



Fe de erratas - Revista *Música* del RCSMM nº 22 (2015)

I.S.S.N: 0541-4040

Depósito legal: M-20.558-1992

### Artículo págs. 47-67

#### English version

Bach and the *Leytonstone 6<sup>th</sup>*. *Kenny Wheeler's Gift to Jazz and Classical Harmony*

Author: William Bartlett.

- The e-mail of the author is not ~~wbartlett@gmail.com~~ but: **wdbartlett@gmail.com**

#### Versión española

Bach y la *Sexta Leytonstone*. El talento de Kenny Wheeler para la armonía del Jazz y de la Música Clásica

Autor: William Bartlett.

- El e-mail del autor no es ~~wbartlett@gmail.com~~ sino: **wdbartlett@gmail.com**

### Artículo págs. 111-151

*De las tonadillas escénicas irrepitibles de José Castel (1737?-1807) en la biblioteca del RCSMM*. Estudio, Catalogación y Edición crítica.

Autor: Ángel Ruiz Rodríguez

- Las firmas referentes a los fondos de la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid comienzan por **1(...)** y no por **S(...)** como aparecen en el artículo, siendo un descuido del autor.
- Las dos últimas fechas señaladas en la página 125 son en realidad **1760 y 1770** respectivamente, como es lógico.

Elena Esteban Muñoz  
Dirección Revista *Música* RCSMM

En Madrid, a 29 de junio de 2015

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid  
Doctor Mata, 2 – 28012 MADRID – Telf.: 91 539 29 01 – Fax: 91 527 58 22





*Música*



# *Música*

REVISTA  
DEL REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA  
DE MADRID

2MIII|:15

N.º 22 (2015)

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 22 (2014-2015).

[revista@rcsmm.eu](mailto:revista@rcsmm.eu)

*Dirección ~*

ELENA ESTEBAN MUÑOZ

*Comité Científico  
y Editorial ~*

MARÍA ROSA CALVO-MANZANO RUIZ-HORN

ZULEMA DE LA CRUZ CASTILLEJO

MICHÈLE DUFOUR

ELENA ESTEBAN MUÑOZ

DESIRÉE GARCÍA GIL

GRAHAM JACKSON

JUAN ANTONIO MEDINA LLORO

VÍCTOR PLIEGO DE ANDRÉS

*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 aceptados de acuerdo con el proceso de *doble revisión ciega* por parte del Comité Científico Editorial.

# Música

REVISTA DEL REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA  
DE MADRID

N.º 22 (2015)

*Directora:* ELENA ESTEBAN MUÑOZ

## CONTENIDO

Presentación: <i>Elena Esteban Muñoz</i> .....	9
COLABORACIONES:	
Alejandro ROMÁN <i>Función y significado musivisual del Adagietto de la 5ª Sinfonía de Mahler en «Muerte en Venecia»</i> .....	13
Enrique IGOA <i>La cathédrale engloutie de Claude Debussy: un prisma con muchas caras....</i>	31
William BARTLETT <i>Bach and the Leytonstone 6<sup>th</sup>. Kenny Wheeler's Gift to Jazz and Classical Harmony</i> .....	47
Víctor PADILLA MARTÍN-CARO Antonio PALMER APARICIO <i>Aplicando Probabilidades e Inteligencia Artificial a la Composición Musical</i> .....	69



Pilar MONGE GÓMEZ	
<i>Acuarelas de Luis García-Ochoa en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid</i> .....	85
Ángel RUIZ RODRÍGUEZ	
<i>De las tonadillas escénicas irrepetibles de José Castel (1737?-1807) en la biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Estudio, Catalogación y Edición Crítica</i> .....	III
María Luisa MARTÍNEZ MARTÍNEZ	
<i>Apuntes sobre la relación de la infanta María Isabel Francisca de Borbón y Borbón (1851-1931) y el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid: La Colección Infanta</i> .....	153
Andrés ZARZO	
<i>Calidad y enseñanzas musicales en España: estado de la cuestión y propuestas de actuación</i> .....	169
Eva Malía GÓMEZ GUTIÉRREZ	
<i>Influencias musicales indirectas de madres y padres músicos sobre la infancia de sus hijos. Anécdotas de Profesores del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid</i> .....	193
MEMORIAS	
Encarnación LÓPEZ DE ARENOSA DÍAZ	
<i>Concesión de la Medalla de Oro del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid a D<sup>a</sup>. Encarnación López de Arenosa Díaz. Catedrática de Solfeo y Teoría de la Música. Discurso</i> .....	205
Teresa CATALÁN	
<i>La transmisión de la composición musical hoy. Lección Magistral dictada en el Solemne Acto Académico de apertura de curso y entrega de diplomas y premios. Diciembre de 2005</i> .....	211
Elena MAGALLANES LATAS	
<i>Memoria de la Biblioteca - RCSMM. Periodo comprendido entre septiembre de 2013 y julio de 2014</i> .....	221
Eva JIMÉNEZ MANERO	
<i>Memoria del Museo - RCSMM. Periodo comprendido entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2014</i> .....	227
RÉPLICAS .....	235
RESEÑAS .....	261
NORMAS DE PUBLICACIÓN.....	269

## PRESENTACIÓN

 Elena ESTEBAN MUÑOZ\*

**D**e nuevo, tanto el conocimiento como la transformación de éste en pensamiento, a través de la reflexión, han tenido en nuestra revista un soporte para expresarse. Los estudiosos que han querido compartir el orden de sus ideas en esta edición han constituido los siguientes binomios: Mahler y Visconti, Debussy y *La catedral sumergida*, Bach y Kenny Wheeler, la inteligencia artificial y la composición, Luis García-Ochoa y sus acuarelas, José Castel y la tonadilla escénica, La Infanta María Isabel de Borbón y Borbón y el RCSMM, España y la calidad de su enseñanza musical y los Profesores del RCSMM y la infancia musical de sus hijos. El resultado de todos ellos es la expresión de un saber que aporta acercamientos muy concretos y perspectivas originales en el tratamiento de las dos partes en suma.

José Antonio Marina, en su libro *El vuelo de la inteligencia*, narra una pequeña historia que evidencia la capacidad del ser humano para emprender la supervivencia a sus propias cuestiones:

[...] Hace muchos milenios, el hombre había aprendido a hacer preguntas a su vecino cuando necesitaba información. «¿Dónde están los mamuts?», le preguntaría por ejemplo. Él, por su parte, también había aprendido a contestar cuando alguien le dirigía una pregunta semejante. «Están cerca del río», contestaba su memoria, disparada por la interrogación ajena. Pues bien, en cierta ocasión nuestro antepasado hizo una pregunta, sin que hubiera nadie a su lado para contestarla. Pero, ¡oh, maravilla!, su memoria contestó como si fuera otro quien se hubiera dirigido a ella. «¡Están en el río! ¡Están en el río!», contestó. Y el hombre, al oír esa voz, sabía que venía de su interior, aprendió a hacerse (*y a responderse. N. del A.*) preguntas a sí mismo. [...].

No me cabe la menor duda de que los contenidos que los autores nos han brindado en esta edición formarán parte de nuestra memoria, permitiéndonos elaborar nuestras propias respuestas a algunos de nuestros interrogantes.

\* Profesora Titular del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en la especialidad de Piano. Doctora en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente Profesora de Piano Complementario en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y Profesora Asociada en el Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Agradezco a la Dirección del RCSMM, a todos los autores, a cada uno de los miembros del Comité Científico y Editorial y a los responsables de la imprenta Taravilla su dedicación en este proyecto común que, una vez más, ha defendido con creces la necesidad de su permanencia.

