociacionismo fue otro nicho de seguridad, pues muchas de las estructuras surgidas, además de enriquecer la vida cultural, suponían un respaldo económico para el músico intelectual. Otra salida era la docencia y en esto, a partir de 1831, tuvo un papel relevante el Conservatorio de María Cristina al proporcionar una situación laboral más concreta y con cierta visión de futuro a muchos intérpretes.

El protagonista de este estudio se vio inmerso en todo este contexto y tuvo que ingeniárselas para poder encontrar un asidero económico. Este oboísta supo cómo asegurar su supervivencia y, además, pudo conseguir unos ingresos que le permitieran disfrutar de una vida bastante acomodada. Fue un músico pluriempleado y activo por demás y que logró estar en los círculos adecuados en el momento acertado.

## El oboe en España el siglo XIX

España había albergado desde siglos atrás una tradición oboística sólida. Desde los hermanos Pla (José, Juan y Manuel; siglo XVIII) se sucedieron varias generaciones que buscaron el éxito tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Esta dinámica prosiguió también en el siglo XIX. Destacaron diversas figuras, entre las que resaltamos la de Pedro Soler. Oboísta y compositor, obtuvo el primer premio de oboe del Conservatorio de París en 1836 y estableció allí su vida profesional. Formó parte de la orquesta del *Théâtre de l'Opéra Comique* y posteriormente del *Théâtre Italien* como oboe solista.<sup>18</sup> Este célebre músico pasó por Madrid en varias ocasiones y tocó en los teatros de la Cruz y del Circo.

<sup>18</sup> De Pascual, B.K.: Voz «Pedro Soler Soler», *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, vol. 9, pp. 1136-1137.

Entre los oboístas decimonónicos que siguieron esta estela, podemos nombrar a Enrique Marzo, que además de ser oboe del Teatro Real escribió un método que hoy conserva la Biblioteca Nacional.<sup>19</sup> No obstante, la profesión del oboísta no siempre estuvo en los teatros, salones o conservatorios; esto fue una circunstancia novedosa del siglo XIX. El cambio cultural que se produjo en toda Europa hizo que los espacios para la música fueran otros y que los músicos, más que criados, fueran empleados de clase media.

No existía sólo el refugio en el ámbito real o en una banda militar —habituales en el siglo XVIII—, sino que surgían nuevos horizontes de la mano de la intelectualidad romántica, aficionada a la música y que la tenía en mejor consideración que en épocas anteriores. La música pasaba de ser un mero entretenimiento que acompañaba eventos, sin ninguna trascendencia, a convertirse en el arte por excelencia, que en todas sus dimensiones superaba a las demás.<sup>20</sup>

Otro dato a tener en cuenta, aplicable al caso concreto de la capital, es que hasta 1866 no fue posible la fundación de la Sociedad de Conciertos. En ella se comenzó el desarrollo orquestal más allá del repertorio de ópera, un factor sin duda condicionante, ya que el oboe y el corno inglés fueron elementos esenciales del sinfonismo europeo —baste con la alusión a Berlioz, Brahms o Wagner para percatarse de ello—. Por tanto, durante en el período que conoció José Álvarez no fue posible que existiera un gran sinfonismo romántico donde el oboe cobrara protagonismo dentro de la familia de viento-madera.

## Su faceta de profesor

Antonio Peña y Goñi narra cómo por «Real Orden de 15 de Julio de 1830, se dispuso que el *Real Conservatorio de María Cristina* constara [entre otros] de un (...) Maestro de oboé [*sic*], y corno inglés, con 4800 reales [anuales], D. José Álvarez ».<sup>21</sup> Esto debió ser un honor para el oboísta, pero también una gran responsabilidad, pues se convertía en el primer profesor de este instrumento y es quien debía marcar las pautas de trabajo. Su labor se extendió desde el año de apertura —1831— hasta prácticamente la fecha de su fallecimiento —1855—; aunque en sus últimos años, debido a su débil salud, la desempeñó con bastante irregularidad. A pesar de que no se conocen todavía demasiados datos sobre el

<sup>19</sup> Marzo, Enrique: *Método de oboé progresivo y completo con nociones de corno inglés*, Madrid: Ed. A. Romero, 1870.

<sup>20</sup> Fubini, Enrico: *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid: Alianza Música, 1999, pp. 211-258; pp. 253-296.

<sup>21</sup> Peña y Goñi, Antonio: *La ópera española y la música dramática en España en el siglo XIX. Apuntes históricos*, Madrid: ICCMU, 2003, p. 111.

desarrollo de la enseñanza de este instrumento en España,<sup>22</sup> sí que contamos con referencias bibliográficas centroeuropeas. El ejemplo más claro es el método de oboe de Joseph Sellner<sup>23</sup> que, situado en uno de los centros musicales esenciales —Viena—, se sigue utilizando en la actualidad: un libro enfocado a la digitación, del mismo modo que el que escribió Henri Brod.<sup>24</sup> La agilidad era quizás el parámetro con más peso, pues en estos métodos, debemos asumir que no se tuviera en cuenta la sonoridad, pero quizá cabría preguntarse si era prioritario, en un contexto general de virtuosismo. Nos referimos a lenguajes de brillo técnico como el cultivado en el ámbito pianístico.<sup>25</sup> Contamos con ejemplos de esa época como la Fantasía dramática sobre motivos de Beatrice di Tenda de Bellini de Martín Sánchez Allú (1823-1858). A ello se suma el hecho de que el oboe, por los avances mecánicos experimentados, ya refinara de por sí su color sonoro, lo cual permitió concentrar la atención en otros ámbitos técnicos del instrumento.

Otro hecho hace que esto sea, en parte, cuestionable en el caso de José Álvarez. Fue alumno de un oboísta italiano —Barli— que, casi con absoluta certeza, era deudor de la tradición de dos de las figuras más influyentes en su tierra natal: los hermanos Besozzi. Según lo recogido por Charles Burney en torno a 1770 refiriéndose a la interpretación de éstos de una de sus composiciones, «No se persigue el brillo en la ejecución, ya que todas las notas tienen su significado propio (...)».<sup>26</sup> De ello se deduce que, más allá del virtuosismo, en la escuela italiana el fraseo y el resultado sonoro eran relevantes. A esta herencia italiana José Álvarez, por ser flautista además de oboísta, pudo sumar métodos de este instrumento para que sus alumnos mejoraran sus capacidades.

No es fácil definir el tipo de oboe que pudo ser utilizado por este profesor, pues desde 1800 las variaciones en el instrumento fueron constantes. Las transformaciones decimonónicas centradas, sobre todo en la mecanización del oboe, supusieron un punto de inflexión en la historia del mismo. En cuestión de un siglo, de no poseer apenas llaves, se pasó a un oboe repleto de ellas y además con muelles, ejes y demás artilugios. Es casi seguro que el oboe con el

<sup>22</sup> Vicente Fernández Martínez, profesor de oboe y corno inglés del RCSMM, se encuentra trabajando sobre ello en su tesis doctoral. En espera de su pronta publicación, no podemos aportar más datos en este sentido.

<sup>23</sup> Sellner, Joseph: *Method pour le hautboy*, vol. 2, París: Richault. Ca. 1830

<sup>24</sup> Brod, Henri: *Grande method complète pour le hautbois divisée en deux parties*, París: Schoenberg, Ca. 1830.

<sup>25</sup> Remitimos al lector interesado al texto de Nagore Ferrer, María: «El lenguaje pianístico de los compositores españoles anteriores a Albéniz (1830-1868)», *El piano en España entre 1830 y 1920*, José Antonio Gómez (ed.), Madrid: Sociedad Española de Musicología, 2015, pp. 655-719.

<sup>26</sup> Citado por Haynes, Bruce: *The eloquent oboe. A history of the hautboy from 1640 to 1760*, Nueva York: Oxford University Press, 2001, p. 402.

que José Álvarez impartió sus clases incluyera las innovaciones surgidas entre 1800 y 1825, así como las introducidas por H. Brod; sin embargo, no tuvo la fortuna de conocer el sistema 6 «*Conservatoire*» de Triébert, que desembocaría a través de Lorée en el sistema A6, prácticamente idéntico al que se usa en la actualidad. Otro modelo que pudo conocer fue el ideado por Louis Auguste Buffet en 1844 que probó el sistema de anillas ideado por Theobald Boehm (1794-1881). Desgraciadamente para éste, no tuvo demasiado éxito en los círculos franceses, a causa del sonido abierto y estridente que se obtenía de la aplicación de este sistema, aunque sí en los militares, por su mejor proyección de sonido. El ámbito francés era —y sigue siendo aún hoy— de incuestionable influencia para el mundo oboístico y todo aquello que no pasara por sus cuidadosos filtros estaba prácticamente abocado al fracaso. Leon Goosens resume muy acertadamente esto: «París tenía tradición musical suficiente para fundar el Conservatorio en 1793. Una de las especialidades más importantes fue la de oboe».<sup>27</sup> El Museo de instrumentos musicales del RCSMM cuenta con el cuerpo inferior de un oboe<sup>28</sup> de estas características, un hecho curioso teniendo en cuenta lo expuesto.

En lo que respecta a la enseñanza del corno inglés, podemos suponer que aplicaría sistemas parecidos a los del oboe e incluso estudios destinados a desarrollar destreza en el acompañamiento y no sólo en la interpretación de la melodía. Esto podría ser debido a que la presencia del corno inglés en España procedía muy seguramente de Francia —de aquellos *Douze Hautbois du Roi*— ya que varios grupos de instrumentistas acompañaron hasta nuestro territorio a María Luisa de Orleans en 1679 y al nuevo monarca Felipe V en 1701.<sup>29</sup> La fisionomía y morfología del corno inglés no alcanzó estabilidad hasta el siglo XIX. Estuvo a caballo entre la forma totalmente curva —tubo en curva— y la que comprendía dos cuerpos rectos unidos por un pequeño ensamblaje angulado. Sólo en 1839, con la construcción del *cor anglais moderne* que realizó H. Brod, se estandarizó el perfil recto que conocemos hoy. Para compensar la longitud perdida que proporcionaba esa estructura curvada anterior, añadió el bocal que, con su forma curva, solventaba este problema.<sup>30</sup> Sin embargo, es muy posible que la difusión de este nuevo instrumento no llegara a Madrid, al menos durante el tiempo en que Álvarez desempeñó su cátedra. De hecho, en

<sup>27</sup> Goosens, Leon y Roxburgh, Edwin: *Oboe*, Londres: Macdonald Futura Publishers, 1980, p. 19.

<sup>28</sup> Número de inventario: O1. Extraído de: Bordas Ibáñez, Cristina: *Instrumentos musicales en colecciones españolas, Vol 1, Museos de titularidad estatal*, Madrid: ICCMU, 2008, p. 73.

<sup>29</sup> No citado literalmente. Boyd, Malcom y Carreras, José: *La música española en el siglo XVIII.*, Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 209.

<sup>30</sup> *New Grove dictionary of musical instruments*, Macmillan press limited, Londres, 1984, pp. 797-805.

el Museo del RCSMM se conserva un corno inglés fabricado en Barcelona con dos cuerpos rectos y un pequeño ensamblaje angulado. Este dato evidencia que posiblemente aún no se había extendido el modelo de corno inglés moderno y que, en España, aún se construía según técnicas anteriores.

El escrito en que Felipa García, su viuda, solicita que se recoja un oboe y corno inglés pertenecientes al Conservatorio podría estar vinculado con estos dos instrumentos conservados en la colección del RCSMM. Sería demasiado aventurado afirmar que estos instrumentos son a los que ella se refería; sin embargo, no es muy descabellado pensar que así fue, a juzgar por su datación —en ambos casos mediados del siglo XIX—, y especialmente en el caso del corno inglés, por su perfecta conservación y su fabricación española.<sup>31</sup> De hecho, es reseñable la relación que pudo tener con Bernareggi, constructor de instrumentos de viento madera, además de pianos. Este mantuvo estrechos lazos con Madrid, pero su fábrica estaba en Barcelona, lugar de procedencia del citado corno inglés, por lo que es posible la vinculación del fabricante con este instrumento.

En cualquier caso, todo lo que podamos apuntar sobre el desarrollo de la docencia de Álvarez o sobre qué instrumentos específicos usó para ello no son más que hipótesis, pues lo único que conocemos con certeza era el aprecio expresado por sus colegas<sup>32</sup> y la solicitud de recogida de dos instrumentos por parte de su viuda.

A partir de lo expuesto surgen inmediatamente otras cuestiones ¿existen noticias de algún alumno? ¿Cómo resultó su pedagogía? La respuesta se halla inmersa en las páginas de los periódicos. En las publicaciones madrileñas quedaban recogidos los «ejercicios públicos de los discípulos del Conservatorio de María Cristina» que se celebraban en el Teatro del Circo y que suponían una oportunidad de mostrar a los mejores alumnos, poniendo estos en escena lo aprendido en la institución. En 1846 figuran dos oboístas —José María Martín y Antonio Gálvez<sup>33</sup>— quienes, por la fecha en que estaban estudiando en el Conservatorio, serían con toda seguridad alumnos de José Álvarez. La crítica era positiva y consideraba que su interpretación estaba casi a la altura de un nivel profesional. Ello contrastaba con las apreciaciones negativas respecto al resto de ejecutantes. La cuerda de oboes salía bien parada del encuentro con la crítica.

Tras el fallecimiento de Álvarez, la cátedra de oboe fue ocupada en 1857 por Antonio Romero, que además de clarinetista, era un diestro oboísta gracias a las enseñanzas de Pedro Soler.

<sup>31</sup> Número de Inventario: O3. Extráido de: Bordas Ibáñez, Cristina: *Instrumentos musicales en colecciones españolas. Vol. 1, Museos de titularidad estatal*, Madrid: ICCMU, 2008, p. 74.

<sup>32</sup> *Gaceta musical de Madrid*, 25-XI-1855.

<sup>33</sup> *El Clamor público*, 10-IV-1858.

## La casa de Osuna, la Real Capilla y José Álvarez

José Álvarez nació bajo el amparo del brazo nobiliario: la gran familia Osuna, innegable protectora de las artes, le cobijó desde su más tierna infancia. «Pepito», como le llamaba su madrina, la condesa-duquesa D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Josefa Alonso Pimentel, conoció el universo musical de primera mano, pues no hubo en la nobleza de ese momento mecenas más activa que ella. Trajo de todas partes músicos de la más alta talla, protegiéndoles económicamente, pero también intercediendo por ellos para que logaran sus aspiraciones —entre las que se encontraba el ingreso en la Real Capilla—. <sup>34</sup>

La casa de Osuna contó con su propia orquesta privada, activa entre 1781 y 1792. Fundada por D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Josefa, acogió a músicos como Boccherini o Barli, quien, reconocido como auténtico virtuoso del instrumento, percibía el salario más alto de la orquesta, solo superado por el de Boccherini. Álvarez fue contratado con asiduidad <sup>35</sup> formando parte de esta agrupación que competía en calidad con la Real Capilla, entre otras. <sup>36</sup>

La Real Capilla también estuvo entre las conquistas musicales de este oboísta. Desde 1796 comenzó a participar como supernumerario, pero ¿qué supuso esto para José Álvarez o mejor dicho, que suponía para cualquier músico? El ingreso en la Real Capilla significaba primero un honor, por el estatus que ello conllevaba, pero también un sueldo privilegiado en relación con otras capillas. Además, quien formaba parte de esta orquesta podía ser llamado a participar en la Real Cámara o en celebraciones particulares en iglesias etc. <sup>37</sup> Sin embargo, toda moneda tiene dos caras: debido a las deudas de la corona, desde su fundación en adelante, los pagos a los músicos se retrasaban a menudo, por lo que se veían obligados, como se ha indicado en otros epígrafes, al pluriempleo. A esto se sumaba que el músico no dejaba de ser un asalariado, no un artista liberal, pues su labor era un encargo que quedaba para el boato de la

<sup>34</sup> Para consultar los salarios de los miembros de la orquesta remitimos a la tabla III.4, recogida en: Fernández-Cortés, J. P.: *La música en las Casas de Osuna y Benavente (1733-1882)*, Madrid: Sociedad Española de Musicología, 2007 pp. 177-178.

<sup>35</sup> *Ibid.* p. 87

<sup>36</sup> Suponía un auténtico maratón entre casas nobiliarias y la Casa Real el conseguir los mejores y la mayor cantidad de músicos. Era una forma de abogar por el arte pero también de evidenciar el poder económico.

<sup>37</sup> Artículos VI y VII. *Reglamento de la Real Capilla con la expresión de empleos y sueldos*, Madrid: BNE, 1824, p. 13.

realeza<sup>38</sup>. Gozaban, eso sí, de protección médica para ellos y sus familias, algo que mejoraba notablemente sus condiciones laborales.<sup>39</sup>

Según figura en las cuentas de la Real Capilla, José Álvarez percibió 12000 reales anuales, es decir, el sueldo de la plaza de oboe primero, ya que dependiendo del puesto ocupado el sueldo se reducía o ampliaba —el segundo oboe cobraba 11.000 reales—. <sup>40</sup> Era un buen salario que nuestro oboísta se ganó con sus méritos continuos. Muestra de ello es una reseña publicada en *La Iberia Musical*, en la que se comenta la dulzura del sonido de un solo de oboe cuyo intérprete, por la fecha indicada, sería José Álvarez.<sup>41</sup>

Cuando falleció, su plaza se ofertó con un sueldo inferior, de 10.000 reales anuales.<sup>42</sup> Varios oboístas se presentaron para optar a ella, pero no fue nada fácil, por el gran nivel y competencia. Los instrumentistas que se presentaron eran muy notables y destacados y la elección no tuvo que ser fácil: el Sr. Ortiz, el Sr. Marzo (primer y segundo oboes del Teatro Real), el Sr. Aguilar (primer oboe del Teatro del Circo), y el Sr. Grasi (primer oboe del Teatro de Santa Cruz de Barcelona)—.<sup>43</sup> Inmediatamente surge una nueva cuestión: ¿cómo accedían a este puesto? ¿Qué requisitos tuvo que cumplir también Álvarez para entrar? La primera prueba consistía en la ejecución de una pieza estudiada a gusto y elección del opositor. Seguidamente se procedía a la ejecución de una pieza a primera vista y finalmente, una pieza de capilla con transportes, de un tono alto o uno bajo.

Por lo que respecta a las cualidades apreciables en un instrumentista de viento y la descripción detalla de estas pruebas, es relevante citar a Tomás de Iriarte, que aunque años antes, las enumeraba en su poema *La música*:

Apláudase, por fin, en los de aliento / la firme embocadura / la flexibilidad y la blandura / que nada envidian al humano acento. / Pero aquel tribunal no solo exige / que cada cual aspire al lucimiento/ con la sonta [*sic*] que a su arbitrio elige / sino que en otra nueva / hace de todos repentina prueba. / En el crítico día, en el instante/que a los competidores se señala / de reclusión les sirve una gran sala, / de la palestra música distante; / y si así llegar no puede/ a oídos del que allí su turno espera / ni aún el eco siquiera

<sup>38</sup> Lolo, Begonia: *La música en la Real Capilla de Madrid: José de Torres y Martínez Bravo (b.1670-1738)*, Madrid: Eds. De la Universidad Autónoma de Madrid, 1988, pp. 55-56.

<sup>39</sup> Artículo VII. *Reglamento de la Real Capilla con la expresión de empleos y sueldos*, Madrid: BNE, 1824, p. 13.

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> Suárez- Pajares, Francisco Javier: Voz «José Rafael Álvarez García». *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, vol. 1, pp. 370-371; *La Iberia musical*, 8-V-1842, p. 3.

<sup>42</sup> *Gaceta musical de Madrid*, 25-XI. 1855, p. 6.

<sup>43</sup> Álvarez García, José Rafael: «Apuntes para la historia musical de España», *Gaceta Musical de Madrid*, 15- VI-1856, pp. 5 y 6; 29-VI-1856, pp. 2 y 3; 13- VI-1856, p. 4.

## JOSÉ ÁLVAREZ (1780-1855): UN INSTRUMENTISTA DE VIENTO EN EL SIGLO XIX

/ de los pasos que toca el que precede /por su orden cada uno se presenta.  
/ Aunque el grave concurso le intimide, / también la honrada emulación  
le alienta: / y en tanto que un reloj puntual le mide / la duodécima parte  
de una hora / los caracteres mira/ de la sonata cuyo estilo ignora. / (...).<sup>44</sup>

Prosigue el ilustrado poeta afirmando que, aunque a actores, oradores y pintores se les perdonen sus errores y correcciones fortuitas, no sucede igual en el caso de los músicos.

De todo ello se concluye que estos exámenes no se diferencian demasiado del funcionamiento actual de las oposiciones para obtener la plaza en un Conservatorio público. Esto nos plantea una reflexión sobre el presente: ¿Se han quedado obsoletos estos sistemas de concurso? ¿Se contemplan todas las competencias que un profesor debe reunir (dominio pedagógico, inteligencia emocional etc.)?

## José Álvarez en los teatros de Madrid

El teatro fue otro de los hábitats en los que este oboísta encontró la horma de su zapato. Este espacio se había convertido en un núcleo musical accesible para la burguesía dominante y la clase popular. Era un foco de actividad incesante, que acogía a un coro y una orquesta, tal y como reflejan los periódicos en sus críticas y crónicas. José Álvarez no dudó en entrar a formar parte de esta industria teatral y aparece como oboe y corno inglés en el Teatro del Príncipe. Allí ofrecía conciertos no sólo como integrante de la orquesta sino también como solista. Sorprendió especialmente uno que aparece en el *Diario de Avisos de Madrid* que ofreció con el corno inglés. En Madrid no era conocido por el público y aquella muestra se consideró como una proeza por lo costoso de su técnica.<sup>45</sup> Se menciona en el texto al corno inglés como voz humana, denominación que puede hacer referencia o bien a un modelo inglés de corno que no tuvo demasiada difusión —*vox humana*— o lo que es más probable, a modo de analogía romántica, que ya Hector Berlioz (1803-1869), apuntaba refiriéndose a las llamadas de los pastores —entre oboe y corno— de su sinfonía fantástica *op. 14*: «Tiene una melancólica, soñadora, noble voz.»<sup>46</sup> Su etapa en este teatro finalizó cuando el 11 de julio de 1802 fue consumido por las llamas. Del siguiente modo se refería José Álvarez, quien lo presenció al salir del teatro de Los Caños del Peral tras la representación de *Le Nozze di*

<sup>44</sup> Iriarte, Tomás: *La música, poema*, Madrid: Eds. Ayuntamiento de Madrid Imprenta artesanal, 2004, pp. 175-181.

<sup>45</sup> Extraído del *Diario de Madrid* 26-X-1859, p. 8; 27-II-1821 p. 4.

<sup>46</sup> Goosens, Leon y Roxburgh, Edwin: *Oboe*, Londres: Macdonald Futura Publishers, 1980, p. 154.

*Figaro*, al desafortunado acontecimiento: «Cuando salimos de la función nos hallamos con que estaba ardiendo el teatro del Príncipe, el cual quedó hecho ceniza en aquella noche».<sup>47</sup>

En este último teatro también trabajó nuestro protagonista. Aproximadamente desde 1790, como él mismo afirmaba, consiguió «entrar en la gran orquesta que en él había, para oír lo que se tocaba y adelantar en mi carrera». José Álvarez, sediento de conocimientos, ingresó en este teatro y conoció la vida teatral de primera mano. Hilarión Eslava, que sabía que el oboísta conocía mejor que nadie los entresijos de estos círculos en Madrid, le pidió en el ocaso de su vida que escribiera una contribución a la sección de los «Apuntes para la historia musical de España» de su *Gaceta Musical*. Así lo hizo José Álvarez, legando unas memorias breves pero que dibujaban a la perfección el panorama artístico español. El oboísta vivió los años en que la actividad teatral aún se regía por la figura de empresarios y se realizaba una función por teatro y velada. Eslava intuyó que su testimonio albergaba un filón, pues se avecinaban cambios en la dinámica cultural de la ciudad y la masificación de los espectáculos contrastaría considerablemente con el *modus operandi* que presencié Álvarez.

Su experiencia en los teatros también estuvo en estrecha vinculación con la corona. Entre 1849 y 1851 estuvo en activo el Teatro del Real Palacio, proyecto impulsado por la reina Isabel II, cuya principal función era el cultivo con elementos españoles de la ópera italiana o italianizante.<sup>48</sup> Esta empresa supuso una ingente inversión económica, pues se emplazó en el lugar que ocupaba el Archivo de la Casa Real y esto implicó múltiples reformas además de las complicaciones imprevistas que ocasionó el alumbrado.<sup>49</sup> Albergó a lo más selecto de la corte y el teatro contaba con trescientas localidades aproximadamente. Los músicos de la Real Capilla fueron convocados para formar la orquesta de este teatro, aunque también contó con colaboraciones externas provenientes del Conservatorio.<sup>50</sup> El estreno de *Ildegonda* de Emilio Arrieta fue especialmente relevante, pues lo organizó la reina para su cumpleaños sin reparar en gastos. José Álvarez participó en las funciones de febrero a marzo de 1850 y su compañero de oboe fue Antonio Romero. Es muy probable que Álvarez tocara como oboe segundo, pues su nombre aparecía detrás del de su compañero y por ello percibió 390 reales. El teatro terminó por disolverse en 1851,<sup>51</sup> ya que empezaron a aflorar escándalos financieros y la reina decidió suspender las funciones. En cualquier caso fue una faceta más del oboísta, quien pudo

<sup>47</sup> *Gaceta Musical de Madrid*, 29-VI-1856, pp. 2 y 3.

<sup>48</sup> Subirá, José: *El teatro del Real Palacio (1849-1851), con un bosquejo preliminar sobre la música palatina desde Felipe V hasta Isabel II*, Madrid: ICCMU, 1950, p. 167.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 172.

<sup>50</sup> El coro era de alumnas del Conservatorio. *Ibid.*, p. 205. 54 *Ibid.*, p. 201.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 243.

contribuir al deleite de la corte, pero sobre todo, al estreno de ópera española, aunque fuera en su vertiente más italianizante.

## Conclusiones

A pesar de la gran tradición existente hay pocos estudios centrados en los instrumentos de viento en España.<sup>52</sup> El hecho de que muchos de los intérpretes actuales de orquestas de todo el mundo sean de nacionalidad española no es algo fortuito. Desde hace siglos se viene desarrollando una actividad tanto interpretativa como pedagógica muy intensa gracias a distintos focos: las bandas militares y sinfónicas, las agrupaciones de la corte y las Reales Capillas, los profesores del Conservatorio de Madrid desde su fundación (1830) así como los del territorio nacional en su conjunto. Una circulación incesante de músicos y una 'poli-instrumentalidad' que contrasta con la especialización actual en un único instrumento en la inmensa mayoría de los casos.

En este sentido, sorprende que los instrumentos auxiliares sigan siendo los más olvidados. Refiriéndonos al mundo oboístico en concreto, en los planes de enseñanzas artísticas, no figura el corno inglés.<sup>53</sup> Lo mismo sucede con «Taller de cañas» que hasta hace unos años no existía como asignatura en el RCSMM pero que, afortunadamente y gracias a la encomiable labor de los docentes, se ha conseguido implantar. Sin embargo, no es habitual que aparezca de manera oficial en otros conservatorios, por lo que esa laguna sigue sin ser cubierta en la legislación. En cuanto al corno inglés, su dominio es de vital importancia para cualquier oboísta, pues no son pocas las obras que contienen partes solistas de este instrumento. José Álvarez era consciente de ello y se situó a la altura europea introduciendo esta especialidad desde el inicio, dejando un legado imperecedero.

Otro aspecto sobre el que hay que hacer especial hincapié es la ausencia de figuras femeninas en el universo oboístico del siglo XIX, aunque esto es extensible a todos los instrumentos de viento. Las mujeres eran consideradas aptas para el canto o el piano, pero fuera de estas disciplinas el aprendizaje no estaba bien considerado. Seguro que existieron figuras transgresoras en este aspecto pero, casi con total seguridad, habrán sido cubiertas por el velo de la historia «políticamente correcta». Hay mucho que descubrir e investigar, pues continúan sin resolverse muchos interrogantes sobre la realidad decimonónica

<sup>52</sup> El panorama está cambiando. En el 2016 se ha puesto en marcha la Comisión de trabajo sobre Bandas de Música de la SEDEM que promete aportar muchas novedades al respecto.

<sup>53</sup> Los instrumentos afines fueron olvidados en los planes de estudio hasta la implantación de la LOE. Véase: *Real Decreto 617/1995, de 21 de abril por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios en que no aparecen nombrados los instrumentos afines de ninguna especialidad.*

femenina, sobre cómo desarrollaron su carrera artística las que lo consiguieron y, como tantas otras, la abandonaron o no se profesionalizaron por motivos sociales. A mediados del siglo XX, la eclosión de mujeres oboístas ha inundado el mundo orquestal y el docente, cambiando radicalmente aquellas oxidadas convenciones e igualando o incluso superando numéricamente al género opuesto.

A la luz de la multitud de oboístas españoles que triunfan en el panorama internacional, no carece de sentido el afirmar que existe una escuela española. Una escuela que se perpetuó con las grandes figuras del siglo XX, Fermín Ruiz Escobés, Bartolomé Raga o Francisco Salanova entre otros, y que prosigue su representación internacional con nombres como Lucas Macías Navarro o Cristina Gómez Godoy.

Eran oboístas polifacéticos que tocaban tanto en una banda militar como en un teatro, desde Barli y posteriormente, Pedro Soler, a José Álvarez o Enrique Marzo. De algún modo, hoy en día existe un consenso tácito respecto a la existencia de una escuela y cantera españolas o al menos de una vasta tradición en el campo de la doble lengüeta. Prueba de ello es la creación de la Asociación de Fagotistas y Oboístas de España (AFOES) que además, lanzó un concurso nacional específico para oboe en 2015.

La actividad del colectivo de doble lengüeta ha sido y es uno de los focos instrumentales más activos a nivel nacional. Por tanto, esperamos que este y otros artículos incentiven, de algún modo, la reflexión sobre el papel social de estos instrumentos a través de las bandas de música y orquestas; sobre la incursión de la mujer en estas disciplinas; sobre la diáspora internacional y por desgracia, la fuga de talentos al extranjero así mismo sobre la trayectoria histórica, organológica, iconográfica, pedagógica etc. de estos instrumentos en la península. La puerta está abierta, sólo queda que «sople el viento».

# LA FUGA EN *RE* MENOR DEL MS. 3/1043 DEL RCSMM: RECUPERACIÓN DE UNA OBRA DE SEBASTIÁN DE ALBERO Y AÑANOS (1722-1756)

 Carlos Andrés Sánchez-Baranguá\*

## Introducción

A finales de 2016, quien escribe estas líneas defendió su tesis doctoral, centrada en la figura del músico navarro Sebastián de Albero y Añanos (1722-1756), en la Universidad Pública de Navarra (en adelante UPNA)<sup>1</sup>. Organista Principal de la Real Capilla de Fernando VI, clavecinista, compositor y muy probablemente maestro de algún miembro de la Corte, Albero se postula como uno de los principales músicos españoles para tecla de la primera mitad del siglo XVIII. La investigación presentada aportaba —entre otros— datos novedosos en torno a su biografía y sus fuentes musicales, y es precisamente en relación a este último apartado donde se enmarca la recuperación de una fuga que, con base a ciertos criterios que expondremos más adelante, atribuimos a Albero.

La pieza en cuestión se halla en el manuscrito 3/1043 de la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (en adelante RCSMM) el cual contiene una recopilación de distintas obras para tecla realizadas por varios copistas y puede que de distinta procedencia. Rey lo describe como: *Ms. S. XVIII-XIX. 31 x 22 cms. Sin paginar. De varias manos*<sup>2</sup>. El manuscrito es descrito también por Erro en los siguientes términos:

*«El manuscrito 3/1043 no posee ninguna descripción de las obras que contiene. En la primera página (que es el papel pautado utilizado en el manuscrito) está escrito a lápiz «Intentos y Sonatas del XVIII». En el margen superior derecho*

<sup>1</sup> Sánchez Baranguá C. A.: *Sebastián Ramón de Albero y Añanos (1722-1756): vida y obra. Un roncalés en la cima de la música hispana para tecla de la primera mitad del siglo XVIII*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. D. Marcos Andrés Vierge. El contenido de este artículo está tomado de esta tesis.

<sup>2</sup> Rey, J. J.: *Manuscritos de Música para tecla en la biblioteca del Conservatorio de Madrid*. Revista de Musicología. Vol. 1, 1978, p. 226.

Handwritten musical score on page 96. The page contains several staves of music. The first staff is empty. The second staff is empty. The third staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The music consists of various note values, including eighth and sixteenth notes, and rests. The notation is dense and includes many accidentals. The page number '96' is written in the bottom left corner.

## LA FUGA EN RE MENOR DEL Ms. 3/1043 DEL RCSMM...

*está escrito en tinta negra «24 pliegos». La numeración está realizada a lápiz. Como ya se ha citado, el manuscrito contiene intentos, sonatas y fugas. En ninguna de las obras se indica el nombre del compositor. Solamente llevan título algunos intentos, ya que las sonatas sólo llevan las indicaciones de tempo y las fugas no tienen indicación alguna. El libro está copiado por diferentes manos. [...] Probablemente el contenido del manuscrito sea de finales del siglo XVIII o principios del XIX, ya que las marcas de agua que se encuentran en el papel del mismo proceden del molino de Ramón Romani, en Capellades, Barcelona»<sup>3</sup>.*

Al ser anónimo, no es posible determinar los autores ni el responsable de la recopilación, pero entre las piezas destacan seis fugas (pp. 90-140), cinco de las cuales se corresponden con las fugas del Ms. 4/1727 (2) del RCSMM: *Obras para clavicordio o piano forte*, del músico roncalés Sebastián de Albero, editadas por Antonio Baciero en su *Nueva Biblioteca Española de Música de Teclado (siglos XVI al XVIII)*<sup>4</sup>, en los volúmenes I, II, IV, V y VI.

La correspondencia entre los manuscritos es la siguiente:

1. Fuga en *re* m (pp. 90-95); correspondencia con la *fuga prima* (pp. 3-13) del manuscrito 4/1727 (2) del RCSMM (Ed. Baciero vol. I, pp. 41-50).
2. Fuga en *re* menor (pp. 96-103); no figura en ninguna otra fuente relacionada con Albero.
3. Fuga en *sib* M (pp. 104-113); correspondencia con la *fuga terzza* [sic] (pp. 39-54) del manuscrito 4/1727 (2) del RCSMM (Ed. Baciero vol. IV, pp. 65-81).
4. Fuga en *la* m (pp. 114-122); correspondencia con la *fuga seconda* (pp. 21-32) del manuscrito 4/1727 (2) del RCSMM (Ed. Baciero vol. VI, pp. 68-82).
5. Fuga en *mi* m (pp. 123-130); correspondencia con la *fuga sesta* (pp. 98-109) del manuscrito 4/1727 (2) del RCSMM (Ed. Baciero vol. V, pp. 84-99).
6. Fuga en *do* m (pp. 131-140); correspondencia con la *fuga quinta* (pp. 79-91) del manuscrito 4/1727 (2) del RCSMM (Ed. Baciero vol. II, pp. 57-72).

Todas las fugas del Ms. 3/1043 aparecen como anónimas, pero cinco de ellas coinciden con las del manuscrito 4/1727 (2), volumen —al parecer no

<sup>3</sup> Erro, Sara.: *La Música para tecla de Sebastián de Albero (1722-1756)*. Universidad Complutense de Madrid. 2007. Trabajo presentado para la obtención del DEA, pp. 46 y 47. Parte de esta investigación se halla publicada en: Erro S. y Domínguez, Jose M<sup>a</sup>: *Las sonatas de Scarlatti y su entorno: análisis contextual desde una perspectiva codicológica*. Madrid. Reales Sitios 177, 2008, pp. 48-64.

<sup>4</sup> *Nueva Biblioteca Española de música para teclado*. Siglos XVI al XVIII. Edición a cargo de A. Baciero. UME, 1977-1981.

autógrafo— atribuido a Sebastián de Albero. Aunque existe esta correspondencia entre las fugas de ambas fuentes, debe destacarse el hecho de que en el manuscrito anónimo las fugas no solo contienen cambios, sino que en algunos casos tienen partes reescritas o añadidas con respecto del Ms. 4/1727 (2)<sup>5</sup>. No está entre las anteriores la fuga que se correspondería con la *fuga quarta* [sic] en sol M, del manuscrito 4/1727 (2) del RCSMM (pp. 61-72) y que fue incluida por Baciero en el volumen VI (pp. 44-65). Skyrn<sup>6</sup> subraya que en todas las fugas, a excepción de la que está en *re* menor<sup>7</sup>, el copista revisa la entrada de las voces en la exposición. A menudo añade también otra voz para mantener un estricto número de estas después de la entrada de cada sujeto. El copista también cambia notas para corregir o completar las voces principales de Albero, o para evitar intervalos incómodos tales como quintas y octavas paralelas. Permanece fiel al esquema de las cinco entradas en la exposición de Albero y únicamente en la fuga en *Sib* M reescribe el tema. Cada una de las fugas presenta al menos dos grandes cortes que van de 15 a 32 compases, aunque la mayoría de ellas también tienen otros cortes más pequeños —de unos cuatro compases—, algunos de ellos realizados de manera muy elaborada, con pasajes reescritos y transiciones muy suaves. La habilidad con que se realizan estos cortes varía de fuga a fuga, e incluso dentro de una sola fuga. El copista no moderniza el tipo de notación encontrada en el autógrafo. Skyrn también destaca que, aunque la mayoría de los sujetos o contrasujetos de Albero contienen apoyaturas, el copista tiende a dejarlas fuera o a lo sumo copiarlas en una o dos entradas y luego abandonarlas del todo.

Todas las fugas del Ms. 3-1043 del RCSMM tienen aspectos comunes: ninguna presenta autoría ni está firmada. No figuran indicaciones de movimiento (recordemos que en el Ms. 4/1727 (2) sí están escritas). Las armaduras solo aparecen en el primer pentagrama de cada fuga; después son omitidas por el copista. También están omitidas casi la totalidad de las apoyaturas. Hay cortes en todas las fugas a excepción de la *Sesta*, aunque en esta última hay cuatro grupos de compases seleccionados entre corchetes, que parecen sugerir al intérprete la facultad de omitirlos. Si las cinco fugas fueron copiadas del

<sup>5</sup> Puede consultarse un estudio comparativo de las dos fuentes (cortes, añadidos, omisiones, reescrituras y errores) en: Sánchez Baranguá C. A., *op. cit.*, pp. 193-197

<sup>6</sup> Susanne Skyrn tuvo la amabilidad de enviarme desde Dakota (EEUU), una copia de la comunicación: *The Fugues in Sebastian Albero's Obras para Clavicordio: A Second Version* que presentó en el VII Symposium internacional «Diego Fernández» de música de tecla española, y publicado posteriormente en: *Domenico Scarlatti en España: actas de los Symposia FIMTE 2006-2007*. Editora: Luisa Morales, pp. 361-375.

<sup>7</sup> La fuga en *re* menor de este manuscrito es una obra inédita. Aunque Skyrn señala que no está revisada, este punto no puede saberse, puesto que no conocemos el original, es decir, la fuente de donde está copiada; aunque todo apunta a que también es una obra de Albero.

Ms. 4/1727 (2) del RCSMM, hay que establecer el año 1756 como *terminus ante quem* para la composición de este último manuscrito, ya que fue el año del fallecimiento del músico navarro. A este respecto se han barajado dos hipótesis: la primera, basada en el hecho de que no sería extraño que Albero hubiera podido escribir esta obra, incluso antes de tomar posesión de su puesto de organista principal de la Real Capilla (1746), y posteriormente haber encargado a un copista una «edición de lujo» con dedicatoria incluida al Rey; podría incluso haber añadido la expresión «O Piano Forte» que figura en la portada, una vez vistos los instrumentos que poseía la Reina, e incluso haber escrito la dedicatoria al monarca que se incluye en dicho volumen, *a posteriori*, como muestra de agradecimiento por su puesto como organista. Esto explicaría las diferencias en el color, el tamaño y en la nitidez de algunos trazos de la portada. Si esto fuese así, tendríamos una prueba más de que el joven músico navarro habría conocido los salones del Buen Retiro, donde la reina Bárbara<sup>8</sup> custodiaba los instrumentos que más adelante detallaría en su propio testamento, o incluso los de Aranjuez o San Lorenzo, donde el Rey poseía otros cuatro instrumentos más.

La segunda hipótesis, que no puede desecharse, se basa en el hecho de que la dedicatoria no esté firmada con una rúbrica del propio Albero. ¿Y si hubiese sido una copia encargada a los copistas de la Real Cámara, en una edición especial dedicada al propio Rey como agradecimiento por sus años como organista, en previsión de una muerte próxima? Fernando VI podría haberla recibido una vez fallecido el músico navarro, y esto explicaría que estuviera sin firmar. Incluso la pensión que el monarca otorgó a la viuda de Albero podría ser una muestra de agradecimiento por los servicios prestados en la Real Capilla —quizá también en la Real Cámara—, y por la dedicatoria de su composición. Además, conocemos que Albero fue admitido en la «Real Hermandad de Criados de S.M.» el 30 de junio de 1755, y, al final de la dedicatoria él mismo se distingue como *Su más rendido obsequioso y obligado criado*.

<sup>8</sup> La Reina María Bárbara de Braganza (1711-1758) poseía un alto nivel en los instrumentos de tecla y su gran sensibilidad y cultura musical propiciaron en la Corte madrileña una de las etapas musicalmente más ricas de la historia de España. Su maestro fue nada menos que Domenico Scarlatti (1685-1757), quien se trasladó a Lisboa en 1720 como Maestro de Capilla de la Corte y maestro de clave de D. Antonio, hermano de Juan V de Portugal, y de María Bárbara, hija de este último y futura Reina de España. Posteriormente se estableció en la Corte madrileña una vez que María Bárbara contrajo matrimonio con el futuro Fernando VI (1729). La Reina tocaba excelentemente el clave, cantaba y organizaba veladas musicales en el Palacio del Buen Retiro. Tenía también una importante colección de instrumentos de tecla. En su biblioteca musical, que donó en su testamento a Carlo Broschi «Farinelli» (1705-1782), se encontraban —entre otros— dos volúmenes con música de Sebastián de Albero.

En cambio, el Ms 3/1043 parece ser muy posterior. Según Prozhoguín, un manuscrito de diez pentagramas (o sea, cinco sistemas por página) en formato horizontal parece más propio de finales del siglo XVIII o comienzos del siglo XIX, ya que en tiempos de Albero y Scarlatti los copistas de la Real Capilla habitualmente transcribían las obras para clave sobre papeles en formato horizontal de 27x32 cm. aproximadamente, con ocho pentagramas (o sea, cuatro sistemas por página), aunque el propio autor advierte de que esto no puede considerarse un criterio absoluto<sup>9</sup>. Skyrn ratifica este punto en su artículo, ya que, según afirma esta autora, la escritura y ciertas características de notación sugieren que estas versiones de las fugas de Albero pueden haberse realizado a finales del siglo XVIII o principios del siglo XIX. Sugiere además que el interés del copista fue sin duda el de «mejorar» las armonías o las voces principales. Muchos de los cortes se realizan para eliminar errores armónicos, y las partes añadidas están escritas para mantener la textura o una correcta voz principal. El copista trata de conservar, a veces intactas, las partes escritas por Albero, aunque cambia algunas voces interiores o armonías. Para Skyrn, algunos cortes están muy bien hechos, mientras que otros presentan cierta torpeza. De hecho señala que, aunque la reescritura y reelaboración de las voces en algunas de las entradas del sujeto sugieren que el copista era un músico habilidoso en la técnica del contrapunto, algunos cortes podrían haber sido realizados por personas diferentes. Incluso opina que, por desgracia, estos cortes a veces vienen en secciones que contrastan con el material que los rodean, o en lugares donde la escritura de Albero está en su mejor momento.<sup>10</sup>

## Razones para atribuir a Sebastián de Albero la autoría de la Fuga en *re* m del Ms. 3 / 1043 (pp. 96-103)

Anteriormente se ha observado cómo en el Ms. 3/1043 figuraban un grupo de seis fugas, cinco de las cuales se correspondían con las fugas *Prima*, *Terzza* [*sic*], *Seconda*, *Sesta* y *Quinta* del Ms. 4-1727 (2): *Obras para clavicordio o*

<sup>9</sup> El Sr. Sergei Prozhoguín, gran estudioso de la biografía y fuentes de la obra de Scarlatti, tuvo la amabilidad de responder desde Moscú, a varias de mis consultas realizadas vía mail, en relación a los vacíos existentes tanto en la biografía como en el estudio de las fuentes de Albero y que estaban relacionadas con el maestro italiano.

<sup>10</sup> Skyrn, S.: *opus cit.*, pp. 13 y 14. El artículo está publicado en *Domenico Scarlatti en España*: actas de los Symposia FIMTE 2006-2007. Editora: Luisa Morales, pp. 361-375; no obstante me he basado en la copia que la Sra. Skyrn me envió directamente desde EEUU, por lo que las páginas tienen otra numeración.

*piano forte*. La fuga en *re* m aparece en segundo lugar dentro de esta serie, y comprende 218 compases. Se ignora si, al igual que el resto de fugas de Albero que contiene este manuscrito, esta pieza fue cortada y reducida en su extensión, pero, al no poder compararla con ninguna otra fuente, no es posible asegurarlo con certeza.

A continuación expongo los elementos sobre los que me he apoyado para atribuir la autoría de esta obra al músico roncalés. En primer lugar, por una razón de fuente. Como se ha señalado anteriormente, esta pieza es la segunda de una serie de seis fugas anónimas que aparecen en el Ms. 3/1043 del RCSMM (pp. 90-140), escritas por la misma mano y por consiguiente con el mismo tipo de grafía. Las otras cinco restantes se corresponden con las fugas del Ms. 4/1727 del RCSMM, aunque contengan variantes. La fuga en *re* menor que nos ocupa no figura en ninguna otra fuente relacionada con el compositor navarro conocida hasta la fecha, pero es posible que aquella junto con las otras cinco hubiera sido copiada tras su muerte, de algún volumen actualmente desaparecido. La colección de música de la Reina estaba dividida en cinco grandes apartados: manuscritos musicales y libros impresos (tres armarios); óperas (siete armarios); serenatas (un armario); *intermezzi* (un armario); y *libri differenti* (cuatro armarios). En el apartado *libri differenti* se incluía toda la música para tecla que la Reina poseía, y cabe destacar que entre otras obras del mismo armario sin enumerar, aparece el volumen *Differenti Sonate scelte per cembalo di Alvero*<sup>11</sup>, obra que se halla perdido actualmente. ¿Podría ser la fuga en *re* menor parte de ese volumen perdido? Recordemos que también en el volumen *Sonatas para clavicordio* de Albero (Ms. It. IV, 197B (=9768) de la Biblioteca Nacional Marciana de Venecia), también se incluyen dos fugas.

En segundo lugar por una razón relacionada con el lenguaje musical de Albero. Si atendemos a la tesitura y a la tonalidad de esta fuga, nos encontramos con ciertas similitudes con otras piezas del músico navarro:

**Tesitura:** La nota más grave de esta fuga es un *sir*<sup>12</sup> y la más aguda un *dob*, por lo que estaríamos dentro de la tesitura *sol<sub>1</sub> - re<sub>6</sub>*, que encontramos en todas las obras de Albero. Este teclado, con poco más de cuatro octavas y con 56 teclas, no es difícil hallarlo en España durante esta época; de hecho,

<sup>11</sup> Cappelletto, S.: *La voce perduta. Vita di Farinelli e virato cantore*. Edizioni di Torino (EDT), 1995, pp. 211-220 (inventario completo).

<sup>12</sup> Para la nomenclatura de las tesituras y las notas según las octavas en las que se encuentran, utilizamos la notación científica. Es el principal sistema utilizado en EEUU, denominado *Scientific Pitch Notation* (SPN), que fue propuesto por primera vez en 1939 por la *Acoustical Society of America*. En este sistema de notación, el *do* central del piano se denomina *do<sub>4</sub>*, y no *do<sub>3</sub>* como en el tipo de notación franco-belga. Este sistema se utiliza en gran parte de Europa, Asia, Italia y en España, aunque en este último país también se utiliza el sistema de notación franco-belga.

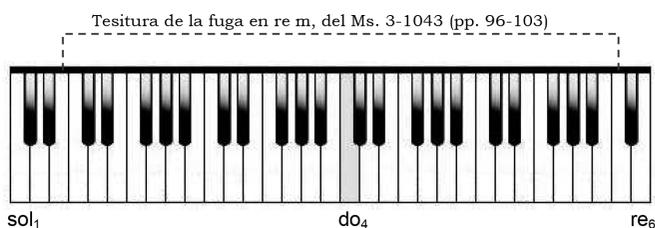


Fig. 1: Tesitura de la fuga en *re m*, del Ms. 3-1043 (pp. 96-103) *sol1 do4 re6*.

en el testamento de la reina Bárbara de Braganza figuran cuatro instrumentos con esta misma extensión<sup>13</sup>.

**Modo dórico / menor:** Al igual que en varias de sus *Sonatas para Clavicordio*, la armadura corresponde a un modo dórico, aunque en la escritura aparezca el *sib* que correspondería a un *re* menor, y el *do#* como su sensible. Recordemos que en la primera mitad del XVIII todavía quedaban rasgos de la modalidad de épocas pasadas, a pesar de la evolución de la propia escritura musical y del sistema tonal.

En tercer lugar, existen razones que tienen que ver con el lenguaje particular de Albero, concretamente de sus fugas:

**Sujeto:** consta de 5 compases, y aunque no siempre aparece completo, entra reiteradamente. Esta es una característica muy típica de Albero.



Fig. 2: Sujeto de la fuga en *re* menor atribuida a Albero

**Respuesta:** Albero escribe para este sujeto una respuesta real y no tonal. Todas las respuestas del resto de fugas del compositor navarro son también reales.

**Primera sección:** Las fugas de Albero presentan, en la primera sección, una particularidad: el compositor, a pesar de escribir todas estas obras a cuatro voces, no hace una exposición con cuatro entradas (una en cada una de ellas), sino

<sup>13</sup> Los cuatro instrumentos de 56 teclas de la Reina eran: un clavicordio de Piano hecho en Florencia; un clavicordio de nogal con cinco registros y cuatro órdenes de cuerdas, para pluma; un clavicordio de plumas que antes fue de piano, hecho en Florencia y un clavicordio de nogal con tres órdenes de cuerdas para pluma. Puede consultarse en: RBP: Testamento e inventario de bienes de la reina María Bárbara de Braganza. II/305, folios 228r-230v. En la actualidad no se conserva ninguno de estos instrumentos.

con cinco. Lo habitual era escribir un sujeto en el tono principal, seguido de una respuesta real o tonal (sujeto en la tonalidad de la dominante), una tercera entrada del sujeto en la tonalidad principal en la tercera voz, y, por último, una entrada de la respuesta en la cuarta voz, nuevamente en la dominante. A partir de ahí comenzaba el primero de los episodios. Albergo, después de la cuarta entrada, es decir, la segunda entrada de la respuesta, introduce una quinta entrada en una de las cuatro voces, que se corresponde con una tercera entrada del sujeto. Después de esta quinta entrada, el compositor navarro escribe un episodio, tras el cual introduce de nuevo la respuesta a la última entrada. Esta respuesta vuelve a estar en la tonalidad de la dominante en el caso de las fugas en modo mayor (Fuga en *Re* M (nº 30) del Ms. It. IV, 197b (=9768) de la BNMV, *Sonatas para clavicordio*; y Fugas *Terzza* [sic] y *Quarta* del Ms. 4-1727 (2) del RCSMM, *Obras para clavicordio o piano forte*). Pero en el caso de las fugas compuestas en modo menor, esta tercera entrada de la respuesta posterior al primer episodio, aparece siempre en la tonalidad del relativo mayor (Fugas *Prima*, *Seconda*, *Quinta* y *Sesta* del Ms. 4-1727 (2) del RCSMM, *Obras para clavicordio o piano forte*; Fuga en *sol* m (nº 15) del Ms. It. IV, 197b (=9768) de la BNMV, *Sonatas para clavicordio*; y Fuga en *re* menor del Ms. 3-1043 del RCSMM, *Intentos y sonatas del siglo XVIII*).

Únicamente encontramos una excepción a esta norma: en la fuga *Seconda* de las *Obras...*, el episodio viene después de la sexta entrada, es decir, la tercera aparición de la respuesta, y no antes. Hay otra excepción en cuanto a la sucesión sujeto-respuesta de la primera sección de las fugas del compositor navarro. En la fuga en *re* menor del Ms. 3-1043 del RCSMM (pp. 96-103) que atribuimos a Albergo, la segunda entrada de la respuesta aparece dos veces seguidas (aunque no en la misma octava), algo que no ocurre en ninguna otra de sus composiciones. Es decir, después de la segunda entrada de la respuesta no viene la tercera entrada del sujeto, sino de nuevo la misma respuesta escrita a la octava inferior<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Este argumento que *a priori* podría utilizarse para defender la no autoría de Albergo en esta fuga, pierde fuerza cuando se tiene en cuenta que el resto de las fugas conocidas del compositor navarro que pueden encontrarse en el Ms. 3/1043 del RCSMM, se hallan modificadas con respecto al Ms. 4-1727 (2): *Obras para clavicordio o piano forte* del RCSMM. Aunque no se puede afirmar categóricamente que el copista de las fugas del Ms. 3/1043 se hubiese basado en el Ms. de *Obras...* que actualmente se conserva en el RCSMM y no en alguna otra copia hoy desaparecida, todo apunta a que todas ellas son copias posteriores que han sufrido cortes, añadidos, omisiones etc., con respecto de los posibles manuscritos —seguramente apógrafos— de la etapa en la que el músico navarro desempeñaba sus funciones en la Real Capilla. La fuga inédita que nos ocupa podría haber sufrido igualmente modificaciones y ello explicaría la doble segunda entrada de la respuesta.

| 1ª sección de las fugas de Sebastián de Albero                         |                        |                                 |                        |                            |                        |          |                           |
|--|------------------------|---------------------------------|------------------------|----------------------------|------------------------|----------|---------------------------|
| SONATAS PARA CLAVICORDIO   |                        |                                 |                        |                            |                        |          |                           |
| MS. IT. IV, 197B (=9768) DE LA BIBLIOTECA NACIONAL MARCIANA DE VENEZIA |                        |                                 |                        |                            |                        |          |                           |
| Nº   | Sujeto<br>(1ª entrada) | Respuesta<br>(1ª entrada)       | Sujeto<br>(2ª entrada) | Respuesta<br>(2ª entrada)  | Sujeto<br>(3ª entrada) | Episodio | Respuesta<br>(3ª entrada) |
| 15<br>( <i>sol menor</i> )   | <i>sol m</i>           | <i>re m</i><br>(a la 4ª inf.)   | <i>sol m</i>           | <i>re m</i>                | <i>sol m</i>           | sí       | <i>Sib M</i>              |
| 30<br>( <i>Re mayor</i> )  | <i>Re M</i>            | <i>La M</i><br>(a la 4ª inf.)   | <i>Re M</i>            | <i>La M</i>                | <i>Re M</i>            | sí       | <i>La M</i>               |
| OBRAS PARA CLAVICORDIO O PIANO FORTE                                   |                        |                                 |                        |                            |                        |          |                           |
| MS. 4-1727 (2) DEL RCSMM   |                        |                                 |                        |                            |                        |          |                           |
|  | Sujeto<br>(1ª entrada) | Respuesta<br>(1ª entrada)       | Sujeto<br>(2ª entrada) | Respuesta<br>(2ª entrada)  | Sujeto<br>(3ª entrada) | Episodio | Respuesta<br>(3ª entrada) |
| Fuga<br>Prima<br>( <i>re menor</i> )                                   | <i>re m</i>            | <i>La M</i><br>(a la 4ª inf.)*  | <i>re m</i>            | <i>La M</i>                | <i>re m</i>            | sí       | <i>Fa M</i>               |
| Fuga<br>Seconda<br>( <i>la menor</i> )                                 | <i>la m</i>            | <i>mi m</i><br>(a la 5ª sup.)** | <i>la m</i>            | <i>mi m</i>                | <i>la m</i>            | no       | <i>Do M</i>               |
| Fuga<br>Terza<br>( <i>Sib mayor</i> )                                  | <i>Sib M</i>           | <i>Fa M</i><br>(a la 4ª inf.)   | <i>Sib M</i>           | <i>Fa M</i>                | <i>Sib M</i>           | sí       | <i>Fa M</i>               |
| Fuga<br>Quarta<br>( <i>Sol mayor</i> )                                 | <i>Sol M</i>           | <i>Re M</i><br>(a la 5ª sup.)   | <i>Sol M</i>           | <i>Re M</i>                | <i>Sol M</i>           | sí       | <i>Re M</i>               |
| Fuga<br>Quinta<br>( <i>do menor</i> )                                  | <i>do m</i>            | <i>Sol M</i><br>(a la 5ª sup.)  | <i>do m</i>            | <i>Sol M</i>               | <i>do m</i>            | sí       | <i>Mib M</i>              |
| Fuga<br>Sesta<br>( <i>mi menor</i> )                                   | <i>mi m</i>            | <i>si m</i><br>(a la 5ª sup.)   | <i>mi m</i>            | <i>si m</i>                | <i>mi m</i>            | sí       | <i>Sol M</i>              |
| MANUSCRITO INTENTOS Y SONATAS DEL SIGLO XVIII                          |                        |                                 |                        |                            |                        |          |                           |
| MS. 3-1043 DEL RCSMM (PP. 90-140)                                      |                        |                                 |                        |                            |                        |          |                           |
|  | Sujeto<br>(1ª entrada) | Respuesta<br>(1ª entrada)       | Sujeto<br>(2ª entrada) | Respuesta<br>(2ª entrada)  | Sujeto<br>(3ª entrada) | Episodio | Respuesta<br>(3ª entrada) |
| Fuga en<br><i>re m</i><br>(pp.<br>96-103)                              | <i>re m</i>            | <i>la m</i><br>(a la 5ª sup.)   | <i>re m</i>            | <i>la m</i><br>(dos veces) | <i>re m</i>            | sí       | <i>Fa M</i>               |

\* Las dos primeras notas de la respuesta presentan una mutación.

\*\* Los cuatro últimos compases de la respuesta presentan mutación.

**Longitud:** Las fugas de Albero destacan por ser más largas de lo habitual en aquella época; de hecho, Powell señala que las fugas del navarro son extraordinarias por su longitud, ya que la más corta tiene 300 compases y la más larga, 522 (frente a la más larga de Scarlatti —K. 30—, de solo 152

compases).<sup>15</sup> Pero parece claro que este autor se refiere únicamente a las fugas de las *Obras...*, ya que las otras tres que se conservan son más cortas: las dos fugas incluidas dentro de la colección de *Sonatas para clavicordio* (números 15 y 30) tienen 298 y 158 compases respectivamente, y la fuga en *re* menor del manuscrito anónimo 3/1043 —la que ahora nos ocupa—, 218.

**Similitudes:** existen similitudes importantes entre el lenguaje de algunos pasajes de esta fuga y la Fuga *Seconda* del Ms. 4-1727 (2). Después de una amplia sección en que se utilizan básicamente corcheas y negras con puntillo —137 compases en el Ms. 3-1043, y 296 compases en Ms. 4-1727 (2)—, comienza otra donde las semicorcheas asumen todo el protagonismo. Como recuerda Martín Moreno, Albero sigue en sus fugas la práctica habitual de la época: se preocupa especialmente por la exposición del tema en las respectivas voces, pero no se ocupa de estas excesivamente cuando no llevan el tema principal. Para conseguir la necesaria intensificación final, el compositor navarro suele recurrir a la práctica ibérica de emplear valores doblemente rápidos en las voces que acompañan el tema principal,<sup>16</sup> aspecto que también puede observarse en la obra objeto de este trabajo. Atendiendo a las características del resto de fugas conocidas de Albero, y con la cautela que corresponde en estos casos, concluimos que nos hallamos ante una obra inédita del organista navarro.

## Transcripción y correcciones realizadas<sup>17</sup>

Para la transcripción de esta fuga<sup>18</sup> se han realizado diversas correcciones y añadidos sobre lo que parecen omisiones y errores del copista en notas, alteraciones, figuras, ligaduras, etc. Se ha reescrito el compás 146 y se ha omitido el que viene después, dándole el número 147 al siguiente. Se han añadido ligaduras con línea discontinua en compases del manuscrito donde su ausencia parecía obedecer más bien a un descuido del copista. También han sido escritas entre paréntesis algunas alteraciones accidentales aclaratorias y se ha puesto barra

<sup>15</sup> Powell, L. (1986-87): *The Keyboard Music of Sebastián de Albero: an Astonishing Literature from the Orbit of Scarlatti*. *Early Keyboard Journal*, V, 1986-87, p. 16. Scarlatti tiene cinco fugas: K. 30, K. 41, K. 58, K. 93 y K. 417.

<sup>16</sup> Martín Moreno, A.: *Sonatas españolas de la segunda mitad del siglo XVIII*, comentario musicológico al disco: *Sonatas españolas. Siglo XVIII*

<sup>17</sup> La transcripción de la presente fuga, con todas las correcciones que exponemos en este apartado, fue incluida en el Anexo VII de la Tesis Doctoral: Sánchez Baranguá C. A., *opus cit.*, pp. 453-467, e interpretada al final de la defensa (2 de diciembre de 2016, UPNA) por el propio autor de la tesis.

<sup>18</sup> El manuscrito original puede consultarse en: <http://www.rcsmm.eu/general/files/biblioteca/00000416700-2.pdf> (págs. 96-103 del manuscrito, y 7-14 del documento en pdf, que puede descargarse).

doble en los compases en donde existe un cambio de armadura, para facilitar la lectura. Una vez realizada la transcripción y habiendo realizado las correcciones descritas, la clavecinista Genoveva Gálvez ha colaborado supervisando la presente edición, sugiriendo soluciones en aquellos compases donde la escritura presentaba dudas razonables. Se ha intentado en todo momento respetar el discurso de las voces, y en algunas ocasiones se ha variado la disposición original de las notas para que ésta fuera más acorde a la escritura de música para teclado que conocemos hoy en día, lo que obviamente facilitará su lectura. De este modo, los acordes y octavas que presentaban cada una de las notas con su plica por separado se han unido en una sola plica, y las entradas del sujeto se han escrito de tal manera que estas sean reconocibles también visualmente. Se ha respetado la armadura original: a pesar de estar en *re* menor, la partitura no incluye el *si* bemol en la armadura, por lo que el bemol en la nota *si* aparece frecuentemente durante el transcurso de la pieza.

A continuación expongo cada una de las correcciones que se han incluido en la presente edición:

Compás 40: el primer *re* que aparece escrito en el pentagrama superior, aunque no figura así en el manuscrito, se ha considerado bemol, como el segundo que aparece como bajo en la mano izquierda.

C. 42: el *si* del primer acorde parece ser natural, aunque los anteriores y posteriores sean bemol.

C. 44: el *mi* de la voz aguda es bemol, aunque no venga indicado expresamente (aparece el bemol en el *mi* de octava baja).

C. 48: el último *re* del bajo debe de ser corchea, y no negra como figura en el manuscrito.

C. 51: el *si* de la voz superior aparece bemol, pero el *si* de las semicorcheas figura sin alteración, por lo que se ha considerado que es natural y no está afectado por el bemol de la octava alta.

C. 56: en el manuscrito, el primer *fa* aparece con un signo que no se ve bien si es un bemol o un becuadro, pero debe ser un *fa* natural, por lo que se ha considerado becuadro.

C. 69: el *si* del primer acorde debe ser natural, aunque venga de un *si* bemol en el compás anterior. La nota *la* del bajo se ha mantenido natural, a pesar de ser bemol el *la* de la voz superior del acorde anterior.

C. 88: se ha incluido un *re* bemol en el bajo del primer tiempo como conclusión del motivo que viene del compás anterior. En el manuscrito original esta nota se omite, aunque es muy posible que haya sido por omisión del copista.

C. 103: aquí el becuadro que aparece en el pentagrama de abajo del manuscrito da lugar a equívocos: ¿es para el *do* o para el *si*? En la presente edición se ha colocado en el *do*, y así quedarían *do* y *si* naturales, aunque el siguiente *do* sea de nuevo sostenido.

C. 113: en el manuscrito no hay ninguna alteración en este compás, pero parece más bien un despiste del copista el no poner un becuadro en las dos notas *sol*, ya que, según la armadura en la que estamos desde el compás 107, aquí serían sostenidos y el tema sonaría alterado.

C. 117: el primer *do* que aparece escrito en el pentagrama superior ha de ser natural, al igual que el segundo, que *si* viene marcado. Se ha reflejado así en la presente edición, ya que tendría además más relación con el compás 119, donde se repite el mismo diseño.

C. 131: todo apunta a que hay un error del copista en el manuscrito, ya que aparece un bemol en el segundo *fa* del pentagrama superior que, por lo que parece, debería ir al *mi* anterior, lo que deja el *mi* bemol y el *fa* natural, tal como lo presentamos en nuestra edición.

C. 132: el último *la* de la voz superior debe de ser bemol, al igual que el primer *la* del bajo. No viene especificado en el manuscrito, pero todo apunta a que sería lo correcto.

C. 134: de nuevo la notación del manuscrito da lugar a equívocos. Aparece el último *si* del bajo con un becuadro ligado a otro *si* del siguiente compás, que está bemol. En esta edición se escriben las dos notas como bemol, al igual que las dos veces que aparece el *si* en el pentagrama superior.

C. 146: no está completo. En el manuscrito solo está escrita la voz superior. Este compás se ha completado según sugerencia de Genoveva Gálvez. Como se ha señalado más arriba, se ha omitido el compás siguiente (el que sería 147) porque contiene errores, ya que repite elementos del compás siguiente. Se ha numerado como 147 el siguiente, y queda perfectamente enlazado con el compás incompleto anterior y con el que sigue.

C. 158: este compás y el siguiente están repetidos, en lo que parece un error del copista, por lo que se ha suprimido uno de ellos en la edición. De este modo se descarta el compás 159 y se le ha dado esa numeración al siguiente.

C. 171: el segundo *re* de la voz superior debe ser natural, y así se ha indicado en esta edición. Hay unas pequeñas marcas sobre los compases 171-173, que parecen ser trinos. También se han añadido en esta edición y se han completado en los grupos en los que faltaban.

C. 174: el primer *sol* del pentagrama superior, el copista lo marca como sostenido, pero el resto deberían ser naturales, aunque no aparezcan becuadros en el manuscrito. Se han añadido en esta edición.

C. 176: el primer *fa* del pentagrama superior debe ser sostenido, y el resto naturales (lo mismo que el *sol* del compás 174). Así ha quedado reflejado en la presente edición.

Cc. 187, 188 y 189: el *fa* de las semicorcheas debe ser sostenido, aunque no venga indicado en el manuscrito (posible omisión del copista).

C. 190: en el manuscrito figura un *fa* bemol en el pentagrama superior, pero es un error del copista. La nota ha de ser natural.

C. 195: en el manuscrito figuran todas las notas *fa* de las semicorcheas como sostenido, pero es un error. En la edición que se presenta se ha dejado el primer *fa* sostenido, tal y como figura, pero el resto se han escrito naturales.

C. 196: se ha bajado la primera nota de la mano izquierda una octava, para seguir el discurso que viene del compás anterior. Es posible que el cambio de octava en el manuscrito se deba a un error del copista.

C. 197: es el mismo caso que en el compás 195. El *sol* figura como sostenido en la primera nota de la mano izquierda y también en las semicorcheas. Se ha dejado sostenido el primero y naturales los demás, al igual que el *sol* del tema en la mano derecha.

C. 200: aunque no se indique en el manuscrito, todas las notas *fa* deben ser sostenido. Parece otra omisión del copista.

C. 201: en el pentagrama superior del manuscrito aparecen todas las notas *re* con sostenido, pero, según el discurso armónico, el último *re* ha de ser natural, por lo que en la presente edición se ha indicado con un becuadro.

C. 203: ocurre lo mismo que en el caso anterior. El copista escribe el *do* sostenido en el pentagrama superior, pero el último debería ser becuadro. La nota *si*, que es bemol, también se ha transcrito como natural la última vez que aparece.

C. 204: el *sol* del segundo tiempo en la voz contralto debe ser corchea, y no negra como figura en el manuscrito.

C. 205: las notas *mi* de la mano izquierda deberían ser bemoles, faltando esta indicación en el manuscrito. Seguramente se trata de otra omisión del copista.

C. 210: por error, en el manuscrito no figura el sostenido en el primer *do* de la mano izquierda.

C. 214: el *do* de las terceras de la mano derecha debe ser sostenido, al igual que el que está en la mano izquierda.

C. 218: la figura que el copista escribe para la octava final es la de negra con puntillo. Esto genera la duda de si debería ser en realidad una blanca con puntillo, al no figurar en el manuscrito el correspondiente silencio de negra con puntillo que completaría el compás. Por recomendación de Genoveva Gálvez se ha transcrito como blanca con puntillo.

# Fuga en re menor

Fuente: RCSMM - Manuscrito 3/1043 (pp. 96-103)

Transcripción: Carlos Andrés Sánchez (2015)

¿Sebastián de Albero? (1722-1756)

Measures 1-4 of the fugue. The piece is in 6/8 time and the key signature has one flat (B-flat). The right hand is mostly silent in these measures, while the left hand plays a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes.

Measures 5-8 of the fugue. The right hand begins to play a melodic line, while the left hand continues with its rhythmic accompaniment. The texture becomes more active.

Measures 9-12 of the fugue. The right hand continues its melodic development, and the left hand provides harmonic support with chords and moving lines.

Measures 13-16 of the fugue. The right hand features a more complex melodic passage with some grace notes, while the left hand maintains the rhythmic foundation.



37

Musical score for measures 37-39. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 37: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 38: Treble clef has a quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 39: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2.

40

Musical score for measures 40-42. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 40: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 41: Treble clef has a quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 42: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2.

43

Musical score for measures 43-45. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 43: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 44: Treble clef has a quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 45: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2.

46

Musical score for measures 46-48. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 46: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 47: Treble clef has a quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 48: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2.

49

Musical score for measures 49-51. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 49: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 50: Treble clef has a quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4. Bass clef has a dotted half note G2. Measure 51: Treble clef has a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Bass clef has a dotted half note G2.

52

Musical score for measures 52-54. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#). The music is primarily composed of chords and dyads. In measure 52, the treble staff has a series of chords: F#4-G4-A4, F#4-G4-A4, F#4-G4-A4, F#4-G4-A4, F#4-G4-A4, F#4-G4-A4. The bass staff has chords: F#2-G2-A2, F#2-G2-A2, F#2-G2-A2, F#2-G2-A2, F#2-G2-A2, F#2-G2-A2. Measures 53 and 54 continue this pattern with similar chordal structures.

55

Musical score for measures 55-57. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#). In measure 55, the treble staff has chords: F#4-G4-A4, F#4-G4-A4, F#4-G4-A4, F#4-G4-A4. The bass staff has chords: F#2-G2-A2, F#2-G2-A2. In measure 56, the treble staff has a melodic line: F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter). The bass staff has a simple bass line: F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter), F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter). Measure 57 continues the melodic line in the treble and the bass line in the bass.

58

Musical score for measures 58-60. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#). In measure 58, the treble staff has a melodic line: F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter). The bass staff has a simple bass line: F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter), F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter). In measure 59, the treble staff has a melodic line: F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter). The bass staff has a simple bass line: F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter), F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter). Measure 60 continues the melodic line in the treble and the bass line in the bass.

61

Musical score for measures 61-63. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#). In measure 61, the treble staff has a melodic line: F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter). The bass staff has a simple bass line: F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter), F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter). In measure 62, the treble staff has a melodic line: F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter). The bass staff has a simple bass line: F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter), F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter). Measure 63 continues the melodic line in the treble and the bass line in the bass.

64

Musical score for measures 64-66. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#). In measure 64, the treble staff has a melodic line: F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter). The bass staff has a simple bass line: F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter), F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter). In measure 65, the treble staff has a melodic line: F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter). The bass staff has a simple bass line: F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter), F#2 (quarter), G2 (quarter), A2 (quarter). Measure 66 continues the melodic line in the treble and the bass line in the bass.

67

Musical score for measures 67-69. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#) and one flat (Bb). Measure 67 features a melodic line in the treble with eighth and sixteenth notes, and a bass line with eighth notes and chords. Measure 68 continues the melodic development with a trill-like figure. Measure 69 shows a change in the bass line with a sustained chord.

70

Musical score for measures 70-72. The system consists of two staves. Measure 70 has a melodic line with a trill and a bass line with chords. Measure 71 features a melodic line with a trill and a bass line with chords. Measure 72 shows a melodic line with a trill and a bass line with chords.

73

Musical score for measures 73-75. The system consists of two staves. Measure 73 has a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. Measure 74 features a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. Measure 75 shows a melodic line with eighth notes and a bass line with chords.

76

Musical score for measures 76-78. The system consists of two staves. Measure 76 has a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. Measure 77 features a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. Measure 78 shows a melodic line with eighth notes and a bass line with chords.

79

Musical score for measures 79-81. The system consists of two staves. Measure 79 has a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. Measure 80 features a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. Measure 81 shows a melodic line with eighth notes and a bass line with chords.

82

Musical score for measures 82-84. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 82 features a half note chord in the treble and a quarter note in the bass. Measure 83 has a half note chord in the treble and a half note in the bass. Measure 84 contains a half note chord in the treble and a half note in the bass. The key signature has one flat, and the time signature is 4/4.

85

Musical score for measures 85-87. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 85 features a half note chord in the treble and a quarter note in the bass. Measure 86 has a half note chord in the treble and a half note in the bass. Measure 87 contains a half note chord in the treble and a half note in the bass. The key signature has one flat, and the time signature is 4/4.

88

Musical score for measures 88-90. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 88 features a half note chord in the treble and a quarter note in the bass. Measure 89 has a half note chord in the treble and a half note in the bass. Measure 90 contains a half note chord in the treble and a half note in the bass. The key signature has one flat, and the time signature is 4/4.

91

Musical score for measures 91-93. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 91 features a half note chord in the treble and a quarter note in the bass. Measure 92 has a half note chord in the treble and a half note in the bass. Measure 93 contains a half note chord in the treble and a half note in the bass. The key signature has one flat, and the time signature is 4/4.

94

Musical score for measures 94-96. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 94 features a half note chord in the treble and a quarter note in the bass. Measure 95 has a half note chord in the treble and a half note in the bass. Measure 96 contains a half note chord in the treble and a half note in the bass. The key signature has one flat, and the time signature is 4/4.

97

Musical score for measures 97-99. The piece is in G major (one sharp). The right hand features a melodic line with eighth notes and quarter notes, often beamed together. The left hand provides a steady accompaniment with eighth notes and quarter notes. Measure 99 ends with a fermata over the final chord.

100

Musical score for measures 100-102. The right hand continues the melodic line with some chords and eighth notes. The left hand has a more active bass line with eighth notes and quarter notes. Measure 102 ends with a fermata.

103

Musical score for measures 103-105. The right hand has a more complex melodic line with some chords and eighth notes. The left hand continues with a steady accompaniment. Measure 105 ends with a fermata.

106

Musical score for measures 106-108. The right hand features a melodic line with some chords and eighth notes. The left hand has a steady accompaniment. Measure 108 ends with a fermata.

109

Musical score for measures 109-111. The right hand has a melodic line with some chords and eighth notes. The left hand continues with a steady accompaniment. Measure 111 ends with a fermata.

112

Musical score for measures 112-114. The key signature is three sharps (F#, C#, G#). Measure 112 features a treble clef with a dotted quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 113 shows a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 114 has a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a dotted quarter note chord. A fermata is placed over the bass clef in measure 114.

115

Musical score for measures 115-117. The key signature is three sharps. Measure 115 has a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 116 features a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 117 has a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord.

118

Musical score for measures 118-120. The key signature is three sharps. Measure 118 has a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 119 features a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 120 has a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord.

121

Musical score for measures 121-123. The key signature changes to two sharps (F#, C#). Measure 121 has a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 122 features a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 123 has a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord.

124

Musical score for measures 124-126. The key signature is two sharps. Measure 124 has a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 125 features a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord. Measure 126 has a treble clef with a quarter note chord and a bass clef with a quarter note chord.

127

Musical score for measures 127-129. The piece is in 3/4 time and B-flat major. Measure 127 features a whole rest in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 128 has a quarter rest in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 129 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass.

130

Musical score for measures 130-132. Measure 130 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 131 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 132 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass.

133

Musical score for measures 133-135. Measure 133 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 134 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 135 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass.

136

Musical score for measures 136-138. Measure 136 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 137 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 138 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass.

139

Musical score for measures 139-141. Measure 139 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 140 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass. Measure 141 has a quarter note G2 in the treble and a half note G2 in the bass.

142

Musical score for measures 142-144. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 142 features a complex melodic line in the treble staff with many beamed eighth notes and a bass line with quarter notes. Measure 143 continues the melodic development with similar rhythmic patterns. Measure 144 concludes the system with a final melodic phrase and a bass line ending on a whole note.

145

Musical score for measures 145-147. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 145 shows a treble staff with a melodic line and a bass line with quarter notes. Measure 146 continues the melodic line with some rests and a bass line with quarter notes. Measure 147 concludes the system with a final melodic phrase and a bass line ending on a whole note.

148

Musical score for measures 148-150. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature changes to two flats (B-flat and E-flat). Measure 148 features a treble staff with a melodic line and a bass line with quarter notes. Measure 149 continues the melodic line with some rests and a bass line with quarter notes. Measure 150 concludes the system with a final melodic phrase and a bass line ending on a whole note.

151

Musical score for measures 151-153. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats (B-flat and E-flat). Measure 151 shows a treble staff with a melodic line and a bass line with quarter notes. Measure 152 continues the melodic line with some rests and a bass line with quarter notes. Measure 153 concludes the system with a final melodic phrase and a bass line ending on a whole note.

154

Musical score for measures 154-156. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is two flats (B-flat and E-flat). Measure 154 features a treble staff with a melodic line and a bass line with quarter notes. Measure 155 continues the melodic line with some rests and a bass line with quarter notes. Measure 156 concludes the system with a final melodic phrase and a bass line ending on a whole note.

157

Musical score for measures 157-159. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one flat (B-flat). Measure 157 features a melodic line in the treble staff with eighth notes and a bass line with quarter notes. Measure 158 continues the melodic development. Measure 159 shows a more complex texture with chords and a melodic line in the treble staff.

160

Musical score for measures 160-162. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one flat (B-flat). Measure 160 features a melodic line in the treble staff with eighth notes and a bass line with quarter notes. Measure 161 continues the melodic development. Measure 162 shows a more complex texture with chords and a melodic line in the treble staff.

163

Musical score for measures 163-165. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has two sharps (F# and C#). Measure 163 features a melodic line in the treble staff with eighth notes and a bass line with quarter notes. Measure 164 continues the melodic development. Measure 165 shows a more complex texture with chords and a melodic line in the treble staff.

166

Musical score for measures 166-168. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has two sharps (F# and C#). Measure 166 features a melodic line in the treble staff with eighth notes and a bass line with quarter notes. Measure 167 continues the melodic development. Measure 168 shows a more complex texture with chords and a melodic line in the treble staff.

169

Musical score for measures 169-171. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has two sharps (F# and C#). Measure 169 features a melodic line in the treble staff with eighth notes and a bass line with quarter notes. Measure 170 continues the melodic development. Measure 171 shows a more complex texture with chords and a melodic line in the treble staff.

172

Musical score for measures 172-174. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one flat (B-flat). Measure 172 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. Measure 173 continues the melodic and rhythmic patterns. Measure 174 shows a change in the bass line, with a more active eighth-note accompaniment.

175

Musical score for measures 175-177. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one flat (B-flat). Measure 175 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. Measure 176 continues the melodic and rhythmic patterns. Measure 177 shows a change in the bass line, with a more active eighth-note accompaniment.

178

Musical score for measures 178-180. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one flat (B-flat). Measure 178 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. Measure 179 continues the melodic and rhythmic patterns. Measure 180 shows a change in the bass line, with a more active eighth-note accompaniment.

181

Musical score for measures 181-183. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one flat (B-flat). Measure 181 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. Measure 182 continues the melodic and rhythmic patterns. Measure 183 shows a change in the bass line, with a more active eighth-note accompaniment.

184

Musical score for measures 184-186. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 184 features a treble staff with eighth-note runs and a bass staff with a half-note chord and eighth-note accompaniment. Measure 185 continues the treble staff's eighth-note pattern and the bass staff's accompaniment. Measure 186 shows a change in the treble staff's melody and the bass staff's accompaniment.

187

Musical score for measures 187-189. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 187 features a treble staff with eighth-note runs and a bass staff with a half-note chord and eighth-note accompaniment. Measure 188 continues the treble staff's eighth-note pattern and the bass staff's accompaniment. Measure 189 shows a change in the treble staff's melody and the bass staff's accompaniment.

190

Musical score for measures 190-192. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 190 features a treble staff with a half-note chord and a bass staff with a half-note chord and eighth-note accompaniment. Measure 191 continues the treble staff's half-note pattern and the bass staff's accompaniment. Measure 192 shows a change in the treble staff's melody and the bass staff's accompaniment.

193

Musical score for measures 193-195. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 193 features a treble staff with eighth-note runs and a bass staff with a half-note chord and eighth-note accompaniment. Measure 194 continues the treble staff's eighth-note pattern and the bass staff's accompaniment. Measure 195 shows a change in the treble staff's melody and the bass staff's accompaniment.

196

Musical score for measures 196-198. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 196 features a treble staff with a sixteenth-note triplet and a bass staff with a quarter note. Measure 197 continues the treble staff with a quarter note and the bass staff with a quarter note. Measure 198 shows a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note. There are some markings below the bass staff in measure 197, possibly indicating fingerings or dynamics.

199

Musical score for measures 199-201. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 199 features a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note. Measure 200 shows a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note. Measure 201 features a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note.

202

Musical score for measures 202-204. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 202 features a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note. Measure 203 shows a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note. Measure 204 features a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note.

205

Musical score for measures 205-207. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one flat (B-flat). Measure 205 features a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note. Measure 206 shows a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note. Measure 207 features a treble staff with a quarter note and a bass staff with a quarter note.

208

Musical score for measures 208-210. The piece is in B-flat major (one flat) and 3/4 time. Measure 208 features a dotted quarter note in the treble and a half note in the bass. Measure 209 has a sixteenth-note triplet in the treble and a half note in the bass. Measure 210 continues with a dotted quarter note in the treble and a half note in the bass. A fermata is placed over the final note of measure 210.

211

Musical score for measures 211-213. Measure 211 starts with a half note in the treble and a half note in the bass. Measure 212 features a sixteenth-note triplet in the treble and a half note in the bass. Measure 213 continues with a sixteenth-note triplet in the treble and a half note in the bass. A fermata is placed over the final note of measure 213.

214

Musical score for measures 214-216. Measure 214 features a sixteenth-note triplet in the treble and a half note in the bass. Measure 215 has a sixteenth-note triplet in the treble and a half note in the bass. Measure 216 continues with a sixteenth-note triplet in the treble and a half note in the bass. A fermata is placed over the final note of measure 216.