Madrid, 25 de abril de 2015

## COLABORACIONES



# FUNCIÓN Y SIGNIFICADO MUSIVISUAL DEL ADAGIETTO DE LA 5ª SINFONÍA DE MAHLER EN «MUERTE EN VENECIA»

 Alejandro ROMÁN\*

Quizá sea la película de Luchino Visconti *«Muerte en Venecia»* uno de los ejemplos más paradigmáticos del uso de música preexistente de la historia del cine, posiblemente por el modo en que el director la emplea en diferentes momentos del film otorgando un significado musical distinto en relación con las diferentes imágenes y la narración de cada una de las secuencias en las que aparece. Es por este motivo que el análisis del significado del *Adagietto* de la *Quinta Sinfonía* de Mahler en su aplicación por Visconti en diferentes secuencias de la película sea de tanto interés, debido a que se produce en tres niveles, por un lado, el de la propia música mahleriana, es decir, el que alude al significado que para Mahler tenía el *Adagietto*, por otro el del significado que Visconti otorga a éste en cada secuencia de su película, y por último por el del metalenguaje producido por la unión de los significados de la novela de Thomas Mann junto a los mostrados por los anteriores. Este estudio puede ser ampliado en el análisis del propio *Adagietto* cuando ha sido utilizado en otras películas, transformando su contenido de significación dada la diferente interacción musivisual<sup>1</sup> que se produce al ser relacionado con distintos contenidos argumentales.

Además del *Adagietto*, Visconti empleó para la película el cuarto movimiento de la *Tercera Sinfonía*, cuyo significado entronca de forma muy eficaz con el que quería otorgar a la secuencia en donde se encuentra sincronizado. Por otra parte, la música de Mahler en el cine ha constituido una influencia determinante en el desarrollo de la expresividad musical cinematográfica, por lo que su estudio es imprescindible para la comprensión profunda de los mecanismos que desarrolla la música de cine en todas sus formas, tanto

\* Profesor de Composición y de Composición para Medios Audiovisuales del RCSMM. Doctor en Filosofía por la tesis titulada *«Análisis Musivisual, una aproximación al estudio de la música cinematográfica»*.

<sup>1</sup> *Musivisual*: resultado de la unión de significados visuales y musicales.

como música preexistente, es decir, como música original empleada en el cine, como cuando se muestra en los usos de los compositores cinematográficos que fueron influidos por ella.

## Thomas Mann, Luchino Visconti y Gustav Mahler

Thomas Mann escribe la novela *Muerte en Venecia* tras la muerte de Mahler, en 1911, a cuyo protagonista, un famoso escritor, ha puesto el mismo nombre, Gustav Aschenbach. Mann realizó un viaje a Venecia para pasar unas vacaciones del 26 de Mayo al 11 de Julio de 1911; Mahler murió unos días después, el 18 de Julio. Luchino Visconti adaptó la novela de Mann al cine, haciendo que su protagonista fuera un compositor en lugar de un escritor. La película se estrena sesenta años después de la muerte de Gustav Mahler, en 1971, y poco después, en 1973, Benjamín Britten compone y estrena su ópera «Muerte en Venecia», quizá muy probablemente debido al éxito del film. El resurgimiento de la música de Mahler a nivel mundial fue debido en parte a la utilización del *Adagietto* en la película de Visconti, dado el éxito que tuvo el film entre el público<sup>2</sup>.

La música de Gustav Mahler ejerció una notable influencia en los compositores cinematográficos, principalmente aquellos que comenzaron a componer en la nueva etapa sonora del cine, entre los años treinta y cuarenta del pasado siglo, comúnmente denominada «sinfonismo clásico hollywoodiense». La mayoría, emigrantes europeos que buscaban realizar su carrera en América, como fue el caso de Erich Wolfgang Korngold, Max Steiner, Franz Waxman o Alfred Newman, y en la actualidad, otros compositores como John Williams, tuvieron como punto de referencia las sinfonías mahlerianas<sup>3</sup>.

El argumento resumido del film es el siguiente:

A principios del siglo XX, el compositor Gustav von Aschenbach, muy delicado de salud huye a un breve descanso en Venecia. Aschenbach huye de su país (posiblemente Baviera), por el dolor de haber perdido a su hija y por el fracaso de su matrimonio y su última obra; huye de su mujer, de las discusiones con su amigo intelectual y se aleja de la severidad teutona, en resumidas cuentas, huye de su vida. Aquejado de una grave enfermedad, sabe que le queda poco tiempo de vida. En la decadente e inspiradora ciudad de los canales, se enamorará platónicamente de Tadzio, un adolescente polaco de ascendencia noble

<sup>2</sup> LEBRECHT, Norman, *¿Por qué Mahler? Cómo un hombre y diez sinfonías cambiaron el mundo*, pág. 34.

<sup>3</sup> LEBRECHT, Norman, Op. Cit., págs. 19-20.

y sobrecogedora belleza. Obsesivamente vagará contemplando la inalcanzable belleza de Tadzio y de la propia Venecia, sumergiéndose en el ocaso de una ciudad que no admite estar condenada por una epidemia de cólera y, al igual que él, trata de huir de su propia decadencia. Finalmente, Aschenbach sufre un ataque al corazón en la playa, y mientras él va a su inexorable encuentro con la muerte observa como el bello Tadzio se aleja iluminado por el sol.

El famoso *Adagietto* de Mahler es el cuarto movimiento de la *Quinta Sinfonía*, cuyo *tempo*, indicado por el compositor en la partitura, es *Sehr Langsam*, que significa «muy lentamente», «muy tranquilo». Esta música, según el significado que para Mahler tenía, une amor y muerte, «eros» y «tánatos», es decir, lo esquivo del amor y lo inexorable de la muerte. Para Mahler significa «amor hasta la muerte», expresa «amor y pérdida», «energía vital y muerte», en una música escrita para su mujer Alma, en la que le promete amor hasta la muerte; trata sobre el amor, pero a la vez sobre la renuncia al amor<sup>4</sup>. Este contenido de significación expresado en la música del *Adagietto* también aparece representado en «*Muerte en Venecia*», en la cual el compositor Gustav Aschenbach, el «Mahler viscontiano», encuentra la muerte en su búsqueda de la belleza, representada por el amor inalcanzable del joven Tadzio, un efebo apolíneo que Visconti retrata fielmente en la última secuencia, con el torso desnudo a contraluz del sol de la playa veneciana.

La película está interpretada por Dick Bogarde en el papel de Gustav Aschenbach, Björn Andrésen, en el de Tadzio y con la participación especial de Silvana Mangano como madre del chico. La música fue grabada especialmente para la película y dirigida por Franco Mannino al frente de la Orquesta de la Academia Nacional de Santa Cecilia.

El estilo postromántico de Mahler encaja con verosimilitud en la época en que se desarrolla la novela de Thomas Mann llevada por Visconti a la pantalla, debido a que el tardo romanticismo de Mahler presenta elementos armónicos, formales y melódicos que sintetizan toda la práctica musical del siglo XIX, desde Beethoven a Schubert, desde Mendelsshon a Chopin o desde Schumann a Brahms. Es más, en Mahler esta tradición se muestra en sus últimas consecuencias, significa la finalización de un período, la decadencia de toda una época, que es representada por Visconti en su película de una forma muy evidente y eficaz.

La música del *Adagietto* se presenta en la película en seis ocasiones, además del cuarto movimiento de la *Tercera Sinfonía* que incluye el *solo* de contralto interpretado en la grabación por Lucrezia West. En cada una de ellas el significado del *Adagietto* se ve modificado por la secuencia a la que acompaña, lo cual puede ser puesto en relieve mediante un análisis pormenorizado en el que

<sup>4</sup> Op. Cit., pág. 174.



se estudien los aspectos musicales y cinematográficos más relevantes. A continuación ofrecemos un resumen del análisis realizado visionando las diferentes secuencias del film y estudiando las partituras de Mahler en relación con el uso que Visconti ha hecho de ellas en su aplicación a las imágenes.

## Apariciones del «Adagietto» y del 4º Movimiento de la *Tercera Sinfonía*. Análisis Musi-visual y significado<sup>5</sup>

La *primera aparición* del *Adagietto* se encuentra justo en el inicio del film, en los títulos de crédito. Gustav von Aschenbach llega a Venecia a bordo de un trasbordador, mientras la música introduce al espectador en una película que anticipa la trascendencia de su narración, situándolo ante una obra en la que se van a plantear temas relevantes expuestos con la calma necesaria para que el espectador pueda reflexionar acerca de ellos, deleitarse con la música y con las imágenes, y sobre todo con la profundidad de las ideas que van a ser expuestas.

El bloque musical se desarrolla en dos partes bien diferenciadas: por un lado, los títulos de crédito que van apareciendo sobre fondo negro, y una vez estos han acabado, se inicia una secuencia de introducción a la película donde se puede ver a un barco transbordador llegando a Venecia, en el cual viaja el protagonista, Aschenbach. En ambos casos el ritmo del montaje es lento, con largos planos acompañando a la música. La luz y el color de la secuencia inicial denotan cierta decadencia, dado que se fotografía un amanecer, que se hace palpable en los naranjas y los azules cobalto del cielo; por otra parte, los colores celestes se confunden con los del mar en un mismo tono azulado oscuro. La cámara recoge planos generales del trasbordador en el que viaja el protagonista por los canales venecianos, y también muestra a éste desde un plano general, que mediante zoom pasa a plano medio y primer plano progresivamente.

Las funciones *musivisuales* que presenta según su unión con la imagen son las siguientes:

- Funciones físicas: a) Función temporal-referencial: creación de una atmósfera (un amanecer); b) Función local-referencial: evocación de espacios físicos (la calma del mar).

<sup>5</sup> Los fundamentos del «Lenguaje Musi-visual» fueron expuestos por el autor de este artículo en *El Lenguaje Musi-visual, semiótica y estética de la música cinematográfica*, Visión Libros, Madrid, 2008.

Fig. 1. *Adagietto*, primera aparición. Títulos de crédito de «Muerte en Venecia».

- Funciones psicológicas: c) Función anticipativa: revelar implicaciones de una situación aún no vista (el género del film, un drama, por tanto se tratarán temas trascendentales)
- Funciones técnicas: d) Función estética: otorgar entidad artística al film (empleando música de Gustav Mahler); e) Función delimitadora: enmarcar la película sirviendo de introducción (títulos y créditos de la película).

En cuanto a la sincronización música-imagen, los puntos de sincronía más claros se encuentran en la aparición de los títulos de crédito (Fig. 1, señalados en la partitura). Durante la primera secuencia de la película donde se presenta al protagonista, Gustav von Aschenbach, hay una cierta sincronía no muy marcada, pero que Visconti utiliza como forma de relacionar materialmente tanto música como imagen.

La armonía tonal que presenta la pieza es característica de un romanticismo tardío basado en cierto cromatismo que es llevado por grados conjuntos por el bajo. La presencia de notas extrañas a la armonía, sobre todo apoyaturas, otorga una sensación como de «anhelo», donde las sonoridades no acaban de resolver casi nunca. Tanto el cromatismo como las notas extrañas a la armonía, en interacción con las imágenes, dan la impresión de «búsqueda», de anticipación de que algún suceso importante va a ocurrir en el transcurso de la película.

En cuanto al tratamiento tímbrico orquestal, el arpa constituye sólo un acompañamiento armónico de acordes arpegiados, pero estos otorgan una claridad y un color muy característico que pueden ser relacionados con el agua del mar. La cuerda proporciona una cierta trascendencia, otorga desde el primer momento a la película un carácter de profunda gravedad que se puede percibir. La textura musical es de una melodía acompañada que es llevada por los diferentes instrumentos alternativamente, ya sean violines, violas o violoncellos, y puede ser relacionada con el mensaje que Visconti quiere transmitir, pero también con el propio personaje de Aschenbach, su vida, sus pensamientos o anhelos, mientras el acompañamiento otorga la gravedad o trascendencia del mensaje.

En resumen, el inicio de la película con el *Adagietto* introduce al espectador en la película anticipando la trascendencia de su narración, empleando un ritmo cinematográfico lento que permite escuchar con calma la música y disfrutar de las imágenes, proporcionando el fondo en el que reflexionar en profundidad sobre las ideas que van a ser planteadas.

La primera secuencia de la película, tras los títulos, presenta al protagonista Gustav, en la cubierta del barco (Fig. 2) como un personaje de relevancia, culto y de buen nivel social, donde la música de Mahler subraya esta circunstancia, acompañando las imágenes.

La *segunda aparición* del *Adagietto* tiene lugar en un «flashback» que muestra a Aschenbach reflexionando sobre el paso del tiempo y la muerte, contemplando un reloj de arena mientras su amigo Alfred interpreta al piano el *Adagietto* de Mahler, por tanto la música del *Adagietto* aparece aquí como música «diegética»<sup>6</sup> (Fig. 3).

En un plano medio se muestra a Gustav y a Alfred mientras éste último se agacha a atender a Gustav, que se encuentra tumbado en el sofá. Un plano siguiente encuadra a Alfred tocando el piano, y a continuación se pasa a un plano general de la habitación con Gustav sentado en el sofá, que se va acercando hasta un plano medio del compositor. La fotografía muestra bien los colores de la escenografía, los rojos y marrones del mobiliario, y los blancos, violetas y amarillos de las flores que decoran la habitación, mientras la luz de un quinqué parece iluminar perfectamente toda la escena. El montaje de esta secuencia está articulado en dos planos, lo cual produce una sensación de serenidad acentuada por la música. Aunque el paso del plano general al plano medio de Aschenbach se produce mediante un zoom bastante rápido, el ritmo de la secuencia es bastante calmo.

<sup>6</sup> *Diegético*: perteneciente a la narración misma. En este caso, la música que interpreta Alfred al piano, y cualquier otra música que suene justificada por la propia acción dramática es música «diegética».

## FUNCIÓN Y SIGNIFICADO MUSIVISUAL DEL ADAGIETTO...

The image displays a musical score for the first sequence of the 'Adagietto' from 'Death in Venice'. The score is arranged in a standard orchestral format with parts for Harfe, Erste Viol., Zweite Viol., Violon., Violoncello, and Bass. Two video insets are integrated into the score: one at measure 14 showing a man on a balcony, and another at measure 15 showing a man in a hat. Red circles highlight specific musical passages in the violin parts, and arrows connect these to the video insets. Performance instructions like 'mit Wärme.', 'großer Ton.', 'molto', 'espress.', and 'nicht geteilt' are present throughout the score.

Fig. 2. *Adagietto*, primera aparición. Primera secuencia de «*Muerte en Venecia*».

El *tempo*, tan lento, encaja con la pausada cadencia en la que Gustav habla del paso del tiempo, relacionándose con el lento e inexorable caer de los granos de un reloj de arena. El monólogo se sucede con grandes pausas que dejan espacio sonoro al *Adagietto*. La polirritmia de los tresillos en la mano izquierda del pianista contraponiéndose a las corcheas de la derecha dan a la secuencia un tono de «anhelo» o falta de reposo que puede relacionarse con la inestabilidad o fragilidad de la vida humana.

Las funciones musivisuales que presenta según su unión con la imagen, en este caso, son las siguientes:

- Funciones psicológicas: a) Función prosopopéyica descriptiva: revelar los pensamientos y emociones de un personaje, en este caso los pensamientos de Gustav

1

Adagietto

Gustav Mahler, aus Sinfonie Nr. 5

*molto rit. a tempo*

Sehr langsam

A

2

espr.

pp seelenvoll

C7sus4(9)

5

E/A

D-7(5)/Ab

espr.

G7(9)

Gm7

F#°7

D7

Gm7

F

Fig. 3. *Adagietto*, segunda aparición. Versión para piano.

von Aschembach; b) Función conceptual: representar un pensamiento filosófico: la inexorabilidad del paso del tiempo y lo inevitable de la vejez y la muerte.