217

Musical score for measures 217-218. Measure 217 features a sixteenth-note triplet in the treble and a half note in the bass. Measure 218 continues with a sixteenth-note triplet in the treble and a half note in the bass. A fermata is placed over the final note of measure 218.

Finis Coronat Opus



# ESCRIBANÍA DE PLATERÍAS MARTÍNEZ EN EL RCSMM

 I. Saul PÉREZ-JUANA DEL CASAL

## Introducción

Gran parte del fondo patrimonial que se conserva en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid es desconocido todavía para el público, y siempre es interesante una nueva aportación que tenga relación con el Centro. En este caso no es una aportación musical sino que se trata de un objeto de orfebrería. El artículo aporta datos para el conocimiento de dicha pieza, inéditos hasta el momento.

El inicio del siglo XVIII, con el asentamiento de una nueva dinastía en el trono de España, supuso un momento de profundos cambios en casi todos los niveles de la sociedad española y, en particular, de la madrileña, como sede de la Corte.

En el caso concreto de la platería que nos ocupa, la llegada de artesanos franceses supuso la introducción de nuevas ideas, corrientes artísticas, así como nuevos métodos de producción.

Una de las reformas más notables llevadas a cabo fue a nivel asociativo, ya que se modificaron las corporaciones de artesanos, así como el trabajo de los plateros, culminando este proceso en las Ordenanzas Generales publicadas en 1771, por orden de Carlos III, que sirvieron para unificar y centralizar las normativas gremiales, sustituyendo el poder de éstas por la intervención directa del Estado.

Asimismo, se produjo una rebaja en la ley de la plata, que se había mantenido desde 1435, bajo el reinado de Juan II de Castilla, en once dineros y cuatro granos<sup>1</sup>, a once dineros en 1730, bajo Felipe V.

<sup>1</sup> Grano es una unidad de medida de la ley de los metales preciosos y las gemas. En el caso de estas últimas y del oro equivale a 1/4 de quilate (desde 1907 su peso es 0,2 gramos, en las gemas; y hace referencia al porcentaje de oro que tienen las aleaciones). Cuando se refiere a la plata, su valor es 1/24 del dinero (indicador de la ley de la plata, que siendo pura tiene 12 dineros, y cada dinero se divide en 24 granos; actualmente la pureza o ley de los metales preciosos se mide en milésimas: 1 dinero = 83,333 milésimas).

También se generalizó el sistema unificado de marcaje de las piezas, utilizando la triple marca: la del artífice que realiza la pieza, la de la localidad donde se produce y la del fiel contraste que garantiza la ley del metal. En algunos casos se añadió también la fecha de producción. Para la Villa y Corte de Madrid, este sistema de contrastes fue unificado por Carlos III en 1765.

Junto a estos cambios de carácter gremial, de la ley y de marcaje, se introdujeron modificaciones mecánicas en la producción de las piezas, llegándose a abrir verdaderas fábricas mecanizadas. Entre ellas el paradigma fue la que abrió Antonio Martínez en Madrid, en 1778.

Con este nuevo panorama, la demanda de producción no sólo estuvo en manos eclesiásticas, sino que los estamentos nobiliario y burgués aumentaron la suya, incrementando el número de objetos de carácter civil destinados a satisfacer las nuevas necesidades. Los objetos de plata fueron vistos, con las costumbres y hábitos sociales introducidos por la nueva dinastía reinante, no solo como piezas útiles, sino también como un medio para la acumulación de riqueza.

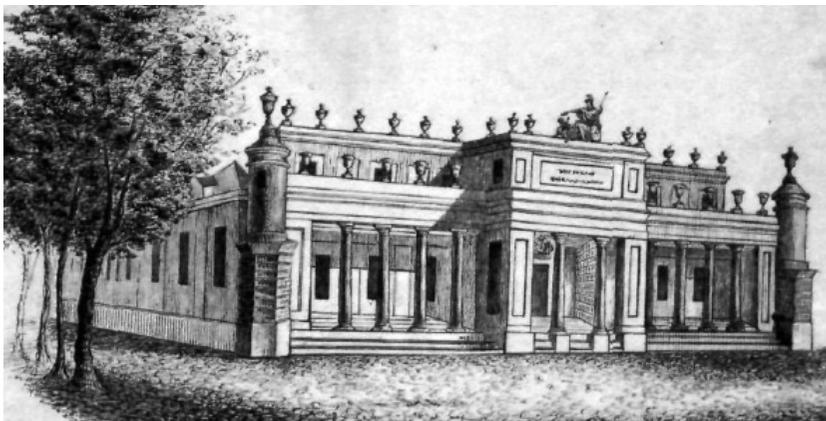
El reinado de Carlos III fue el culmen de la platería española, que se prolongará bajo el de su hijo Carlos IV y perdurará hasta la guerra napoleónica. Estilísticamente, el siglo XVIII fue la transición entre el tardo Barroco, el Rococó, y el Neoclasicismo, que se terminó por imponer en Madrid, y desde Madrid hacia el resto del país, hacia 1780.

Junto a la llegada de plateros franceses, como Juan de San Fauri, y sobre todo italianos, como Juan Bautista Ferroni o José Giardoni, que venían imbuidos del arte clásico, el factor decisivo de esta situación se debe a la creación de la Escuela, o Real Fábrica de Platería, de Antonio Martínez en 1778. La Real Fábrica de Platería de Martínez fue uno de los establecimientos industriales más importantes del Madrid de la Ilustración y generó la mejor orfebrería que se haya hecho en España en los siglos XVIII y XIX.

La Escuela-Taller de Platería nació debido, por un lado, al empeño del oscense Antonio Martínez y, por otro, gracias a una Real Cédula firmada, ese mismo año, por Carlos III mediante la cual la Escuela-Taller surgía para que sirviera de centro de enseñanza y como punto de irradiación de los conocimientos sobre maquinaria e instrumentos relativos al arte de la platería, así como las tendencias estilísticas que Antonio Martínez había recopilado en sus viajes por París y Londres. En principio, el número de alumnos fue de dieciséis, entre los que se contaban seis mujeres. La Escuela-Taller funcionó desde 1778 a 1792.

De Escuela-Taller pasó a denominarse Real Escuela de Platería y Máquinas, para ser después la Real Escuela y Fábrica de Platería, volviendo a cambiar su nombre por el de Fábrica de Platería de Martínez, y no volvería a recuperar el título de Real hasta la llegada de Fernando VII.

En 1792, la Real Escuela y Fábrica de Platería de Martínez se asentó definitivamente en el Paseo del Prado, casi enfrente del Jardín Botánico, le-



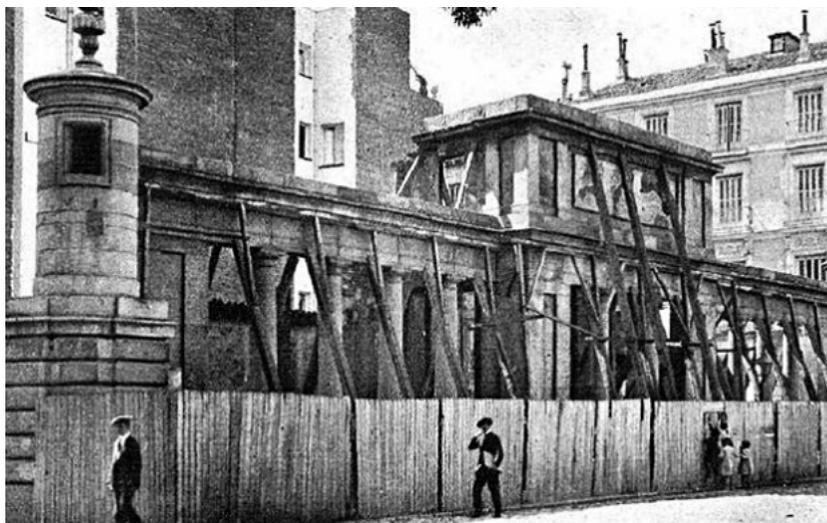
Fachada en 1836.

vantándose un edificio ex profeso, cuya autoría fue de Francisco Ribas bajo aprobación de Juan de Villanueva, de trazas neoclásicas, que se diseñó para estar a juego con la arquitectura del Jardín y con la del cercano Museo del Prado. Tuvo un pórtico de estilo dórico, adelantado con respecto a la fachada, y un ático geométrico, que recuerda mucho a las obras de Villanueva en la Casita del Príncipe de El Pardo, así como a la entrada principal de la pinacoteca del Prado. La similitud se aprecia también en los materiales utilizados para levantar la fachada: columnas, pilastras, machones, cornisas y pedestales eran de granito gris, y las basas y capiteles de piedra caliza blanca. La visión clasicista de la fachada se ve reforzada por la decoración, consistente en un grupo de Minerva coronando las Artes, sobre el ático geométrico, y una serie de jarrones. (Grabado que representa la fachada del edificio hacia 1836, procedente del artículo de David Gutiérrez Pulido).

Así mismo, la fachada del paseo del Prado se vio encerrada entre dos arcos de agua, que posiblemente diseñó Villanueva, que surtían a la fuente de la Puerta de Atocha y a las cuatro fuentes que aún hoy se conservan en el Paseo del Prado, justo enfrente de donde estuvo la Real Fábrica. La integración en la fachada de ambas arcos de agua también responde a la necesidad continua del líquido elemento que la industria requería.

El notable edificio de estilo neoclásico, siguiendo esa costumbre tan madrileña de los derribos, desapareció en 1920, víctima de la piqueta. (Fotografía con la fachada de Platería Martínez apuntalada, hacia 1918, realizada por Salazar. Fuente: Memoria de Madrid).

Tras la muerte de Antonio Martínez, en 1798, heredó el negocio su única hija, y se puso al frente del mismo su yerno, Pablo Cabrero, con quien la fábrica vivió un segundo momento de esplendor, al volver a estar de nuevo



Fachada.

vinculada a la Corona desde que, en 1811, Fernando VII la volviera abrir, tras el cierre de la misma debido a la invasión napoleónica, y le concediera el título de Platería de la Real Casa y Cámara de sus Majestades.

La pieza que da pie a este artículo, es una escribanía neoclásica realizada por la Fábrica de Martínez en 1817, seis años después de la reanudación de la fabricación, y que se engloba en la segunda época de la misma. Es un objeto de escritorio que fue encargado por alguien muy relacionado con los movimientos estéticos que se estaban imponiendo desde Francia y que, posiblemente, pudo haber tenido alguna relación con los estamentos más altos del país, ya que en la escribanía hay elementos decorativos que se toman directamente de otras obras encargadas a la Platería de Martínez por el Ayuntamiento de Madrid, con destino al Palacio Real: me refiero en concreto al juego de tocador de la segunda esposa de Fernando VII, María Isabel de Braganza. (Retrato de Isabel de Braganza, pintado por Vicente López en 1826. Museo del Prado, Madrid).

Más arriba se ha mencionado la novedosa costumbre de observar los objetos de plata no sólo como objeto de escritorio, sino también como medio para acumular plata. Pesando algo más de un kilo, se trata en este caso de metal labrado.

Aunque se reutilizaron algunos moldes anteriores, como conjunto es único. Esta actitud pone de manifiesto la economía de medios en la producción de la fábrica, si tenemos en cuenta que la pieza está realizada tras la reapertura posterior al período bonapartista y a la guerra de la Independencia.



María Isabel de Braganza.

De los elementos decorativos, a la par que funcionales, que componen la escribanía, como son los pomos de las tapas de los vasos, en forma de urna clasicista, que son idénticos a los utilizados en dos ejemplares de 1805 y 1807, subastadas en 2016 y 2015 respectivamente; y las patas, que son similares a las de la escribanía que forma parte del juego de tocador que el Ayuntamiento de Madrid regaló a la segunda esposa de Fernando VII, y que se encuentra depositada en el Palacio Real, con número de inventario PN 10012404. De igual modo, son similares a las de la escribanía, realizada en 1818, y que se conserva en la sala de la Vidriera de la Casa de Juntas de Guernica, aunque las guerniquesas son de un acabado más tosco en el cincelado. (Escribanía de la Casa de Juntas de Guernica: Ángel Gómez (Eleiz Museoa - Museo de Arte Sacro, Bilbao).

En un inventario de 1 de enero de 1843, contenido en el legajo 4-50 del Archivo Histórico del Centro y realizado por José Ballesteros, habilitado del Conservatorio bajo la dirección de José de Aranalde, se hace referencia a una venta de bienes realizada los días 13, 14 y 15 de junio de 1842 procedentes del Real Conservatorio, donde están incluidos los efectos entregados por Pier-



Casa J.J. Gernika - Escribanía.

marini, primer director, en el momento de dejar la dirección del Conservatorio en 1838; en ese listado se cita una escribanía de plata, de cuarenta y tres onzas de peso<sup>2</sup>, que equivalen a un kilo doscientos treinta y cuatro gramos, que con total seguridad es a la que se refiere este artículo. La diferencia del peso total original con el actual la establece la falta de la campanilla, que iría sobre el recipiente central.

En otro inventario referente al resultado de otra subasta pública de bienes, que se podría fechar en torno a 1870, aparece la misma escribanía de cuarenta y tres onzas de plata de la cual se afirma, en esa fecha, que se desconocía la fecha de la adquisición, así como el coste de la misma.

Cabe destacar también que, aunque la pieza está realizada por la mejor platería que tenía Madrid en ese momento, lo único a lo que se hace referencia al describirla es al peso, no a la calidad artística; vuelve la idea expresada más arriba: la acumulación de metal precioso como recurso de atesoramiento.

De lo dicho hasta aquí se puede deducir que la citada escribanía estuvo en el patrimonio del Real Conservatorio desde el mismo momento de su creación, al

<sup>2</sup> Una onza castellana es la octava parte de un marco de plata, y equivale a 28,7 gramos.



Pata Casa Juntas.

formar parte de los enseres que salieron del Real Patrimonio, facilitando algunas comodidades y un cierto decoro al establecimiento recién creado.

Hasta hace algunos años se encontraba depositada en el despacho de Vicedirección, y de allí salió para formar parte de la Colección Museográfica del Real Conservatorio, donde ahora se puede admirar en una de las vitrinas del Museo.

## Descripción

Escritorio formada por tres recipientes cilíndricos, dos de ellos con tapa, sobre una bandeja alzada sobre cuatro patas en forma de garras de león aladas, bandeja que está bordeada por una barandilla calada, y en cuyo fondo se incluyen dos cercos estriados para encaje de los vasos con tapadera y una perforación para sujetar el soporte de la campanilla. Las tapas son lisas y ligeramente cupuladas, con un sencillo pomo troncocónico.

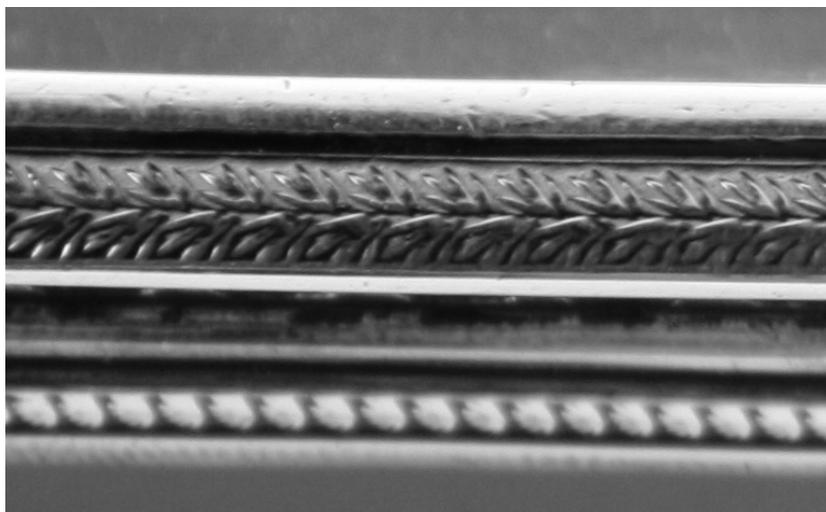
La bandeja mide 23,5 cm de largo, por 14,5 cm de ancho y 3,8 cm de alto, y tiene un grosor de chapa de 0,17 cm. La barandilla que recorre el contorno de la bandeja mide 1,59 cm de alto, y tiene una anchura de 0,57 cm. Por último, las patas miden 5,32 cm de punta a punta de las alas, y tienen una altura de 2,11 cm.



Escribanía.

Los tres recipientes se corresponden con el tintero, la salvadera, contenedor de la arenilla usada como secante, y un tercer recipiente más pequeño que los otros dos, colocado en el centro, que pudo servir de soporte para una campanilla, ahora perdida.

Las medidas de los vasos son: —tintero: 5,94 cm de diámetro y 6,09 cm de altura; —salvadera: 5,98 cm de diámetro y 6,08 cm de altura; —y el soporte central para campanilla: 5,59 cm de diámetro y 3,79 cm de altura; el vástago roscado con el que se sujetaba este soporte a la bandeja mide 0,92 cm de longitud y tiene 0,47 cm de diámetro.



Detalle barandilla.



Detalle pata y barandilla.

La bandeja es plana, rodeada por una barandilla realizada sobre plancha, con calados romboidales. Esta barandilla está decorada en la parte inferior con una moldura troquelada de perlas, y el pasamanos de la misma está formado por dos baquetones lisos, que encierran en el centro una guirnalda troquelada de hojas apuntadas y con nervio central.

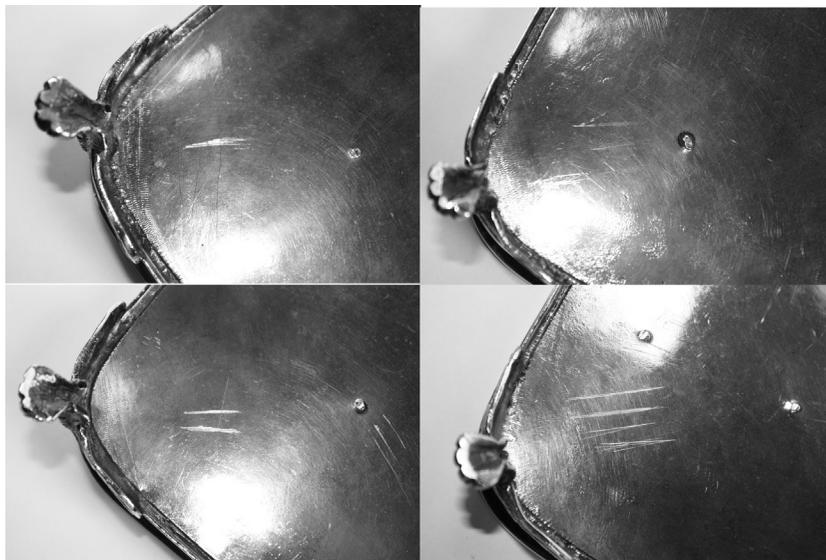
Las patas están realizadas mediante fundición, y están retocadas a cincel, con forma de garra de león, que emerge del centro de dos alas extendidas, con las puntas vueltas, realizadas de manera naturalista, ya que se pueden apreciar tanto el pelo de la pata del león, como las plumas de las alas.

En el reverso de la bandeja, en las esquinas, se conservan cuatro grupos de números romanos indicando el lugar donde deberían ir soldadas las patas siguiendo un orden preestablecido, ya que se retocaron para su perfecto encaje, y que la bandeja fuera totalmente estable.

Por último, la bandeja también tiene en el anverso dos círculos estriados que sirven de encaje para la base del tintero, cuyo diámetro es de 5,49 cm, y para la base de la salvadera, cuyo diámetro es de 5,47 cm, así como una perforación pasante, donde va insertado el posible soporte de la campanilla. Ambos círculos están sujetos mediante tres remaches en el reverso.

Los recipientes corresponden a la tipología clásica de una escribanía:

- Tintero: el vaso dedicado a contener la tinta es un recipiente cilíndrico, de base plana decorada con una media caña estriada sobre la que discurre otra media caña decorada con chevrones, o dientes de lobo, rematada por otra media caña lisa. Este esquema se repite, invertido en la zona alta, y sirve de base para la tapadera, que es lisa, ligeramente cupulada, y tiene



Marcas patas.

una pestaña en el reverso que sirve para poder encajarla con seguridad en el cuerpo del tintero. Como elemento de aprehensión hay un pomo troncocónico, en forma de urna clasicista en el centro de la tapa. Tiene cuatro perforaciones circulares para poder introducir las plumas.

— Salvadera o arenillero: vaso dedicado a contener la arenilla con la que se secaba la tinta sobrante de los escritos. El esquema formal y decorativo es idéntico al del tintero, diferenciándose en dos puntos: - la celosía que



Bandeja vacía.

ESCRIBANÍA DE PLATERÍAS MARTÍNEZ EN EL RCSMM



Molduras vasos.



Detalle tapa.

I. SAÚL PÉREZ-JUANA DEL CASAL



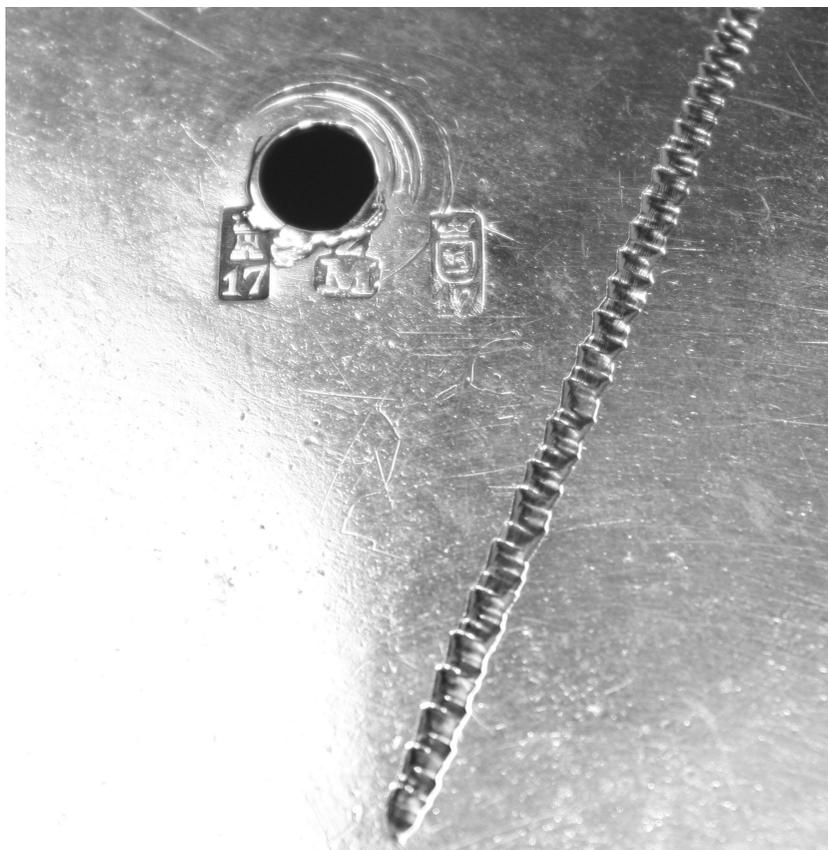
Tintero.

permitía la salida de la arenilla, y que, normalmente cerraba la parte superior del recipiente, no está a nivel de la boca del mismo, sino que se encuentra en el fondo; —y que la tapadera, que es idéntica en forma y decoración a la anteriormente descrita, no tiene los orificios para poder dejar las plumas.

— Por último, el posible soporte central para la campanilla, hoy perdida, es idéntico en forma y decoración a los otros dos, con la particularidad que tiene la mitad de la altura que el resto. Conserva el vástago roscado pasante de sujeción, aunque ha perdido la tuerca original.



Salvadera.



Cuños.

La escribanía está realizada en plata de ley, en su color, y está marcada con los punzones de la Real Fábrica de Platería Martínez, z/M, así como con el punzón de Madrid, un escudo coronado que contiene un oso y un madroño / 17, y con el de la Villa y Corte, un castillo coronado / 17.

Por los números que aparecen bajo los dos escudos, tanto el de la Villa y Corte como el de Madrid, podemos deducir que se realizó en 1817, perteneciente, por tanto, al segundo período de funcionamiento de la empresa, bajo la gerencia de Teodoro Zía, tras la muerte de Antonio Martínez en 1798, y bajo la dirección de Celestino Espinosa, como encargado del taller de platería, desde 1814 hasta 1819.

La bandeja tiene los tres punzones, mientras que los dos vasos con tapadera sólo tienen los de la Villa y Corte, y el de Madrid, pero sin indicar fecha. Las tres piezas marcadas, además, conservan en el reverso, junto a los punzones, la

## I. SAÚL PÉREZ-JUANA DEL CASAL

marca de burilada para comprobar la ley del metal utilizado. Esta marca es una línea alargada, en forma de pequeño zig-zag, realizada por el marcador con un buril, para extraer una porción del metal a ensayar que se comparaba con el parragón<sup>3</sup>, y determinar la calidad de la ley de la plata usada. Una vez superada la prueba, se aplicaba el punzón de la ciudad donde se realizó el objeto, como garantía del uso de buen metal.

(Fotos de la escribanía de la Colección Museográfica: I. Saúl Pérez-Juana del Casal. Colección Museográfica, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid).

## Ficha

- Autor: Celestino Espinosa.
- Título: escribanía.
- Fecha: 1817.
- Tipo: orfebrería.
- Número de inventario: RCSMM/2009/VRS/Esc 1.
- Material: plata de ley, en su color.
- Técnicas de realización: fundición, cincelado, troquelado y calado.
- Peso: 1.107 gr. (tintero: 187 gr.; soporte campanilla: 87 gr.; salvadera: 175 gr.; bandeja: 659 gr.)

## Bibliografía

- «El aragonés Antonio Martínez y su fábrica de platería en Madrid», catálogo de la exposición celebrada en el Museo de Historia, Madrid, junio-octubre de 2011.
- «Exposición del Antiguo Madrid», catálogo de la exposición celebrada por la Asociación Española de Amigos del Arte, Madrid, 1926.
- «Real Cédula de Su Magestad de 29 de abril de 1778. Aprobando el establecimiento de una Escuela que ha puesto en Madrid Don Antonio Martínez». Facsímil.
- GUTIÉRREZ PULIDO, David: «La Real Fábrica de Platería Martínez» en *Revista Amigos del Foro Cultural de Madrid*, nº 3, Invierno – 2006, pp. 4-5.
- MARTÍN, F. A. (1992): «En el segundo centenario de la fábrica de Martínez», en *Villa de Madrid*, nº 107, pp. 59-76.
- MARTÍN VAQUERO, R. (2002): «La Real Escuela de Platería «Martínez» de Madrid y su relación con la Escuela de Dibujo de Álava», en *BIBLID* 1137-4403, 21, pp. 275-291.
- VV. AA. (1989): «Plata del siglo XVIII», en *El mundo de las Antigüedades*, pp. 74-79.
- VV. AA. (1989): «Plata del siglo XIX», en *El mundo de las Antigüedades*, pp. 77-79.

<sup>3</sup> Parragón: barra de plata de ley que los ensayadores tienen prevenida para rayar en la piedra de toque y deducir, por comparación, la calidad de los objetos que se han de contrastar.

# ARMONÍA FUNCIONAL. REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL SISTEMA

 Enrique IGOA\*

## Introducción

El sistema armónico-funcional se basa en una concepción de la armonía y de los acordes de una tonalidad derivada de la noción de jerarquía diferencial, de las relaciones de quinta y de la afinidad funcional, cuya consecuencia es el reconocimiento de tres funciones básicas —la tónica, la dominante y la subdominante— y de otras tres funciones secundarias o derivadas, cada una de ellas con dos variantes, que completan el resto de acordes útiles como tónicas secundarias dentro de una tonalidad dada.

Una revisión del sistema armónico-funcional debe empezar por la misma introducción del concepto de función en la teoría musical y —más concretamente— en el análisis musical. Se trata de un término ausente por lo general de los diccionarios musicales, aunque sí es posible encontrar entradas como «armonía funcional» en el *Diccionario Harvard de música*, por ejemplo (Randel 1997: 463), así como en el título de algunas importantes monografías, entre ellas el propio texto fundacional de Hugo Riemann.<sup>1</sup> Tampoco hay un lugar para este concepto en las programaciones generales de aquellas materias teóricas donde podría resultar pertinente (armonía, formas musicales, análisis, lenguaje musical, etc.), salvo alguna excepción. Por todo ello parece necesario un breve recorrido inicial por el origen y aplicación de este concepto en el terreno de

\* Profesor de Análisis del RCSMM.

<sup>1</sup> De los títulos citados en la bibliografía final destacan en este sentido el texto de Hugo Riemann (*Vereinfachte Harmonielehre oder die Lehre von den tonalen Funktionen der Akkorde*), el de Hugo Distler (*Funktionelle Harmonielehre*) y el de Arnold Schönberg (*Structural Functions of Harmony*). Y avalan esta presencia clásicos de la teoría de la música como el libro publicado por William Caplin en 1998 (*Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*), o su artículo de 2005 titulado «On the Relation of Musical Topoi to Formal Function».

la teoría y el análisis, para luego centrarnos en su utilización en el sistema armónico-funcional. Este es el objetivo del apartado 1.

En segundo lugar es preciso recordar y discutir sucintamente el mismo fundamento de la armonía, según diversos autores, aunque centrándonos sólo en aquellos aspectos de su tradición teórica que conciernen al origen del acorde, a su posición dentro del sistema, a su tipología y a las relaciones básicas entre acordes.<sup>2</sup> Estas cuestiones serán expuestas en el apartado 2.

Por último, el artículo desarrolla una visión completa del sistema armónico-funcional que, como se verá, proporciona una panorámica de todos los tipos de acordes que se estudian en cualquier tratado académico de armonía, pero agrupados según su función en el discurso armónico. De esta forma, lo que en dichos textos aparenta ser, a veces, una prolija y a veces confusa lista de acordes sin una relación clara entre ellos, aquí se resume —bajo el amparo de las tres funciones básicas y de sus funciones derivadas— en una unidad orgánica que otorga inmediatamente a cada acorde su papel en el discurso y con ello su función armónica. En este bloque pasaremos revista a la definición de funciones básicas y funciones secundarias, a la numeración de los sonidos del acorde, movimiento de las voces, funciones cadenciales (dominante, dominante de la dominante y subdominante), tonalización y modulación, para terminar con las ampliaciones del sistema que permiten utilizarlo incluso en los límites del sistema tonal. Todo ello será desarrollado en el apartado 3.

## 1. Concepto de función

El término función se incorporó a la teoría musical y al análisis hace ya muchos años, como un medio para definir y señalar el papel de los parámetros que confluyen en el discurso musical. Es por ello uno de los conceptos más importantes del análisis musical, con implicaciones en todas las disciplinas que confluyen en este campo. Partiendo de las diferentes acepciones que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española del término función, es posible extrapolar varias definiciones para su aplicación en el terreno de la teoría musical.

De la definición genérica<sup>3</sup> se deduce que función es la capacidad de acción propia de cualquier elemento musical, sea éste un sonido o altura, un motivo, un acorde o sucesión de acordes, una figura rítmica, una textura, una combinación

<sup>2</sup> Hay artículos y libros que desarrollan extensamente todo lo relativo al origen histórico de la armonía, las bases del sistema tonal, la armonía como disciplina en los estudios académicos, etc. Prácticamente todos los textos citados en la Bibliografía final abordan uno o varios de estos aspectos. Una visión panorámica la ofrece el artículo *Harmony* de Carl Dahlhaus *et al.* en el *New Grove Dictionary*.

<sup>3</sup> Capacidad de acción propia de los seres vivos, máquinas o instrumentos.

tímbica, etc. Las acciones que puede llevar a cabo un elemento musical, solo o en combinación con otros elementos, son múltiples: introducción, inicio, exposición, desarrollo, recapitulación, intensificación, minoración, mantenimiento y, por supuesto, acciones cadenciales de diversos grados de importancia, así como articulación del discurso a varios niveles.

De las tres definiciones lingüísticas (v. notas 4, 6 y 7) se obtienen tres variantes. Según la primera,<sup>4</sup> función es el papel que desempeña un elemento en la estructura del discurso musical. Mientras la capacidad de acción se refiere a las posibilidades de acción teóricas o latentes en cada elemento, el papel de dicho elemento en la estructura musical alude a una realización concreta, en la que aquél puede cumplir una de sus misiones más usuales, o bien realizar una acción infrecuente o incluso inesperada. Así, por ejemplo, una cosa es la misión habitual que realiza el acorde  $\mathbf{D}^7$  ( $\mathbf{V}^7$ ) dentro de la tonalidad clásica (es decir, su implicación convencional, que es anunciar y preceder a un acorde mayor o menor de tónica), y otra cosa son las frecuentes sorpresas o resoluciones inesperadas que se encuentran en el repertorio de todos los tiempos.<sup>5</sup>

A partir de la segunda definición lingüística,<sup>6</sup> función es la relación entre los diversos elementos de una estructura musical, lo que en análisis se puede entender de dos formas. Por una parte, se puede aludir a las diferentes funciones propias de cada elemento: función melódica, función armónica, función rítmica, etc., sin olvidar que los elementos pueden asumir también una misión que no sea la propia, aunque en algunos casos sea tan obvia como ella. Por ejemplo, en los corales a 4 voces la armonía tiene, además, una relevante función melódica en todas las voces, en el sentido de que no es un mero relleno, como sucede en otras texturas. En muchas obras instrumentales el arpeggio —nominalmente una sucesión de notas— tiene también o incluso esencialmente una clara función armónica. La textura o el ritmo tienen en algunas obras de los últimos dos siglos una función motívica, como ocurre con el acorde que abre la *Sinfonía de los Salmos* de Stravinsky, o con la «Invención sobre un ritmo» en la que se basa la *Escena 3ª* del *Acto III* de *Wozzeck* de Berg, respectivamente. Por su parte, la armonía asume en muchas ocasiones también una función rítmica, y

<sup>4</sup> Papel que, en la estructura gramatical de la oración, desempeña un elemento fónico, morfológico, léxico o sintáctico.

<sup>5</sup> Difícilmente podría considerarse como usual el empleo del citado acorde que hace Moussorgsky en la impresionante escena de la coronación de *Boris Godunov* (Prólogo, Escena 2ª), en la que la  $\mathbf{D}^7$  de *Re*  $\flat$  *M* alterna (¡durante 42 compases!) con la  $\mathbf{D}^7$  de *Sol* *M*, la tonalidad más lejana de aquella en el círculo de quintas, sin alcanzar ninguna de las dos su objetivo. La aparente ausencia de centralidad tonal queda mitigada, sin embargo, cuando se observa que hay dos sonidos comunes a ambos acordes, el *do* y el *fa*  $\sharp$  o *sol*  $\flat$ , y que ambos acordes se pueden interpretar también como diferentes formas de la  $\mathbf{D}^{\mathbf{D}}$  en *Do* *M*, tonalidad en la que finalmente resuelven algún tiempo después.

<sup>6</sup> Relación que los elementos de una estructura gramatical mantienen entre sí.

además a varios niveles, como es sabido (ritmo acórdico, ritmo de modulación, ritmo de tonalidad, etc.).

En segundo lugar, dentro de cada elemento o parámetro existe una relación funcional derivada de una jerarquía que asigna un mayor o menor peso a cada componente o participante dentro de la estructura. Así se diferencian y relacionan la *finalis*, el *tenor*, las iniciales y las medianas dentro de un modo eclesiástico, o la tónica, la dominante, la subdominante y sus relativos en el sistema tonal, o las diferentes polaridades en una obra no tonal, etc.

Según la tercera definición lingüística,<sup>7</sup> función sería la aptitud de la música y de cada elemento musical para representar la realidad, transmitir un contenido y expresar sentimientos propios o ajenos, lo cual nos conduce al resbaladizo tema de la expresión en la música, sobre el que tanto se ha escrito y sobre el que se han vertido las más encontradas opiniones, y cuya más leve discusión excedería con mucho los límites de este artículo.<sup>8</sup>

Por último nos centramos en la acepción matemática del término,<sup>9</sup> que ofrece también interesantes extrapolaciones musicales. Según dicha definición, función es una regla entre dos conjuntos que asigna a cada elemento del primero un elemento del segundo. Esto se traduce musicalmente en hechos tan sencillos como la transposición de altura, mediante la cual el conjunto de sonidos de un modo o escala, o el conjunto de acordes de una tonalidad, o el conjunto de sonidos de un motivo atonal, se podrían corresponder con otro conjunto similar, una vez establecida una regla por la que se eleva o se rebaja todo sonido o acorde de los conjuntos iniciales mediante un intervalo constante.

<sup>7</sup> Cada una de las aptitudes del lenguaje para representar la realidad, expresar los sentimientos del hablante o incitar la actuación del oyente.

<sup>8</sup> Sin ninguna intención de profundizar en tan espinoso tema, propongo aquí solo algunas pistas para los más curiosos. Suponiendo que la música exprese algo, transmita un mensaje, tenga capacidad para comunicar o para exponer un contenido, como haría un lenguaje en el sentido más amplio del término, o para generar en el oyente un estado emocional concreto, lo cierto es que cualquier elemento o parámetro puede ser el portador principal de tal mensaje. Además de recordar que ha existido todo un sistema —vigente durante cerca de tres siglos— basado en estos presupuestos (la retórica musical con sus figuras retóricas y su heredera la teoría de los tópicos), sirvan como ejemplos de esta suposición los siguientes pasajes (que prefiero no adjetivar, para no condicionar la percepción del oyente): la melodía del *Lacrymosa* en el *Requiem KV 626* de Mozart o la del *Adagietto* de la Sinfonía nº 5 de Mahler; los acordes apoyados por el arpa en el *Adagio* de la Sinfonía nº 8 de Bruckner, los que abren el poema sinfónico *Also sprach Zarathustra* («Así habló Zarathustra») de R. Strauss o los acordes paralelos de las *Nuages* en los *Nocturnes* de Debussy; la figura rítmica que subraya la «Muerte de Siegfried» en el Acto III del *Götterdämmerung* («El ocaso de los dioses») de Wagner, o la que abre el *Nº 1*: «Marte, el dios de la guerra» de «Los planetas» de Holst; la textura que cierra la ópera *Wozzeck* de Berg, o la de la 3ª pieza de las 5 *Stücke für Orchester op. 10* de Webern.

<sup>9</sup> En matemáticas, regla matemática entre dos conjuntos que asigna a cada elemento del primero otro elemento del segundo.

De todas estas acepciones nos quedaremos en este trabajo con la que relaciona el concepto de función con los acordes, para servir de fundamento a la armonía funcional. Pero antes es necesario hacer una breve incursión en los fundamentos de la armonía y en el origen de los acordes, para completar este preámbulo con los aspectos esenciales de la otra parte del sistema.

## 2. Fundamentos de teoría armónica: Rameau, Riemann y Schönberg

Una definición de armonía —como la que ofrece Carl Dahlhaus en la entrada correspondiente del *New Grove Dictionary*— es, sin duda, un punto de partida necesario para abrir este apartado:

La armonía es la combinación de notas simultáneamente para producir acordes, y sucesivamente para producir progresiones de acordes. El término se usa de forma descriptiva para denotar los sonidos y los acordes que así se forman, y también de forma prescriptiva para señalar los principios estructurales que gobiernan su combinación. En este último sentido, la armonía tiene su propio repertorio de textos teóricos» (Dahlhaus *et al.* 2001: 858).<sup>10</sup>

El mismo autor recuerda que el concepto de armonía aparece por primera vez en la teoría griega antigua, aunque con un sentido diferente del posterior, mientras que en la Edad Media se refiere ya a la combinación de dos notas —y en el Renacimiento de tres notas— que suenan simultáneamente, pero fue Gioseffo Zarlino (1517-1590) el primer teórico que basó su concepto de armonía en la idea de «tríadas» formadas por terceras y quintas. Poco después afirma: «La teoría armónica de tiempos recientes, que evoluciona gradualmente entre los siglos XVI y XVIII, se basa en la idea de que un acorde —tres o cuatro notas que suenan simultáneamente— debe tomarse como una unidad primaria e indivisible» (Dahlhaus *et al.* 2001: 859).

Una vez ratificado el acorde como entidad, el siguiente paso es la elucidación del concepto de inversión, es decir, la confirmación de que la posición fundamental de un acorde (*Do-mi-sol*) y las otras ordenaciones del mismo (*mi-sol-do* y *sol-do-mi*) son «diferentes manifestaciones de una misma armonía y que el bajo de la primera forma debe considerarse la nota fundamental, base y centro de referencia de las otras notas» (Dahlhaus *et al.* 2001, 859). Este hecho es capital en la concepción armónica de Hugo Riemann, en la que la numeración

<sup>10</sup> Todas las traducciones de textos en otros idiomas son del autor de estas páginas.

de los miembros del acorde no cambia con su inversión, a diferencia de lo que sucede con la numeración derivada del bajo continuo.

No obstante, la noción de inversión, así como otras muchas novedades, se iba a consolidar mucho antes, con la publicación en 1722 del *Traité de l'Harmonie reduite à ses principes naturels* de J.P. Rameau, texto fundacional de la armonía como tradición teórica y como disciplina. La amplia aportación teórica de este compositor ha sido profusamente estudiada por autores como Bernard (1980) y Lester (1992, 2002). El primero de ellos resume así la forma en la que Rameau concibe la inversión en relación con el bajo fundamental:

Rameau fue el primero en postular una equivalencia funcional entre los acordes que eran idénticos en contenido pero tenían diferentes notas en el bajo (*Do-mi-sol*, *mi-sol-do* y *sol-do-mi* tienen todos la misma fundamental, es decir, *Do*). Consecuentemente, es posible encontrar, separado y distinto del *basso continuo*, un bajo fundamental que sea simplemente una sucesión de fundamentales, una por cada acorde de la progresión. El bajo fundamental no se tocaba realmente, pero en su existencia abstracta servía, según Rameau, como una representación del origen de la armonía —puesto que, en cada acorde, la nota fundamental era el origen de las otras notas, de acuerdo con el principio del cuerpo sonoro» (Bernard 1980: 43-44).