- Funciones técnicas: c) Función estética: otorgar entidad artística al film, mediante el uso de una música que forma parte del repertorio histórico musical; d) Función unificadora: dar unidad a la película empleando un mismo tema musical durante prácticamente todo el film.

No se dan puntos de sincronía, el único punto reseñable es el de inicio de la música, que coincide un poco antes del cambio de plano en el que aparece Alfred al piano y, en todo caso, el punto en que el zoom detiene la imagen en el plano medio de Gustav, coincidiendo con la anacrusa que da paso al compás nº 7. Aunque no es un punto de sincronía, sí es de destacar la duración que tiene la secuencia, donde se hace coincidir el momento en que Gustav ha acabado su monólogo, y en el que solloza, con el punto musical más dramático, en el que la mano izquierda alcanza un «la» grave y la armonía se oscurece (La menor).

La armonía, en modo mayor, Fa mayor, presenta unos acordes con continuas apoyaturas que resuelven a veces, acordes con retardos que no resuelven, tensiones añadidas, acordes en inversión, pedales, material armónico que abunda en hacer esperar las resoluciones de los acordes, produciendo una cierta tensión y retrasando por lo tanto la sensación de estabilidad de los acordes en su estado fundamental. Este tipo de armonía romántica produce un paralelismo con el sentido de las palabras del monólogo de Gustav, que expresan la angustia

del inexorable paso del tiempo que conducirá irremisiblemente a la muerte y desaparición final de este mundo. El hecho de presentar de forma diegética el tema del *Adagietto* al piano confiere a la secuencia un carácter de intimidad, la intimidad del recogimiento de los dos amigos en una habitación discutiendo sobre cuestiones trascendentes. La asociación por textura que se presenta hace alusión a las ideas de Aschenbach, representadas por la melodía pianística, sobre el fondo de acompañamiento armónico que da base a estas ideas. Quizá sea este bloque musical el más claramente representativo de la idea filosófica que subyace en toda la película, y que se presenta, precisamente, como única vez en todo el film desde la intimidad del piano. El *Adagietto*, según Mahler, une «Eros» y «Tanathos», y en esta secuencia se muestra en toda su crudeza la segunda de las recurrentes ideas mahlerianas.

La *tercera aparición* del *Adagietto*, que en esta ocasión vuelve a su forma orquestal, comienza en el encuentro de Aschenbach con Tazio en el comedor del hotel, cruzándose una larga mirada, y dando paso después a una larga secuencia donde se ve al compositor viajando en góndola por los canales venecianos hacia la estación de trenes. La música aquí se relaciona con la búsqueda de la belleza que emprende Gustav, y la languidez del movimiento sinfónico sirve de marco al espectador para la reflexión. La imagen muestra en medio plano a Aschenbach mientras éste disfruta del paisaje veneciano, por lo que el interés reside en el significado que la propia música otorga a la secuencia.

La *cuarta aparición* comienza en la estación de tren, ya que Gustav decide abandonar Venecia debido a la peste que se extiende por la ciudad. Pero un suceso inesperado le hace ver que está abocado a permanecer en la Venecia, ya que han destinado sus maletas equivocadamente a Como. A partir de ahí, nuevamente la música acompaña al compositor en la góndola de regreso al hotel. El *Adagietto* se extiende aquí en varias secuencias, mostrando a Gustav desde el balcón de su habitación observando en la playa al joven Tazio, y más tarde paseando por la playa y sentándose en una hamaca, sumiéndose en sus pensamientos, lo que le hace recordar los momentos más felices de su vida con su esposa y su pequeña hija, mostrado en la película en un «flashback». Este bloque musical es mas extenso que el anterior, y resalta el significado profundo del paso del tiempo evocado por este «flashback», la pérdida vital de Gustav por el fallecimiento de su hija, así como la belleza representada en el joven Tazio, que aparece a continuación saliendo del mar tras tomar un baño, mientras finaliza la música.

El siguiente bloque musical constituye la única variación que se da en la música extradiegetica de la película, que Visconti toma prestada de la *Tercera Sinfonía* de Mahler; se trata del cuarto movimiento, marcada por el compositor como *Sehr Langsam. Misterioso*, un *tempo* muy lento que incorpora la voz de una contralto.

N<sup>o</sup>. 4.

Sehr Langsam. Misterioso. Durchaus *ppp.*      Worte von Nietzsche.

Harfen- und Harfen-ensemble.

1. Violine.

2. Violine.

Viola.

Alt-Solo.

Violoncell.

Contrabass.

A (m)      1      B      F

Fig. 4. *Sehr Langsam. Misterioso*, cuarto movimiento de la *Tercera Sinfonía*.

El bloque musical preexistente engloba dos momentos que tienen lugar en la playa (Fig. 4); durante la tarde, Tadzio se ha bañado y la criada le seca, le cuida como el joven de la alta sociedad que es, mientras Gustav le observa sentado en su hamaca, y más tarde sentado a una mesa mientras compone. El atardecer cae y Gustav observa el sol ocultándose desde su balcón, y a continuación el montaje da paso a la siguiente secuencia que tiene lugar a la mañana siguiente, un día de playa bullicioso de gente que va a pasar el día; Gustav persigue a Tadzio mientras el joven efectúa una especie de «danza» jugando con los postes de la entrada a la playa hasta que el compositor queda desconsolado por su imposibilidad por alcanzar la belleza que muestra Tadzio. La canción sobre la cual está construido el lied que constituye el cuarto movimiento de la Sinfonía es la *Canción de la medianoche* de *Así habló Zaratustra* de Friedrich Nietzsche, que para Mahler significaba «Lo que me dice la noche». Visconti emplea esta música para resaltar el regreso al Lido de Aschenbach, mientras éste observa a Tadzio<sup>7</sup>, y significa en la película la lucha interior de Gustav entre el bien y el mal, lo lícito y lo amoral, representado en la agonía que sufre el compositor por no poder acercarse más directamente a Tadzio<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> PÉREZ DE ARTEAGA, José Luis, *Mann, Visconti, Mahler*, en «Séptimo Arte. Simbiosis Audiovisuales», pág. 118.

<sup>8</sup> SOLANAS, VÍCTOR, *Visconti y la música estructural: Muerte en Venecia*, en «La Música en los Medios Audiovisuales», págs. 430-431.

El ritmo del montaje es lento, aún cuando el zoom se emplea cambiando la escala con rapidez. La música abunda en subrayar esta lentitud. Se suceden tres secuencias: 1) En la playa durante la tarde; 2) Anochecer. Se muestra a Gustav desde la ventana del hotel; 3) De nuevo en la playa, esta vez durante la mañana.

Las funciones musivisuales que presenta según su unión con la imagen son las siguientes:

- Funciones físicas: a) Función temporal-referencial: creación de una atmósfera (un anochecer de verano); b) Función local-referencial: evocación de espacios físicos (la calma del mar); c) Función elíptico-temporal: evocación del paso del tiempo.

- Funciones psicológicas: d) Función prosopopéyica descriptiva: revelar los pensamientos y emociones de Aschenbach.

- Funciones técnicas: e) Función estética: otorgar entidad artística al film; f) Función sonora: evitar el «agujero de sonido» creado por los ceses de diálogos; g) Función transitiva: dar continuidad en el paso entre secuencias.

La melodía está fundamentalmente basada en sucesiones de grados conjuntos. Cantada por la voz de contralto comienza con breves intervenciones de dos notas entre las que hay grandes pausas. Posteriormente la melodía vocal se desarrolla algo más, aunque permanecen los silencios entre cada una de las intervenciones. El motivo principal se basa en cuatro notas por grados conjuntos ascendentes, la última de las cuales es retardada en su aparición por una apoyatura. Este motivo es variado por aumentación en sucesivas apariciones.

En cuanto a la sincronización música-imagen, se dan puntos de sincronía muy sutiles, nada marcados (sincronización blanda); a veces los cambios musicales se producen en puntos donde la cámara realiza un «zoom», y en otras ocasiones son los personajes los que parecen reaccionar ante la música, como si la estuvieran escuchando<sup>9</sup> (Fig. 5). Es de resaltar el momento en que Tadzio se balancea entre los barrotes, jugando mientras Aschenbach le mira y sigue (Fig. 6). La música acompaña los movimientos del joven como si de una pieza de danza se tratase, casi como una coreografía efectuada por Visconti al son del *Adagietto*.

La armonía tonal que presenta la pieza es característica de un romanticismo tardío. La pieza, casi en su totalidad, se basa en una pedal de tónica de Re mayor muy extensa que confiere una sensación de estatismo total y calma. Los primeros diecisiete compases, centrados en La menor, suponen una introducción

<sup>9</sup> Es muy probable que para filmar esta secuencia los actores realizaran los movimientos según las indicaciones de Visconti y escuchando la música durante su rodaje.



Fig. 5. *Sehr Langsam. Misterioso*, cuarto movimiento de la *Tercera Sinfonía*. Intercambio de miradas entre Gustav y Tadzio.

a la sección principal de la pieza, a modo de «dominante modal», preparando la aparición de Re mayor mediante la inclusión del acorde de bIII (Fa mayor), y eludiendo la fuerza y claridad tonales sólo expuestas al final mediante la dominante (A7) cuatro compases antes del final del bloque.

El estatismo de la pedal de tónica confiere a todo el bloque una gran calma que enlaza perfectamente con las imágenes de la playa veneciana. Dicha calma y estatismo de nuevo ayudan a crear en el espectador el espacio suficiente y necesario para el deleite en las imágenes, y para la reflexión acerca de los temas trascendentes expuestos por el director.

La voz de la contralto parece representar la juventud de Tadzio. En la adolescencia las voces masculinas suelen tener una tesitura cercana a la voz femenina de contralto, la más grave de las voces blancas. Una vez más la melodía representa los pensamientos y sentimientos de Aschenbach, constituye la voz del compositor, mientras que el fondo armónico acompaña estas sensaciones. La inclusión de una pieza distinta del *Adagietto* en la película otorga a estas secuencias un valor diferente dentro del film, realzando su valor. Musicalmente añaden la variedad necesaria contrastando con el uso del *Adagietto*, además por la aparición de la voz como un nuevo instrumento. El choque se produce a continuación, en el corte a la siguiente secuencia, cuando se contraponen la belleza de este cuarto movimiento de la *Tercera Sinfonía* con la pieza *Para Elisa* de Beethoven torpemente interpretada por Tadzio.

La quinta aparición del *Adagietto* tiene lugar en un «flashback» en el que se muestra el entierro de la hija de Gustav... A continuación la secuencia muestra

## FUNCIÓN Y SIGNIFICADO MUSIVISUAL DEL ADAGIETTO...

**TÍTULO**  
**MUERTE EN VENECIA (BLOQUE 5)**

The figure shows a page of a musical score for the Adagio section of the Third Symphony, 'Morte en Venecia'. The score is annotated with video stills and red and blue circles and arrows. At the top, a title box reads 'TÍTULO MUERTE EN VENECIA (BLOQUE 5)'. Below it, a video still at measure 20 shows a man in a white coat (Gustav) and a woman in a red dress (Tadzio) walking on a beach. Another still at measure 21 shows Gustav walking away. A still at measure 22 shows a tent on a beach. A still at measure 23 shows Gustav standing in a doorway. A still at measure 24 shows Gustav sitting on the ground. Red circles and arrows highlight specific musical notes and dynamics, while blue circles and arrows highlight other musical elements. The score includes various musical notations such as dynamics (ppp, p, f), articulation (acc, stacc), and performance instructions (a tempo, ppp).

Fig. 6. *Sehr Langsam. Misterioso*, cuarto movimiento de la *Tercera Sinfonía*. Tadzio se balancea entre los postes de la carpa mientras Gustav le persigue desesperado.

a Gustav en el barbero, quien le aconseja cuidar su imagen; Gustav acepta cortar su pelo, teñírsele de su «color natural», arreglar su bigote y el barbero finalmente le maquilla, para «devolverle lo que es suyo», es decir, su juventud. A partir de ahí Gustav recorre las calles venecianas bien vestido y arreglado, donde encuentra una total desolación; calles vacías, montones de ropa y enseres quemándose para eliminar la podredumbre, etc. En ellas encuentra a Tadzio junto a su madre y cuidadoras, y desde lejos se dedican una mirada, pero enseguida el joven es llamado para proseguir el paseo. Gustav continúa su persecución hasta encontrar de nuevo a Tadzio que se detiene de nuevo para mirar a Gustav y luego desaparecer entre las sombras de las callejuelas. Aschenbach se apoya en un pozo para poder sentarse en el suelo donde comienza a sollozar

**4. Adagietto.**

The image displays a musical score for the piece '4. Adagietto'. The score is arranged in staves for Harfe, Erste Vi., Zweite Violinen, Violoncello, and Bässe. The tempo is marked 'Sehr langsam.' and 'molto rit.'. There are several dynamic markings: 'pp', 'pp espress.', 'pp subito', and 'piu'. A red circle highlights a specific measure in the first violin part. A red arrow points from this measure to a film still of Gustav Aschenbach on a beach. Another red arrow points from the same measure to a film still of a couple embracing. A blue box labeled 'A' is placed above the first violin staff. A blue box labeled 'A'' is placed above the harp staff. A blue box labeled '5' is placed above the first violin staff. A blue box labeled 'F' is placed below the bass staff. A blue box labeled '3' is placed above the harp staff. A blue box labeled '2' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '4' is placed above the bass staff. A blue box labeled '1' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '6' is placed above the harp staff. A blue box labeled '7' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '8' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '9' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '10' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '11' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '12' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '13' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '14' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '15' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '16' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '17' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '18' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '19' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '20' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '21' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '22' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '23' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '24' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '25' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '26' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '27' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '28' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '29' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '30' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '31' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '32' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '33' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '34' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '35' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '36' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '37' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '38' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '39' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '40' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '41' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '42' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '43' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '44' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '45' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '46' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '47' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '48' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '49' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '50' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '51' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '52' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '53' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '54' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '55' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '56' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '57' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '58' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '59' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '60' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '61' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '62' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '63' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '64' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '65' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '66' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '67' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '68' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '69' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '70' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '71' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '72' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '73' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '74' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '75' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '76' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '77' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '78' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '79' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '80' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '81' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '82' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '83' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '84' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '85' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '86' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '87' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '88' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '89' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '90' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '91' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '92' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '93' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '94' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '95' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '96' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '97' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '98' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '99' is placed above the first violin staff. A blue box labeled '100' is placed above the first violin staff.

Fig. 7. *Adagietto*, sexta aparición. Final.

entre risas y llantos al vislumbrar su destino fatal. Hay un momento en que se nota un corte donde se repite el compás 72 de la partitura tras un cambio de plano, una adaptación necesaria que Visconti realiza para poder sincronizar de una forma extraordinaria los movimientos y las reacciones de Gustav con los cambios que ocurren en la música en la escena citada del pozo<sup>10</sup>.

La *sexta* y última aparición del *Adagietto* sirve de recapitulación y conclusión de la película, acompañando finalmente los créditos (Fig. 7). El bloque musical acompaña el momento más trascendental del film, la muerte de Aschenbach: Aschenbach sufre un ataque al corazón en la playa, y mientras se ve empujado al inevitable encuentro con la muerte observa cómo el bello Tadzio se aleja iluminado por el sol.

<sup>10</sup> SOLANAS, Víctor, Op. Cit., pág. 431.