Tanto Lester (1992, 2002) como Dahlhaus (2001) coinciden en subrayar que la noción de inversión de un acorde en relación con su posición fundamental ya se encuentra en textos de teóricos anteriores a Rameau, mencionando, entre otros, a tratadistas como Otto Siegfried Harnisch (1608), Johannes Lippius (1610, 1612), Thomas Campion (1613) y Andreas Werckmeister (1702). Sin embargo, Lester subraya que el mérito de Rameau consiste en «la extensión de la idea de progresión a todos los tipos de acordes, no sólo tríadas [...] y a la conciencia de que la noción de fundamental podía ser la base para una potente explicación de la progresión armónica» (Lester 1992: 100), mientras que Dahlhaus confirma que «lo decisivamente nuevo en Rameau no fue el teorema en sí [de la inversión] sino su incorporación a una teoría comprensiva de la coherencia musical, donde la concepción del acorde como una unidad, primaria e indivisible, el concepto de fundamental, la doctrina del bajo fundamental y el establecimiento de una jerarquía entre los grados fundamentales fueron elementos interdependientes, complementándose y modificándose unos a otros» (Dahlhaus *et al.* 2001: 860).<sup>11</sup> Lester también ha señalado que, gracias

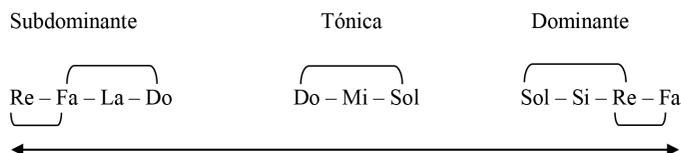
<sup>11</sup> Remarcando la aportación de este autor, Lester recuerda que precisamente porque Rameau «edificó gran parte de sus nuevas perspectivas a partir de principios y de hechos musicales verificables, muchas de sus ideas se difundieron por el mundo musical con gran rapidez [...]. Sus ideas sobre la armonía transformaron el contrapunto y el bajo continuo [...] y por ello el estudio de la

a Rameau, «la invertibilidad de los acordes —tanto tríadas como cuatríadas— se convirtió no sólo en un curioso rasgo de los acordes usado como recurso mnemotécnico, sino en una vía para comprender el comportamiento de la armonía de la conducción de voces» (Lester 2002: 760).

En los tratados que siguieron al *Traité*, Rameau introduce varias novedades, como consecuencia directa de hallazgos científicos de la época. Por un lado, consciente de los descubrimientos en el campo de la física de los sonidos de Joseph Sauveur (1653-1716), propuso como principio generador de los acordes la serie de armónicos generada por los cuerpos sonoros en vibración (*corps sonores*). Así ocurre en el *Nouveau Système de Musique théorique* (1726). En este mismo tratado, así como en la *Génération harmonique* (1737), asume un papel mucho más importante para la función de subdominante, mediante la progresión geométrica 1:3:9, a la que denomina *triple proportion*, ya que cada sonido es el tercer armónico del anterior. Si *Fa* fuera el primer armónico de una serie, *Do* sería el tercero y *Sol* el noveno. Esto le permite proponer una organización tonal basada en una tónica rodeada por una quinta superior (la dominante) y una quinta inferior (la subdominante), donde estos dos últimos acordes incluyen una tercera añadida por encima (la dominante) y por debajo (la subdominante), para formar en ambos casos acordes de séptima, lo que, puesto a lo largo de una línea, muestra una simetría perfecta en torno al acorde de tónica (fig. 1). De esta forma se refuerza el papel del cuarto grado, que en su uso habitual se construye sobre el *Fa* y se considera que tiene una 6ª añadida (*sixte ajoutée*) cuando resuelve como cadencia irregular (plagal) en la tónica, mientras que dicha sexta se puede entender como el sonido fundamental del acorde en su construcción teórica y en su resolución sobre la dominante. Con todo ello, Rameau traslada el principio gravitacional de Newton —cuyas teorías fueron conocidas en Francia en la década de 1730— al acorde de tónica, que «atrae» tanto al acorde de dominante como al de subdominante a su órbita para proporcionar la sensación de tonalidad. Con la primacía de estas tres funciones se está adelantando además en casi dos siglos al concepto de funciones básicas que Hugo Riemann formula en sus escritos sobre armonía a finales del s. XIX y comienzos del s. XX.

Rameau generó, a partir de los intervalos armónicos básicos (quintas y terceras mayores y menores), sus dos tipos básicos de acordes, la tríada y el acorde de séptima. Todos los demás acordes se pueden derivar de éstos (aunque en algún caso con ciertas dificultades). Por otra parte, consideró que los mo-

armonía fue durante largo tiempo el centro de la teoría de la música tonal [...]. A diferencia de las tradiciones del contrapunto y el bajo continuo, que derivan de las obras de numerosos tratadistas, la teoría de la armonía logró su prominencia en el siglo XVIII gracias a los textos publicados por una sola persona a lo largo de varias décadas» (Lester 1992: 93-94).



parte de sus innovaciones conceptuales y terminológicas siguen plenamente en vigor, como veremos en el apartado 3. Pero antes tenemos que recordar los fundamentos de su sistema, que descansan sobre el mencionado concepto de función —visible ya en el subtítulo de su libro, como recuerdan sus biógrafos: «tomada de las matemáticas, la metáfora [la idea de función] registra un cambio en sus teorías armónicas desde una inquietud por las sucesiones cadenciales hasta la prefiguración de una lógica musical casi algebraica basada en las relaciones funcionales entre acordes» (Hyer y Rehding 2001: 363).

Riemann empieza por aislar como *Hauptklang* (sonoridad o acorde principal) al acorde de tónica (**T**), que es por ello la primera función básica de la tonalidad. De ella deduce, en relación directa, el acorde que se forma por encima de la tónica con el sonido superior de la tónica como fundamental, es decir, la dominante (**D**), y el acorde que se forma por debajo con la fundamental de la tónica como quinta del nuevo acorde, es decir, el acorde de subdominante (**S**). Ambos acordes completan con la tónica el elenco de las tres funciones básicas, esencia de la armonía. Él mismo lo expresa en un gráfico (fig. 2) que se parece bastante al mostrado anteriormente para explicar la relación simétrica en Rameau (fig. 1), y lo resume en esta sentencia: «Hay sólo tres funciones tonales en la armonía (significantes dentro de la tonalidad), a saber, la de tónica, dominante y subdominante. En el cambio<sup>12</sup> de estas funciones reside la esencia de la modulación» (Riemann 1893: 9). Dahlhaus pone las funciones básicas en relación con la cadencia para explicar la tonalidad: «En contraste con la teoría de los grados [*Stufen*], la teoría funcional de Riemann empieza por la cadencia **T-S-D-T** con objeto de establecer la tonalidad, y deduce la escala analizando los tres acordes principales (*Do-mi-sol*, *Fa-la-do*, *Sol-si-re* = *Do-re-mi-fa-sol-la-si-do*)» (Dahlhaus *et al.* 2001: 862).

La derivación de las funciones básicas en modo menor es equivalente a la del modo mayor, pero los tres acordes resultantes (**t**, **d**, y **s**) son menores,<sup>13</sup> ya que se parte siempre de la escala natural. Es oportuno recordar, precisamente, la relación que establece Riemann entre los acordes mayores y menores, o, dicho de otra forma, la explicación del origen de ambos: «De la combinación de un sonido con su 3ª M y su 5ª superiores se origina la resonancia superior

<sup>12</sup> Se refiere al intercambio que se produce al pasar de una a otra tonalidad —ya sea en una tonalización o en una modulación—, lo que implica necesariamente que también las tres funciones básicas se mueven de una fundamental a otra de acuerdo con la transposición tonal efectuada.

<sup>13</sup> Riemann utilizó, para denominar las funciones básicas en modo mayor, las letras **T**, **D** y **S**, letras mayúsculas que además denotan que dichos acordes están en modo mayor. Sin embargo, él cifraba los acordes equivalentes en modo menor con los símbolos <sup>o</sup>**T**, <sup>o</sup>**D** y <sup>o</sup>**S**, manteniendo las letras mayúsculas. El moderno sistema armónico-funcional advirtió que es mucho más claro utilizar letras minúsculas para la tres funciones básicas en modo menor (**t**, **d** y **s**) en su forma natural o diatónica, asociando con ello la letra mayúscula al acorde mayor y la minúscula al acorde menor.

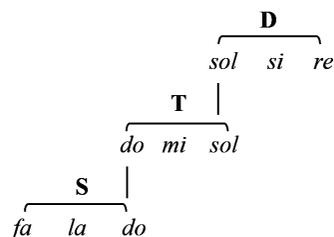


Fig. 2. Funciones básicas según Riemann. Conexión de la función de tónica con la de dominante y subdominante (según Riemann 1893: 8).

(acorde mayor), y de su combinación con su 3ª M y su 5ª inferiores se origina la resonancia inferior (acorde menor)» (Riemann 1893: 10). Con ello dio validez a la teoría de Rameau (cuerdas de *fa* y *la* que vibran por simpatía por debajo del do) y al concepto de resonancia inferior, una idea heredada de Arthur von Oettingen (1836-1920), quien formuló en 1866 la teoría del «dualismo armónico», por el cual la tríada menor se genera por debajo de una fundamental, en oposición a la tríada mayor, que se genera por encima.

Hay tres transformaciones posibles a partir de las funciones básicas, que Riemann denominó «variante, paralelo y cambio de sensible», y en las cuales siempre hay un intervalo común. La «variante» no es más que la relación entre acordes mayores y menores que comparten la misma 5ª, es decir, lo que nosotros llamamos acordes homónimos (*Do M* y *do m*). La relación de «paralelo» es la que tienen dos acordes que comparten una misma 3ª M (*Do M* y *la m*), es decir, lo que nosotros llamamos relativos.<sup>14</sup> El «cambio de sensible» (*Leittonwechselklang*), por último, es la relación que tienen dos acordes que comparten una misma 3ª m (*Do M* y *mi m*), una relación que no tiene una denominación en nuestro idioma.<sup>15</sup> En el caso de los paralelos, los intervalos comunes hacen que, por un lado, el acorde derivado como paralelo sea considerado por Riemann como una consonancia aparente (*Scheinkonsonanz*), y que, por otro lado, dicho acorde pueda representar al acorde original (*Klangvertretung*), lo que capacita al acorde paralelo a asumir la función del acorde

<sup>14</sup> Riemann introdujo la notación **Tp**, **Dp** y **Sp** para los acordes paralelos (relativos) de los acordes básicos en modo mayor. La letra **p** minúscula indica que el acorde resultante es menor. Sin embargo, para el equivalente en modo menor utilizó de nuevo el cifrado <sup>o</sup>**Tp**, <sup>o</sup>**Dp** y <sup>o</sup>**Sp**, que ha sido sustituido en la actual teoría funcional por los más lógicos **tP**, **dP** y **sP**, donde la letra mayúscula indica que, efectivamente, el acorde paralelo (relativo) de dichas funciones básicas menores es siempre mayor.

<sup>15</sup> La evolución del sistema riemanniano llevó a cambiar esta denominación por la de *contraacorde* o *contraparalelo* (*gegenakkord*), como veremos en el Apartado 3.

básico en muchos contextos.<sup>16</sup> Según el autor, «la introducción de los acordes paralelos supone un significativo enriquecimiento de los medios de construcción de la cadencia y un desglose más sutil de los mismos» (Riemann 1893: 80). El sistema armónico-funcional supone, por ello, una crítica al cifrado numérico de los siete grados (I, II, III, etc.) y a su aceptación de una presunta igualdad entre los mismos; la construcción de acordes que él propone —basada en el sentido armónico (la función) de dichos grados— hace evidente la diferencia esencial entre acordes básicos y acordes derivados, como consecuencia de sus diferencias en la jerarquía tonal (Riemann 1893: 132).

*Structural Functions of Harmony*, la segunda contribución de Arnold Schönberg a la teoría armónica tras su *Harmonielehre* de 1911, fue publicada póstumamente en 1954. El propio título del libro deja clara la intención de unir el concepto de función con el acorde como sujeto activo dentro de la estructura musical. Para ello establece Schönberg la idea de «tonalidad principal subyacente» o «monotonalidad», asociada a una percepción auditiva unitaria. Las diversas tónicas secundarias —objeto de posibles modulaciones locales— que se pueden obtener a partir de la tonalidad central como acordes relativos ó por alteraciones cromáticas, son denominadas regiones, en el sentido de pequeños espacios del supuesto gran territorio que es la tonalidad principal, y cuya presencia generalmente breve no hace peligrar la soberanía de la misma. También se puede encontrar una analogía visual asociando la tonalidad con el color blanco (que es la suma de todos los colores), por lo que las regiones tonales serían momentos de coloración diversa en medio de ese color blanco imperante.

Schönberg expone sus principios armónicos y su extensión en el sistema unificado de la monotonalidad aplicándolo al análisis de todo tipo de obras compuestas entre el siglo XVIII y el siglo XX. De esta forma, lo que antes él mismo consideraba como modulación (en su *Harmonielehre*) es ahora considerado como lo que la teoría armónica denomina «tonicalización» (*Tonikalisierung*), esto es, el desplazamiento momentáneo a una región armónica cercana o lejana dentro de la misma tonalidad. No obstante, tanto Riemann<sup>17</sup> como Schönberg son conscientes de que un movimiento armónico hacia una tónica que se establece durante una sección significativa de una obra sí puede (y debe) ser considerada como una modulación, y el caso más claro es la forma sonata, sus derivados y obras análogas, con su área tonal contrastante en la segunda parte de

<sup>16</sup> Riemann pone como ejemplo la conducción en una cadencia rota o engañosa de la **D** al **Tp**, donde este acorde es una «consonancia aparente» respecto al acorde que se esperaba (la **T**) y a la vez representa a la función tónica en este contexto (Riemann 1893: 79).

<sup>17</sup> Riemann ya teorizó sobre este proceso en su *Vereinfachte Harmonielehre*, y la terminología que estableció para señalar en el análisis armónico la presencia de acordes secundarios (**D**, **S** o **°D**) y de tónicas secundarias sigue siendo plenamente válida en el sistema actual, como se aprecia en la *Harmonielehre* de Diether de la Motte.

la exposición o en las secciones contrastantes.<sup>18</sup> En este caso, serán dos (o más, en obras de cierta complejidad) las tonalidades de referencia respecto a las cuales se valoren los desplazamientos a sus regiones internas. No oculta Schönberg la dificultad de analizar determinados fragmentos musicales en los que se dan cita regiones lejanas, cambios de modo, acordes errantes, etc., y poner esta suma de tónicas secundarias en relación coherente con una sola tonalidad principal. Volveremos sobre este problema en el apartado correspondiente.

La cercanía o lejanía de las regiones respecto a la tónica central es mostrada por Schönberg mediante una triple línea que muestra los acordes derivados de las tres funciones básicas y su progresiva lejanía mediante la alteración cromática o el cambio de modo (fig. 3a). La terminología utiliza los siguientes símbolos: tónica mayor y menor (T/t); dominante mayor y menor (D/v), subdominante mayor y menor (SD/sd); mediantes menor, mayor, rebajada mayor y menor (m, M,  $\flat$ M,  $\flat$ m); submediante menor, mayor, rebajada mayor y menor (sm, SM,  $\flat$ SM,  $\flat$ sm); dominante de la mediantes rebajada mayor ( $\flat$ MD) y quinto grado de la mediantes rebajada menor ( $\flat$ mv); supertónica mayor y menor (S/T y dor); y el II grado rebajado (nap).

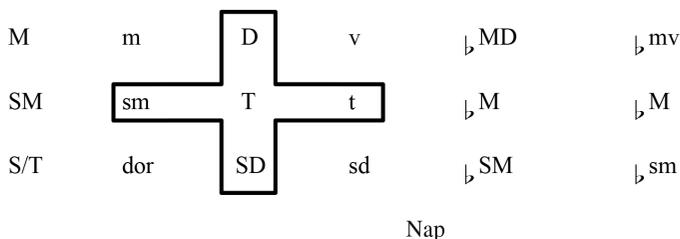


Fig. 3a. Tabla de las regiones armónicas en modo mayor según Schönberg. Las incluidas en la cruz son las consideradas como las más próximas a la tónica (Schönberg 1954/1990: 40).

La fig. 3b reproduce la misma tabla de la fig. 3a, utilizando la terminología del sistema armónico-funcional revisado que se presenta más adelante. Se puede comprobar que las tres funciones básicas de Riemann, junto con uno de los acordes derivados (**Tp**, el VI grado) están incluidos en el grupo de las cinco regiones armónicas consideradas como más cercanas, a las que Schönberg añade el homónimo menor (**t**). Sin embargo, deja fuera de la cruz central tanto al III como al II grado (**Dp**, **Sp**). En todo caso, es bien visible el origen de todos los acordes cercanos y lejanos a partir de las tres funciones básicas,

<sup>18</sup> Schönberg lo aclara al comienzo del estudio de las regiones: «No se puede hablar de modulación a menos que una tonalidad haya sido abandonada definitivamente y por un tiempo considerable, y otra tonalidad se haya establecido tanto armónica como temáticamente» (Schönberg 1954/1990: 39).

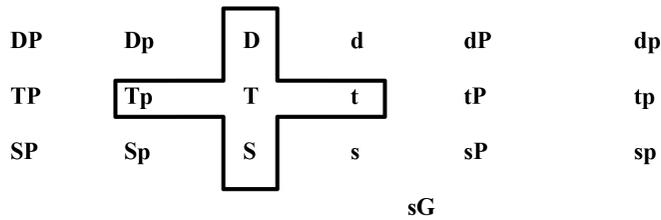


Fig. 3b. Tabla de las regiones armónicas en modo mayor, según Schönberg, utilizando la terminología revisada del sistema armónico-funcional.

mediante el cambio de modo de la misma función básica o de su derivado. En la sección 3.8.4, dedicada a los niveles de relación intermodal, se propone una formulación parecida que incluye todas las posibles combinaciones de acordes dentro de la tonalidad.

El autor propone más adelante una tabla equivalente para el modo menor (Schönberg 1954/1990: 49), y completa su monografía con el estudio de las transformaciones de los acordes, los acordes errantes (acordes de 7<sup>a</sup> dis., 5<sup>a</sup> aum. y 6<sup>a</sup> aum. que por enarmonía pueden pertenecer a varias tonalidades, como veremos en la sección 3.7), el intercambio mayor-menor y una clasificación de las relaciones tonales desde la máxima cercanía a la máxima lejanía, otra formulación de nuestros niveles de relación intermodal, como veremos.

### 3. Descripción y revisión del sistema armónico-funcional<sup>19</sup>

El sistema armónico-funcional que propone Hugo Riemann y que luego será desarrollado, entre otros, por Wilhelm Maler y Diether de la Motte, se puede resumir en unos pocos principios que expongo a continuación, como aclaración de la terminología armónica propuesta. Estos principios no se encuentran, sin embargo, en los textos mencionados, sino que son en realidad el resultado de un proceso de fusión y revisión que he llevado a cabo a partir de estas teorías, con objeto de simplificar al máximo los conceptos armónicos dentro del ámbito del análisis. Este tipo de análisis armónico-funcional es aplicable a toda aquella música compuesta bajo el reinado de la tonalidad bimodal, es decir,

<sup>19</sup> Las páginas que siguen empiezan por una revisión de la terminología propuesta en su *Harmonielehre* por Diether de la Motte (1976/1989), que a su vez deriva de Hugo Riemann y de Wilhelm Maler. En esta revisión he simplificado algunos símbolos y he añadido otros que permiten aclarar ciertas tonalizaciones, como luego se explicará. El resto de las secciones se dedican a la cadencia, los acordes implicados en ella y sus variantes; a la tonalización y la modulación, y a las ampliaciones del sistema, incluyendo los niveles de relación intermodal.

desde el Barroco medio y tardío hasta el final del siglo XIX, aunque de forma más puntual se encuentra también en algunas obras del siglo XX basadas en la tonalidad ampliada o extendida (en denominación de Schönberg).

### 3.1. Funciones básicas

La tonalidad es un sistema de jerarquías, en el que las relaciones funcionales giran en torno a un acorde de tónica y a los dos acordes que lo acompañan a distancia de 5ª superior e inferior, la dominante y la subdominante. Hay, por tanto, tres funciones básicas o primarias en la tonalidad: la tónica, la dominante y la subdominante, cuya presencia temporal en las obras tonales más clásicas es mucho mayor que la del resto de las funciones.<sup>20</sup> Las tres pueden ser representadas por acordes mayores o menores. Los símbolos que las representan son letras que serán mayúsculas en el primer caso y minúsculas en el segundo: **T/t**, **D/d**, **S/s**.<sup>21</sup> Entre ellas hay un sonido común si se disponen en el orden **S – T – D** ó **s – t – d**. En el análisis, la presencia de una sola letra es, por tanto, señal de que estamos ante funciones básicas o primarias.

### 3.2. Funciones secundarias

Hay dos tipos de relación entre acordes que sirven para obtener los restantes grados de la tonalidad, las funciones secundarias o derivadas. La correspondencia de relativo es aquella que se establece entre dos acordes cuyas fundamentales están a distancia de 3ª menor y cuyos acordes comparten dos notas que forman una 3ª M, como ya hizo notar Riemann. Si dichos acordes fueran tonalidades, es fácil comprobar que, además, compartirían la misma armadura de clave, es decir, el mismo número de alteraciones. El término alemán para relativo es *parallell* (paralelo), y con el fin de mantener la simbología serán esta denominación y su letra correspondiente (**P/p**) las que aquí emplearemos.<sup>22</sup> Es evidente que,

<sup>20</sup> Por obras «clásicas» entiendo las escritas durante la segunda mitad del siglo XVIII por Haydn y Mozart, así como por otros muchos autores de esta misma época que cultivaron el estilo clásico en su versión más paradigmática, más allá de adjetivos como *galante* o de tendencias como el *Sturm und Drang*. La presencia temporal de estas funciones se puede medir perfectamente, con el fin de interpretar los datos obtenidos, mediante las técnicas del análisis estadístico (v. Igoa 1986, 1989, 1998, 1999).

<sup>21</sup> Mientras que la **T/t** y la **S/s** mantienen su identidad funcional en ambos modos, la dominante funcional sólo puede ser representada por el acorde en modo mayor (**D**), ya que la **d** es el resultado de utilizar el acorde tal y como se encuentra en las escalas menores, y al tratarse de un acorde en modo menor no tiene capacidad de servir de dominante funcional en los pasajes cadenciales. Se trata, por tanto, de una dominante natural o diatónica, utilizable en cualquier contexto menos el cadencial.

<sup>22</sup> James Hepokoski y Warren Darcy (*Elements of Sonata Theory: Norms, Types and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata*) emplean el término «paralelo» para referirse a una tonalidad mayor y a la misma en modo menor, algo bastante inadecuado y confuso. Mantendré aquí el término «paralelo» para los acordes relativos, tal y como he explicado, y emplearé el término homónimo para el caso de idéntica tónica en modo mayor y en modo menor (*Do M* y *do m*), como parece

partiendo de acordes mayores, los relativos son siempre menores y se encuentran una 3ª m por debajo, y partiendo de acordes menores, los relativos resultan mayores y se encuentran una 3ª m por encima. En el caso del modo menor se utilizan como funciones básicas los acordes naturales contruidos sobre el I, IV y V de la tonalidad según su armadura, por lo que su modo es menor, incluyendo a la dominante, que aquí hay que considerar como dominante natural o diatónica.<sup>23</sup> El modo del acorde resultante se obtiene de la segunda letra. La consecuencia más importante que se deduce de esta relación es que cualquier acorde básico puede ser representado o sustituido por su relativo sin perder su capacidad funcional, un concepto que permite interpretar adecuadamente multitud de pasajes que mediante otros tipos de cifrado quedan sin explicación convincente, como veremos con frecuencia en estas páginas.<sup>24</sup> En el análisis, la lectura de dos letras («paralelo o relativo de la tónica», por ejemplo) previene de la presencia de acordes derivados o secundarios (v. fig. 4).

La otra función secundaria o derivada se obtiene de la relación opuesta a la anterior, siempre manteniendo dos sonidos comunes (que forman aquí una 3ª m), aunque en este caso a distancia de 3ª M entre las fundamentales. No tiene tradición en la teoría musical hispana y su nombre es la traducción literal del alemán *Gegenakkord*, «contra-acorde» en español.<sup>25</sup> También aquí los contra-acordes derivados de acordes mayores resultan menores, pero ahora se encuentran una 3ª M por encima, y los contra-acordes derivados de acordes menores resultan mayores y se encuentran una 3ª M por debajo. Los contra-acordes y sus acordes básicos tienen también dos sonidos comunes entre ellos, aunque en este caso no hay una armadura común, sino una diferencia de una

lógico en español.

<sup>23</sup> Otra cosa, como ya avanzamos en la nota 21, es el empleo de la dominante funcional, es decir, con tercera mayor (y también a veces de la subdominante mayor), en las cadencias auténticas en modo menor, en cuyo caso se emplean los cifrados con letra mayúscula (**D**, **S**) y se considera(n) dicho(s) acorde(s) como un préstamo del modo mayor o un intercambio con dicho modo, con el fin de permitir una conducción melódica de semitono (sensible) entre la 3ª de la **D** y la fundamental de la **t**. Este enlace es una condición inexcusable en las cadencias tonales, si no se quieren evocar sonoridades modales. Sin embargo, los antiguos modos eclesiásticos (en concreto el modo eólico, y en parte el dórico y el frigio) están presentes en gran medida en las escalas menores, algo que genera una interesante tensión modal-tonal que ha sido explotada ocasionalmente por compositores de todos los tiempos.

<sup>24</sup> Un ejemplo rápido de esta cuestión, como ya observó Riemann (v. nota 16), se puede ver en la llamada cadencia engañosa o rota, cuyo análisis tradicional (V – VI) no nos proporciona más que dos números, mientras que si se interpreta como **D** – **Tp** queda clara la intención de cadenciar en una tónica que en el último momento es sustituida por un acorde derivado de la misma tónica y que, por tanto, mantiene una afinidad funcional con ella (algo físicamente evidente al compartir dos sonidos).

<sup>25</sup> Es el *Leitonwechselklang* de Riemann (v. nota 15). Grabner los denomina «contrarrelativos», y también se utiliza el término «contraparalelo».

Do: Sp S Sg Tp T Tg Dp D Dg

la: sG s sP tG t tP dG d dP

Fig. 4. Acordes básicos, acordes paralelos y contra-acordes en una tonalidad mayor y en una tonalidad menor.

alteración arriba o abajo. El modo del acorde resultante se obtiene también aquí de la segunda letra del cifrado, y el concepto de afinidad funcional explicado para los relativos es igualmente aplicable, aunque con algunas reservas que saldrán a la luz en el párrafo siguiente y que discutiremos más a fondo en la sección 3.8.1 (v. fig. 4).

La fig. 4 muestra una aparente incoherencia en el sistema que me dispongo a aclarar. Como se puede observar, los relativos de las funciones básicas son siempre acordes pertenecientes a la tonalidad (grados propios según su armadura), pero dos de los contra-acordes tienen alteraciones ajenas a la tonalidad original. En ningún caso se trata de derivados de la función **T/t**, sino que proceden de la **D** y de la **s**, y el hecho de que además sea la relación de contra-acorde la causante de esta anomalía parece indicar una menor cercanía de esta función secundaria respecto a la función básica que la existente con el relativo. En todo caso, el principio que rige en la construcción de relativos y contra-acordes exige que los acordes resultantes sean también estables, es decir, tengan la 5ª justa, lo que justifica la alteración.<sup>26</sup>

El contra-acorde de la dominante en modo mayor (**Dg**) es una región tonal apenas utilizada, a diferencia de las restantes funciones secundarias, cuya presencia como objeto de tonalización es habitual —en mayor o menor medida— en cualquier tipo de música tonal.<sup>27</sup> En todo caso, es relevante que la alteración empleada (el *fa* #) sea la más frecuente —estadísticamente hablan-

<sup>26</sup> El acorde conocido como VII grado en mayor o el II en modo menor (*si-re-fa* en ambos casos, sin alteraciones), será estudiado más adelante, al hilo de las funciones de dominante y subdominante.

<sup>27</sup> Dos ejemplos famosos en los que se emplea la **Dg** como tónica secundaria o de contraste son el *Te Deum* de Bruckner (cuyo majestuoso comienzo en *Do* mayor se ve pronto oscurecido por un cortante *si* menor) y el poema sinfónico *Also sprach Zarathustra* de R. Strauss, en el que esta oposición de tonalidades tiene un propósito simbólico (*Do* mayor para la naturaleza, *si* menor para el hombre). En la progresión armónica del preludio de la *Suite n.º 3* BWV 1009 en *Do* M para violonchelo de J.S. Bach (cc. 37-44), el modelo empieza en **T** y baja a **Tp**, y a partir de ahí va subiendo por segundas, por lo que la primera repetición se cifraría **Sp** y **Dg**. El motivo de mantener la 5ª siempre justa es de índole técnica.

do— en *Do* mayor (una alteración también empleada en la función **<sup>P</sup>D**, como luego veremos), lo que justifica en gran medida su presencia.

El contra-acorde de la subdominante en modo menor (**sG**), sin embargo, ha sido un acorde muy favorecido por los compositores desde el siglo XVII, no en su estado fundamental, sino en lo que hoy se podría entender como su 1ª inversión, es decir, la famosa sexta napolitana.<sup>28</sup> También aquí la alteración utilizada es la más frecuente —en el sentido de los bemoles— en la tonalidad de *la* menor, así como en *Do* mayor.<sup>29</sup>

### 3.3. Numeración de los sonidos del acorde

El sistema armónico-funcional emplea, para los tres sonidos que integran un acorde en estado fundamental, los términos y números «fundamental» ó 1ª, 3ª y 5ª, al igual que el cifrado tradicional. La gran diferencia se da en la consideración de las inversiones. En este último la 1ª inversión implica una nueva numeración de los sonidos a partir del bajo (la 3ª del acorde): la 5ª pasa a ser una 3ª y la fundamental (1ª u 8ª) una 6ª; en la 2ª inversión (a partir de la 5ª del acorde) la fundamental pasa a ser una 4ª y la 3ª una 6ª, todo lo cual no hace más que crear una confusión innecesaria en la construcción de los acordes.<sup>30</sup> El sistema armónico-funcional, por el contrario, mantiene la numeración de los sonidos en todas las posiciones del acorde, al aplicar la idea de función también al papel de cada miembro del acorde, función que no cambia con las inversiones. Es decir, la fundamental, 1ª u 8ª, es siempre la fundamental, aunque no esté en el bajo (e incluso cuando es omitida), y lo mismo ocurre con la 3ª y con la 5ª.<sup>31</sup> Por ello en la 1ª inversión la 3ª está en el bajo, y arriba están la 5ª y la 8ª de la fundamental (y quizá la propia 3ª duplicada). En la 2ª inversión la 5ª está en el bajo, y arriba están la 8ª y la 3ª

<sup>28</sup> Para ser exactos, la sexta napolitana ni es exclusiva de Nápoles (su uso se generalizó por toda Italia en el contexto expresivo de la ópera y el oratorio), ni es una inversión, como hoy podría parecer, de un supuesto acorde (precisamente el **sG**) que —curiosamente— nunca se usaba en su estado fundamental (por lo menos hasta el siglo XIX). El origen de este acorde quedará claro más adelante a la luz del principio que rige la construcción de la función de subdominante.

<sup>29</sup> Para la comprobación estadística de la presencia de las doce alturas en diferentes obras de la historia remito a los artículos de Enrique Igoa sobre el *Grado de cromatismo* y sobre *Análisis estadístico* (Igoa 1986, 1989, 1998, 1999), donde se hallan varios ejemplos que corroboran lo dicho.

<sup>30</sup> Esto es una herencia evidente del bajo continuo barroco, cuyo cifrado es muy efectivo a la hora de realizar acordes sobre bajos dados en el contexto de obras con continuo, pero cuya extrapolación a la enseñanza de la armonía (tanto en el ámbito de la realización de trabajos como en el propio análisis armónico) ha sido uno de los errores más flagrantes de la teoría armónica.

<sup>31</sup> Todo esto fue explicado ya por Riemann con profusión de ejemplos en el capítulo dedicado a la conducción de la disonancia, es decir, al uso de retardos o apoyaturas, aunque la numeración empleada también es válida para los pasos, bordaduras, anticipaciones, etc., con ejemplos de retardos simples, dobles y hasta triples (Riemann 1893: 119-123).



### 3.5. Las funciones cadenciales

La llamada «*cadencia auténtica*» es el mecanismo melódico, armónico y rítmico que se utiliza para confirmar periódicamente la tonalidad principal de una obra, para alcanzar una tonalidad secundaria o para desviarse a cualquiera de las posibles tonalizaciones que tienen lugar en su transcurso (fig. 6). El destino final de una cadencia es un acorde con función de tónica en modo mayor o menor (**T/t**). La función que lo anuncia y prepara es un acorde de dominante, siempre en modo mayor (**D**). Los acordes más usuales que, a su vez, preceden a la **D** son: un acorde con función de subdominante (**S/s**) y/o un acorde con función de dominante de la dominante (<sup>**D**</sup>**D**). En muchos casos se utilizan ambos, la mayor parte de las veces en el orden **S/s** → <sup>**D**</sup>**D** → **D**, porque de esta forma el cromatismo implícito  $\hat{4} - \hat{4}\sharp - \hat{5}$  se realiza conforme al curso habitual. Sin embargo, no faltan ejemplos de lo contrario, es decir, <sup>**D**</sup>**D** → **S/s** → **D**, donde el cromatismo se resuelve de forma irregular ( $\hat{4}\sharp - \hat{4}\flat - \hat{5}$ ).

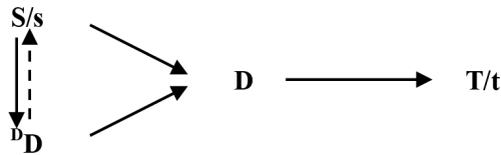


Fig. 6. La cadencia. Esquema de posibilidades.

Caplin (1998: 23-24) corrobora este esquema definiendo tres funciones fundamentales para clasificar los acordes y armonías de una tonalidad: la función de tónica, la función de dominante y las funciones predominantes, que engloban nuestra **S/s** y la <sup>**D**</sup>**D**, aunque en estas dos últimas se aprecia una cierta dispersión en las denominaciones debida a la concepción de los acordes a partir de los típicos grados del cifrado tradicional, algo que en el sistema armónico-funcional queda solventado por la consideración de los mismos como variantes de la función **S/s** o de la función <sup>**D**</sup>**D**.

La función **T/t** es siempre un acorde tríada que sólo puede cambiar de modo. La función **S/s**, por su parte, puede ser representada por unos pocos acordes que pueden ser tríadas o cuatrías, como veremos más adelante. Por su parte, hay dos funciones que presentan un evidente paralelismo entre ellas y que aconsejan su estudio conjunto. Se trata de la función **D** y de la función <sup>**D**</sup>**D**, cuyas posibles variantes son múltiples y de muy diverso signo.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Dahlhaus explica que, en la concepción cadencial de Riemann, los acordes individuales pueden ser omitidos o alterados cromáticamente sin que se pierda el sentido cadencial (Dahlhaus *et al.* 2001: 861). Aduce, como ejemplo, la frecuente sustitución de la subdominante por una sexta napolitana o por una «dominante doble» (dominante de la dominante). En realidad, en el

## 3.5.1. Las funciones de dominante

En este punto se van a estudiar las dos funciones con carácter de dominante utilizadas en la tonalidad tradicional: la función de dominante y la función de dominante de la dominante, puesto que la afinidad en su construcción aconseja el considerarlas como funciones paralelas, aunque construidas sobre dos grados diferentes de la escala y con ubicaciones también diferentes en el proceso cadencial (la segunda antecede habitualmente a la primera).

La mejor forma de entender la función de dominante (**D**) es considerar que puede ser representada por una gran familia de acordes, una serie de variantes que tiene su origen en las combinaciones que se pueden formar a partir de los sonidos de un supuesto acorde quintáda formado por la fundamental (el V grado de la tonalidad), su 3ª, su 5ª, su 7ª y su 9ª. Las condiciones imprescindibles para que la función no pierda su identidad son las siguientes:

- La fundamental puede estar o no estar. En cualquier caso la numeración del resto de los sonidos permanecerá inalterable. La ausencia de la fundamental se indica con la letra atravesada por una barra en diagonal (**D**).
- La 3ª es siempre mayor (porque es una dominante funcional), y debe estar siempre presente.
- La 5ª puede ser justa, aumentada (<) o disminuida (>). No suele faltar, pero su ausencia no afecta a la función.
- La 7ª será siempre menor, y puede estar o no estar, aunque el primer supuesto es más frecuente.
- La 9ª puede ser mayor o menor. Cuando está, se suele prescindir de la fundamental (y viceversa), aunque no faltan ejemplos de acordes de dominante quintádas (con fundamental y con 9ª).<sup>35</sup>

La utilización de estos cinco sonidos responde a tres posibilidades: su presencia o ausencia, el uso de su versión natural o alterada y su posición (estado fundamental o inversiones). Esto es la causa de la gran cantidad de variantes que pueden representar la función de dominante. Sería posible establecer una línea para clasificar a los acordes según su capacidad funcional, que se podría definir como el grado de convicción que tiene un acorde para representar su función. En este sentido, el acorde más convincente [**D**<sup>7</sup>] se situaría en un extremo, mientras que el más débil funcionalmente [**D**<sub>5</sub><sup>9</sup>] (que coincide prácticamente con una variante de la función subdominante, salvo por el uso de la sensible,

sistema funcional la sexta napolitana no es más que una variante de la propia subdominante con la sexta menor, como veremos, por lo cual se incluye dentro de esta función. Y, por otro lado, es perfectamente posible utilizar una subdominante seguida de una dominante de la dominante, sin que la última tenga que sustituir a la primera.

<sup>35</sup> El famoso *Rheingold! Rheingold!*, de la escena 1ª de *Das Rheingold* de Richard Wagner.

imposible en esta función), estaría en el otro. El resto de los acordes ocuparían los lugares intermedios según se ajusten a las citadas posibilidades: son más fuertes los acordes con fundamental que aquellos en los que está ausente, los acordes con sonidos propios de la escala que con los alterados, y, por supuesto, es más fuerte el estado fundamental que las inversiones. En la fig. 7 se pueden ver algunas variantes de la función dominante.<sup>36</sup>

Do: D D<sup>7</sup> D<sub>3</sub><sup>7</sup> D<sub>5</sub><sup>7</sup> D<sub>7</sub> D<sub>5</sub><sup>7<</sup> D<sub>7</sub><sup>5<</sup> D<sup>7</sup> D<sup>7</sup> D<sup>9</sup> D<sup>9</sup> D<sub>3</sub><sup>9</sup> D<sub>3</sub><sup>9</sup> D<sub>3</sub><sup>9</sup> D<sub>7</sub><sup>9</sup> D<sub>7</sub><sup>9</sup> D<sub>7</sub><sup>9</sup>

Fig. 7. Origen y algunas variantes de los acordes con función de dominante.

La observación de esta figura permite responder a alguna de las preguntas pendientes. Una de ellas es la denominación del conocido como acorde de VII grado. Este acorde se considera aquí como una **D<sup>7</sup>** sin fundamental [**D<sup>7</sup>**] y por tanto incompleta, más débil, pero cuyo destino sigue siendo la **T/t** y su función la de dominante.<sup>37</sup> Hay otros dos acordes cuya denominación en la armonía tradicional muestra sus debilidades y sus incoherencias: el acorde de 7<sup>a</sup> de sensible y el acorde de 7<sup>a</sup> disminuida. En primer lugar, ambos son acordes contruidos sobre la sensible (en ausencia de la fundamental), y la diferencia entre ellos, por tanto, es el tipo de 7<sup>a</sup>, menor en el primer caso y disminuida en el segundo, medida a partir de dicha sensible. En segundo lugar, esta observación interválica pone el dedo en la llaga y hace evidente uno de los mayores defectos del cifrado tradicional, a saber, la denominación de algunos acordes a partir de sus intervalos característicos: acorde de 5<sup>a</sup> disminuida, acordes de 7<sup>a</sup> de sensible y 7<sup>a</sup> disminuida, acordes de 6<sup>a</sup> aumentada (que luego veremos), etc., mientras los restantes acordes se nombran a partir del grado correspondiente (I, II, V, ...), todo lo cual es una incoherencia manifiesta del sistema. En el sistema armónico-funcional, las dos séptimas mencionadas se consideran como dominantes sin fundamental, con novena mayor en un caso [**D<sub>3</sub><sup>9</sup>**] y con novena menor en el segundo caso [**D<sub>3</sub><sup>9<</sup>**].<sup>38</sup> Por último, como se puede ver, los

<sup>36</sup> Riemann introdujo en su texto el símbolo < al lado de un número para denotar una nota alterada un semitono alto, y el símbolo > para denotar una alteración descendente de semitono. Naturalmente, también es posible emplear la alteración real empleada en cada caso al lado del número.

<sup>37</sup> Este acorde se estudiaba en algunos libros de armonía como «acorde de 5<sup>a</sup> disminuida», con un cierto matiz peyorativo (quizá por su dudoso *status* y por los problemas interválicos que plantea), cuando es mucho más sencillo entenderlo como un acorde de **D<sup>7</sup>** sin fundamental.

<sup>38</sup> De la Motte emplea para estos acordes un cifrado especial (1976/1989: 287-288), anulando el de Maler, quien sin embargo los consideraba como dominantes incompletas y con 9<sup>a</sup>, tal y como

sonidos del acorde mantienen su numeración en presencia o en ausencia de la fundamental, como ya se ha dicho.