## FUNCIÓN Y SIGNIFICADO MUSIVISUAL DEL ADAGIETTO...

**TÍTULO**  
**MUERTE EN VENECIA (ADAGIETTO, SEXTA APARICIÓN)**

The image shows a musical score for the 'Adagietto, sexta aparición' from 'Morte en Venecia'. The score is arranged in a standard orchestral format with staves for Harfe, Erste Viol., Zweite Viol., Violen., Vielle., Bässe., and a second Harfe. The score includes various musical markings such as 'rit.', 'morendo', 'pp', 'poco', 'breiter Strich', 'unisono', and 'p espress.'. Several film stills are overlaid on the score, numbered 6 through 11. Still 6 shows a wide landscape with a small figure. Still 7 is a close-up of a man's face. Still 8 is a silhouette of a person on a beach. Still 9 is another silhouette. Still 10 is another close-up of the man's face. Still 11 is another silhouette. Red circles and arrows highlight specific musical passages in the score, particularly in the violin and viola parts, which correspond to the film stills. A blue box labeled 'B' is also present in the second Harfe staff.

Fig. 8. *Adagietto*, sexta aparición. Final.

Se trata de una larga secuencia de alrededor de seis minutos montada en «*découpage*»<sup>11</sup> mostrando los planos de Gustav alternándose con los de Tazio (Fig. 8). La secuencia, aún siendo muy dramática, está realizada con una gran serenidad, con planos de larga duración, a través de un ritmo lento que poco a poco va intensificándose, sobre todo con el uso del aumento del tamaño de los planos, desde los primeros planos hacia el gran plano general final que muestra la insignificancia de la vida humana, lo efímero de la existencia. También con el montaje y la fotografía se recalca la búsqueda de la belleza de Gustav, representada por la juventud inalcanzable de Tazio.

Las funciones que la música efectúa en relación a las imágenes son las siguientes:

- Funciones psicológicas: a) Función prosopopéyica descriptiva: revelar los pensamientos y emociones de Aschenbach; b) Función emocional: creación de

<sup>11</sup> *Découpage*: procedimiento técnico del montaje cinematográfico por el cual se muestran dos personajes o situaciones de modo alterno, como plano-contraplano. El ejemplo más característico de «*découpage*» es el del diálogo entre dos personajes.

TÍTULO  
MUERTE EN VENECIA (ADAGIETTO, SEXTA APARICIÓN)

15 16

3/4

Harfe.

Erste Viol.

Zweite Viol.

Violen.

Vclle.

Bässe.

17

Harfe.

Erste Viol.

Zweite Viol.

mit Wärme.

grosser Ton.

plac.

molto

D-Sat

(6-Saiten)

Fig. 9. *Adagietto*, sexta aparición. Final.

una emoción o sentimiento en el espectador c) Función conceptual: representar un pensamiento filosófico (la tesis del director).

- **Funciones técnicas:** d) Función estética: otorgar entidad artística al film e) Función sonora: evitar el «agujero de sonido» creado por los ceses de diálogos; f) Función delimitadora: enmarcar la película sirviendo de final o coda (créditos).

Tanto el cromatismo como las notas extrañas a la armonía, en interacción con las imágenes, dan la impresión de una «deriva», de un «anhelo», que significan la búsqueda de la belleza que Gustav von Aschenbach persiguió durante toda su vida en su música, y que nunca llegó a alcanzar, del mismo modo en que se retrata lo caduco de la existencia vital.

La aparición por última vez del *Adagietto* cierra la película uniendo los dos grandes temas planteados tanto por el film de Visconti como por la música de Mahler: «Eros», la belleza y la búsqueda de la pureza artística, representada por este movimiento de la *Quinta Sinfonía* y encarnada en la figura de Tadzio, y

«Tanatos», lo efímero de la existencia humana, que culmina con la muerte, la muerte del protagonista (Fig. 9), Gustav von Aschenbach<sup>12</sup>.

## Conclusiones

Como ha podido apreciarse en el análisis, la aplicación de música preexistente en una película permite reelaborar el significado musical original, dado que su confrontación con la pantalla aporta significados nuevos que son fruto de la interacción música-imagen-argumento. En el caso de «*Muerte en Venecia*», el significado musical mostrado en la película no difiere demasiado del original mahleriano, ya que Visconti buscó precisamente una música que entroncara directamente con el espíritu de la obra literaria de Thomas Mann, quien se había inspirado para escribirla directamente en Gustav Mahler.

Por otra parte, el significado del *Adagietto* no es con exactitud el mismo el que se otorga en la película que el que tenía para Mahler, sin embargo, sí entronca directamente con el pensamiento vital mahleriano. También se muestra en la película cómo la misma música, enfrentada en diferentes momentos del mismo film a diferentes secuencias, le confiere a cada una de ellas un distinto significado musivisual.

Analizada esta misma música del *Adagietto* en la utilización que hizo Julian Schnabel para una secuencia de su película «*Antes que anochezca*» (2000), donde un grupo de cubanos homosexuales son arrestados por la policía, mientras suena la lánguida música de Mahler, efectuando un claro contraste, el significado musivisual es tan distinto que no tiene nada que ver con el que aporta en «*Muerte en Venecia*», por lo cual se demuestra que la interacción música-imagen-argumento da como resultado diferentes significados según los componentes y significados que interaccionan entre sí.


## Bibliografía

- LEBRECHT, Norman, *¿Por qué Mahler? Cómo un hombre y diez sinfonías cambiaron el mundo*. Alianza Editorial, Madrid, 2011.
- PÉREZ DE ARTEAGA, José Luis, *Mann, Visconti, Mahler*, en «Séptimo Arte. Simbiosis Audiovisuales», Orquesta y Coro Nacionales de España, Madrid, 2010.
- ROMÁN, Alejandro, *El Lenguaje Musivisual, semiótica y estética de la música cinematográfica*, Visión Libros, Madrid, 2008.
- SOLANAS, VÍCTOR, *Visconti y la música estructural: Muerte en Venecia*, en «La Música en los Medios Audiovisuales», Plaza Universitaria Ediciones, Salamanca, 2005.

<sup>12</sup> «(Hay) mucho de la agonía de Mahler en esa secuencia. Hay cuatro constantes en la muerte de Mahler; enfermedad, amor, decadencia y desesperación.», en PÉREZ DE ARTEAGA, José Luis, *Mann, Visconti, Mahler*, en «Séptimo Arte. Simbiosis Audiovisuales», pág. 121.



# LA CATHÉDRALE ENGLOUTIE DE CLAUDE DEBUSSY: UN PRISMA CON MUCHAS CARAS

 Enrique IGOA\*

Es bien sabido que el análisis de la música de Claude Debussy supone siempre todo un reto que pone a prueba nuestros principios sobre la construcción temática, la armonía tonal, la textura o la estructura formal, y en ellas la metodología más sólida o los sistemas analíticos más solventes pueden naufragar estrepitosamente. Por ello vale más en algunos casos acercarse a ella con espíritu de aventura, sin ideas preconcebidas, con una gran flexibilidad mental y con ánimo creativo, pues todo ello puede ser necesario para abordar muchas de las creaciones del gran compositor francés.

Una de las obras que más satisfacciones puede proporcionar en este sentido es, sin duda, *La cathédrale engloutie*, obra que pertenece a los *Préludes* (I Livre) para piano de 1909-1910. En efecto, se trata de una de las creaciones más originales de su autor en todos los aspectos (temáticos, armónicos, tonales, formales, semióticos), y en este trabajo voy a poner en evidencia algunos de ellos mediante la aplicación de varios enfoques analíticos que van a permitir una comprensión más profunda de la obra, sirviendo al mismo tiempo como ejemplo de la utilidad de los mismos.