La función de dominante ha tenido en la música tonal una significación especial, como un acorde cargado de tensión que genera una inconfundible expectativa hacia su resolución en la tónica. Ya en la música barroca se descubrió la fuerza emotiva que tiene el alargar la duración de dicha dominante para aumentar el grado de satisfacción cuando se produce la esperada resolución, y así nació el llamado «punto de órgano» (*Orgelpunkt* en alemán) o pedal de dominante, tan frecuente en los finales de muchos géneros (preludio, fuga), o en los momentos previos al retorno de la sección principal (rondó) o de una recapitulación (sonata). Riemann estudió este fenómeno en el capítulo final de su *Vereinfachte Harmonielehre*, y lo explica como una expansión de la fórmula cadencial  $\mathbf{D}^{\frac{6}{4} \frac{5}{3}}$  (Riemann 1893: 207-210), sin olvidar que, con mucha frecuencia, a dicha pedal de dominante le sigue una pedal (casi siempre más corta) sobre la tónica. En ambos casos, la nota mantenida en el bajo (o figurada de alguna forma) puede ser consonante o disonante con los acordes que suenan por encima. Este fenómeno es en gran medida análogo a la «dominante mantenida» que estudiaremos en la sección 3.8.2.

### 3.5.2. La función de dominante de la dominante<sup>39</sup>

La dominante de la dominante ( $\mathbf{^PD}$ ), también llamada en algunos textos «doble dominante» (Dahlhaus) o *Wechseldominante* («dominante de cambio», según de la Motte), no se puede considerar una función básica, pero la construcción de sus acordes formando una extensa familia equivalente a la de la  $\mathbf{D}$  (aunque en este caso sobre el II grado de la escala) y su destino en la propia dominante, hacen de la  $\mathbf{^PD}$  una función fuertemente enraizada en el proceso cadencial, dentro del grupo de las funciones predominantes, que permite dibujar en muchos casos un ciclo de quintas que va desde el II grado al V y a la tónica

aquí hacemos. El argumento es que en los tiempos del Barroco y del Clasicismo dichos acordes se concebían así, como  $7^{\circ}$  a partir de la sensible, lo cual, siendo quizá cierto, no tiene porqué impedirnos interpretarlos según la metodología de la armonía actual y unificarlos dentro de la gran familia de la dominante y de su función asociada, sin olvidar naturalmente las peculiaridades de cada una de sus variantes. De igual forma se aplican métodos de análisis schenkeriano a miles de obras tonales que no fueron concebidas pensando en el *Ursatz*, o se emplea la teoría de conjuntos para entender mejor la música de Varèse o Webern, quienes tampoco emplearon jamás dicha teoría para componer.

<sup>39</sup> Riemann introdujo el símbolo  $\mathbf{^PD}$  para la dominante de la dominante, y el de  $\mathbf{^SD}$  para la subdominante de la subdominante, aunque con un grafismo un tanto diferente al actual. Como él mismo explica, «es más fácil representar al acorde que incluye la sensible de la dominante como un simple acorde a quinta de distancia del acorde de quinta [sobre la tónica], es decir, como dominante de la dominante» (Riemann 1893: 110). Si bien este acorde se emplea con mucha frecuencia tanto en modo mayor como en modo menor, la  $\mathbf{^SD}$  está asociada al modo menor, y aparece en contadas ocasiones, aparte de que su cifrado ha sido sustituido por otro más cercano a su origen dentro del dicho modo ( $\mathbf{dP}$ ).

Do:  ${}^{\flat}\mathbf{D}$   ${}^{\flat}\mathbf{D}^7$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_3^7$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_5^7$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_7$   ${}^{\flat}\mathbf{D}^{7>}$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_{5>}^7$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_{5>}^7$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_{5>}^7$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_3^9$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_3^{9>}$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_3^{7>}$   ${}^{\flat}\mathbf{D}_5^{9>}$

Fig. 8. Origen y algunas variantes de los acordes con función de dominante de la dominante.

( ${}^{\flat}\mathbf{D} - \mathbf{D} - \mathbf{T}/t$ ). Por todo ello, las condiciones para que esta función no pierda su identidad y las posibilidades de combinación de sonidos son exactamente las mismas que en la función de dominante (v. fig. 8).

La función de  ${}^{\flat}\mathbf{D}$  se construye, como se ha dicho, sobre el II grado de la escala,<sup>40</sup> tanto en modo mayor como en modo menor. En ambos casos, la 3ª del acorde es mayor, lo que implica el uso de una alteración ( $\hat{4}_{<}$ ) que no está en la armadura, pero que es la más utilizada de las posibles alteraciones. No es necesario indicar esta alteración en el cifrado, ya que el uso de dos letras mayúsculas denota que se trata de una dominante de otra dominante, ambas con 3ª mayor. En cuanto a las condiciones de los sonidos, la única diferencia es que en la función  ${}^{\flat}\mathbf{D}$  no se usa la 5ª aumentada, sólo la justa y la disminuida. Precisamente el uso de la 5ª disminuida proporciona un grupo especial de acordes cuando dicho sonido se encuentra en el bajo, puesto que el intervalo que forma con la 3ª (que queda entonces por encima) es una 6ª aumentada ( $la^{\flat} - fa^{\sharp}$  que aparece en aquellos acordes con 5> en el bajo en la fig. 8) que tiene una fuerte tendencia a resolver abriéndose en una octava dentro ya de la función dominante ( $\mathbf{D}$  o  $\mathbf{D}^{\hat{6}}_{\hat{3}}$ ). La armonía tradicional suele estudiar estos cuatro acordes por separado, en capítulo aparte, sin integrarlos como variantes que son de la función  ${}^{\flat}\mathbf{D}$ , e incluso otorgándoles nombres exóticos como 6ª aumentada alemana, francesa, italiana y hasta suiza. Es otro de los ejemplos en los que los acordes tienen una denominación puramente interválica, obviando lo más importante, que es su función. En el sistema armónico-funcional, sin embargo, estos acordes se consideran como variantes dentro de la función  ${}^{\flat}\mathbf{D}$ , ciertamente muy peculiares, pero que comparten con otros muchos acordes la misma misión dentro del proceso cadencial, a saber, ejercer la función de acordes predominantes que conducen a la dominante.

### 3.5.3. La función de subdominante

El uso de esta función ha sido históricamente objeto de controversias: aparte del acorde tríada  $\mathbf{S}/s$  (que no presenta ningún problema, pero tampoco se puede

<sup>40</sup> Dicho II grado puede estar en el acorde y puede faltar, pero en cualquier caso la numeración de los restantes sonidos se realiza como si estuviera, al igual que sucedía con los sonidos de la dominante.

decir que sea habitual en la cadencia clásica), los acordes que realmente se usan con esta función (en DO/do: *fa – la* [*♭*] – *re* y *fa – la* [*♭*] – *do – re*) presentan confusiones en el cifrado. Muchos autores los consideran como acordes de II grado en 1ª inversión, sin o con 7ª m (II<sup>6</sup> y I<sup>5</sup>), lo cual plantea dos problemas. El primero es que se omite en la cadencia el enlace IV – V – I en el bajo, con diferencia el más utilizado y que en este caso no queda reflejado en el cifrado. El segundo conflicto se origina en la aparente contradicción que nace al cifrar los dos acordes como inversiones de supuestos estados fundamentales (II y II<sup>7</sup>) que apenas se utilizan, algo que resta toda solidez a dicha derivación. Recordando siempre que esta es la otra posible función predominante, y que por tanto su misión es anteceder a la dominante (con o sin una <sup>D</sup>D intermedia), es mucho más fácil clarificar el origen de los acordes.

Do/do:  $S^6/s^6$   $S^5/s^5$   $S^6/s^6$   $s^{6>}$   $S^5/s^5$   $S^6/s^6$

Fig. 9. Acordes más usuales de la función subdominante.

La premisa esencial en el sistema armónico-funcional consiste en disociar en este caso la teoría armónica (construcción de los acordes por 3ª) de la práctica real en la composición, al tiempo que se mantiene como bajo cadencial por excelencia el citado movimiento IV – V – I. Para ello se considera que el bajo de toda la familia de acordes con función de subdominante es el IV grado (en ambos modos) y que la 3ª (mayor o menor) es obligatoria. A partir de este intervalo básico se contemplan varias posibilidades (fig. 9):

- añadir sólo la 6ª (quizá la más antigua):  $S^6/s^6$ . Este acorde no se considera inversión del II grado, sino la posición normal del acorde;<sup>41</sup>
- añadir la 5ª y la 6ª (la más utilizada durante el Barroco y el Clasicismo):  $S^5/s^5$ . Por el mismo motivo, este acorde no se considera inversión del acorde II<sup>7</sup>, sino la posición habitual del mismo;<sup>42</sup>

<sup>41</sup> El análisis estadístico demuestra que a lo largo de la historia se ha utilizado infinitamente más el acorde  $S^6/s^6$  que el II grado en estado fundamental en un contexto cadencial. La explicación es sencilla y de origen melódico: en DO/do, por ejemplo, el *re* (6ª de  $S^6$ ) se mantiene sonando (convertido en 5ª de la  $D$ ), para luego descender a la 8ª de la tónica, realizando así el movimiento melódico más frecuente en cualquier final de frase, sección, movimiento, etc.:  $\hat{2} - \hat{2} - \hat{1}$  sobre  $S^6/s^6 - D^7 - T/t$  (IV – V – I).

<sup>42</sup> Lo dicho para el acorde anterior es válido para éste en lo que concierne a su presencia histórica y al movimiento de las voces (aunque aquí aumentan las posibilidades). Este es el acorde que

- añadir *sólo* la 5ª (poco frecuente, más típica de los siglos XIX y XX): **S/s**. Este acorde coincide, naturalmente, con la tríada definida anteriormente como una de las tres funciones básicas de la tonalidad;
- una variante de la **s<sup>6</sup>**, la **s<sup>6></sup>**, es decir, la subdominante menor sin 5ª y con sexta rebajada (el  $\hat{2}\flat$  de la tonalidad), que es mucho más conocida como *sexta napolitana*, y que Diether de la Motte cifra como **s<sup>n</sup>** (en alusión a su presunto aunque no comprobado origen geográfico). De nuevo hay que recordar que este acorde no nació como inversión del  $\flat$ II (**sG**), sino que se utilizó casi exclusivamente en la posición de 6ª durante casi dos siglos;<sup>43</sup>
- las posibles inversiones de estos acordes (en contextos cadenciales) se construyen a partir de las posiciones originales de los acordes.

### 3.6. La tonalización y la modulación

Como ya hemos avanzado en el apartado 2, en las líneas dedicadas a Schönberg, es importante distinguir entre el proceso de tonalización y el de modulación, una diferencia que está asociada a la forma. La tonalización (también denominada en algunos textos modulación introtonal, flexión, o, con un sentido más restringido, *Zwischenkadenz* [cadencia intermedia] en Riemann), implica una única línea de análisis, puesto que se analiza a partir de una sola tónica, mientras que en la modulación se abrirá en algún punto clave una segunda línea de análisis para la nueva tónica que rige durante un amplio espacio temporal.

Tanto la tonalización como la modulación implican el uso de uno o más acordes que anuncian la nueva tónica, con el fin de introducir las alteraciones necesarias respecto a la tonalidad vigente y realizar procesos cadenciales con funciones tomadas de la futura tónica. Tanto dichos acordes como la nueva tónica se consideran como acordes secundarios y tónica secundaria respecto a la tonalidad en vigor si se trata de una tonalización —establecimiento temporal de una región tonal cualquiera de la escala (diatónica o alterada) como tónica momentánea.<sup>44</sup> Riemann explica que, en las tonalizaciones, la tónica (secundaria) alcanzada se

ya avanzó Rameau (1722: 64) como acorde con 6ª añadida al acorde perfecto mayor o menor de subdominante (*Sixte ajoutée à l'Accord Parfait*) en su «cadencia irregular» (nuestra cadencia plagal: **S<sup>7</sup>/s<sup>7</sup>**). → **T/t**), donde la 6ª es una disonancia que resuelve en la 3ª de la **T/t**, mientras que lo deriva desde el punto de vista teórico del acorde de II grado con 7ª cuando se ubica funcionalmente como acorde predominante antes de una dominante en la cadencia auténtica.

<sup>43</sup> Uno de los primeros ejemplos de uso del  $\flat$ II (**sG**) en un contexto cadencial se encuentra en el Preludio *op.* 24 n.º 20 en *do* menor de Chopin. En este caso la armonía del compás que cierra la 2ª frase empieza por tonalizar el propio **sG** como modelo de una pequeña progresión que después baja un tono para terminar en la tónica: (**D**) → **sG** / **D<sup>7</sup>** – **t**.

<sup>44</sup> En el caso de la dominante secundaria, también se emplean términos como dominante aplicada, introtonal, intermedia o artificial (Schönberg 1954/1990: 47).

debe indicar con el cifrado que señala su función dentro de la tonalidad imperante. Para ello emplea un paréntesis— que aísla en su interior a la dominante y quizá a la **S** y/o la **<sup>o</sup>D** secundarias—, al que sigue la tónica secundaria así anunciada y alcanzada (Riemann 1893: 141).<sup>45</sup> En el siguiente ejemplo, los acordes entre paréntesis son los acordes secundarios y la función insertada en el cuadro es la tónica secundaria (en este caso el II grado de la tonalidad):

$$Do M: T T_p D T (s^6 D) \boxed{Sp}$$

El problema es que no siempre las dominantes y predominantes secundarias aparecen antes que la tónica secundaria, sino que a veces lo hacen después, tras lo cual una confirmación más clara de la tónica secundaria cierra el proceso. Por eso creo conveniente añadir una flecha para dejar claro a qué región se refieren los acordes secundarios entre paréntesis. En el primer caso del siguiente ejemplo la tónica secundaria (III grado de *Fa M*) aparece tras los correspondientes acordes secundarios, pero en el segundo caso la tónica secundaria (VII grado de *la m*) ya se oye antes, y queda confirmada tras los acordes secundarios, por lo que de forma retroactiva se debería «recordar» dicho acorde como el primer anuncio de una tónica secundaria, algo que queda claro con la inserción de un par de flechas en ambos sentidos:

$$Fa M: T D_3 T_p ({}^oD D) \rightarrow \boxed{Dp} \quad la m: t d_3 tP \boxed{dP_3} \leftarrow ({}^oD D^{43}) \rightarrow \boxed{dP}$$

En el caso de una tónica secundaria, escuchada antes de la **D** (y la **S** o la **<sup>o</sup>D**) secundarias pero luego no repetida, Riemann ya propuso utilizar una flecha hacia atrás para ligar dichos acordes determinantes con la tónica en sentido retroactivo, como sucede en el siguiente ejemplo, donde la tónica secundaria (VI grado de *Do M*) se escucha antes que sus acordes determinantes (Riemann 1893: 143):

$$Do M: T \boxed{Tp} \leftarrow (s_3 D) T S^6 D^{43} T$$

Por otra parte, no siempre los acordes secundarios alcanzan el objetivo anunciado, ya que los compositores, conscientes del poder direccional de una dominante secundaria, utilizan esta expectativa frustrada como una forma de implicación no realizada que genera una indudable tensión.<sup>46</sup> No es fácil indicar

<sup>45</sup> El sistema de cifrado ha seguido igual hasta nuestros días (v. de la Motte 1976/1989).

<sup>46</sup> Sobre todo lo relativo al mecanismo psicológico de la «implicación-realización» y al concepto de realización o frustración de la expectativa, como derivados de la teoría de la información, véase Meyer (1956) y Bent (1990), entre otros.

en el análisis a la vez cuál era la tónica anunciada y cuál es realmente el acorde alcanzado. Riemann incluía la tónica frustrada entre corchetes, pero al mismo nivel que los demás acordes. Mi solución consiste en abrir un segundo nivel de análisis para señalar mediante una flecha discontinua cuál era la tónica esperada, mientras que la línea principal muestra el acorde al que realmente se llega en su lugar. Esa diferenciación entre el nivel armónico real y el nivel «virtual» permite expresar con claridad los diferentes planos del discurso armónico, solucionando con ello el problema de los acordes implicados pero no realizados. En el siguiente ejemplo, la dominante secundaria anuncia con claridad el **Sp** de *Re M*, pero en su lugar aparece la subdominante. Ambas cosas quedan claramente expresadas mediante el siguiente cifrado en dos líneas:

$$\begin{array}{cccccccc}
 \textit{Re M}: & \mathbf{T} & \mathbf{Sp} & \mathbf{D}_3 & \mathbf{Dp} & (\mathbf{D}_7) & \mathbf{S} & \mathbf{D}^{43} & \mathbf{T} \\
 & & & & & & & \vdots & \\
 & & & & & & & \dashrightarrow & \mathbf{Sp}
 \end{array}$$

La presentación de dos líneas de análisis es también muy útil para mostrar el momento crítico en el que la tónica principal de un movimiento con forma de sonata es abandonada (momentáneamente) en favor de la tónica subordinada al final de la transición, para dar paso al Grupo S,<sup>47</sup> expuesto en esta última tonalidad, un ejemplo de modulación en sentido estricto (ya que la nueva tónica es mucho más duradera al estar asociada a un grupo temático completo, como mínimo). En estos casos es conveniente una doble línea de análisis que muestre la filiación funcional de los acordes responsables de la modulación vistos desde la tonalidad principal y al mismo tiempo desde la tonalidad subordinada. Una vez establecida con claridad esta última, se puede cerrar momentáneamente la tonalidad principal hasta su reaparición más adelante. En el ejemplo siguiente —una supuesta forma sonata en *Do M*— la transición empieza con la tonalización del **Tp** de la tonalidad principal, que es el **Sp** de la tonalidad subordinada,<sup>48</sup> para después realizar una progresión descendente que tonaliza la **D** de la tonalidad principal, que es la propia tonalidad subordinada, cerrándose dicho espacio con una semicadencia en la dominante de la nueva tonalidad. El

<sup>47</sup> Siguiendo las actuales teorías sobre la forma sonata, consideramos la existencia de un grupo temático primero o principal (P) y de un grupo secundario, subordinado o subsidiario (S), cada uno de ellos incluyendo un único tema o varios, especialmente en el segundo caso, además de la transición T y del grupo conclusivo K (v. La Rue, 1970/1989; Caplin 1998; y Hepokoski & Darcy 2006).

<sup>48</sup> Esta es una de las formas más típicas de alcanzar la nueva tonalidad, ya que se trata de convertir el relativo de la tonalidad principal en el II grado (relativo de la subdominante) de la tonalidad subordinada, lo que propicia un ciclo de quintas que prosigue con la llegada de la dominante y la caída en la nueva tónica: (V) → II V I.

comienzo del Grupo S en esta nueva tonalidad confirma el proceso de modulación y permite cerrar, por el momento, el dominio de la tonalidad principal:

|                    |                |  |  |
|--------------------|----------------|--|--|
| Material temático  | T (Transición) | S (Gr. sub.)   |  |
| Líneas de análisis | {              | <i>Sol M:</i>  | $S(D) \rightarrow Sp D \quad T \quad {}^D D D \quad \boxed{T}$ |
|                    | <i>Do M:</i>   | $T(D) \rightarrow Tp(D) \rightarrow D \leftarrow ({}^D D D) \quad \boxed{D}$ |  |

El ejemplo que sigue, tomado de la *Sonata nº 21 op. 53 «Waldstein»* de Beethoven (1<sup>er</sup> movimiento, cc. 18-38), es un resumen de varios de los procesos estudiados, que confluyen en el pasaje que incluye el final del grupo P, la transición y el comienzo de S<sub>1</sub>. Por un lado, la doble línea de análisis para expresar el final de la tónica principal y la llegada de la tonalidad subordinada, que aquí, sorprendentemente, no es la dominante, sino el relativo mayorizado<sup>49</sup> de dicha dominante (DP), es decir, *Mi M*,<sup>50</sup> al que se llega mediante la tonicización de su subdominante (s), una <sup>D</sup>D y una extensa dominante mantenida; por otro lado, el tema S<sub>1</sub> muestra una tónica secundaria (Tp) de dicho *Mi M* seguida de su dominante secundaria, tras lo cual no regresa más, sino que cae en la S mediante cadencia rota, lo que hace necesario el uso de la flecha hacia atrás y de la flecha discontinua:

|              |                          |    |  |                    |                |    |  |
|--------------|--------------------------|----|--|--------------------|----------------|----|--|
| c.           | 18                       | 20 | 22   | 23                 | 35             | 36 | 37   |
|              | P <sub>2</sub>           |    |  | T                  | S <sub>1</sub> |    |  |
| <i>Mi M:</i> | (s D <sub>7</sub> ) → s  |    | <sup>D</sup> D <sub>5&gt;</sub> <sup>7</sup>     | D <sub>M</sub>     | T              | D  | Tp ← (D <sup>7</sup> ) S D <sub>5</sub> <sup>7</sup> T <sub>3</sub> S <sup>6</sup> |
|              |                          |    |  |                    |                |    | ↓ → Tp   |
| <i>Do M:</i> | (s D <sub>7</sub> ) → Tp |    | ( <sup>D</sup> D <sub>5&gt;</sub> <sup>7</sup> ) | D <sub>M</sub> ) → |                |    | <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">DP</span>                     |

<sup>49</sup> El término «mayorizado» es el participio del verbo mayorizar, tomado aquí en el sentido de cambiar un acorde inicialmente en modo menor a modo mayor. De igual forma, «minorizado» tiene el sentido opuesto, es decir, cambiar un acorde originalmente en modo mayor a modo menor.

<sup>50</sup> La explicación de los acordes alterados, su origen y su nivel de relación intermodal se encuentra en la sección 3.8.4. En este caso, la teoría armónica tradicional nunca ha podido explicar satisfactoriamente la esencia de esta tónica en relación con la principal, puesto que se limita a cifrarlo como un III grado de *Do M* cambiado de modo. Sin embargo, el sistema armónico-funcional permite ver con claridad que Beethoven —intuitivamente, por supuesto— buscó ir más allá de la típica dominante como tonalidad subordinada, y pensó en su relativo (*mi m*), que es lo que anuncia en principio la transición, pero al querer un modo mayor para su tema S<sub>1</sub> cambió el modo a mayor al llegar al mismo. El proceso teórico que conduce de *Do M* a *mi m* y luego a *Mi M* se encuentra —en sentido contrario y como si fuera su explicación musical— al final de la exposición (cc. 74-86).

ARMONÍA FUNCIONAL. REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL SISTEMA

En la fig. 10 se incluyen, a modo de resumen, las funciones básicas y secundarias, las inversiones, la función dominante, la función dominante de la dominante, la función subdominante y la nomenclatura de las tonalizaciones (realizadas o implicadas).

**DO:** Sp S Sg Tp T Tg Dp D Dg  
**la:** sG s sP tG t tP dG d dP  
**DO:** T T<sub>3</sub> T<sub>5</sub> T<sup>4</sup> <sub>3</sub> T<sub>4</sub> <sub>3</sub> D<sup>9</sup><sub>3</sub> <sup>8</sup> D<sup>4</sup><sub>3</sub> <sup>5</sup>  
**DO:** D D<sup>7</sup> D<sup>7</sup><sub>3</sub> D<sup>7</sup><sub>5</sub> D<sup>7</sup><sub>7</sub> D<sup>5<</sup><sub>7</sub> D<sup>7</sup> D<sup>7</sup><sub>5</sub> D<sup>7</sup> D<sup>7</sup> D<sup>7</sup><sub>3</sub> D<sup>9></sup><sub>3</sub> D<sup>9></sup><sub>3</sub> D<sup>9</sup><sub>3</sub> D<sup>9></sup><sub>3</sub> D<sup>9></sup><sub>5<</sub> D<sup>9></sup><sub>5<</sub> D<sup>9></sup><sub>7</sub> D<sup>9></sup><sub>7</sub>  
**DO:** <sup>D</sup>D <sup>D</sup>D<sup>7</sup> <sup>D</sup>D<sup>7</sup><sub>3</sub> <sup>D</sup>D<sup>7</sup><sub>5</sub> <sup>D</sup>D<sup>7</sup><sub>7</sub> <sup>D</sup>D<sup>5<</sup><sub>7</sub> <sup>D</sup>D<sup>7</sup><sub>5<</sub> <sup>D</sup>D<sup>7</sup><sub>5<</sub> <sup>D</sup>D<sup>7</sup><sub>5<</sub> <sup>D</sup>D<sup>9></sup><sub>3</sub> <sup>D</sup>D<sup>9></sup><sub>3</sub> <sup>D</sup>D<sup>7</sup><sub>5<</sub> <sup>D</sup>D<sup>9></sup><sub>5<</sub>  
**DO/do:** S<sup>6</sup>/s<sup>6</sup> S<sup>6</sup>/s<sup>5</sup> S<sup>6</sup>/s<sup>5</sup> S/s s<sup>6></sup> S<sup>5</sup>/s<sup>6</sup> S<sup>5</sup>/s<sup>6</sup> S<sup>6</sup>/s<sup>6</sup> S<sup>6</sup>/s<sup>3</sup> T (D<sup>7</sup>)→Tp D<sub>3</sub> T T D<sup>9></sup><sub>3</sub> dP<sub>3</sub> D<sup>7</sup><sub>3</sub> T  
 -----> Sp

Fig. 10. Tabla resumen de acordes en el sistema armónico-funcional.

3.7. Modulaciones enarmónicas

En cuanto a las modulaciones por medios armónicos, es posible distinguir, en primer lugar, las modulaciones cromáticas, en las cuales no es posible la existencia de un acorde mixto, común a las dos regiones implicadas, puesto

que el o los sonidos propios de la primera tonalidad sólo pertenecen a ella, y, una vez alterados cromáticamente, sólo pertenecen a la segunda tonalidad. Las modulaciones enarmónicas, sin embargo, sí presentan un acorde común, sólo que en este caso su denominación y a veces su función es diferente en la primera y en la segunda tonalidad, aunque la sonoridad sea la misma. Son tres los tipos más usuales de modulación enarmónica que se emplean según el acorde en el que se basan: 7ª disminuida, 5ª aumentada y 6ª aumentada.

La modulación basada en el acorde de 7ª disminuida parte de la consideración de que este acorde puede asumir dos funciones ( $\mathbf{D}_3^{9>}$  o  ${}^{\mathbf{D}}\mathbf{D}_3^{9>}$ ) en cualquier tonalidad de partida mayor o menor (A/a), así como de la tonalidad de llegada (B/b), lo que da lugar a los cuatro tipos de modulación que se recogen en la fig. 11.

$$\begin{array}{ll} \text{A/a: } \mathbf{D}_3^{9>} = \mathbf{D}_3^{9>} : \text{B/b} & \text{A/a: } {}^{\mathbf{D}}\mathbf{D}_3^{9>} = {}^{\mathbf{D}}\mathbf{D}_3^{9>} : \text{B/b} \\ \text{A/a: } \mathbf{D}_3^{9>} = {}^{\mathbf{D}}\mathbf{D}_3^{9>} : \text{B/b} & \text{A/a: } {}^{\mathbf{D}}\mathbf{D}_3^{9>} = \mathbf{D}_3^{9>} : \text{B/b} \end{array}$$

Fig. 11. Tipos de modulación enarmónica basados en el acorde de 7ª disminuida.

A su vez, cada uno de los tres acordes posibles de 7ª disminuida (*sol# - si - re - fa\* la - do - mi b - sol b* \* *la# do# mi - sol*) puede ser adscrito, según su denominación escrita, a cuatro tonalidades mayores y a otras cuatro menores como  $\mathbf{D}_3^{9>}$ , y a otras tantas como  ${}^{\mathbf{D}}\mathbf{D}_3^{9>}$  lo que proporciona un enorme potencial de combinaciones, que han sido utilizadas desde el Barroco hasta el siglo XIX.<sup>51</sup>

Las modulaciones basadas en el acorde de 5ª aumentada son mucho menos frecuentes, y se hallan casi circunscritas al siglo XIX, especialmente a la obra de autores como Liszt, Wagner o Bruckner. También aquí el acorde puede tener varios significados funcionales, tanto en la tonalidad de partida como en la de llegada. En modo exclusivamente mayor, el acorde puede ser  $\mathbf{D}^{5<}$  (dominante con 5ª aumentada) o  $\mathbf{sP}^{5<}$  (relativo de la subdominante menor con 5ª aumentada). En modo exclusivamente menor puede ser  $\mathbf{tP}^{5<}$  (relativo de la tónica con 5ª aumentada), aunque según el contexto también puede cifrarse como  $\mathbf{D}_{6 \times 5}$  (dominante con 6ª en lugar de 5ª en el bajo). Así, por ejemplo, el acorde *do - mi - sol #* tendría las siguientes funciones:

$$\text{Fa M: } \mathbf{D}^{5<} \quad \text{Mi M: } \mathbf{sP}^{5<} \quad \text{la m: } \mathbf{tP}^{5<} \text{ ó } \mathbf{D}_{6 \times 5}$$

<sup>51</sup> Obras como la *Chromatische Fantasie und Fuge* BWV 903 o la *Fantasie und Fuge* BWV 542 de J.S. Bach, así como el pasaje que da comienzo al desarrollo en el 1º movimiento de la *Sonata nº 8 op. 13* de Beethoven, son excelentes ejemplos de este tipo de modulación.

Naturalmente, también aquí son posibles los intercambios funcionales en el momento de la modulación, lo que proporciona, de partida, nueve posibilidades de enlace. A su vez, cada uno de los cuatro acordes posibles puede desempeñar tres funciones en otras tantas tonalidades, según su denominación.<sup>52</sup>

La modulación basada en una de las variantes del acorde de 6ª aumentada ( ${}^{\text{D}}\mathbf{D}_{\frac{9}{5}}^{\text{a}}$ ) ha sido, desde la época clásica, una de las más empleadas, sin perder por ello su capacidad de sorpresa, gracias a la inconfundible sonoridad que la caracteriza y a la lejanía de las regiones armónicas que enlaza. Consiste en transformar enarmónicamente la  $\mathbf{D}^7$  de la tonalidad de partida en la  ${}^{\text{D}}\mathbf{D}_{\frac{9}{5}}^{\text{a}}$  de la tonalidad de llegada. Generalmente se emplea entre tonalidades mayores, o entre mayor y menor. También es frecuente realizar tonalizaciones sobre el **sG** (II rebajado) invirtiendo el orden de los acordes. En todo caso, esta modulación siempre enlaza tónicas a distancia de 2ª m, lo que implica una distancia de cinco alteraciones en el círculo de quintas cuando los modos son iguales. Los tipos básicos de muestran en la fig. 12, donde la tonalidad A está siempre medio tono por encima de la tonalidad B (por ejemplo, *Do M* y *Si M*).<sup>53</sup>

$$\begin{aligned} \text{A: } \mathbf{D}^7 &= {}^{\text{D}}\mathbf{D}_{\frac{9}{5}}^{\text{a}} : \text{B [continuación probable: } \mathbf{D} (\mathbf{D}^{\frac{6}{5}}) \mathbf{T}] \\ \text{B: } {}^{\text{D}}\mathbf{D}_{\frac{9}{5}}^{\text{a}} &= \mathbf{D}^7 : \text{A} \end{aligned}$$

Fig. 12. Tipos de modulación enarmónica basada en el acorde de 6ª aumentada

### 3.8. Ampliaciones del sistema

Algunas observaciones adicionales servirán para completar y obtener del sistema el máximo de sus posibilidades.

#### 3.8.1. Paralelo *versus* contra-acorde

En las figs. 4 y 10 se observa que hay algunos acordes que tienen dos posibles denominaciones, una como paralelo y otra como contra-acorde.<sup>54</sup> La

<sup>52</sup> El pasaje entre los cc. 82-99 del 2º movimiento de la *Dante Symphonie* de Liszt contiene varios acordes de 5ª aumentada que cambian de función durante la modulación.

<sup>53</sup> Ejemplos de esta modulación se encuentran ya en Haydn y Mozart. De este último podemos recordar el comienzo del desarrollo de la Sonata KV 310, que comienza apuntando hacia *Fa M*, pero su  $\mathbf{D}^7$  se convierte por enarmonía en  ${}^{\text{D}}\mathbf{D}_{\frac{9}{5}}^{\text{a}}$  de *mi m*. En el sexteto de *Don Giovanni* (nº 19 del Acto II), del mismo autor, la intervención de Leporello termina en *Mi M*, y su  $\mathbf{D}^7$  final se convierte en  ${}^{\text{D}}\mathbf{D}_{\frac{9}{5}}^{\text{a}}$  de *Re M* para dar entrada a Don Ottavio. Beethoven termina la sección B<sub>2</sub> del 3º movimiento de su Sinfonía nº 9 op. 125 en *Do M*, lo que le obliga a convertir la  $\mathbf{D}^7$  de esta tonalidad en  ${}^{\text{D}}\mathbf{D}_{\frac{9}{5}}^{\text{a}}$  de *Si M* para regresar (cc. 95-100).

<sup>54</sup> Es el caso del VI grado, que puede ser **Tp** y **Sg**, o el III grado, que puede ser **Dp** o **Tg**. Diether de la Motte, en su Apéndice a la *Teoría general de la Música* de Hermann Grabner, dice lo siguiente sobre esta posible doble designación: «Sólo el toque de atención sobre esta posibilidad, muy finamente diferenciada, de designación evidencia la superioridad de la teoría funcional basada

norma es elegir la primera de ellas, que es también la más cercana a la función original. Hay una excepción muy clara y es la cadencia rota o engañosa en modo menor, en la cual es más coherente denominar al VI grado **tG** (y no **sP**), con el fin de explicar la cadencia como una expectativa frustrada en la que, sin embargo, el acorde alcanzado mantiene parcialmente la función de tónica:

*do m: D tG*

### 3.8.2. Tonalidad implicada. Mantenimiento en la dominante

Algunos procesos armónicos, especialmente en el espacio del desarrollo y de secciones análogas, muestran a menudo la clara intención de culminar en una tónica principal o secundaria determinada, y para ello se emplean acordes propios de dicha tonalidad, sobre todo, funciones de tipo predominante y dominante, aunque al final no se llega a oír la tónica anunciada en estado fundamental, desviándose el curso armónico hacia otra tonalidad. Este proceso puede enlazar varias tónicas secundarias y prolongarse durante un tiempo, caracterizado entonces por una gran inestabilidad.<sup>55</sup> La forma más visual de representar esta tónica implicada pero no realizada es insertarla dentro de unos corchetes.

[T] [Sp] Tónica principal o secundaria no alcanzada, aunque los restantes acordes del pasaje pertenecen claramente a dicha tonalidad (lo más habitual es el empleo de alguna función predominante y un mantenimiento sobre la dominante)

En esta clase de procesos y en muchos otros es frecuente el empleo de un tipo de armonía que parece estar bloqueada sobre la dominante (con una mayor o menor presencia de alguna nota pedal real o figura pedal y frecuente alternancia del estado fundamental con la 4ª y 6ª, aparte de otros acordes más o menos consonantes con la fundamental de dicha dominante). Se trata de un proceso temático y armónico típico del final de muchos preludios y fugas barrocos, del final de la transición y sobre todo del final del desarrollo en la

en los grados: sólo la designación funcional puede representar de una forma lógica el significado funcional de un acorde, que cambia según el contexto musical» (Grabner 1923/2001: 320).

<sup>55</sup> Estas tónicas secundarias cuya expectativa de llegada se ve frustrada —y la consiguiente inestabilidad que generan— son habituales, durante el período clásico, de las áreas de desarrollo en las formas de sonata pero, al extenderse durante el Romanticismo su radio de acción en intensidad, dentro de los piano y forte, se convirtió la intensidad constante en normal y durante el Romanticismo su radio de acción se extiende con una intensidad tal dentro de los géneros y formas que la constante inestabilidad se convirtió en norma y condujo, de forma inevitable, a la disolución de la tonalidad a comienzos del siglo XX.

forma sonata, donde su misión es crear una extensa expectativa sobre la tónica y el tema que están por llegar. Es lo que Caplin denomina *standing on the dominant*,<sup>56</sup> y que aquí podemos traducir por mantenimiento en la dominante o dominante mantenida.

**D<sub>M</sub>** Mantenimiento en la **D** o dominante mantenida

### 3.8.3. Intercambios modales

Hemos visto que las tres funciones básicas pueden estar en modo mayor (**T**, **S**, **D**) o menor (**t**, **s**, **d**), según el modo de la tonalidad a la que pertenezcan, aunque los intercambios modales son frecuentes ya entre las propias funciones básicas (la dominante funcional del modo menor es la **D** tomada del mayor, y en este modo es normal el uso de la subdominante del modo menor, por ejemplo). En el sistema armónico-funcional, el análisis de un pasaje en el que la tónica pasa durante un espacio limitado de modo mayor a modo menor o viceversa no requiere más que cambiar la letra **T** por **t** o viceversa, y lo mismo ocurre con el cifrado de las otras dos funciones básicas.

### 3.8.4. Niveles de relación intermodal

Los acordes derivados, por su parte, muestran en su formato inicial un modo opuesto al de la función básica de origen, es decir, tanto el paralelo como el contra-acorde de una función básica en modo mayor resultan menores, y viceversa. De ahí que el símbolo contenga siempre una letra mayúscula y luego una minúscula o al revés (**Tp**, **sG**, etc.). No obstante, al igual que sucede con las funciones básicas, los intercambios modales, los cambios de modo y las interpolaciones e inflexiones cromáticas en los acordes —como consecuencia del uso virtualmente ilimitado de alteraciones de una escala extendida— son habituales también entre los acordes derivados ya desde el siglo XVIII (Bach, Haydn, Mozart, etc.). Riemann afirmó en su momento la posibilidad de integrar cualquier acorde propio o alterado en el marco de una tonalidad única, sin que por ello resulte irreconocible la tonalidad: «Se trata de desarrollar el sentimiento de tonalidad en su más alto grado y también de hacer comprender las más lejanas armonías desde la tonalidad imperante» (Riemann 1893: 141). Es también lo que Mark DeVoto —en su ampliación de la *Armonía* de W. Piston (1941/1991: 447 y ss.)— denomina «ampliación de la tonalidad o de

<sup>56</sup> Caplin reduce el término a la continuación de una semicadencia, o a la sección contrastante que sigue a una cadencia auténtica perfecta en una pequeña forma ternaria (Caplin 1998: 257). Aquí ampliamos su uso a cualquier pasaje extenso sobre la dominante en cualquier contexto temático y funcional.

## Sistema armónico-funcional Niveles de relación intermodal

The figure displays a series of musical staves illustrating intermodal relationships. Each system consists of four staves, with the first staff representing the tonic function and the others representing subdominant and dominant functions in various modes. The modes shown are DO: Tp, DO: tG, DO: TP, DO: tg, DO: Sp, DO: sG, DO: SP, DO: sg, DO: Dp, DO: dG, DO: DP, and DO: dg. The relationships are shown through chord symbols and functional labels (T, Tg, t, tP, etc.) with arrows indicating the functional flow between modes.

| Mode   | Function | Chord | Relationship | Chord | Function |
|--------|----------|-------|--------------|-------|----------|
| DO: Tp | T        | Tg    | do: tG       | t     | tP       |
| DO: tG | T        | tP    | do: Tp       | t     | Tg       |
| DO: TP | T        | TG    | do: tg       | t     | tp       |
| DO: tg | T        | tp    | do: TP       | t     | TG       |
| DO: Sp | S        | Sg    | do: sG       | s     | sP       |
| DO: sG | S        | sP    | do: Sp       | s     | Sg       |
| DO: SP | S        | SG    | do: sg       | s     | sp       |
| DO: sg | S        | sp    | do: SP       | s     | SG       |
| DO: Dp | D        | Dg    | do: dG       | d     | dP       |
| DO: dG | D        | dP    | do: Dp       | d     | Dg       |
| DO: DP | D        | Dg    | do: dg       | d     | dp       |
| DO: dg | D        | dp    | do: DP       | d     | DG       |

Fig. 13. Niveles de relación intermodal: función de tónica, subdominante y dominante Revisión de la terminología y elaboración del esquema a partir de la *Armonia* de D. de la Motte (1976/1989: 155)

la práctica común», y Schönberg «tonalidad extendida» (1954/1990: 87 y ss.). Este último autor considera que «las transformaciones y las sucesiones de acordes remotos se entendían dentro de la tonalidad [...] Funcionan principalmente como enriquecimiento de la armonía y, según esto, a menudo aparecen en un espacio muy pequeño (Schönberg 1954/1990: 87). Y luego añade: «La armonía enriquecida contribuye a la variedad, especialmente cuando las repeticiones amenazan con producir monotonía» (1954/1990: 94). Diether de la Motte ha ideado un sistema para ordenar el alejamiento gradual que se produce con el empleo de dichos procedimientos (1976/1989: 155). Sin embargo, tanto la terminología empleada como la explicación del proceso resultan bastante confusos, por lo que prefiero ofrecer aquí mi revisión y adaptación de lo que podemos llamar niveles de relación intermodal, que se encuentran recogidos en la fig. 13 para dos tonalidades homónimas, *DO mayor* y *do menor*. En todos los casos la función básica mantiene su modo, a pesar de las alteraciones que se observan en los acordes derivados. De esta forma, en la columna de la izquierda la tonalidad es *Do M*, y en ella se pueden utilizar los acordes propios del nivel I, los acordes prestados por intercambio modal que constan en el nivel II, los acordes cambiados de modo que aparecen en el nivel III y los acordes prestados por intercambio modal y cambio de modo que figuran nivel IV, sin que por ello se pierda el dominio de la tónica en modo mayor como referencia. Lo mismo se puede decir de la columna de la derecha, donde los acordes de los cuatro niveles están referidos a la tónica en modo menor. Las operaciones de intercambio modal y de cambio de modo se realizan con los acordes derivados como paralelos y contra-acordes de las tres funciones básicas. El establecimiento de los niveles permite calibrar con exactitud el grado de cercanía o lejanía de los acordes empleados dentro de la tonalidad.

- **Nivel I.** Acordes derivados propios de la tonalidad. Dos sonidos en común con la función básica, máxima cercanía. Este es el formato original que resulta de la derivación normal de paralelos y contra-acordes respecto a su función básica, explicada más arriba e ilustrada en las fig. 4 y 10.
- **Nivel II.** Intercambio modal: los acordes derivados en la tonalidad mayor (nivel I) se usan en la tonalidad menor (nivel II) y los acordes derivados en la tonalidad menor (nivel I) se usan en la tonalidad mayor (nivel II).<sup>57</sup> Un sonido en común con la función básica.
- **Nivel III.** Cambio de modo de los acordes derivados propios obtenidos en el nivel I. Un sonido en común con la función básica. Los acordes

<sup>57</sup> En otras palabras, en *DO mayor* (Nivel II), respecto a la **T**, se usan el VI y el III de *do menor* (Nivel I), mientras que en *do menor* (Nivel II), respecto a la **t**, se usan el VI y el III de *DO mayor* (Nivel I), y lo mismo respecto a la **S/s** y a la **D/d**, y esto es lo que señalan las flechas de la figura.

derivados de cada función en la tonalidad mayor (nivel I) cambian su modo de menor a mayor en el nivel III. Los acordes derivados de cada función en la tonalidad menor (nivel I) cambian su modo de mayor a menor en el nivel III.<sup>58</sup>

- **Nivel IV.** Intercambio modal: los acordes derivados y mayorizados en la tonalidad mayor en el nivel III se usan en la tonalidad menor como nivel IV y los acordes derivados y minorizados en la tonalidad menor en el nivel III se usan en la tonalidad mayor como nivel IV. Ningún sonido en común, máxima lejanía.

## Bibliografía

- BENT, Ian D., 1990. *Analysis*. London: MacMillan Press.
- BERNARD, Jonathan W., 1980. «The Principles and the Elements: Rameau's Controversy with D'Alembert». *Journal of Music Theorie* 24/1, pp. 37-62.
- CAPLIN, William E., 1998. *Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- DAHLHAUS, Carl, Julian ANDERSON, Charles WILSON and Richard COHN, 2001. «Harmony». *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: MacMillan Publishers Limited, Vol. 10, pp. 858-877.
- DISTLER, Hugo, 1941. *Funktionelle Harmonielehre*. Kassel: Bärenreiter Verlag. GRABNER, Hermann, 1923. *Allgemeine Musiklehre*. Kassel: Bärenreiter-Verlag. Traducción (2001): *Teoría general de la música*. Madrid: Ediciones Akal.
- HEPOKOSKI, James y Warren DARCY, 2006. *Elements of Sonata Theory: Norms, Types and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- HYER, Brian y Alexander REHDING, 2001. «Riemann, (Karl Wilhelm Julius) Hugo». *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: MacMillan Publishers Limited, Vol. 21, pp. 362-366.
- IGOA, Enrique, 1986. «Un nuevo método de análisis en musicología.» *Anuario Musical* vol. 41.
- , 1989. «Observaciones complementarias al método del grado de cromatismo.» *Revista de Musicología* vol. XII nº 1.
- , 1998. «El grado de cromatismo y otras medidas de dispersión tonal.» *Revista Música y Educación* nº 35.
- , 1999. «Análisis estadístico.» *Revista Quodlibet* nº 13.
- LA RUE, Jean, 1970. *Guidelines for Style Analysis*. Traducción (1989): *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Editorial Labor.
- LESTER, Joel, 1989. *Between Modes and Keys: German Theory 1592-1802*. Stuyvesant, NY: Pendragon.

<sup>58</sup> En *DO* mayor, por ejemplo, los derivados propios **Tp** y **Tg** cambian a modo mayor y se convierten en **TP** (paralelo mayorizado de la tónica mayor, *La M*) y **TG** (contraacorde mayorizado de la tónica mayor, *Mi M*), y de ahí la flecha que une el nivel I con el nivel III, y en modo menor sucede lo propio. En este nivel y en el siguiente aparecen por ello símbolos con dos letras mayúsculas o minúsculas. Este nivel permite explicar con propiedad el origen de la tonalidad subordinada que usa Beethoven en el I mov. de su sonata nº 21, que se puede observar por tanto como un nivel III donde el **Dp** de *Do M* es cambiado de modo a **DP** (v. Nota 50).

- , 1992. *Compositional Theory in the Eighteenth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- , 2002. «Rameau and eighteenth-century harmonic theory». *The Cambridge History of Western Music*. Christensen, Thomas (ed.), pp. 753-77.
- MEYER, Leonard B., 1956. *Emotion and Meaning in Music*. University of Chicago Press. Traducción (2001): *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- MOTTE, Diether de la, 1976. *Harmonielehre*. Kassel: Bärenreiter Verlag. Traducción (1989): *Armonía*. Barcelona: Editorial Labor.
- PISTON, Walter, 1941. *Harmony*. New York: Norton & Company. Traducción y ampliación por Mark DEVOTO (1991): *Armonía*. Barcelona: Labor.
- RAMEAU, Jean Philippe, 1722. *Traité de l'Harmonie reduite à ses principes naturels*. Paris: J.B.C. Ballard. Edición facsímil (1984): Madrid: Arte Tripharia.
- , 1726. *Nouveau Système de Musique théorique, où l'on découvre le Principe de toutes les Règles nécessaires à la Pratique, pour servir d'Introduction au Traité de l'Harmonie*. Paris: Ballard.
- , 1737. *Génération harmonique ou Traité de Musique theorique et pratique*. Paris: Prault.
- , 1750. *Démonstration du Principe de l'Harmonie, servant de base à tout l'Art*. Paris: Durand & Pissot.
- , 1752. *Nouvelles réflexions de M. Rameau sur sa Démonstration du principe de l'harmonie*. Paris: Durand & Pissot.
- RANDEL, Don (ed.), 1997. *Diccionario Harvard de Música*. Madrid: Alianza Editorial.
- RIEMANN, Hugo, 1893. *Vereinfachte Harmonielehre oder die Lehre von den tonalen Funktionen der Akkorde*. London: Augener & Co.
- SADLER, Graham and Thomas CHRISTENSEN, 2001. «Rameau, Jean-Philippe». *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: MacMillan Publishers Limited, Vol. 20, pp. 778-806.
- SCHÖNBERG, Arnold, 1922. *Harmonielehre*. Wien: Universal Edition. Traducción (1974): *Tratado de armonía*. Madrid: Real Musical.
- , 1954. *Structural Functions of Harmony*. London: Faber & Faber. Traducción (1990): *Funciones estructurales de la armonía*. Barcelona: Editorial Labor.



# USO Y FUNCIÓN DE LA TROMPETA EN LA CORTE ESPAÑOLA DE LOS SIGLOS XVII Y XVIII

 Jorge Javier GINER GUTIÉRREZ\*

## Introducción

Si se analiza la función que había desempeñado la trompeta en las cortes europeas que conformaban el Sacro Imperio Romano, Francia, Italia o Dinamarca, se puede afirmar que el instrumento existía en una triple variante: el uso militar, la fanfarria heráldica y religiosa y la utilización en la música de cámara de la corte o la capilla musical. En el ejército se utilizaba para el establecimiento de señales y regulación de acciones de las tropas, denominadas por Johann Ernst Altenburg como *Feldstück*.<sup>1</sup> Las cortes y la Iglesia anunciaban sus actos, conmemoraciones, celebraciones, procesiones y salidas con el cuerpo de trompetas interpretando piezas a coro de manera improvisada. Por último, la función puramente musical del instrumento consistía en su participación como miembro de un conjunto, dentro de una orquesta en la misma corte o en la capilla musical correspondiente.

¿Se utilizó en la corte española este instrumento? Durante el reinado de Felipe II la música interpretada en fiestas civiles se dividía en actuaciones heráldicas o en actuaciones de grupos instrumentales de cámara. Entre los instrumentos utilizados en las primeras se encontraban la trompeta y el tambor, ambos muy relacionados con las celebraciones populares en España. Durante el reinado de Felipe V, con clara influencia de los maestros de capilla italianos,

\* Profesor de trompeta y Jefe de Estudios del Conservatorio Superior Victoria Eugenia de Granada. Este artículo se enmarca en el desarrollo de la investigación sobre el uso y función de la trompeta en las catedrales andaluzas en los siglos XVII y XVIII dirigida por el Dr. Francisco José Fernández Vicedo, dentro del programa internacional de Doctorado de Humanidades de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

<sup>1</sup> ALTENBURG, Johann Ernst: *Versuch einer Anleitung zur heroisch-musikalischen Trompeter- und Pauker-Kunst, zu mehrerer Aufnahme derselben historisch, theoretisch und praktisch beschrieben u. m. Exempeln erläutert*, Halle, 1795. Para la edición facsímil, véase Bibliografía.

se empieza a encontrar la trompeta como instrumento, tanto a nivel solista como de orquesta en las capillas musicales. En la corte existía un conjunto instrumental conocido como la Música de Caballerizas, presentes en la misma desde el reinado de Carlos I. Esta formación estaba dividida en dos grupos: el primero lo integraban trompetistas de la escuela italiana junto con atabaleros y, el segundo, instrumentistas de trompeta bastarda de la escuela española con sus respectivos tambores.

A la muerte de Felipe II, la Capilla Real de Madrid contaba con un gran número de instrumentos de viento que, al interpretar al aire libre eran apoyados por los trompetistas y timbaleros de la agrupación de Caballeriza de la Corte<sup>2</sup>. Se puede afirmar por tanto que la trompeta tuvo una presencia importante tanto bajo los Austrias como bajo los Borbones.

## El clarín, la trompeta italiana y la trompeta bastarda

Durante los siglos XVII y XVIII, la terminología empleada en la corte para denominar el instrumento varió en función de su uso, de su lugar de procedencia o de su forma y sonoridad. Se pueden encontrar tres tipos a partir de 1650: la trompeta bastarda o española, la trompeta italiana y el clarín. La primera era un tipo de trompeta con la cual se podían obtener sonidos no pertenecientes a la serie armónica principal del instrumento, debido al cambio de longitud que se podía dar en el mismo en función de la movilidad de su tubo.<sup>3</sup> Consistía en una boquilla con corredera introducida en el tudel principal. El instrumentista la cogía con la mano izquierda mientras con la derecha variaba la extensión del mismo produciendo las distintas notas. La segunda era la trompeta natural utilizada en Italia y en muchas de las cortes europeas. Por otra parte, el clarín recibió la denominación de una trompeta pequeña, apta para conseguir un sonido agudo y penetrante,<sup>4</sup> lo que se asemejaba bastante al modo de interpretación *clarino* del estilo italiano, al menos en el registro.

El significado del término clarín y trompeta bastarda está recogido en el *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*<sup>5</sup> de Sebastián de Covarrubias. El ca-

<sup>2</sup> CASTAÑO PEREA, Enrique. *Arquitectura y música: Policorralidad en la Capilla Real del Alcázar de Madrid*. Departamento de Ideación Gráfica Arquitectónica, Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Universidad Politécnica de Madrid, 2006. p. 46.

<sup>3</sup> SÁNCHEZ SISCART, Montserrat. *Guía histórica de la Música en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2001. p. 281.

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 276.

<sup>5</sup> COVARRUBIAS, Sebastián. *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*. Madrid: Luis Sánchez, impresor del Rey, 1615.

pellán de Felipe III llama trompetilla al primer instrumento, lo que determina su tamaño respecto a la trompeta Italiana y a la española. A su vez describe la trompeta bastarda como miembro de un grupo mayor de instrumentos que abarcarían la voz aguda del clarín y otra más fuerte que podría ser la trompeta natural en su registro grave. El término «clarín» sirvió en España para nombrar a todos los trompetistas españoles de capilla en los siglos XVII y XVIII mientras que, tanto en la Corte como en el ejército, era utilizado el término trompeta para nombrar a los instrumentistas.

«La trompetilla de son agudo, que por tener la voz clara la llamaron clarín [...] Trompeta bastarda, la que media entre la trompeta que tiene el sonido fuerte y grave y entre el clarín, que le tiene delicado y agudo».<sup>6</sup>

## La trompeta en el ejército y en la música de las Caballerizas

La estructura de la corte musical española no difiere demasiado de la configuración de otras cortes europeas. La más cercana al país era la corte de París-Versalles, cuyas estructuras conocidas *La Musique de la gran Écurie*, *La Musique de la Chambre*, *La Chapelle Royale* y *La Académie Royale de Musique*<sup>7</sup> recuerdan a la española. Aquí, los estamentos musicales con presencia de la trompeta eran La Música de las Caballerizas y la Capilla Real. En las Caballerizas se podían encontrar a los instrumentistas especializados en música heráldica: trompetas, sacabuches, tambores o chirimías. En sus actuaciones se cuidaba la imagen del monarca aportando solemnidad y realeza, anunciando el paso del Rey o de los miembros de la familia real.<sup>8</sup>

El aspecto funcional de la trompeta dentro de la Corte tampoco difiere del uso que se le daba en el resto de casas reales europeas. Por un lado, los trompetistas de la Música de las Caballerizas intervenían en los actos protocolarios de la casa real y, por otro podían intervenir en la milicia. El uso de la trompeta en los tercios españoles tiene una larga tradición; las llamadas militares están recogidas en la Real Orden de 23 de noviembre de 1767, dictada por Carlos III para el servicio de sus ejércitos:

<sup>6</sup> KENYON DE PASCUAL, Beryl. «Clarines and trompetas: Some Further Observations». En: *Historic Brass Society Journal*, 7 (1995). p. 101.

<sup>7</sup> WALTER HILL, John. *La música barroca*. Madrid: Akal, 2008. p. 233.

<sup>8</sup> CASTAÑO PEREA, Enrique. *Arquitectura y música: Policoriedad en la Capilla Real del Alcázar de Madrid...* p. 47.

«El Rey ha resuelto que los toques de guerra que usa la infantería Española sean comunes y precisos a la extranjera, sin variación alguna, exceptuando los cuerpos suizos, por sus capitulaciones particulares».

Johann Ernst Altenburg<sup>9</sup> definió como piezas de campo esenciales de las tropas del Electorado de Sajonia y en general en todo el Sacro Imperio Romano las siguientes: *Boute-selle, à Cheval, La Marche, La Retraite* y *à l'Étendart*.<sup>10</sup> El autor indica otro número de toques secundarios a los que denomina «piezas de campo» o «para el regocijo». Entre ellas aparecen *Alarme* (señal de alarma), *Apell blasen* (para la retirada de la caballería), *Ban* (para anuncios o proclamas), *Charge* (señal de ataque) y *fanfare* (para las celebraciones de Estado).

En las Ordenanzas del Rey Felipe V, de 1728, para el régimen, disciplina, subordinación, y servicio de la Infantería, Caballería, y Dragones de sus ejércitos en guarnición y en campaña, se recogen distintos aspectos del uso de la trompeta en el estamento militar del reino de España. En el documento (artículo VII, libro segundo, título quinto) aparecen reflejados trece toques de tambores y cinco de trompeta. Entre los de atabaleros se encuentran *La General, La Assamblea, La Bandera o tropa, La Marcha, La Retreta, EL Vando, La Llamada, La Missa, La Oración, La Orden, La Fagina, La Baqueta y La Diana*.<sup>11</sup> Todos estos ritmos indicaban a las tropas las distintas maniobras o momentos de la jornada militar a tener en cuenta por el tercio.

A su vez, las cinco llamadas de trompeta que aparecen en las ordenanzas son *La Llamada, La Botasella, A Cavallo, La Marcha y A Deguello*, bastante similares a las señaladas por Johann Ernst Altenburg treinta años después. La diferencia entre ellas es que mientras en el Sacro Imperio Romano utilizaban *La Retraite y à l'Étendart* para la retirada y el agrupamiento de las tropas, los Tercios españoles utilizaban *La Llamada y A Deguello* para agrupamiento y ataque de sus filas, mientras que, para la retirada, el toque era interpretado por los tambores. Las características de este repertorio para trompeta se pueden

<sup>9</sup> JOHANN ERNST ALTENBURG (1734-1801), trompetista y organista alemán, hijo de Johann Caspar Altenburg, quien fue trompetista de la corte de Weissenfels. KOEHLER, Elisa. *A dictionary for the modern trumpet player*. Londres: Rowman & Littlefield, 2015. p. 7.

<sup>10</sup> ALTENBURG, JOHANN ERNST: *Versuch einer Anleitung zur heroisch-musikalischen Trompeter- und Pauker-Kunst, zu mehrerer Aufnahme derselben historisch, theoretisch und praktisch beschrieben u. m. Exempeln erläutert*, Halle, 1795.

<sup>11</sup> *Ordenanzas de su Magestad para el régimen, disciplina, subordinación, y servicio de la infantería, caballería, y Dragones de sus ejércitos en guarnición, y en Campaña*. Tomo 2. Madrid: Juan de Ariztia, 1728. p. 100.

# ORDENANZAS

DE SU MAGESTAD,

PARA EL REGIMEN, DISCIPLINA,  
subordinación, y servicio de la Infantería,  
Cavallería, y Dragones de sus Exer-  
citos en Guarnición, y en  
Campaña.

Divididas en dos Tomos,

$\frac{17}{3}$

TOMO I.



De orden de su Magestad.

EN MADRID : En la Imprenta de Juan de  
Aritzia, Calle de Alcalá.

Año de 1728.

Figura 1. Portada de las Ordenanzas de Caballería.

encontrar en el método para clarín que escribió José de Juan Martínez,<sup>12</sup> donde aparecen los 32 toques utilizados por la caballería española.<sup>13</sup>

La información sobre la música utilizada para los toques de caballería, que aparecen a modo de ejercicios en el tratado de Martínez, puede dar una imagen precisa de las llamadas utilizadas en el ejército español en el Barroco tardío y el Clasicismo. Están basados en la publicación del siglo XVIII *Toques de clarín para el arma de caballería*,<sup>14</sup> un texto anónimo, muy similar al método de José de Juan salvo en el número, la tonalidad y algunas variaciones rítmicas. El manuscrito, que se encuentra en la Biblioteca Nacional de España, tiene fecha de 1714 y está formado por diferentes señales militares compuestas en la tonalidad de *re* mayor. Este hecho indica el que el instrumento utilizado para su interpretación debía ser el clarín en *re*. En este caso el instrumentista realizaría el transporte mental de la partitura leyendo clave de *do* en cuarta línea y realizando los toques en la tonalidad de *do* mayor. Esta es la principal diferencia con las señales propuestas por José de Juan Martínez, ya que el

<sup>12</sup> Trompetista madrileño de principios del XIX, primer profesor de trompeta del RCSM María Cristina de Madrid. KEYNON DE PASCUAL. Beryl, José de Juan Martínez, «Método de clarín (1830)». En: *Historic Brass Society Journal*, 5 (1993). p. 95.

<sup>13</sup> MARTÍNEZ, José de Juan. *Método de Clarín*. Madrid: Real Conservatorio María Cristina de Música, 1830.

<sup>14</sup> *Toques de clarín para el arma de caballería*. Biblioteca Nacional de España, Mp/225/18.

trompetista madrileño las escribió en la tonalidad de *do* mayor, evitando así cualquier tipo de transporte por parte del trompetista.



Figura 2. *Toques de clarín para el arma de Caballería*. Madrid, Biblioteca Nacional.

Las señales presentes en el documento son: *Atención*, *Alto*, *Buelban Caras*, *En Batalla*, *En Coluna*, *A Banguardia*, *A Retaguardia*, *A Derecha*, *A Izquierda*, *A Trote*, *A Galope*, *Asamblea*, *Acavallo*, *Marcha*, *Botasilla ó General*, *Grupas*, *Adeguello*, *Llamada*, *Llamada para los Honores* y *Oración ó Diana* [sic]. Son en total 22 señales frente a los 32 toques propuestos por Martínez.

Respecto a la utilización de sílabas para la interpretación de las marchas en los *Toques de clarín para el arma de Caballería*, se puede observar como en los calderones escritos en la partitura aparece la sílaba *tu* escrita y los trémolos de articulación rápida en doble picado aparecen señalados con una R seguidas de la notación de trino.



Figura 3. «Adeguello»<sup>15</sup>.

José de Juan Martínez nació en Madrid el 7 de agosto de 1809. Con motivo de la fundación del Real Conservatorio de Música María Cristina fue

<sup>15</sup> *Ibid.* p. 7.

nombrado, siendo muy joven, profesor del mismo y por ello escribió el tratado que le ayudaría en sus clases del centro docente en 1830. Perteneció desde los catorce años a la Banda de las Guardias Reales, de la que llegó a ser Director segundo en 1842. Posteriormente fue también director de la Música del Real Cuerpo de Alabarderos, lo que indicaría su alto grado de conocimiento respecto al uso del clarín en la música militar española. También fue clarín supernumerario de la Capilla Real de Madrid y actuó junto la orquesta de la Ópera del Circo y la del Teatro Real.<sup>16</sup> Debido a estos aspectos se podría afirmar que las características de la escritura para el instrumento en España a principios del XIX están presentes en el tratado de Martínez.

Bajo el título de *Ejercicios progresivos en los 32 Toques de la Ordenanza de Caballería*,<sup>17</sup> su autor propone de manera didáctica el desarrollo de las habilidades con el instrumento, basándose en la música escrita para el ejército. La figuración utilizada en las piezas va de negras a semicorcheas entre los armónicos tres y seis al modo del registro *principale* del instrumento establecido para los cuerpos de trompetas del Sacro Imperio Romano, Inglaterra, o Francia. El matiz que se debe utilizar para interpretarlas es el *forte*, por ser principalmente llamadas tocadas al aire libre y deben ser oídas. La utilización de los armónicos señalados, de fácil ejecución para el intérprete, se debe en la mayoría de los casos a que el trompetista toca a lomos de un caballo. A causa del movimiento del animal al trotar o galopar, resulta muy difícil mantener la boquilla en los labios del instrumentista.

Los toques que aparecen en el método para clarín de José de Juan Martínez son *Llamada de cuartel, Llamada para los honores, Bota-silla, Oración o Diana, Grupos, Asamblea, á Caballo y Marcha*. Posteriormente, a estas cinco primeras llamadas el autor añade las siguientes: *Toques de Mando*, formados por *a De-guello, Atención, Derecha, Izquierda, Banguardia, Retaguardia, Columna, Batalla, Alto, Vuelvan caras, Señal de trozos, Señal de compañía, Marcha de frente, Trote, Galope, Escape, Escuadrones en batalla a la derecha, Escuadrón en columna a la derecha, Columna, Escuadrones en batalla [a la izquierda], Escuadrones en columna a la izquierda, Escuadrones en batalla al frente por la derecha, Escuadrones en batalla al frente por la izquierda y escuadrones en columna al frente por la derecha*. Al finalizar las 32 llamadas aparece repetida *Vuelvan caras*. No puede determinarse si se trata de una errata achacable a la juventud del autor (escribió el libro a los veintiún años) o bien este la presenció cual maniobra final del regimiento, ya que no está numerada. La cuestión es que es exactamente igual que la número 18 *Vuelvan caras*.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> KEYNON de PASCUAL. Beryl, José de Juan Martínez, «Método de clarín (1830)». En: *Historic Brass Society Journal*, 5 (1993). p. 95.

<sup>17</sup> MARTÍNEZ, José de Juan. *Método de Clarín...* p. 22.

<sup>18</sup> MARTÍNEZ, José de Juan. *Método de Clarín...* pp. 22-30.



Figura 4. Llamada de cuartel y llamada para los honores.<sup>19</sup>

En los toques se puede observar la utilización de dos elementos musicales fundamentales para la interpretación de los mismos: el calderón y el trémolo. Con el primero se quiere dar énfasis y pausa a algunos de los sonidos a modo de atención, mientras que el trémolo, representado con el símbolo  $\text{tr} \text{~~~~~}$ , es considerado para la ejecución como una repetición rápida articulada en doble picado de la misma nota a modo de redoble del tambor.

En Europa Central e Italia, las llamadas militares usadas durante el siglo XVII en los tratados de Fantini y Bendinelli, aunque algo más primitivas que las usadas por José de Juan Martínez, se asemejan a las del español. Los toques utilizados por Cesare Bendinelli<sup>20</sup> fueron *Chiamada per mettersi al ordine contro l'inimico*, *Butasella*, *A caballo*, *Cavalche*, *Chiamada alla scaramuzza*, *Allo stendardo*, *Augetto*, *Ritirata* y *Batte la tenda o Baviglione*. Para Girolamo Fantini<sup>21</sup> eran *Prima chiamata di guerra*, *sparata e buttasella*, *L'accavallo*, *La marciata*,

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 22.

<sup>20</sup> BENDINELLI, Cesare. *Tutta l'arte della trombetta*. 1614. (Facsimil. Suiza: Editions Bim, 2009). p. 5.

<sup>21</sup> FANTINI, Girolamo. *Modo per imparare a sonare di tromba*. Frankfurt: 1638. (Facsimil Suiza: Editions Bim, 2009). p. 12.

USO Y FUNCIÓN DE LA TROMPETA EN LA CORTE ESPAÑOLA...



Figura 5. Toque de «Marcha» de José de Juan Martínez.<sup>22</sup>

*Chiamata e battaglia, Allo stendardo e V ghetto, Ritirata di capriccio, Butta la tenda [sic].* Obviamente hay coincidencia entre varias de ellas, como en la *Buttasella, Ritirata, A caballo* o *Allo stendardo*, causadas por la procedencia italiana

<sup>22</sup> MARTÍNEZ, José de Juan. *Método de Clarín...* pp. 22-23.

de ambos, aunque el primero desarrollara en el Sacro Imperio Romano su labor mientras que el segundo lo hacía en Roma. La característica más común a las señales de guerra propuestas por los dos trompetistas del siglo XVII es la utilización de distintas sílabas para su aprendizaje.

Pueden observarse a la vez similitudes y diferencias en el «Toque Marcha» propuesto por ambos trompetistas, tanto el alemán como el español. Respecto al ritmo, el primero refleja una alternancia de dos corcheas contra tresillo de las mismas, creando una ruptura entre pulsos binarios y ternarios característico de la música heráldica. José de Juan Martínez, en cambio, utiliza la figuración de corchea seguido de seis semicorcheas en trino o trémolo. En las notas en las que aparece el símbolo *tr*, deben emplearse las sílabas *tuku-tuku-tu* de manera rápida e imitando el redoble. Los autores utilizan el calderón para indicar una pausa o bien dar importancia a ciertos sonidos de la pieza. También tienen en común la división de la llamada en varias secciones. Johann Ernst Altenburg la divide en cuatro partes, aunque señala el que pueda estarlo entre dos o más de las mismas;<sup>23</sup> José de Juan Martínez lo hace en cinco partes bien diferenciadas. En ambos, cada una de ellas termina en la nota principal del instrumento, la cual define su tonalidad, el *do*. Al inicio de cada una de las secciones, Altenburg comienza siempre con el armónico correspondiente a la dominante de la tonalidad del instrumento, *sol*, mientras Martínez lo sigue haciendo con la tónica, el *do*.<sup>24</sup>



Figura 6. Toque de marcha en *Toques de clarín para el arma de caballería*.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> ALTENBURG, Johann Ernst: *Versuch einer Anleitung zur heroisch-musikalischen Trompeter- und Pauker-Kunst, zu mehrerer Aufnahme derselben historisch, theoretisch und praktisch beschrieben u. m. Exempeln erläutert*, Halle, 1795. Facsímil, p. 143.

<sup>24</sup> MARTÍNEZ, José de Juan. *Método de Clarín*. Madrid: Real Conservatorio Superior de Música. 1830. pp. 22-23.

<sup>25</sup> *Toques de clarín para el arma de caballería...* p. 6.

### March

The march should be played in a moderate tempo, neither too fast nor too slow, more according to the feeling than the absolute note values.

The image shows a musical score for a march. It consists of four staves, each labeled '1st Post', '2nd Post', '3rd Post', and '4th Post' respectively. The music is written in a single system with a common time signature (C) and a key signature of one flat (B-flat). The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, often beamed together, and rests. The score is presented in a clear, professional layout with standard musical symbols.

Figura 7. Toque de «Marcha» de Johann Ernst Altenburg.<sup>26</sup>

En las Ordenanzas dictadas en 1728 por Felipe V queda reflejada explícitamente la función de la trompeta en la caballería española del siglo XVIII. Como se puede observar en el artículo cinco del título XV del libro I, que versa sobre el «Servicio en Cuarteles de Acantonamiento, y de Forrages», cuando la caballería salía a la búsqueda de provisiones en campaña debía llevar consigo un trompetista con ellos, probablemente para avisar al resto de las tropas si fuese necesario:

«Quando la Cavalleria, y Dragones fueren à forrage, además de la Escolta que vá à la orden del Oficial General que le mandare, deberá nombrarle un Capitan por Regimiento, con un Soldado por Compañía, y un Trompeta, ó Tambor respectivè...».<sup>27</sup>

Tal y como se aprecia en el documento, la trompeta estaba asociada a la Caballería mientras el tambor lo estaba a los Dragones, soldados que podían combatir a pie o a caballo, formando un cuerpo de élite mixto de infante y jinete. De ahí que los toques de caballería sean interpretados por la trompeta y los de Dragones lo sean por el tambor:

<sup>26</sup> ALTENBURG, Johann Ernst. *loc. cit.*

<sup>27</sup> *Ordenanzas de su magestad para el régimen, disciplina, subordinación, y servicio de la infantería, caballería, y Dragones de sus ejércitos en guarnición, y en Campaña*. Tomo I. Madrid: Juan de Ariztia, 1728. p. 100.

«...A cada compañía de Cavallería, manteniéndose en el pie de treinta hombres, incluso Sargento, y Trompeta, se han de dar tres caravinas, y tres pares de pistolas al año. A cada compañía de Dragones, si consistiere en treinta hombres comprendidos el Sargento, y Tambor, se darán tres fusiles, y tres pistolas al año...».<sup>28</sup>

El libro II, en su título IV artículo tercero, aporta más información sobre el uso del instrumento, tanto en la Caballería como en los Dragones. En los honores que deben realizar las tropas al paso del General se observa que, además de las trompetas en el regimiento de Caballería, existía también la figura del timbal, estableciéndose así un cuerpo de trompetas, del mismo modo que tenían el resto de casas europeas:

«Honores que deben hazer la Cavallería, y Dragones...Que los Timbales, y Trompetas en la Cavallería, y los Tambores en los Dragones, saluden al General, tocando la Marcha...Los Timbales, y Trompetas en la Cavallería, y los Tambores en los Dragones, al tiempo de tomar las armas, le tocarán la Marcha».<sup>29</sup>

Cada compañía de caballería tenía a su disposición un trompeta. Así se denominaba al soldado instrumentista del ejército que daba los toques de órdenes. En el Sacro Imperio Romano se le llamaba *Trompeter*.<sup>30</sup> En inglés, *trumpeters* es traducido como trompetista y a su vez da el nombre del instrumento. En Italia se conocía como *Trombetta*<sup>31</sup> al puesto de un instrumentista en la corte o en la casa real; este término sí se asemeja al castellano en la raíz de la palabra, aunque su significado, ya que el vocablo que define al instrumento en sí es *tromba*, se aleje. En castellano, el término «trompeta» hacía referencia a la vez a la profesión de trompetista en la caballería y al instrumento; de hecho, la definición ha llegado hasta la época actual:

«La retirada se tocará media hora antes de anoecer, observándose la misma orden en empezarla, que queda dicha al mudar las Guardias, y todos los tambores de Infantería, y Dragones estarán prontos para tocarla a un tiempo al frente de sus Batallones, y Esquadrones, y lo harán marchando de la derecha à la izquierda hasta bolver à la derecha; y en la Cavallería lo ejecutaràn los Timbaleros, y Trompetas en la Guardia de los Estandartes, adonde deberán juntarle à la hora señalada».<sup>32</sup>

<sup>28</sup> *Ibid* Tomo II. p. 173.

<sup>29</sup> *Ibid* Tomo II. p. 97.

<sup>30</sup> ALTENBURG, Johann Ernst. *op. cit.* Facsímil, p. 27

<sup>31</sup> FANTINI, Girolamo. *Modo per imparare a sonare di tromba...* p. 1.

<sup>32</sup> *Ordenanzas de su magestad para el régimen, disciplina, subordinación, y servicio de la infantería, caballería, y Dragones de sus ejércitos en guarnición, y en Campaña...* p. 51.

Es comprensible el hecho que, en las tropas españolas de los siglos XVII y XVIII el trompeta no fuera un soldado común de cada compañía de caballería. Para todo ejército, el sistema de comunicaciones entre el mando y sus filas era algo fundamental, y en este aspecto tanto el instrumentista y los timbales en la Caballería como los tambores en los Dragones tenían un papel primordial en todas las maniobras de las tropas, tanto en campaña como en desplazamientos o desfiles. Si a esto se le añade el que lógicamente en el fragor de la batalla el primer objetivo de un General era el anular las comunicaciones de su enemigo, la profesión de trompeta en la Caballería debía ser muy peligrosa para la integridad física del soldado. Un puesto de estas características debía pasar un examen continuo por parte del Inspector General de la compañía para que determinara la validez del instrumentista en el mismo:

«Harán que los Trompetas, y Tambores toquen, para reconocer si son apropiado, y no siéndolo los despedirán, y harán poner otros en su lugar; y también verán si están vestidos, y equipados con el lucimiento que se debe...».<sup>33</sup>

En la «Colección General de las Ordenanzas Militares» se puede encontrar la configuración de los distintos destacamentos del ejército español y su relación en cuanto al número de instrumentistas disponibles. Los regimientos de Caballería debían tener tres escuadrones con cuatro compañías cada uno, formadas por: capitán, teniente, alférez, sargento, dos cabos, tres carabineros, dieciocho soldados y un trompeta adscrito a dos compañías.<sup>34</sup> De ahí que en cada escuadrón hubiese dos trompetas y, a su vez, en cada regimiento el número fuese de seis en total. De esta manera podría configurarse en cada regimiento un cuerpo de trompetas y timbales si fuese preciso, aunque las ordenanzas no estipulan nada al respecto.

Los regimientos de Caballería tenían el deber de embarcarse como tropas de marina, si ello fuese necesario, en periodo de campaña o de desplazamiento. No es de extrañar, puesto que la Corona española tenía todavía posesiones tanto en Italia como en el norte de África, lugares en los que podían ser necesarias las compañías montadas. Supondría un contacto entre los trompetas españoles con los pertenecientes a otros destacamentos fuera de las fronteras del país:

«A cada Sargento, Cabo, Segundo Cabo, Caravinerio [*sic*], Soldado, Tambor Mayor, y Tambores sencillos, Trompetas, y Timbaleros, se ha de asistir con una ración de bastimentos al día, desde el del embarco, hasta el

<sup>33</sup> *Ibid.* p. 254.

<sup>34</sup> PORTUGUÉS, Joseph Antonio. *Colección General de las Ordenanzas Militares, sus innovaciones, y aditamentos*. Tomo II. Madrid: Antonio Marín, 1764. p. 290.

del desembarco; y demás se ha de socorrer también a cada uno en dinero al día...».<sup>35</sup>

En el Reglamento de 20 de Abril de 1718 se determina el número de cuarteles establecidos donde estaban situados los escuadrones de Caballería y los Dragones: 100 escuadrones con un número aproximado de 200 trompetas en servicio, distribuidos por Cataluña, Aragón, Valencia, Murcia, Mallorca, la costa de Granada junto con Málaga, Melilla y el resto de la costa andaluza, Extremadura, Valladolid y Aranda del Duero, Cerdeña, La Mancha y Madrid. La figura del «trompeta» existía prácticamente en toda España. En Andalucía, según el citado reglamento, estaban aproximadamente trece regimientos, lo que supondría un número de entre 80 y 90 trompetistas en los cuarteles de la región, mientras que en Madrid las Guardias disponían de cuatro escuadrones con un número de instrumentistas de entre 20 y 25.<sup>36</sup>

## La trompeta en las casas de la Corte

Las trompetas no pertenecientes a la Música de las Caballerizas también tenían un papel importante en la sociedad civil y en las distintas casas de nobles del país. Debido a los problemas económicos de la corte española, las reducciones llegaron hasta los músicos de palacio, afectando especialmente a los músicos extranjeros. Como consecuencia de ello, a mediados del siglo XVII se encargó al jefe de la corte de ministriles en Madrid, Francesco de Baldes, la creación de una escuela de músicos para que así el estamento pudiera nutrirse de sus propios instrumentistas, evitando así grandes desembolsos económicos. Por ello se ordenó la creación de una banda formada por 4 chirimías soprano, 2 chirimías tenor, 2 chirimías contralto y cuatro sacabuches.<sup>37</sup>

A pesar de la ausencia del instrumento en las bandas de viento de la corte, la nobleza de la época siguió utilizando la trompeta, como demostración de su poder y grandeza ante el resto de la sociedad, en actos y procesiones. Esto se ve reflejado en las festividades reales y los juegos de cañas celebrados en honor al príncipe Carlos en Madrid en 1623.<sup>38</sup> John Nichols, en la descripción de la procesión realizada en los actos conmemorativos, nos permite apreciar como el instrumento disfrutaba, para llevar a cabo festividades y anuncios, del favor de los personajes más importantes de la nobleza española. Entre las personalidades

<sup>35</sup> *Ibid.* p. 370.

<sup>36</sup> *Ibid.* p. 388.

<sup>37</sup> WHITWELL, David. *The Baroque Wind Band and Wind Ensemble*. Texas: Withwell publishing, 2011. p. 75.

<sup>38</sup> NICHOLS, John. *The progresses, processions and magnificent festivities of King James First*. London: Society of Antiquaries. 1828. pp. 889-892.

reflejadas en el texto aparece Don Francisco de Sandoval y Rojas, Duque I de Lerma el cual, además de valido de Felipe III, ocupó el cargo de Caballero Mayor de la Corte de España,<sup>39</sup> teniendo su propio cuerpo de trompetas. Un ejemplo claro de la utilización del instrumento como parte de las comitivas reales está reflejado en el regreso del Rey Felipe V a Sevilla después de su estancia en Cádiz el 10 de Abril de 1729. La entrada a la capital andaluza fue en embarcación por el río Guadalquivir y según la Verídica narración de Freneva «oíanse dulces instrumentos. Resonaba de los clarines el acento y de las caxas el rumor marcial, que todo publicaba el aplauso y gozo».<sup>40</sup>

## La trompeta en las capillas musicales

La utilización del instrumento en la música compuesta en capillas musicales del siglo XVII fue muy escasa, por no decir inexistente. Esto se puede apreciar en el tratado de Pedro Cerone (1566-1625), donde el músico de la Capilla Real de Nápoles especifica los más utilizados en los conciertos de la época y no entraba en ellos la trompeta. Entre los instrumentos de viento más utilizados se encontraban el oboe, la chirimía y el sacabuche, que formaban parte de la mayoría de las capillas musicales españolas.

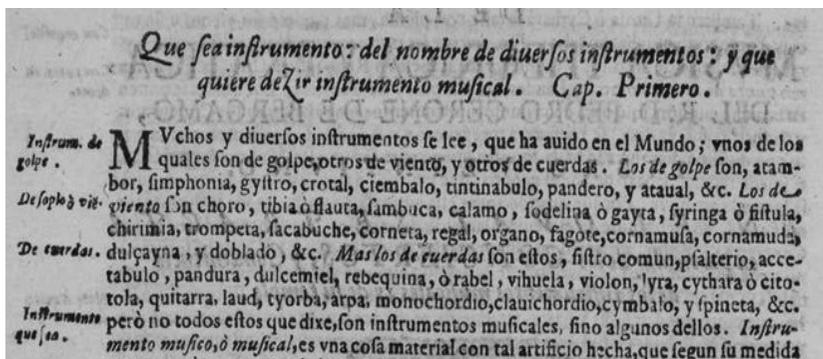


Figura 8. *El Melopeo y Maestro*.<sup>41</sup>

En el texto, el autor engloba a los instrumentos en tres categorías divididas en los de golpe, viento y cuerda. A pesar de encontrarse la trompeta entre

<sup>39</sup> WILLIAMS, Patrick. «El Duque de Lerma y el nacimiento de la corte barroca en España» En: *Estudio Histórico de la Historia Moderna*, 31 (2009) p. 26.

<sup>40</sup> GEMBERO USTÁROZ, María. «El contexto musical andaluz durante la estancia de Felipe V en Sevilla» En: *Sevilla y Corte. Las artes y el Lustró Real*. Granada: Casa de Velázquez, 2010. p. 305.