## 1. Aspectos temáticos

Uno de los aspectos más enrevesados de *La cathédrale* es su construcción temática, puesto que en la obra parece existir únicamente un tema principal, respecto al cual los restantes materiales temáticos suenan como preparación, interludio o postludio. Me refiero, por supuesto, al *tema* de los cc. 28-42, repetido en los cc. 72-84 en un contexto muy diferente. Además de esto, hay dos claros motivos de tres notas cada uno, muy parecidos entre sí, que ejercen

\* Compositor. Doctor en Música Hispana (Universidad Complutense). Profesor de Análisis musical del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Profesor invitado en conservatorios y universidades de España, Italia y Alemania. Autor de artículos y libros de investigación sobre temas relacionados con el Análisis musical.



la función de células constructivas en la configuración melódica tanto del *tema* como de los restantes materiales. En este contexto, la terminología temática, funcional y formal se antoja inadecuada o poco realista, pero en aras de la objetividad conviene mantener por lo menos algunas de las denominaciones más básicas, adaptándolas al contexto del preludio.

El *tema* principal puede ser nombrado con la letra *P*, puesto que es el tema central de la obra, al que todos los demás materiales melódicos anuncian o al que siguen<sup>1</sup>. Los dos «motivos germinales» se pueden nombrar como  $M_1$  y  $M_2$ . El motivo  $M_1$  consiste en una 2ª M ascendente seguida de una 5ª J ascendente, y es el motivo que está en el origen de la frase inicial del preludio y en todas sus repeticiones. El motivo  $M_2$  empieza igual que  $M_1$ , pero termina con una 4ª J ascendente, y subyace, para empezar, a la construcción de la frase de los cc. 7-13, y más adelante a la del propio *P*. Los motivos se presentan tanto en su forma original como en retrogradación, es decir, empezando por el intervalo grande en sentido descendente y terminando con la 2ª M. En las Fig. 1-2 se muestran ejemplos de la presencia de ambos motivos en la configuración melódica de diversos materiales, así como del tema *P*.

En algunos casos los dos motivos alternan en la configuración del mismo tema, mostrando su cercanía en el perfil interválico (Fig. 3). En otro pasaje se emplea en la misma frase la versión original del motivo y su retrogradación (Fig. 4). Si tomamos como variante la conversión de la 4ª final en 3ª en el motivo  $M_2$  se podría considerar la melodía de los cc. 54-56 también como derivada de este motivo, pero precisamente la nitidez de los contornos de ambos motivos, junto con su casi omnipresencia en la obra desaconsejan esta modificación.

Tras presentar al tema *P* y a los motivos  $M_1$  y  $M_2$ , queda por nombrar el resto de los materiales temáticos del preludio. Para ello nos vamos a servir de letras «asépticas», sin implicaciones funcionales, con el fin de evitar cualquier connotación tradicional y a la vez explicar su verdadera función en el preludio, mostrando las identidades, las variantes y las diferencias entre ellos.

La secuencia de quintas que abre la obra se puede nombrar como  $A_1$ , y está formada por tres «impulsos» ascendentes sobre un bajo cambiante. El tercero de estos impulsos se transforma mediante un sonido común (cc. 6-7) en una descarnada melodía casi monódica con un color armónico altamente contrastante, que llamaremos *B*. La vuelta de la secuencia de quintas (c. 14) es alterada por la simetría en espejo del diseño, que pasa a ser ascendente-

<sup>1</sup> La letra *P* se asocia a *principal*, *primero* o *primario*, y se utiliza para nombrar el primer grupo temático de la sonata o formas similares en la terminología de Jan La Rue y en la de Hepokoski & Darcy (véase la Bibliografía).

LA CATHÉDRALE ENGLOUTIE DE CLAUDE DEBUSSY...



Fig. 1. Ejemplos de la presencia del motivo  $M_1$ .

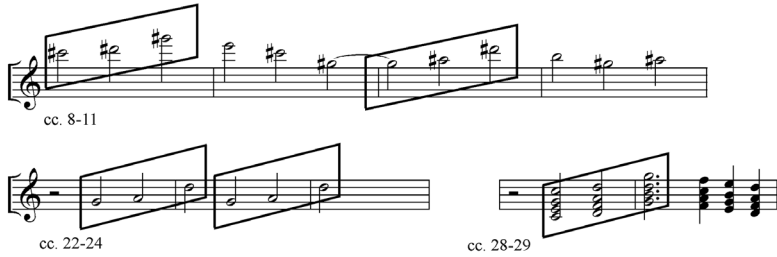


Fig. 2. Ejemplos de la presencia del motivo  $M_2$ .

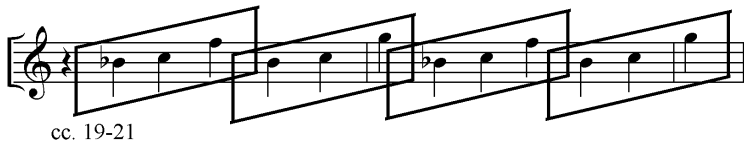


Fig. 3. Alternancia de los motivos  $M_2$  y  $M_1$  en la misma frase.

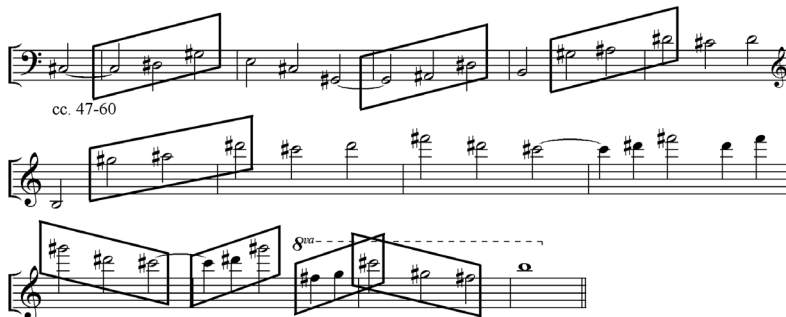


Fig. 4. Presencia del motivo  $M_2$  en su versión original y en retrogradación.

descendente, y esta variante se designa como  $A_1'$ . A partir del c. 16 se presentan tres materiales contruidos a partir del contorno de  $A$ , pero ahora las diferencias de textura aconsejan continuar la numeración para evidenciar las divergencias. Así,  $A_2$  es la frase de los cc. 16-18,  $A_3$  la respuesta de los cc. 19-21 y  $A_4$  la preparación cadencial de los cc. 22-27.<sup>3</sup> En este momento llega el gran tema  $P$  en su versión «grandiosa» (cc. 28-42), desintegrándose en uno de esos pasajes que hay que considerar atemáticos, con carácter de enlace. El que se produce en estos cc. 42-46 lo nombraremos como  $x$ .

La doble barra marca un punto de inflexión, tanto por el cambio de armadura, de registro y de material temático como por el radical contraste entre la brillantez y el poderío sonoros precedentes con la tenue oscuridad que se presenta en este punto. El contenido temático consiste en una reprise de la frase  $B$  en un registro grave, pero en esta ocasión se produce una expansión que lleva la frase desde las profundidades del teclado hasta la zona más aguda, acompañando este ascenso de una intensificación de la textura desde una simple melodía a una voz hasta los bloques de acordes que la cierran. La técnica empleada para la expansión es la *variación progresiva*<sup>2</sup>, como se puede comprobar en la Fig. 5. Cada segmento marcado tiene su origen en un segmento anterior, y el procedimiento empleado en este preludio consiste en una mera repetición con uno o dos sonidos diferentes (cc. 51-53 con cc. 53-55, cc. 55-57 con c. 57-59, o cc. 58-60 con cc. 60-62), en una adición de sonidos (c. 49-51 con cc. 51-53, o cc. 54-55 con cc. 55-57) o en una breve retrogradación (cc. 54-55 y cc. 58-59). A partir del c. 55 se produce un ascenso hacia picos melódicos cada vez más agudos, para el cual parece que la melodía «retrocede» para tomar impulso y subir cada vez más agudo (de ahí las retrogradaciones).