<sup>41</sup> CERONE, Pedro. *El Melopeo y Maestro*. Nápoles: Gargano y Nucci, 1613. p. 1.

los instrumentos de viento más característicos de la época en los conciertos de las capillas musicales como podían ser la corneta, el órgano, el sacabuche o la chirimía, el autor no la considera como un utensilio de concierto. Esto se puede deber a que todavía no se aceptaba como un instrumento melódico en la música del Barroco temprano. Cabe recordar que hasta 1634 no tuvo lugar un concierto de órgano y trompeta, y que no es hasta cuatro años después cuando el trompetista italiano Girolamo Fantini<sup>42</sup> publica su *Modo per Imparare a Sonare di tromba*. Los documentos existentes corroboran el que los instrumentos mayoritariamente utilizados en las catedrales españolas del siglo XVII fueron flautas, chirimías, bajones, sacabuches y cornetas, conformando la formación básica de la gran mayoría del repertorio compuesto en la época.<sup>43</sup>

Durante el siglo XVIII, los estamentos musicales más importantes y en los que la trompeta tenía participación activa eran la Iglesia, la Corte y las casas nobles. Mientras que la utilización del instrumento en las dos últimas era puramente heráldica y de representación y exaltación de poder, en la música sacra cumple una función puramente musical. Las Capillas musicales habían logrado estar presentes por toda la península gracias a sus instituciones eclesiásticas, catedrales, monasterios, abadías o conventos. Esto implicaba un número de personal a su servicio mayor que el de la Corte, y suponía una importante fuente de puestos de trabajo. Se puede afirmar por tanto que era una de las mayores fuentes de creación de puestos musicales en la sociedad española. Implicaba a su vez que el número de músicos circulando por los distintos estamentos eclesiásticos era muy elevado. Para la selección de personal musical se utilizó el concurso-oposición, con realización de pruebas y baremo de los méritos de los aspirantes, y un sistema de elección en el que la institución nombraba a algún gran maestro de reconocido prestigio sin tener que superar un proceso selectivo.<sup>44</sup>

Uno de los grandes cambios respecto al siglo XVII fue la renovación de las plantillas instrumentales. Se añaden violines y clarines a los conjuntos de las capillas musicales en detrimento de sacabuches y chirimías, que eran los tradicionalmente utilizados para la música sacra. El bajón comenzó a ser sustituido por el fagot actual, el oboe y la flauta travesera sustituyeron a la flauta de pico y al bajoncillo.<sup>45</sup> De este modo se configuró la agrupación instrumental básica de las capillas: violines, oboes, flautas, clarines y bajones. Empezó a utilizarse la trompeta, sobre todo y debido principalmente a su implantación

<sup>42</sup> Spoleto, 1600-1675. Trompetista de, trompetista de la corte del Cardenal Scipione Borghese en Roma. KOEHLER, Elisa. *A dictionary for the modern trumpet player...* p. 61.

<sup>43</sup> LÓPEZ-CALO, José. *Historia de la música española. Siglo XVII*. Madrid: Alianza, 1983. p. 213.

<sup>44</sup> MARTÍN MORENO, Antonio. *Historia de la Música española. Siglo XVIII*. Madrid: Alianza Música, 1985. p. 27.

<sup>45</sup> LÓPEZ-CALO, José. *La música en las catedrales españolas*. Madrid: ICCMU, 2012.

en Capillas Reales tan importantes como la de Madrid, desde 1700 o la de Granada, desde 1740.

El que se denominara al instrumento y al instrumentista con el término clarín, podría haberse dado por la interpretación *cantabile* a utilizar por el intérprete tal como desarrollaron el resto de trompetistas europeos con el registro *Clarino*. De aquí se puede deducir el triple significado del término en las capillas musicales españolas: el «clarín» denominaba al instrumento, al puesto de trabajo del instrumentista y al modo de interpretación imitando a la voz humana frente al estruendo en la manera de tocar al aire libre por las trompetas de las Caballerizas.

## Conclusiones

Después del recorrido histórico a través del rol de la trompeta en la sociedad española de los siglos XVII y XVIII, se puede afirmar que el instrumento fue fundamentalmente utilizado para tres fines distintos. En primer lugar, el heráldico, heredado de los siglos XIV y XV, donde el instrumento representa la nobleza, el poder y la pompa del monarca y su Corte. El cuerpo de trompetas de los monarcas españoles de la época, basándose en las normas de interpretación del resto de homónimos europeos, hacía sonar las fanfarrias y tocadas en honor al soberano y a su familia y creando un ambiente musical directamente relacionado con la nobleza.

La función militar del instrumento en maniobras de tropas quizás sea la más antigua de todas. La figura del trompeta en la Caballería española fue fundamental para el devenir de las campañas europeas, numerosas en aquellos años. El uso de la misma queda patente en las ordenanzas militares publicadas, donde se recoge el papel del instrumentista, especificando desde las piezas a interpretar a los deberes de su puesto. Una labor basada en la funcionalidad no musical del toque militar, que se traducía en un movimiento estratégico de las tropas del ejército montado.

La inclusión de la trompeta en la música culta en España se llevó a cabo en el momento en el que el instrumento se introdujo en la plantilla de la Capilla Real de Madrid, en 1701, debido a las reformas del rey Felipe V en la misma. Téngase en cuenta que el inicio de la trompeta en la música orquestal es el año 1607, con *L'Orfeo* de Claudio Monteverdi. Además, el concierto realizado por el trompetista italiano Girolamo Fantini y el organista Girolamo Frescobaldi en la catedral Borghese en Roma tuvo lugar en 1634. Esto podría determinar un retraso en España de casi un siglo respecto a la utilización puramente musical del instrumento. Este aspecto determinó el que el instrumento llegara, en el Barroco tardío, a solaparse con los nuevos aires clásicos limitando en las capillas musicales españolas el repertorio solista para clarín.

## Bibliografía

- ALTENBURG, Johann Ernst: *Versuch einer Anleitung zur heroisch-musikalischen Trompeter- und Pauker-Kunst, zu mehrerer Aufnahme derselben historisch, theoretisch und praktisch beschrieben u. m. Exempeln erläutert*, Halle, 1795. Facsímil: *Trumpeters' and kettledrummers' art*. Halle: J. C. Hendel, 1795. (Suiza: Editions Bim, 2009).
- BENDINELLI, Cesare. *Tutta l'arte della trombetta*. 1614. (Facsímil. Suiza: Editions Bim, 2009).
- CASTAÑO PEREA, Enrique. *Arquitectura y música: Policoridad en la Capilla Real del Alcázar de Madrid*. Departamento de Ideación Gráfica Arquitectónica, Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Universidad Politécnica de Madrid, 2006.
- CERONE, Pedro. *El Mellopeo y el Maestro*. Nápoles: Juan Bautista Gargano y Lucrecio Nucci, 1613.
- COVARRUBIAS, Sebastián de. *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*. Madrid: Luis Sánchez, 1615.
- FANTINI, Girolamo. *Modo per imparare a sonare di tromba*. Frankfurt: 1638. (Facsímil Suiza: Editions Bim, 2009).
- GEMBERO USTÁROZ, María. «El contexto musical andaluz durante la estancia de Felipe V en Sevilla» En: *Sevilla y Corte. Las artes y el Lustró Real*. Granada: Casa de Velázquez. 2010.
- KENYON DE PASCUAL, Beryl. «Clarines and trompetas: Some Further Observations». En: *Historic Brass Society Journal*, 7 (1995). pp. 100-106.
- KEYNON DE PASCUAL, Beryl, José de Juan Martínez, «Método de clarín (1830)». En: *Historic Brass Society Journal*, 5 (1993). pp. 92-106.
- LÓPEZ-CALO, José. *Historia de la música española*. Siglo XVII. Madrid: Alianza, 1983.
- LÓPEZ-CALO, José. *La música en las catedrales españolas*. Madrid: ICCMU, 2012.
- MARTÍN MORENO, Antonio. *Historia de la Música española*. Siglo XVIII. Madrid: Alianza, 1985.
- MARTÍNEZ, José de Juan. *Método de Clarín*. Madrid: Real Conservatorio Superior de Música, 1830.
- NICHOLS, John. *The progresses, processions and magnificent festivitie, of King James First*. London: Society of Antiquaries, 1828.
- Ordenanzas de su magestad para el régimen, disciplina, subordinación, y servicio de la infantería, caballería, y Dragones de sus ejércitos en guarnición, y en Campaña*. Tomo 2. Madrid: Juan de Ariztia, 1728.
- PORTUGUÉS, Joseph Antonio. *Colección General de las Ordenanzas Militares, sus innovaciones, y aditamentos*. Tomo II. Madrid: Antonio Marín, 1764.
- SÁNCHEZ SISCART, Montserrat. *Guía histórica de la Música en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2001.
- Toques de clarín para el arma de caballería*. Biblioteca Nacional de España Mp/225/18.
- WALTER HILL, John. *La música barroca*. Madrid: Akal, 2008.
- WHITWELL, David. *The Baroque Wind Band and Wind Ensemble*. Texas: Withwell publishing, 2011.
- WILLIAMS, Patrick. «El Duque de Lerma y el nacimiento de la corte barroca en España» En: *Estudio Histórico de la Historia Moderna*, 31 (2009).

# PRESENTACIÓN DE LA EXPOSICIÓN DE FONDOS HISTÓRICOS DE LA BIBLIOTECA DEL REAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID

 José Carlos GOSÁLVEZ LARA\*

Buenos días.

Agradezco a la Directora del Conservatorio D<sup>a</sup> Ana Guijarro y a la Directora de la Biblioteca y Archivo, D<sup>a</sup> Elena Magallanes, que me hayan invitado a esta presentación, dándome oportunidad de volver al Real Conservatorio Superior de Madrid, una institución a la que tanto debo y a la que tanto quiero. Aprovecho también la ocasión para felicitarlas por esta iniciativa de colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid, que sirve para difundir la riqueza del Conservatorio y al mismo tiempo lo conecta con el mundo de la investigación musicológica del ámbito universitario.

El 22 de noviembre de 2006, cuando era responsable de las colecciones de este centro, tuve el honor de pronunciar en su Auditorio Manuel de Falla la lección magistral que siempre acompaña la celebración de la festividad de Santa Cecilia en este Real Conservatorio Superior de Madrid. Como ahora, la Dirección del Conservatorio me brindó en aquella ocasión la oportunidad de ser el portavoz, en un acto público, de un punto de vista profesional (el de los archiveros, bibliotecarios y conservadores de museos) que casi siempre pasa desapercibido en la vida de instituciones como ésta, que a pesar de poseer un patrimonio histórico muy importante, no están específicamente dedicadas a su difusión.

Desde el punto de vista de la gestión de este patrimonio, el Conservatorio es una institución completamente atípica y especialmente compleja, ya que es un centro docente dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, con una actividad académica muy importante, pero que al mismo tiempo, por la importancia de sus fondos, debería mantener una vinculación

\* Director del Departamento de Música y Audiovisuales de la Biblioteca Nacional de España.

permanente con los organismos especializados de la Consejería de Cultura. La clasificación y la gestión de sus colecciones es una tarea ardua porque, como podemos comprobar en esta exposición, combinan materiales muy ricos y diversos, que son los propios de un archivo histórico-administrativo, de una biblioteca, de una fonoteca y de un museo de instrumentos; desde el punto de vista de la gestión, todos ellos presentan problemáticas específicas, reciben diferentes tipos de demanda y requieren grandes necesidades de inversión y de personal para procesarlos.

Sé por experiencia que gran parte de las dificultades de este centro derivan, precisamente, del intento de hacer compatibles y complementarias las colecciones históricas y las colecciones modernas, de servir a la investigación musicológica y al mismo tiempo de atender una enorme demanda de materiales modernos, por parte de alumnos y de profesores, que reclama un servicio de biblioteca muy intenso. Para que se hagan una idea de la dimensión de esta tarea, puedo decirles que la consulta presencial de los fondos en esta biblioteca equivale en términos absolutos a los de la Biblioteca Nacional de España, con una plantilla de técnicos y auxiliares y una estructura, si bien muchísimo mayor, también deficitaria. Por supuesto que habría que hacer muchas matizaciones a esta afirmación, pero también tengo que recordarles que, al contrario de lo que muchos creen, el trabajo de mis colegas del conservatorio no puede limitarse a atender la demanda del público actual, porque tiene también que desarrollar una gran responsabilidad proyectada hacia el pasado y hacia el futuro y que es, si cabe, aún más trascendente. Estos compañeros son responsables del control y preservación del patrimonio acumulado en 186 años de existencia del centro, y deben sacar adelante unas tareas de catalogación retrospectiva, que desarrollan poco a poco y con mucha dificultad, por la falta endémica de plantilla en la Biblioteca.

Desde 1830 esta institución no ha dejado de acumular fondos bibliográficos y documentales y los avatares de estas colecciones están estrechamente unidos al discurrir de la vida musical del país, con sus carencias y riquezas. Muchas de las piezas que vemos en esta exposición son únicas en el mundo y solo aquí pueden ser consultadas: los manuscritos de Scarlatti o de Albero contienen algunas sonatas que no están en ninguna otra fuente, la colección de polifonía del siglo XVI del Monasterio de Uclés es sin duda la mayor de España y una de las mayores del mundo, de la que recientemente se ha descubierto que perteneció a un chambelán del emperador Rodolfo II, el noble austríaco Wolfgang Siegmund Rumpf von Wielroß (1536-1606.) En fin, casi todas las piezas que se ven en esta muestra requerirían estudios individualizados, ya que son valiosos testimonios de nuestra historia. Los fondos del Conservatorio tienen relación con la enseñanza que aquí se ha impartido, por supuesto, pero su importancia va mucho más allá; también tienen que ver con los más insospechados acon-

tecimientos de la historia de la música en España, con su práctica profesional a lo largo del tiempo, con su evolución y con su consumo.

Por estas circunstancias, cuando hablo de las colecciones históricas con las que he trabajado (no solo aquí, también en la Biblioteca Nacional de España), me gusta referirme a ellas como si de un rico filón sociológico se tratara, en el que los documentos aparecen dispuestos en diferentes estratos musicales sedimentados unos sobre otros, definiendo épocas distintas. Con el paso del tiempo, el uso cambiante de la música en la sociedad española se plasma en un conjunto heterogéneo de documentos que, junto a las generaciones humanas, van relevándose en el tiempo. En nuestro archivo del Conservatorio, en nuestra biblioteca y también en la colección de instrumentos podemos rastrear los diferentes planteamientos de la enseñanza musical y sus modificaciones (como vemos, por ejemplo, en la vitrina dedicada a los métodos), también pueden rastrearse las consultas y decisiones gubernamentales en materia musical, las discusiones sobre el diapasón normal, la adopción de medidas para favorecer la ópera nacional, la historia de nuestra imprenta y de nuestras ediciones musicales (como vemos también en otra de las vitrinas). También podemos documentar los cambios de las modas musicales, el triunfo de la tonadilla (este centro posee más de 500 tonadillas en manuscritos originales del siglo XVIII, la segunda mayor colección de España), el nacimiento del sinfonismo y de la zarzuela moderna, la fiebre de la ópera italiana e incluso la locura del cuplé o del tango...un sinfín de temas que aquí resultaría imposible enumerar y que han protagonizado nuestra vida musical de los últimos siglos. Una biblioteca como ésta tiene que ser necesariamente un centro dinámico, que crezca continuamente, manteniendo un buen nivel de actualización, como así exigen sus usuarios, pero tampoco puede olvidar su responsabilidad como centro de preservación del patrimonio heredado del pasado y, por tanto, obligado a transmitirlo a las futuras generaciones.

Uno de los aspectos más importantes del trabajo de todos aquellos que tenemos responsabilidades sobre el patrimonio común es concienciar a la sociedad y a las autoridades de la importancia estas tareas. Nuestro patrimonio no es un lujo superfluo, y su conservación no es el capricho de unos pocos: nuestro patrimonio es un retrato de nosotros mismos, un auténtico álbum de familia donde podemos ver lo que fuimos en el pasado y lo que somos ahora. Es la herencia material y espiritual que hemos recibido y que tenemos el deber moral y, no lo olvidemos, también la obligación legal de transmitir, como marca la Ley de Patrimonio Histórico Español de 1985 y todo su complejo entramado legislativo posterior. Estaremos todos de acuerdo en que difícilmente se puede valorar aquello que se ignora, así que sólo catalogando y conociendo la importancia de este legado podremos protegerlo y hacernos merecedores de la herencia que hemos recibido, gestionándola de manera responsable.

Los bibliotecarios, archiveros y conservadores de museos que hemos tenido responsabilidad sobre estas colecciones nos sentimos profundamente identificados con el Conservatorio, precisamente porque trabajamos con su historia. Nos convertimos en apasionados propagandistas del centro y estamos firmemente convencidos de que la historia nos debe unir a todos en una empresa común, estudiantes, profesores y personal no docente, haciéndonos auténticos transmisores del prestigio de la institución. Todos los alumnos del centro deberían sentirse orgullosos y dignos sucesores de aquellos que lo fueron en el pasado, como Isaac Albéniz (1860-1909, cuyo expediente vemos en una de las vitrinas), como Manuel de Falla (1876-1946; también vemos aquí su mención honorífica) o Pau Casals (1876-1973), entre otros muchísimos músicos ilustres que se educaron en este centro; los profesores deberían ser igualmente conscientes de que son continuadores de la labor emprendida por ilustres colegas como Gioacchino Rossini (1792-1868), su primer profesor de composición (una carta relacionada con su uniforme de profesor puede verse en la exposición), Ramón Carnicer (1789-1855), Hilarión Eslava (1807-1878), Tomás Bretón (1850-1923), Joaquín Turina (1882-1949), Jesús de Monasterio (1836-1903), Felipe Pedrell (1841-1922), por citar sólo a unos pocos profesores que les precedieron y, por último, nosotros los bibliotecarios debemos también intentar no desmerecer demasiado ante el ejemplo de archiveros y bibliotecarios de gran mérito que nos precedieron, como Eusebio Ruiz en el siglo XIX y Julio Gómez en la primera mitad del siglo XX, que trabajaron de forma incansable para que hoy podamos tener lo que tenemos y mostrarlo aquí en esta pequeña pero importante exposición. Todos vamos pasando, pero el patrimonio material permanece y así debe seguir ocurriendo.

La actividad académica del centro siempre será una prioridad de este Conservatorio, por supuesto, pero tenemos unas colecciones únicas de la que debemos estar muy orgullosos y cuya protección y difusión debe ser también un compromiso y una prioridad para todos, no sólo para los que trabajamos directamente con ellas. Autoridades educativas, profesores, alumnos, bibliotecarios, archiveros, todos debemos sentirnos unos auténticos privilegiados al disfrutar de estos fondos y poder contribuir a la noble tarea de transmitirlos a las generaciones futuras.

*M*EMORIA *A*CADÉMICA  
RCSMM 2016-2017



# MEMORIA DE LA BIBLIOTECA - RCSMM PERIODO COMPRENDIDO ENTRE ENERO Y DICIEMBRE DE 2016

 Elena MAGALLANES LATAS\*

El voluminoso fondo documental acumulado por la Biblioteca durante cerca de doscientos años de historia, no ha contado con el personal suficiente para acometer el tratamiento técnico necesario para su control y puesta a disposición de los usuarios. Esta situación se ha venido poniendo de manifiesto a través de reiterados informes y en las memorias publicadas en esta revista. Para paliar la falta de recursos humanos y al no estar permitido a los alumnos realizar prácticas en el mismo centro donde se encuentran matriculados, se han establecido colaboraciones con la Biblioteca Regional de la Comunidad de Madrid y se han firmado convenios con otras instituciones.

A pesar de estas dificultades, la Biblioteca siempre ha contado con el apoyo de los diferentes departamentos del Conservatorio y muy especialmente con el de Musicología. Precisamente ha sido gracias al interés y tenacidad de la profesora Eva Esteve Roldán que se ha logrado materializar durante este curso la colaboración con alumnos de este departamento, para la organización y descripción de la colección de ejercicios manuscritos de la especialidad de composición del Conservatorio, correspondientes a alumnos de los siglos XIX y XX. Esta colaboración se ha podido llevar a cabo mediante la implantación de una nueva asignatura optativa denominada «Catalogación e Investigación en el Archivo y Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid». El beneficio de este trabajo está siendo ya evidente en el ámbito de la investigación; varios usuarios se han interesado en el desarrollo del proyecto y se encuentran a la espera de su conclusión. Hasta el momento se han recuperado 325 ejercicios de composición, pero nos enfrentamos a nuevas complicaciones pues nos comunican que el próximo curso no se podrá impartir esta asignatura debido a la falta de horas libres entre los docentes del departamento de Musicología. Esperamos que solamente se trate de una interrupción temporal y que podamos recuperar

\* Jefe de Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

un proyecto tan beneficioso, tanto para el control de fondos de la Biblioteca como para el estudio de la enseñanza musical en España.

Un proyecto que sí se ha podido finalizar ha sido la catalogación de las partituras impresas, en su mayor parte del siglo XIX y primera mitad del XX, correspondientes a la signatura »Inventario». Han supuesto en torno a 10.000 partituras que próximamente serán volcadas en nuestra base de datos y que han sido catalogadas en virtud del convenio iniciado en 2013 con la Biblioteca Regional de la Comunidad de Madrid y el Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico.

Como en años anteriores, la contratación de un documentalista externo nos permite ir avanzando en la catalogación retrospectiva del elevado fondo documental que resta por incorporar a nuestra base de datos (AbsysNET). En esta ocasión se han catalogado la totalidad de las obras donadas en 1998 por familiares de Facundo de la Viña, músico y profesor de solfeo del Real Conservatorio. Se trata de una colección de 227 ejemplares, algunos integrados por colecciones ficticias, con una tipología muy variada que incluye obra pianística, orquestal, música didáctica, publicaciones periódicas, etc.

Se han digitalizado las microfichas de la denominada »Colección Uclés» gracias al presupuesto de la Biblioteca. Se trata de una colección única en España, muy demandada por los investigadores, integrada por 51 volúmenes de polifonía del repertorio europeo del siglo XVI y, aunque la mayor parte se encuentra en aceptable estado de conservación, hay algunos ejemplares que no se pueden manipular pues precisan un tratamiento técnico de consolidación. En espera de poder acometer una intervención integral de toda la colección y, dado que contábamos con su reproducción en microfichas decidimos, con el fin de preservar lo más posible la colección, realizar la reproducción digital directamente de las microfichas. El resultado ha sido muy satisfactorio pues la calidad de las imágenes es muy aceptable; aunque el color no sea el original del documento, permite poner a disposición de los investigadores en torno a 18.000 copias digitales de una colección que hasta ahora solamente era consultable de forma presencial.

El convenio de cooperación educativa para prácticas externas, establecido con la Universidad Autónoma de Madrid, ha permitido a los alumnos de la asignatura de Museología Musical del grado de Historia y Ciencias de la Música desarrollar sus conocimientos teóricos en una aplicación práctica en el ámbito de nuestra Biblioteca. En colaboración con el personal del centro, dos grupos de alumnos se repartieron la organización y difusión de la exposición *Tesoros de la Biblioteca y el Archivo del RCSMM*, que permaneció abierta al público del 25 de abril al 20 de julio de 2016. El buen trabajo realizado, especialmente en el campo de la difusión a través de las diferentes redes sociales, permitió dar a conocer mejor una significativa parte de nuestro valioso patrimonio his-

tórico documental y bibliográfico, a la vez que supuso una notoria afluencia de público a la muestra. El acto de inauguración de esta exposición tuvo lugar en la sala de lectura y contó con la intervención de los profesores de la UAM Germán Labrador López de Azcona y José Gaspar Birlanga Trigueros, y con la brillante disertación de José Carlos Gosálvez Lara sobre la importancia de los documentos de la colección de la Biblioteca, cuyo texto se incluye también en este número de la revista *Música*.

También hemos colaborado con la Diputación de Valencia y el Ayuntamiento de Ontinyent en la exposición *Las ciudades del músico* que, con motivo de la celebración del 225 aniversario del nacimiento de José Melchor Gomis, se pudo visitar en diversas localidades de la Comunidad Valenciana y en el Real Conservatorio, del 27 de octubre al 12 de diciembre de 2016.

En la sala de lectura tuvo lugar el acto de presentación de las siguientes publicaciones:

- ✓ *Compositores del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid: Solistas y Grupos de Cámara del RCSMM*. Edición y Coordinación de Alejandro Román. [Grabación sonora]. Madrid: RCSMM, 2016. CD correspondiente al concierto celebrado en el Auditorio 400 del Centro de Arte Reina Sofía, el 11 de marzo de 2015.
- ✓ *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*. Elena Esteban Muñoz [dir.]. Nº 23. Año 2016.
- ✓ Parente, Thomas. *The Positive Pianist: how flow can bring passion to practice and performance*. New York: Oxford University Press, cop. 2015.
- ✓ Villagar, Isabel. *Guía práctica para cantar y Guía práctica para cantar en un coro*. Barcelona: Redbook, D.L. 2015 y 2016 [respectivamente]. En el mismo acto Agustín Manuel Martínez presentó su obra *Aprende a improvisar al piano*. [Madrid]: Ma Non Troppo, 2016.

La difusión de nuestra colección es una tarea prioritaria que venimos realizando asiduamente a través, sobre todo, de las visitas guiadas de diferentes colectivos de conservatorios, universidades, asociaciones culturales, etc. Pero, este año, con el fin de potenciar al máximo el conocimiento de nuestros fondos documentales, la Biblioteca y el Archivo Histórico Administrativo se han integrado en el proyecto internacional AMA (*Acces to Music Archives*). Es un proyecto colectivo en relación con los fondos y colecciones de música en bibliotecas, archivos e instituciones que, en nuestro país, se está llevando a cabo en el seno de AEDOM (Asociación Española de Documentación Musical) y al que los centros aportan una ficha descriptiva por cada fondo o colección, tomando como modelo la ISAD-G (Norma Internacional General de Descripción Archivística). Hasta el momento, se han remitido 12 fichas

correspondientes a las colecciones más destacadas y, si la exigua plantilla de personal no se reduce todavía más, trataremos de ir completando próximamente la totalidad de la información.

La atención a los usuarios es la tarea más exigente desempeñada por el personal fijo de la Biblioteca y del Archivo, seguida del control y descripción de todos los documentos de nuevo ingreso. De todas formas y, a pesar del elevado volumen de entrada de documentos tratamos, en la medida de lo posible, de incorporar también documentos del fondo antiguo a nuestro catálogo informatizado. En el momento actual estamos acelerando la catalogación de partituras, especialmente de los fondos más demandados por nuestros usuarios, para facilitar el funcionamiento del módulo de préstamo automatizado del programa AbsysNet, un objetivo que nos hemos marcado para el próximo curso.

Las donaciones a la Biblioteca durante este año han sido significativas y anotamos a continuación algunos de los donantes: Luis Aguirre Colón, Pablo Aguirre Coronado, Jesús Amigo Fernández de Las Heras, Juan Carlos Asensio Palacios, José Luis Armendáriz Gómez, Víctor Agudelo Ramírez, Biblioteca Regional de la Comunidad de Madrid, Miguel Bernal Ripoll, M<sup>a</sup> Rosa Calvo Manzano, Diego Cano Mota, Fernando Carrasco Vázquez, Carmen Castañeda Mella, Centro de Documentación Musical de Andalucía, Luis Codera Pazo, Teresa Catalán Sánchez, Conservatorio Superior de Sevilla «Manuel Castillo», Eugenio Díaz del Valle, Diputación de Granada, Diputación de Valencia, Germán Espinosa Montsú, Francisco Estevez Díaz, Embajada de Noruega, Embajada de Suecia, Familia de Arturo Duo Vital, Familia Respaldiza, Antonio Ferriz Muñoz, Fundación BBVA, Fundación March, Fundación Música Abierta, Gustavo Adolfo Garcés Companys, Lourdes García Melero, Mariano Gómez de Caso Estrada, Eva Malía Gómez Gutiérrez, Emilio González Sanz, Joan Grimalt, Manuel Halffter, Enrique Igoa Mateos, Helmut C. Jacobs, Alejandro López Román, José López Calo, Carlos Martínez Gil, Juan Antonio Medina Lloro, Enrique Morata Senar, Miguel Moreno Guna, Juan Miguel Nieto Cruz, Thomas J. Parente, Carlos Perón Cano, Paloma de Roda Lamsfus, Elena Rodríguez Legaz, Julio Robles García, Pedro Francisco Rubio Olivares, Francisco José Rosal Nodales, Francisco Luis Santiago Sáez, José Sierra Pérez, Félix Sierra Iturriaga, Unidad de Bibliotecas Públicas de la Comunidad de Madrid, Universidad de Zaragoza, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad EAFIT de Medellín, Universidad de Atenas, José María Valls Satorres, Alfonso de Vicente, Isabel Villagar, José Adrián Viudes Méndez... A todos ellos nuestro más sincero agradecimiento y muy especialmente a los familiares del catedrático de piano Enrique Aroca Aguado, fallecido en 1966, que en los últimos días del año han donado a la Biblioteca un importante número de obras de su colección particular.

**Datos estadísticos de la Biblioteca (enero-diciembre de 2016)**

- ✓ Obras ingresadas en la Biblioteca (compra, canje, donación y Depósito Legal): **5437**
- ✓ Registros bibliográficos incorporados al catálogo: **5279** (incluye nuevas adquisiciones y fondo antiguo), y **3619** del Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico, pendientes de volcar a nuestra base de datos.
- ✓ Inventario de ejercicios de armonía de los alumnos del Real Conservatorio de los siglos XIX y XX: **1989**
- ✓ Inventario y precatalogación de ejercicios de composición de los alumnos de Real Conservatorio de los siglos XIX y XX: **325**
- ✓ Consulta de documentos y préstamo domiciliario: **7463**
- ✓ Consultas bibliográficas no presenciales: **230**
- ✓ Usuarios en sala de lectura: **6267**
- ✓ Carnés de préstamo domiciliario vigentes: **808**
- ✓ Suscripciones a publicaciones periódicas: **54**
- ✓ Documentos restaurados: **5**
- ✓ Préstamo interbibliotecario: **4**
- ✓ Se ha establecido canje y/o donación de publicaciones con **96** instituciones

**Datos estadísticos del Archivo Histórico Administrativo (enero-diciembre de 2016. Información facilitada por el archivero Fernando Gilgado Gómez)**

- ✓ Registros incorporados a la base de datos: **354**
- ✓ Metros lineales descritos: **147**
- ✓ Transferencias recibidas de las unidades administrativas: **12**
- ✓ Número de cajas transferidas: **224**
- ✓ Usuarios en sala de lectura y no presenciales: **126**
- ✓ Consultas realizadas: **181**
- ✓ Documentos consultados: **1989**
- ✓ Conversión de libros en microfilm a formato digital: **273**





# 2016 AÑO GOMIS

225 AÑOS DEL NACIMIENTO DE JOSÉ MELCHOR GOMIS

*José Melchor Gomis*

## Las ciudades del músico

ONTINYENT - VALENCIA - MADRID - PARÍS - LONDRES

**RCSMM**  
REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID

 Dirección General de  
Universidades e Investigación  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,  
JUVENTUD Y DEPORTE

**Comunidad de Madrid**

**Del 27 de octubre al  
12 de diciembre 2016**

**Inauguración:  
Jueves 27 de octubre  
a las 13:00 horas**



## PRESENTACIÓN DE UN NUEVO CD DEL RCSMM



**CD COMPOSITORES DEL REAL  
CONSERVATORIO SUPERIOR DE  
MÚSICA DE MADRID**  
Solistas y Grupos de Cámara del  
RCSMM  
Auditorio 400 del MCARS  
Jueves 7 de Abril, 13:30h.  
Biblioteca del RCSMM

Se entregará un CD a cada uno de los  
participantes en el concierto, alumnos y  
profesores, que tuvo lugar el 11 de  
Marzo de 2015 en el Auditorio 400 del  
MCARS

ELENA MAGALLANES LATAS

**RCSMM** REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID

**Presentación de la  
Revista MÚSICA Nº 23**

Revista del RCSMM



Con la participación de:

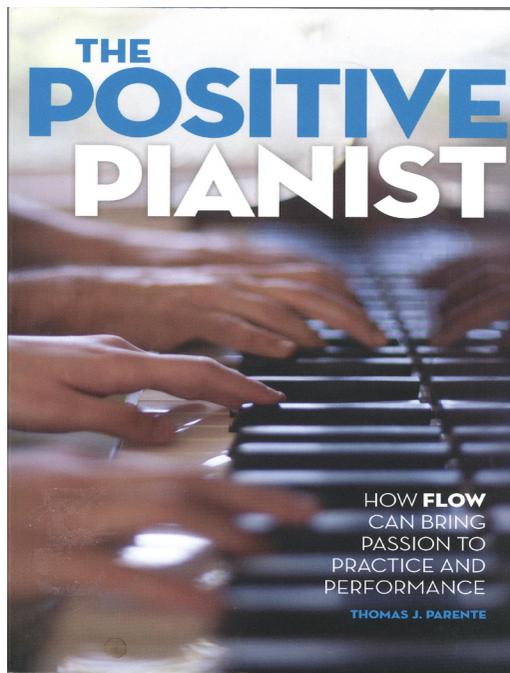
Ana Guijarro (Directora del RCSMM)  
Elena Esteban Muñoz (Directora de la Revista)  
Lola Fernández Marín (Colaboradora)  
Alan Kovacs (colaborador)  
Víctor Pliego (Vicedirector del RCSMM)

Martes 31 de de mayo de 2016  
A las 12:30 – Biblioteca del RCSMM

RCSMM · REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MUSICA DE MADRID

PRESENTACIÓN DEL  
LIBRO

THE POSITIVE PIANIST  
PROF. THOMAS PARENTE



ELENA MAGALLANES LATAS

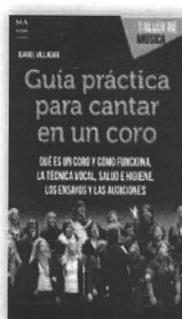
Sala de lectura  
Biblioteca del RCSMM  
17 de octubre de 2016  
13 h.

Entrada libre hasta completar el aforo

**RCSMM** · REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID

Presentación de LIBROS

Guía práctica para cantar  
Guía práctica para cantar en un coro  
Aprende a improvisar al piano



Intervienen  
**Isabel Villagar**  
**Agustín Manuel Martínez**  
**Víctor Pliego de Andrés**



*No hay manera de reducirlos a meros objetos. Al mirarlos, nos  
azora sospechar que son ellas quienes nos están mirando a  
nosotros...*

José Ortega y Gasset  
*La deshumanización del arte* (1925)

*Tesoros de la Biblioteca y el Archivo del RCSMM es en buena medida el resultado del esfuerzo, y desde luego también del buen hacer y de la seriedad intelectual, del esfuerzo y de la ilusión de la Biblioteca del RCSMM y de dos grupos de alumnos de Museología musical de la UAM. Estos, en los dos últimos cursos académicos, en tareas de estudio y diseño, y también de reflexión y montaje, han materializado desde el conocimiento de la museología una aplicación práctica, tan necesaria como poco usual, en el ámbito de la música.*

*Tesoros de la Biblioteca y el Archivo del RCSMM es pues una apuesta por visibilizar lo musical más allá de su cabal tradicional. El trabajo que se expone es solo la punta del iceberg de esas maravillas que atesoran los fondos de esta Real Institución y que son puestos aquí en valor como patrimonio histórico artístico y musical. Si, como suele decirse, en un contexto como el actual solo nos queda poder jugar con los fragmentos, los que aquí se presentan atesoran valores incuestionables. Esta breve exposición permite acercarse al pasado desde el presente y, como se sugiere e indica, los objetos elegidos son un pretexto para un diálogo con los espectadores que pueden ver y escuchar algunos de esos tesoros que, a su vez, dialogan entre sí en y mediante la temática propia de cada sección de la exposición.*

José Gaspar Birlanga Trigueros. Dr. en Filosofía y Letras (1989), Filosofía (1999), por la Universidad Autónoma de Madrid.

#### **1** Primera vitrina Documentos valiosos

Se realiza un recorrido por la historia del RCSMM a través de una selección de objetos singulares que pretenden encaminar al espectador hacia una perspectiva no únicamente musical del centro. Si bien, cada objeto posee un extraordinario atractivo propio e individual, es en el visionado conjunto de esta primera vitrina donde aficionados, estudiantes y expertos, podrán experimentar el imponente valor histórico proyectado por ésta. A ello hay que añadir el indudable alcance estético subyacente en cada una de las piezas; expedientes, libros de actas, memorias y correspondencia, ya hermosos de por sí en su concepción, se muestran aquí como los más bellos lienzos gracias a un minucioso ejercicio de restauración y conservación. Aristócratas, músicos, personal docente y alumnado confluyen en este inicial estante, inaugurador de un breve y preciado recorrido formalizado en seis diferentes espacios.

#### **Balda superior (4)**

**Colección manuscrita de autógrafos de la Asociación de Profesores de Música y Aficionados.**  
1884

**Memoria de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid.**  
1892

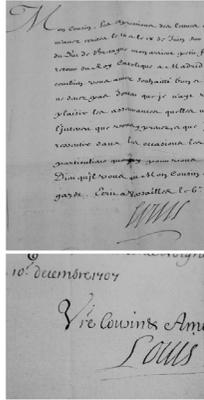
## Balda 3

**Expediente personal de Isaac Albéniz (1860-1909).**  
1869-1873

**Recopilación de trabajos de la exposición de Filadelfia.**  
1876

**Cartas autógrafas de Luis XIV a su primo, Duque de Gandía.**  
1704

El primer grupo de cartas, está redactado y firmado por Luis XIV, Rey de Francia y Navarra (1654-1715). La curiosidad de estos objetos reside en que, estando dirigidos a su primo el Duque de Gandía, por motivos que se desconocen, han acabado engrosando el Archivo de RSCMM, lo que sin duda supone uno de los grandes tesoros de esta exposición. Más allá de la conocida afición por la danza del monarca y de ser el fundador de la Real Academia de la Música de París, la misma carece de relevancia musical. Sin embargo, está constatado que "El Rey Sol" empleaba la correspondencia con fines políticos, ejerciendo desde la distancia su poder absolutista sobre el Reino de España.



## Balda 2

**Cartas autógrafas de Gioachino Rossini (1792-1868) a la dirección del RCSMM.**  
1831

Se ha querido destacar sobremanera la correspondencia entre Rossini y el entonces director del centro Francesco Piermarini. La llegada del compositor italiano a Madrid en 1831, coincidió con la inauguración del Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina. Comenzó así una estrecha relación del italiano con la casa Real Española, lo que desembocó, a modo de agradecimiento, en la composición de la *La Passeggiata*, Canzone dedicada a la Reina María Cristina. De esta manera, el Conservatorio le nombró primer Maestro honorario, reconociendo así sus méritos compositivos y autorizándole a usar el uniforme que deben vestir los profesores del conservatorio en los actos públicos. En este sentido, Rossini se interesa en sus cartas por el protocolo que sigue el centro para poder encargarse su uniforme de gala interesándose sobremanera en el tono exacto del color de la tela, incluyendo un muestrario de las mismas.



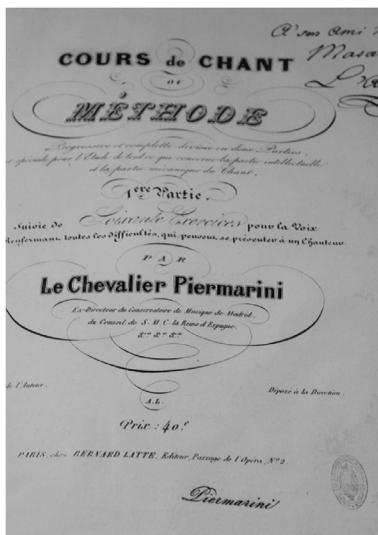
ELENA MAGALLANES LATAS

Dibujos de los uniformes del  
Real Conservatorio.  
Ca. 1831

Balda 1

Libro-registro de premios del  
RCSMM.  
Primer premio de piano:  
Manuel de Falla.  
1899

Primer libro de actas del  
claustro de profesores del  
RCSMM.  
1830-1835



## 2 Segunda vitrina Métodos de enseñanza

Estos documentos, que vertebran la enseñanza de un centro educativo de este calibre, permiten apreciar el modo en el que se aprendía la técnica de los distintos instrumentos, así el espectador podrá familiarizarse con la técnica musical, lenguaje, armonía y ritmo, sin necesidad de estar altamente instruido en el ámbito y, por consiguiente, contemplar la evolución y el desarrollo en la educación musical reglada. Así mismo, el experto tendrá la oportunidad de apreciar con detalle una serie de objetos que resultan imprescindibles a día de hoy, encontrando fuentes originales y únicas en su categoría.

De esta forma queremos mostrar un breve recorrido a través de singulares ejemplos de técnicas y métodos de diversas especialidades instrumentales que han formado parte de la instrucción de músicos de diferentes épocas en el RCSMM. Así pretendemos resaltar la importancia y el valor educativo de la música y la labor de difusión y desarrollo que en particular realiza el centro.

### Balda 4

#### *Cours de chant ou Méthode.*

Piermarini, Francesco (finales s. XVIII - Ca. 1853)

Ca. 1840

Francesco Piermarini, tenor, compositor y maestro de canto italiano, fue el primer director del conservatorio de Madrid (1830-1838), por entonces Conservatorio María Cristina.

Hacia 1840 publica en París el tratado *Cours de Chant*, método vocal teórico-práctico en dos partes donde se presentan ejercicios de canto para voz y piano en dificultad creciente. La intención del autor era paliar la decadencia del arte vocal de la época debido a la ausencia de estudios rigurosos y completos según hace mención.

#### *Método completo de piano del Conservatorio de Música.*

Albéniz, Pedro (1795-1855).

1848

### Balda 3

#### *Método completo de piano.*

Aranguren, José

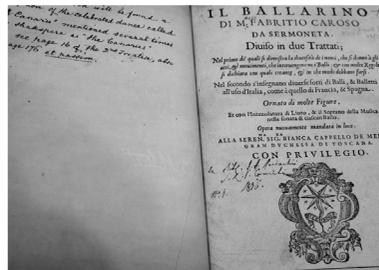
(1821-1903).

1879

#### *Instrucción de música sobre la guitarra española.*

Sanz, Gaspar (1640-1710).

1697



**Balda 2**

***Il Ballarino.***

**Caroso, Fabritio (Ca. 1535 - Ca. 1605).**

1581

Bajo la autoría de Fabritio Caroso da Sermoneta, célebre bailarín, maestro, teórico de la danza y compositor del Renacimiento Italiano, hallamos el método conocido como *Il Ballarino*, publicado en Venecia durante el año 1581. Posiblemente fue el primer impreso en Italia, siendo uno de los primeros manuales de danza destinado a la preparación necesaria de un caballero de la corte para instruirse como bailarín. Cuenta con ochenta bailes y con tablaturas exclusivas para laúd y para laúd y canto. Se trata de un documento sumamente valorado ya que permite la reconstrucción de danzas prerfritas.

***Nouvelle méthode de harpe en deux parties.***

**Bochsa, Nicholas Charles (1789-1856).**

Ca. 1840

**Balda 1**

***Método completo de trompa.***

**Romero y Andía, Antonio (1815-1886).**

Ca. 1871

***Método completo de clarinete.***

**Romero y Andía, Antonio (1815-1886).**

Ca. 1890

**3 Tercera vitrina  
Obras autografiadas**

Cuando pensamos en el músico escribiendo, nos imaginamos al compositor llenando un pentagrama de notas. El Verdi que escribe es el genio, el creador que trabaja para dar forma a la obra. De ahí lo curioso de esta vitrina: Verdi se quita el mono de trabajo y vemos, en autógrafos y dedicatorias, un aspecto más cotidiano, sin ese halo mítico que rodea al músico en proceso de creación. Imaginarse a Puccini sentado en su escritorio, dedicando *Madama Butterfly* a la reina María Cristina, o a nuestro Ruperto Chapí dirigiendo unas líneas a "La Chata" Isabel de Borbón, nos muestran el descenso a la tierra del músico.

El archivo del RCSMM tiene en su colección varios ejemplos de autógrafos y dedicatorias, y con esta pequeña selección de los más valiosos queremos mostrar al músico en su dimensión más desconocida.

**Balda 4**

***Suite spagnole. Nº 2 Courrande* [Manuscrito autógrafo]. **Albéniz, Isaac (1860-1909)****

1886

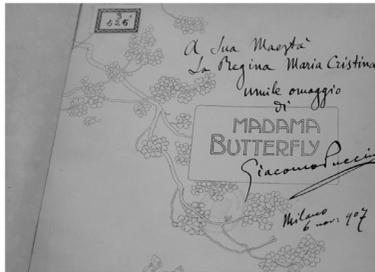
"Después de Bruselas, el lugar ideal para vivir es Madrid", decía Albéniz. Entre los años 1885 y 1889, el músico de Camprodón disfruta de una época de éxitos en la capital española que desemboca en una gira por el resto de España y varias ciudades de Europa. Esto, sin embargo, ha eclipsado otro período del compositor en Madrid: el de su formación. El 15 de febrero de 1869, un joven Albéniz entra en la Escuela Superior de Música y Declamación, donde estudia hasta 1874. Este pasado hace que el manuscrito de la *Courrande* de la *Suite española* cobre un valor especial expuesto en la institución que vivió la formación de uno de los más grandes genios de nuestro país.

**Serenade** [Manuscrito autógrafa].  
Saint-Saëns, Camille (1835-1921)  
1897.

Balda 3

**Pan y toros** [Manuscrito autógrafa].  
Barbieri, Francisco Asenjo  
(1823-1894).  
1864

**Madama Butterfly**, con dedicatoria  
manuscrita del autor a María  
Cristina de Habsburgo.  
Puccini, Giacomo (1858-1924).  
1904



En noviembre de 1907, con motivo del estreno de *Madama Butterfly* en el Teatro Real de Madrid, Giacomo Puccini dedicó este ejemplar de su obra a la Reina María Cristina como un "humilde homenaje a Su Majestad". Esta edición de la Casa Ricordi ilustra el orientalismo que caracteriza a esta ópera, inspirando su portada en las litografías de los cartelistas del Art Nouveau de principios del siglo XX, con quienes Puccini colaboró en tantas ocasiones.



Balda 2

**Melodia de una zarzuela inédita titulada "La flor de lis" dedicada a "La Chata", Isabel de Borbón y Borbón** [Manuscrito autógrafa].  
Chapí, Ruperto (1851-1909).  
1883

**Las goyescas**, con dedicatoria  
manuscrita del autor a Isabel de  
Borbón.  
Granados, Enrique (1867-1916).  
1911

Balda 1

**Réquiem, con dedicatoria  
manuscrita del autor para la  
Duquesa de Edimburgo.**  
Verdi, Giuseppe (1813-1901).  
Ca. 1875

**La viuda andaluza** [Manuscrito  
autógrafo].  
Rossini, Gioachino (1792-1868).  
1863

**4** Cuarta vitrina  
Notación y edición musical

Lo expuesto en la vitrina, nos habla tanto de la gran variedad que existe en los métodos de edición y encuadernación que se aplicaban en las partituras a lo largo de la historia de la música, como de la gran diversidad que se recogen de los mismos en los fondos del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, encontrándose tanto en partituras impresas como manuscritas. A través de los objetos expuestos, quedan reflejados sobre todo, los distintos tipos de notación musical existentes a lo largo de la historia de la música. La evolución de la música notada a través de la historia y las diferentes técnicas que se fueron implementando, nos harán de guía en este recorrido temporal musical, con el objetivo de comprender el presente a través de un amplio conocimiento del pasado. Todos y cada uno de los objetos expuestos, destacan por algún rasgo específico, que abarca desde la notación empleada –la cual nos da una dilatada noción del tipo de música que se ejecutaba en cada época– hasta las característicos singulares de las dispares ediciones realizadas (marcas de agua, tipografía a dos tintas, encuadernaciones en pergamino...etc.). Muchos de los objetos presentados en esta vitrina, hablan por sí solos ya que ayudan a los investigadores a identificar su procedencia gracias a cada rasgo que le hace peculiar permitiendo asociarle a una imprenta o incluso a un compositor en concreto.

Balda 4

**Seis quartetos de dos  
violines, viola y baxo**  
[Impresión mediante  
calcografía].  
Alaide y Portugal, Enrique.  
1789

## Balda 3

**Quartetti.... da Luigi Boccherini,**  
virtuoso di camera e compositore di  
musica de S.A. Re. Dn Luigi Ynfante di  
Spagna [Manuscrito].  
Boccherini, Luigi (1743-1805).  
1775

**La Geneuphonia** [Impresión mediante  
litografía].  
De Virués y Spinola, Josef Joaquín.  
1831

## Balda 2

**En el cortijo** [Manuscrito dedicado].  
Turina, Joaquín (1882-1949).  
1937

**El Mellopeo y maestro** [Impresión  
mediante tañado].  
Cerone, Pedro (1566-1625).  
1613

Pedro Cerone, nacido en Bérgamo a mediados del S.XVI, fue sacerdote y teórico de la música formado en Italia, en 1593 viaja a España acogido por Santiago Gratii (Caballero de Gracia). Es en 1613 en Nápoles donde editó, aunque había escrito casi en su totalidad en Madrid, *El Mellopeo y Maestro*. Repartido en 22 volúmenes, trata sobre el arte de componer y "se pone por extenso lo que uno para hacerse perfecto músico ha menester saber". Al estar escrito en castellano, tuvo una gran influencia hasta bien avanzado el siglo XVIII siendo utilizado en el continente americano para la formación de los músicos al servicio de catedrales y seminarios. Este ejemplar contiene en la portada una nota manuscrita: "Del Camar. Francisco de Herbas".





Balda 1

*Libro de Sonate per la Sigra D<sup>a</sup> Ygnacia Ayerbe* [Manuscrito].  
Scarlati, Domenico (1685-1757).  
Ca. 1750

Domenico Scarlatti, nacido en Nápoles en 1685 y fallecido en Madrid en 1757, perteneciente al barroco, compone casi todas sus obras en España bajo el reinado de Felipe V, hijo del también músico Alessandro Scarlatti, fue organista de la capilla real de la Corte española de Nápoles y profesor de clave de la infanta María Bárbara. El ejemplar expuesto está dedicado a Doña Ygnacia Ayerbe, contiene veintiocho sonatas de Scarlatti y dos sonatas de Sebastián Albero, clavecinista español y primer organista de la capilla Real de Madrid.

## 5 Quinta vitrina Rarezas y curiosidades

Se muestran aquí diferentes objetos de la vida cotidiana del RCSMM guardados en el archivo de la biblioteca, pasando por discos de pizarra con la obra *Egmont* de Beethoven e interpretada por la Orquesta de la ópera de Berlín hasta la obra *El cántico de la esposa* de Joaquín Rodrigo e interpretada por Carmen Pérez Durias.

Otro objeto a destacar es un facsímil de medallas entregadas por el RCSMM en 1876 cuando aún se llamaba Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina y el director del conservatorio era Emilio Arrieta, hombre de extraordinaria flexibilidad política que permaneció en el cargo hasta 1894.

Para dar fin a esta vitrina que muestra los objetos cotidianos e inusuales –ya que no se suelen ver ni facsímiles ni registros de la vida diaria del conservatorio allá por mediados del XIX–, destacar el álbum de fotografías y carátulas de métodos y obras de la época del compositor español Francisco Asenjo Barbieri, considerado por algunos como el padre de la zarzuela.

Balda 4

Disco de pizarra: *Overture Egmont* op. 84, N<sup>o</sup> 1.  
Beethoven, Ludwig van  
(1770-1827).

Disco de pizarra: *Suite* op. 35.  
Rimski-Korsakov, Nikolái  
(1844-1908).

Disco de pizarra: *Cántico de la esposa*.  
Rodrigo, Joaquín (1901-1999)

**Balda 3**

**Bandos de la Guerra de Independencia.**  
Ca. 1808

**Balda 2**

**Facsimiles de medallas entregadas por el RCSMM.**  
1876

**Muestras de distintos sellos del antiguo Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina.**  
1876

**Balda 1**

**Álbum fotográfico de la colección Barbieri, Francisco Asenjo (1823-1894).**  
1892

Nacido en Madrid en 1823, compositor y musicólogo, discípulo de Pedro Albéniz, está considerado como el padre de la Zarzuela, la trilogía compuesta por *Jugar con fuego*, *Pan y toros* y *El barberillo de Lavapiés* es la cumbre de la zarzuela grande. Introdujo en España muchas obras sinfónicas del continente europeo y por recuperar y editar numerosas obras del patrimonio antiguo español. Nos encontramos con una recopilación de caratulas y método de la época además de obras de varios compositores.

## 6 Sexta vitrina Colección de Polifonía del Monasterio de Uclés

Se propone como documento central de la exposición un ejemplo de la extensa Colección de Polifonía del Monasterio de Uclés. Esta ejemplificación constituye un gran ejemplo de la riqueza de las encuadernaciones, ediciones y distintos tipos de notación que encontramos en los fondos de la Biblioteca del RCSMM. Por otra parte, también ilustra el desconocimiento por parte de muchos musicólogos e historiadores de dichos fondos, ya que los estudios sobre esta colección de polifonía todavía son escasos, a pesar de su importancia musical e histórica.

**Selección de documentos de la Colección Uclés.**  
**Polifonía, siglo XVI.**

## ELENA MAGALLANES LATAS

### Organizan:

Alumnos de Museología musical del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad Autónoma de Madrid, Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Elena Magallanes Lata. Jefe de la Biblioteca del RCSMM

### Colaboran:

Departamento de Música de la UAM,  
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid,  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

/

### Diseño de la exposición

Pablo Carretero Elorriaga  
Amanda del Rey Mateos  
Daniel Moreno Rosado  
Andrea Pérez González

### Montaje expositivo

Paloma Amores Velázquez  
Begoña Arechederra Domínguez  
Kaitia Fernández Mesonero  
Nira Fernández Rodríguez  
Alicia López Carral  
Fernando Rodríguez Giménez  
Daniel Sánchez Jiménez  
Iñaki Sánchez Larrañaga

### Profesores

José Gaspar Birlanga Trigueros  
Germán Labrador López de Azcona

### Diseño gráfico

Irene Sempere Larrañaga  
Catalina Silvert Waller  
Alberto Vázquez Domínguez

Tesoros  
de la Biblioteca  
y el Archivo  
del RCSMM

Biblioteca del Real Conservatorio  
Superior de Música de Madrid  
C/Doctor Mata 2, 28012 Madrid  
www.rcsmm.eu

### Contacto

tesorosdelrcsmm.blog.com/  
Telf: 915392901  
Fax: 915275822  
Correo: biblioteca@rcsmm.eu  
museo@rcsmm.eu  
tesorosdelrcsmm@gmail.com

### Horario

De lunes a viernes  
10:30 - 13:30 / 15:30 - 18:30

### Entrada gratuita

25 abril – 20 julio 2016



MEMORIA ANUAL DE LA COLECCIÓN  
MUSEOGRÁFICA  
PERIODO COMPRENDIDO DESDE EL 10  
DE FEBRERO AL 31 DE DICIEMBRE DE 2016

 Ignacio Saúl PÉREZ-JUANA DEL CASAL\*

**D**urante estos once meses del año 2016, la Colección Museográfica ha desarrollado una labor de difusión del patrimonio histórico y musical albergado en ella, utilizando sus fondos, tanto los que conforman la Colección de Instrumentos Antiguos, como los demás recursos patrimoniales que el Conservatorio posee.

La más destacada de sus actividades y, por tanto la más visible, sigue siendo la atención de los visitantes que hasta aquí se acercan.

Las visitas han sumado un total de 1260 personas; de ese total de visitantes, la evolución del público ha variado, ya que si se mantienen las visitas procedentes de distintos centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid y de otras Comunidades, pues se han acercado colegios e institutos de Murcia, Galicia y Andalucía para ver la Colección Museográfica, se ha visto que ha aumentado el número de visitantes procedentes de grupos adultos y asociaciones culturales municipales. El horario de mañana facilita el hecho de que puedan venir los centros educativos, al dar a la visita categoría de salida cultural, dentro del horario de las clases normales. Algunos centros, tanto educativos como culturales, repitieron visita, lo que permite suponer cierto grado de satisfacción con la atención recibida.

Las colecciones, como en años anteriores, han sido objeto de consultas de interés para investigadores tanto españoles como extranjeros, como las realizadas por Hannah Th'ng sobre Alberto Jonás, desde Australia; la de Franci Krevh, percussionista esloveno que quería información sobre los modelos de aprendizaje en los museos de música, para su tesis; Andy Zorrilla, desde Argentina, acerca de la posible autoría de Antonio Stradivari en un violín; Ignasi Gironés, sobre el envío de la imagen de los uniformes del Conservatorio en 1831, para una exposición sobre Melchor Gomis; desde Italia, Vincenzo Candela preguntó sobre las guitarras expuestas; la editorial Santillana se puso en contacto con nosotros

\* Técnico Coordinador del Museo del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

para solicitarnos un par de imágenes del edificio para incluirlas en una guía de espacios e instituciones destinadas a actividades educativas complementarias, para orientación del profesorado en la programación de visitas; el Ministerio de Hacienda solicita permiso para incluir, en un libro de publicación *on line* sobre los Ministros de Hacienda desde 1700 hasta 2005, una imagen del retrato de D. José Aranalde Gorbieto, que forma parte de la galería de los directores del Conservatorio; varios alumnos pidiendo información sobre determinados retratos de directores históricos del Centro, para realizar trabajos de Musicología; María del Carmen Expósito, pidiendo ayuda sobre un instrumento popular portugués procedente de la isla de Madeira.

Los medios de comunicación han estado presentes gracias al programa de Radio Exterior de España, destinado al público ruso, viniendo al Museo para realizar un reportaje la presentadora del mismo, Svetlana Demidova, acompañada de Eugenia Gabriluk y Larisa Malisheva.

Durante este período se ha procedido a realizar dos *mailings* masivos a todos los colegios e institutos de la Comunidad de Madrid, presentando la Colección Museográfica, para que lo puedan tener en cuenta a hora de preparar las salidas durante el curso. Además, se ha redactado una Guía Didáctica, adaptada a los alumnos de primaria, secundaria y bachillerato, realizándose un cuaderno diferenciado para los alumnos y otro para el profesorado.

El proceso iniciado en 2015 por mi antecesora, Eva Jiménez Manero, consistente en la cesión, por parte de las hermanas Respaldiza Múgica, de un clarinete sistema Romero y de un fagot completo, propiedad de su padre, D. Vicente Respaldiza, ha sido llevado a término. Los instrumentos han pasado a engrosar los fondos de la exposición permanente.

Por último, hay que dejar constancia de las obras llevadas a cabo en las salas de la colección museográfica, cambiando el color de las paredes y procediendo a remodelar la distribución de las vitrinas. Como novedad se ha colocado una vitrina de 1874, como parte del mobiliario de la colección.

# MEMORIA DE RECURSOS HUMANOS Y ALUMNADO RCSMM - CURSO 2016-2017

## Junta Directiva

Directora: D<sup>a</sup> Ana Guijarro Malagón  
Vicedirector: D. Víctor Pliego de Andrés  
Jefe de Estudios 1: D. José Adrián Viudes Méndez  
Jefe de Estudios 2: D. Francisco Luis Santiago Saez  
Jefe de Estudios 3: Elies Hernandis Oltra  
Jefe de Secretaría: D. José María Sánchez  
Secretaria académica: D<sup>a</sup> Patricia Arbolí López  
Administradora: D<sup>a</sup> María Isabel Rivera Rodríguez

## Consejo Escolar

### MIEMBROS NATOS

Presidenta: D<sup>a</sup>. Ana Guijarro Malagón  
Vocal: D. Francisco Luis Santiago Saez  
Secretaria: D<sup>a</sup>. Patricia Arbolí López

### MIEMBROS ELECTIVOS

#### Vocales representantes de profesores

D. Jesús Amigo Fernández-Lasheras  
D. Miguel Bernal Ripoll  
D. Manuel Guillén Navarro  
D. Alberto Martínez Molina

#### Vocales representantes de los alumnos

D<sup>a</sup>. Ana Aguilar Pérez  
D<sup>a</sup>. Sara Berbel Toledo  
D. David Fernández Caravaca  
D. Gonzalo García Alfonso

MEMORIAS

**REPRESENTANTE DEL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS**

D. José Soto Arcos

## Asociación de Alumnos

**Junta Directiva**

Presidente: D. Arturo Irisarri

Vicepresidente: D. Alejandro Martínez

Secretario y Tesorero: D. Rafael Salas Chía

**VOCAL**

D<sup>a</sup>. María Higuera

## Representantes de los alumnos en los órganos colegiados

**CONSEJO ESCOLAR ALUMNOS**

D<sup>a</sup>. Ana Aguilar Pérez

D<sup>a</sup>. Sara Berbel Toledo

D. David Fernández Caravaca

D. Gonzalo García Alfonsel

**COMISIÓN ECONÓMICA ALUMNOS**

D<sup>a</sup>. Sara Berbel Toledo

**COMISIÓN DE CONVIVENCIA ALUMNOS**

D. Gonzalo García Alfonsel

## Junta de Departamentos

D<sup>a</sup>. Ana Guijarro Malagón (Presidenta)

D. Víctor Pliego de Andrés (Vicedirector)

D<sup>a</sup>. Patricia Arbolí López (Secretaria)

D. José Adrián Viudes Méndez (Jefe de Estudios 1)

D. Francisco Luis Santiago Saez (Jefe de Estudios 2)

D. Elíes Hernandis Oltra (Jefe de Estudios 3)

D. Manuel Ariza Bueno (Jefe del Departamento de Composición)

D. Francisco José Segovia Catalán (Jefe del Departamento de conjuntos)

- D. Iagoba Fanlo Gómez (Jefe del Departamento de Cuerda)  
 D. D. Miguel Bernal Ripoll (Jefe del Departamento de Música Antigua)  
 D<sup>a</sup>. Lola Fernández Marín (Jefe del Departamento de Musicología)  
 D<sup>a</sup>. María Consuelo de la Vega Sestelo (Jefa del Departamento de Pedagogía)  
 D. Roberto Wilchepol Urbani (Jefe del Departamento de Piano Complementario)  
 D<sup>a</sup>. Menchu Mendizabal Martínez (Jefa del Departamento de Repertorio con Piano)  
 D<sup>a</sup>. Elena Orobiogoicoechea Vizcarra (Jefa del Departamento de Tecla)  
 D. Justo Juan Sanz Hermida (Jefe del Departamento de Viento-Madera)  
 D. Santiago Calonge Campo (Jefe del Departamento de Viento-Metal y Percusión)

## Personal docente (Curso 2016-2017)

| NOMBRE               | APELLIDOS                | CUERPO/<br>CATEGORÍA |
|----------------------|--------------------------|----------------------|
| M <sup>a</sup> Pilar | Albalá Agundo            | PN                   |
| José Luis            | Alcaín Lombraña          | CN                   |
| Esperanza            | Aldana Ataún             | PN                   |
| Esteban              | Algora Aguilar           | PN                   |
| Mariano              | Alises Valdelomar        | PN                   |
| Jesús                | Amigo Fernández-Lasheras | PN                   |
| Eduardo              | Anoz Jiménez             | PN                   |
| Salvador Juan        | Aragó Muñoz              | PN                   |
| Patricia             | Arbolí López             | PN                   |
| Manuel               | Ariza Bueno              | PN                   |
| Eduardo              | Armenteros González      | PN                   |
| Juan Carlos          | Asensio Palacios         | PI                   |
| César                | Ausejo Sisamón           | PN                   |
| Juan Carlos          | Báguena Roig             | CN                   |
| Miriam               | Bastos Marzal            | PN                   |
| Luis Ángel de        | Benito Ribagorda         | PN                   |
| Miguel               | Bernal Ripoll            | CN                   |

MEMORIAS

|                        |                       |    |
|------------------------|-----------------------|----|
| Pilar                  | Bilbao Iturburu       | CN |
| Pedro                  | Bonet Planes          | CN |
| María Perpetua         | Caja Martínez         | PI |
| Santiago J.            | Calonge Campo         | PN |
| José Antonio           | Campos Blanco         | CN |
| Tomás Manuel           | Campos Crespo         | PN |
| Alejandro              | Carra Sainz de Aja    | PN |
| Cayetano               | Castaño Escorihuela   | PN |
| Cristina del           | Castillo García       | PE |
| M <sup>a</sup> Teresa  | Catalán Sánchez       | CN |
| Diego                  | Cayuelas Pastor       | CN |
| Susana                 | Cermeño Martín        | CN |
| Vicente                | Cintero Enguíanos     | PN |
| Ana Francisca          | Comesaña Kotliarskaya | PN |
| José E.                | Cotolí Ballester      | PN |
| Estrella Zulema        | De la Cruz Castillejo | PI |
| Ramón Francisco        | Cueves Pastor         | PN |
| Manuel                 | Dávila Sánchez        | PN |
| Alicia María           | Díaz de la Fuente     | PN |
| Eduardo Pedro          | Díaz Lobatón          | PN |
| Thuan                  | Do Minh Dao           | PN |
| Michèle                | Dufour Plante         | PI |
| Sara                   | Erro Saavedra         | PN |
| Elena                  | Esteban Muñoz         | PN |
| Eva Teresa             | Esteve Roldán         | PI |
| Iagoba                 | Fanlo Gómez           | PN |
| M <sup>a</sup> Dolores | Fernández Marín       | PN |
| Vicente                | Fernández Martínez    | PN |
| Teresa                 | Folgueira Castro      | PN |
| Luis Augusto da        | Fonseca               | PI |
| Joaquín                | Franco Pallás         | PN |
| Carlos Pablo           | Galán Bueno           | PN |
| Simeón                 | Galduf Correa         | PI |
| Pedro Miguel           | Garbajosa Cristóbal   | PN |

## MEMORIAS

|                           |                          |    |
|---------------------------|--------------------------|----|
| Gustavo Adolfo            | Garcés compans           | CN |
| Ángel                     | García Jermann           | PN |
| María Lourdes             | García Melero            | PN |
| José Antonio              | García Fuertes           | PI |
| Javier                    | García Rodríguez         | PN |
| Paula                     | García Uña               | PI |
| Juan Carlos               | Garvayo Medina           | PN |
| Jorge Juan                | Gil Arráz                | PN |
| José Javier               | Goldáraz Gaínza          | CN |
| José Luis                 | Gómez Bernaldo de Quirós | PN |
| Eva Malía                 | Gómez Gutiérrez          | PN |
| Jesús                     | Gómez Madrigal           | PI |
| Adela                     | González Campa           | PN |
| Belén                     | González Domonte         | PN |
| M <sup>a</sup> Inmaculada | González Fernández       | PN |
| Emilio                    | González Sanz            | PN |
| Óscar Gonzalo             | Grande Pombo             | PN |
| Ana                       | Guijarro Malagón         | CN |
| Álvaro Antonio            | Guijarro Pérez           | PN |
| Manuel                    | Guillén Navarro          | PN |
| Mariana D.                | Gurkova Gurkova          | PN |
| María del Mar             | Gutiérrez Barrenechea    | PN |
| Isabel Fátima             | Hernández Álamo          | PN |
| José Manuel               | Hernández Pérez          | PN |
| Elies                     | Hernandis Oltra          | PN |
| Marta Luz                 | Huélamo Gabaldón         | PI |
| Ángel                     | Huidobro Vega            | PN |
| Enrique German            | Igoa Mateos              | PN |
| Graham Paul               | Jackson Jackson          | PN |
| David                     | Jareño Bautista          | PN |
| José Antonio              | García Fuertes           |    |
| Alano Melchor             | Kovacs Liau              | PN |
| Hirotsugu                 | Kurosaki                 | PE |
| Celia                     | Laguna Davía             | PI |

MEMORIAS

|                             |                           |    |
|-----------------------------|---------------------------|----|
| Luis                        | Llácer Artigues           | CN |
| Alejandro                   | López Roman               | PN |
| Víctor Simón                | Mancebo Lara              | PE |
| Irene De                    | Manuel González           | PN |
| Ignacio                     | Marín Bocanegra           | CN |
| Sebastián                   | Mariné Isidro             | PN |
| Carlos                      | Maroto Sánchez            |    |
| Martin                      | Martin Acevedo            | PN |
| Esperanza                   | Martín Santos             | PN |
| Manuel                      | Martínez Burgos           | PN |
| Fco Fermin                  | Martínez García           | PN |
| Vicente                     | Martínez López            | PN |
| Alberto                     | Martínez Molina           | PN |
| Rafael                      | Marzo Martín              | PN |
| Fco Vicente                 | Más Soriano               | PN |
| Juan Antonio                | Medina Lloro              | PI |
| M <sup>a</sup> . Del Carmen | Mendizábal Martínez       | PN |
| Antonio                     | Millán Capote             | PN |
| Elías                       | Moncholí Cerveró          | PN |
| María                       | Moreno Rubio              | PN |
| Antonio M.                  | Moreno Titos              | PN |
| Massimo                     | Mura                      | PE |
| Dina                        | Nedeltcheva Tahtadjieva   | PI |
| Juan Miguel                 | Nieto Cruz                | PN |
| José Luis                   | Obregón Fernández         | PI |
| Elena                       | Orobiocoicoechea Vizcarra | CN |
| Antonio                     | Palmer Aparicio           | CN |
| Guillermo                   | Peñalver Sarazín          | PI |
| Isabel                      | Pérez-Requeijo Pérez      | PI |
| Carole                      | Petitdemange              | PI |
| Víctor                      | Pliego de Andrés          | PN |
| Jacobo                      | Ponce Domínguez           | CN |
| Isabel                      | Puente Méndez             | PN |
| Pablo Fernando              | Puig Portner              | PN |

|                |                    |    |
|----------------|--------------------|----|
| Sergio         | Rey Turiégano      | PI |
| Enrique        | Rioja Lis          | PN |
| Luis           | Robledo Estaire    | CN |
| Manuel         | Rodríguez Arribas  | PN |
| Rosa María     | Rodríguez Santos   | PN |
| Alfonso        | Romero Asenjo      | CN |
| Pere           | Ros Vilanova       | PN |
| Pedro Fco.     | Rubio Olivares     | PI |
| Enrique        | Rueda Frías        | CN |
| Rosa María     | Ruiz de la Peña    | PI |
| Francisco Luis | Santiago Sáez      | PN |
| Justo          | Sanz Hermida       | CN |
| Ricardo        | Sanz y Tur         | PN |
| Manuel         | Seco de Arpe       | CN |
| Fr. José       | Segovia Catalán    | CN |
| Miguel Ángel   | Serrano Sánchez    | PI |
| Félix          | Sierra Iturriaga   | CN |
| Javier         | Somoza de Pablo    | PN |
| Lobke          | Sprenkeling        | PI |
| Sergey         | Teslya Sedin       | PI |
| José Antonio   | Torrado del Puerto | PN |
| Joaquín        | Torre Gutiérrez    | PN |
| Mario          | Torrijo Navarro    | PN |
| Miguel         | Trápaga Sánchez    | PN |
| Ana María      | Valderrama Guerra  | PI |
| Luis del       | Valle del Valle    | PN |
| Luis           | Vallines García    | PN |
| Consuelo de la | Vega Sestelo       | CN |
| Rafael         | Vicente Mirapeix   | CN |
| M. Ángeles     | Villamor Martínez  | PN |
| José Adrián    | Viudes Méndez      | PN |
| Roberto        | Wilchepol Urbani   | PN |
| Carmen         | Yepes Martín       | PN |
| Andrés         | Zarzo Cabello      | PN |

## Personal de Biblioteca, Museo y Administración

### PERSONAL DE BIBLIOTECA Y ARCHIVO

Rosa M<sup>a</sup> Caro Samaniego, Auxiliar administrativo C2  
M<sup>a</sup> Juliana Izquierdo Santos, Auxiliar administrativo  
Fernando Gilgado Gómez, Ayudante de archivo  
María González Fierro Marcilla, Técnico A2 Ayes. de Archivos, Bibliotecas y Museos  
Fernando Jiménez de la Hera, Técnico Biblioteca  
Ángel López Gómez, Auxiliar administrativo  
Elena Magallanes Latas, Técnico A2 (Jefa de Biblioteca)  
M<sup>a</sup> Isabel Menéndez Soria, Administrativo C1  
Mercedes Molano Amador, Auxiliar administrativo  
Ignacio Saúl Pérez-Juana del Casal, Técnico Ayudante de archivo, Bibliotecas y Museos  
M<sup>a</sup> Isabel Rivera Rodríguez, Técnico A2 (Administradora)  
M<sup>a</sup> Ángeles Rodríguez Biehn, Administrativo C1  
M<sup>a</sup> del Pilar Rodríguez López, Auxiliar administrativo  
África Roldán Bravo, Auxiliar administrativo C2  
José María Sánchez Molledo, Técnico A2 (Jefe de Secretaría)  
Isabel Vera Iñiguez, Técnico Biblioteca  
Azucena Aparicio Ortega, Auxiliar de control  
Ángel Luis Casas Martín, Auxiliar de obras  
Pilar Crespo Chivo, Auxiliar de control  
M<sup>a</sup> Antonia Delgado Romero, Auxiliar de control  
Luisa García Alcázar, Auxiliar de obras  
Juan García Castro, Auxiliar de control  
Francisco Manuel Gómez Rodríguez, Auxiliar de control  
Julian Jiménez López, Auxiliar de obras  
Sagrario Laín Herrero, Auxiliar de control  
Juan Manuel López Benito, Auxiliar de control  
Felipe Montero García, Oficial de conservación  
Ana M<sup>a</sup> Morcillo Rico, Auxiliar de control  
Carmen Morón Díaz, Auxiliar de control  
Isabel Páez Ortega, Auxiliar de control  
Francisco José Santos Alcalá, Auxiliar de obras  
José Soto Arcos, Auxiliar de control  
M<sup>a</sup> Nieves Campos Martínez, Auxiliar de obras  
Carmen Cantero Cámara, Auxiliar de control  
Antonia Trujillo Díaz, Auxiliar de control  
M<sup>a</sup> José Millán Viudes, Auxiliar de obras

**ESTADÍSTICA DE MATRÍCULA OFICIAL DEL CURSO 2016-2017  
NÚMERO DE ALUMNOS POR ESPECIALIDADES Y CURSOS - PLAN LOE**

| ESPECIALIDADES      | INSTRUMENTO   | 1º  | 2º  | 3º  | 4º  | Total alumnos |
|---------------------|---|-----|-----|-----|-----|---------------|
| Composición         |   | 8   | 9   | 8   | 18  | 43            |
| Dirección           |   | 6   | 5   | 7   | 5   | 23            |
| Musicología         |   | 10  | 8   | 7   | 8   | 33            |
| Pedagogía           |   | 11  | 8   | 7   | 10  | 37            |
| Interpretación      | Arpa  | 2   | 0   | 4   | 1   | 7             |
|                     | Clarinete   | 7   | 7   | 5   | 11  | 30            |
|                     | Contrabajo  | 2   | 2   | 7   | 1   | 12            |
|                     | Fagot   | 7   | 2   | 1   | 3   | 13            |
|                     | Flauta  | 5   | 5   | 8   | 7   | 25            |
|                     | Oboe  | 5   | 6   | 6   | 3   | 20            |
|                     | Percusión   | 4   | 4   | 3   | 4   | 15            |
|                     | Saxofón   | 8   | 4   | 2   | 5   | 19            |
|                     | Trompa  | 6   | 7   | 4   | 5   | 22            |
|                     | Trompeta  | 6   | 7   | 3   | 5   | 21            |
|                     | Trombón   | 4   | 2   | 4   | 6   | 16            |
|                     | Tuba  | 5   | 2   | 3   | 4   | 14            |
|                     | Viola   | 10  | 6   | 1   | 8   | 25            |
|                     | Violín  | 17  | 8   | 15  | 15  | 55            |
|                     | Violonchelo   | 7   | 8   | 4   | 4   | 23            |
|                     | Piano   | 16  | 13  | 11  | 14  | 55            |
|                     | Guitarra  | 12  | 14  | 11  | 13  | 50            |
|                     | Acordeón  | 0   | 1   | 0   | 2   | 3             |
|                     | Clave   | 2   | 4   | 1   | 3   | 10            |
|                     | Órgano  | 0   | 1   | 1   | 1   | 3             |
|                     | Instr. Cuerda pulsada del renacimiento y el barroco | 1   | 1   | 2   | 0   | 4             |
|                     | Flauta de pico                                      | 0   | 2   | 1   | 0   | 3             |
|                     | Traverso barroco                                    | 2   | 1   | 0   | 4   | 7             |
| Violín barroco      | 2   | 0   | 4   | 2   | 8   |               |
| Viola de gamba      | 0   | 0   | 0   | 3   | 3   |               |
| Violonchelo barroco | 1   | 0   | 0   | 3   | 4   |               |
| <b>TOTALES</b>      |   | 166 | 137 | 130 | 168 | <b>603</b>    |



# NORMAS DE PUBLICACIÓN

Estimado lector:

En previsión de la próxima publicación, en 2018, de la Revista «Música» del RCSMM (ISSN 0541-4040), la Dirección del Centro y la de la revista le invitan a colaborar a través del envío de cualquier estudio inédito que crea de interés para la comunidad musical. Las categorías a las que pueden adscribirse los artículos que se presenten, las normas de envío y la información relativa al proceso de selección de los mismos, son las siguientes:

## Categorías

- **Investigación:** Estudio sobre cualquier tema expresamente musical, o relacionado directa o indirectamente con la música, que siga metodológicamente un planteamiento definido de indagación, desarrollo (descriptivo o interpretativo) y presentación de conclusiones.
- **Creación:** Composición musical inédita de corta extensión (mínimo: cualquiera/ máximo: entre seis y ocho páginas) acompañada de un breve estudio descriptivo o reflexivo que la ilustre en su génesis, estética, en el análisis técnico de los elementos que la constituyen, en su orientación interpretativa y/o pedagógica o en cualquier aspecto trascendente de la misma.
- **Ensayo:** Reflexión, semblanza o argumentación sobre algún tema musical de carácter histórico, social, musicológico, teórico o interpretativo, entre otros.
- **Reseña:** Breve descripción de algún estudio, actuación o trabajo de interés que, en forma de libro, concierto, conferencia o cualquier otro medio de difusión haya sido merecedor de comentario.
- **Trabajo de Fin de Título los de alumnos del RCSMM:** Todos aquellos profesores del RCSMM que tutelando oficialmente el trabajo de algún alumno crean que este alcanza la madurez suficiente como para ser publicado en la revista, tanto por la temática, como por la coherencia y organización de sus contenidos o por el nivel de reflexión que contenga, podrán sugerir a su tutelado el envío de dicho trabajo a la dirección de la revista en un formato de artículo.
- Cualquier otra propuesta podrá ser tratada puntualmente con la dirección de la revista para su consideración.

## Presentación de los originales y normas de envío

- Los artículos y demás colaboraciones que se envíen para su publicación deberán ser originales e inéditos y no estar aprobados ni pendientes de aprobación para su publicación en ninguna otra revista.
- Los artículos originales irán acompañados de un resumen de unas 200 palabras, así como de una selección de palabras clave (entre cuatro y siete). Ambos irán acompañados de una traducción al inglés.
- La lengua de la revista es el castellano.
- Las divisiones internas del trabajo se escribirán en negrita e irán separadas del párrafo que va a continuación por una línea.
- Las comillas utilizadas, tanto en citas literales como en referencias bibliográficas, deberán ser siempre latinas (« »). Si existe un segundo nivel dentro de ellas se utilizarán comillas inglesas (“ ”).
- Las comillas irán siempre antes del signo de puntuación y no al revés.
- El número de referencia de las notas a pie de página situado en el cuerpo del artículo deberá ir siempre después del signo de puntuación.
- No se empleará el subrayado en el cuerpo del texto.
- Los números romanos se escribirán siempre en mayúsculas.
- Los guiones de inciso —usados para la separación de ideas con función similar al paréntesis— que se deberán utilizar son largos (—) y no cortos (-). Se cuidará de no introducir espacio entre el primer guión y la palabra siguiente, ni entre el segundo y la palabra anterior.
- Las citas literales breves se mantendrán en el cuerpo del texto y entrecuilladas (*no en cursiva*). Cuando las citas sean de mayor extensión se presentarán de forma exenta y sin comillas, sangría de 1,25 para todo el texto, amaño de letra 10 e interlineado sencillo. La omisión de pasajes en la citas o las intervenciones del autor dentro de la cita se marcarán por medio de corchetes ([...]).
- Si las citas originales no estuvieran en castellano, deberá constar la traducción en el cuerpo del trabajo y el texto original en nota al pie.
- En cursiva irán los términos en lenguas diferentes a la del texto, así como las sílabas de solfeo (ej.: *si*, *fa*).
- Las ilustraciones, figuras y ejemplos musicales deberán ir numerados de forma correlativa y con los pies o leyendas correspondientes debidamente redactados por el autor. Se entregarán en archivo independiente con formato .jpg con la adecuada resolución (mínimo 300 dpi) para su correcta reproducción y se indicará en el texto el lugar de su ubicación.
- En las referencias bibliográficas, los apellidos de los autores se escribirán en VERSALITAS, seguidos del nombre en letra redonda o normal.

- Una obra anónima o con más de tres autores principales se citará por el título e irá seguida del nombre de los autores, de los que se citará únicamente al primero, seguido de la indicación «y otros». En ningún caso se empleará el término ANÓNIMO con encabezamiento.
- Nunca debe encabezarse una cita con los nombres de los autores secundarios (recopiladores, transcriptores, editores, etc.); en este caso se comenzará con el título de la obra citada.
- Los títulos de monografías o revistas se escribirán en cursiva.
- Los títulos de artículos y colaboraciones en revistas y publicaciones colectivas se escribirán entre comillas latinas.
- Las indicaciones *cf.*, *op. cit.*, *loc. cit.*, *ibid.*, *idem*, *vid.*, *passim*, *olim*, *sic*, *supra*, *infra*, *apud* y otras semejantes irán siempre en cursiva.
- En los casos en que algún artículo o libro se cite repetidamente, a partir de la segunda cita solo se hará constar el apellido y la inicial del nombre del autor junto con las primeras palabras del título del trabajo, seguidas de puntos suspensivos.
- Las citas bibliográficas en las notas a pie de página se atenderán a los siguientes ejemplos orientativos:

*Monografías (libros) y ediciones*

SCIARRINO, Salvatore. *Le figure della musica, da Beethoven a oggi*. Milán (Ricordi), 1998; p. 60.

*Artículos de revista y capítulos de libro, actas de congresos, diccionarios y obras colectivas*

GOA, Enrique, 1986. «Un nuevo método de análisis en musicología». *Anuario Musical* vol. 41.

*Páginas webs*

Debe especificarse la dirección electrónica entre corchetes angulares <http://rcsmm.eu> acompañada de la fecha de la última consulta entre corchetes, expresada de la siguiente manera: [consulta 3-6-2017].

- Los artículos no sobrepasarán los 20 folios DIN-A4 a espacio y medio y por una sola cara, con tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 e interlineado de 1.5 líneas (para las notas a pie, tamaño 10 e interlineado sencillo), con «justificación» y márgenes globales de 2,5 cm. (equivalente a folios de 30 a 35 líneas de 80 a 90 caracteres por línea) y sangría de 1,25 para la primera línea. Pueden añadirse 10 folios como máximo en el caso de que se necesite incluir ejemplos musicales, ilustraciones, láminas, gráficos o cualquier otro tipo de apéndices.

- Los permisos para publicar cualquier tipo de documentación deberán haber sido previamente solicitados y concedidos al autor, el cual asumirá las responsabilidades civiles que puedan derivarse en caso de utilización indebida de la documentación publicada.
- El plazo de presentación de los artículos para la edición número 25 finaliza el 11 de febrero de 2018, domingo, a las 23 horas.

## Proceso de selección de artículos

- Los artículos serán evaluados siguiendo un proceso de doble revisión «ciega».
- Los autores de los artículos recibirán, en un plazo aproximado de un mes desde la recepción de su artículo, una notificación sobre la evaluación del mismo, indicándose en cada caso si el artículo es aceptado en su totalidad, aceptado con alguna modificación pertinente o no aceptado. Las modificaciones o precisiones de los artículos aceptados, si fuesen requeridas por los evaluadores, deberán ser enviadas a la dirección electrónica de la revista en un plazo máximo de diez días a partir de la fecha en que hayan sido devueltos los artículos a sus autores con tal fin para su posterior publicación.

La Dirección y el comité científico y editorial de la revista se reservan el derecho a invitar a algún investigador o estudiosos a presentar un trabajo inédito de merecida difusión.

Con un cordial saludo,

Pere Ros  
Dirección de la Revista «Música» del RCSMM  
Julio de 2017