Esta expansión de  $B$  se puede señalar mediante el símbolo  $B_{EXP}$  donde el subíndice denota la expansión producida en  $B$ . Esta frase se cierra con la aparición de otro segmento atemático, una secuencia de acordes de 7ª de dominante que desemboca en una pedal que pronto se transforma en una figura de dos corcheas. A la secuencia le llamaremos  $y$ , mientras que el pasaje de la pedal de redondas y luego de corcheas (antes de la doble barra) lo denominaremos  $z$ . La figura de dos corcheas se convierte —tras la doble

<sup>2</sup> «Entwicklende Variation» en alemán. Se traduce también por *variación en desarrollo* o *variación evolutiva*. Consiste en una derivación de material a partir del segmento anterior que genera un material nuevo mediante algún tipo de variación que no impide, al mismo tiempo, escuchar la relación entre el segmento nuevo y el precedente. Estas derivaciones se suceden una a la otra hasta alcanzar a veces materiales muy contrastantes respecto al comienzo del pasaje. Clemens Kühn pone como ejemplo el comienzo del grupo subordinado en el 4º movimiento de la *Sinfonía nº 1* op. 68 de Brahms (c. 118 y ss.), así como el comienzo del 1º movimiento de la *Sinfonía nº 9* de Mahler (Kühn 1992: 101-105).

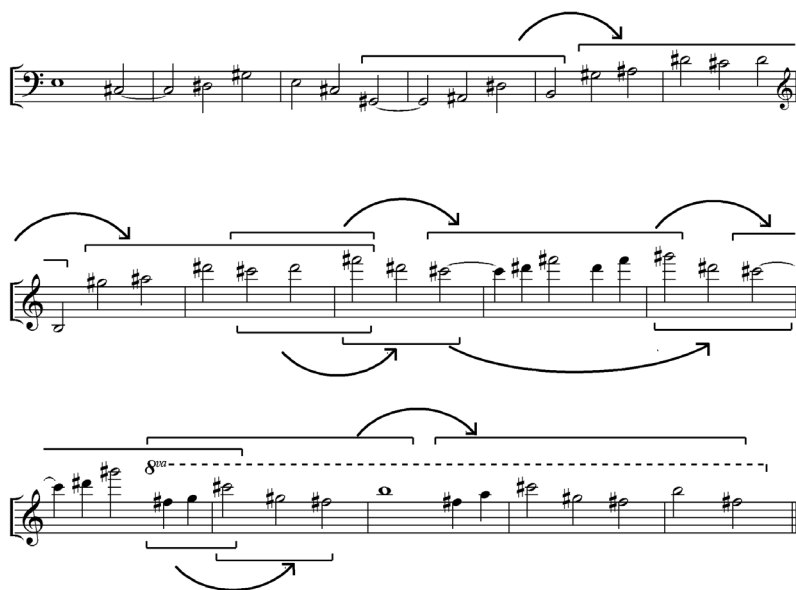


Fig. 5. Variación progresiva en la frase B (cc. 47-62).

barra— en una figura de cuatro notas que cubren una 9<sup>a</sup> de extensión, creando así una base sonora en forma de figura pedal para la reprise del tema *P* en el registro medio-grave. La obra termina de forma simétrica con la vuelta de la secuencia de 5<sup>a</sup> ascendentes, en una versión que debemos nombrar como  $A_5$  por las variaciones en la textura y en la intencionalidad, que ya no es la de abrir expectativas sino la de cerrar la obra con tres acordes repetidos en un suave final.

Las características armónicas y los perfiles de todos los materiales temáticos serán tratados en el siguiente apartado, al hilo del estudio de los fundamentos tonales y modales del preludio.

La distribución temática, por tanto, se puede resumir de la siguiente forma:

c. 1 7<sup>2</sup> 14 16 19 22 28 42 47 62<sup>3</sup> 66<sup>2</sup> 72 84  
 $A_1$  B  $A_1'$   $A_2$   $A_3$   $A_4$  P x  $B_{EXP}$  y z P'  $A_5$

## 2. Aspectos tonales y modales. Mixturas. Aplicación de la teoría de conjuntos

### 2.1. Aspectos tonales y modales

Explicar *La cathédrale* desde el punto de vista exclusivamente tonal sería sencillamente imposible, pues si bien algunos pocos pasajes se podrían entender bajo este reducido prisma, la mayor parte de la obra responde a una construcción escalística claramente modal, irreductible por ello al mero sistema tonal bimodal. No es necesario explicar a estas alturas la atracción de Debussy por diversas escalas más allá de la tonalidad clásica, lo que incluye tanto los modos de origen no europeo como los heredados de los modos griegos y eclesiásticos. La escala pentáfona (como trasunto de la escala *slendro* de Java y de Bali) y las escalas frigia, lidia, mixolidia, eólica y jónica son las utilizadas aquí, en lo que es una muestra más del extendido *neomodalismo* que impregna muchos pasajes, secciones e incluso obras enteras desde los comienzos del siglo XIX y que seguiría vigente hasta bien entrado el siglo XX<sup>3</sup>. Este recurso técnico supone una ampliación del sistema tonal y una alternativa al cromatismo finisecular.

<sup>3</sup> El empleo esporádico de los antiguos modos griegos y eclesiásticos, así como de los modos ligados a la música tradicional, en determinados pasajes o en secciones de algunas obras es una práctica que, en realidad, no ha conocido interrupciones en toda la historia de la música. Durante el Barroco se produjo la paulatina consolidación del sistema tonal, pero todavía en J.S. Bach o en Antonio Soler es posible encontrar resquicios de la práctica modal, por ejemplo, en obras con armadura «dórica» (*do menor* con dos bemoles o *re menor* sin armadura, como muestra). El propio Mozart emplea el modo lidio en su *Pastorella* del *Galimatthias musicum KV 32*, en una clara emulación de la música popular centroeuropea, y sin duda la obra «fundacional» del *neomodalismo* en el siglo XIX es el famoso 3º movimiento del *Cuarteto op. 132* de Beethoven, escrito, según avisa el propio autor, en modo lidio. A partir de ahí se pueden recordar los pasajes en modo frigio de la mazurca op. 41/1 de Chopin, y del mismo autor los temas en modo lidio de las mazurcas op. 56/2 y 68/3, o el desconcertante comienzo abierto de la mazurca op. 24/2, escrito sin armadura, que tanto puede sonar a *Do mayor* o *Do jónico*, a *la eolio* y a *Fa lidio*, todo ello también como evocación de la música popular polaca. Por ello mismo los autores nacionalistas rusos del Grupo de los Cinco hicieron también uso abundante de este recurso, y quizá las obras que mejor lo muestran son la genial ópera *Boris Godunov* de Moussorgsky (donde es posible hallar, entre otras, arias en modo eolio, canciones en modo frigio y la famosa polonesa en modo lidio) y *Scheherazade* de Rimsky-Korsakov, con el solo de violín en modo dórico y otros temas en modo eolio y mixolidio. Cercano a ellos está Grieg, quien emplea el modo mixolidio en el triunfante tema final de su *Concierto para piano y orquesta*. Ya en tiempos de Debussy, autores como Ravel (*Musette* del *Menuet*, del *Tombeau de Couperin*, escrita –salvo en su parte central– en estricto modo dórico), Bartók (*6 Danzas rumanas*, con secciones enteras en eolio, dórico, lidio y mixolidio), Holst (modo mixolidio en *Jupiter*, de *The Planets*), etc., han continuado la práctica. También en estos años se introdujo el empleo de escalas de origen

La escala pentáfona es utilizada por Debussy en dos de sus órdenes<sup>4</sup>, y las restantes escalas modales aparecen en su versión completa o defectiva (carente de algún sonido). En este último caso hay que averiguar qué sonido falta para completar y definir la supuesta escala, un proceso muy claro en ocasiones, pero que en otros casos permite dos alternativas y, por tanto, dos posibles modos resultantes, como veremos. Al igual que en la tonalidad, la presencia de uno u otro modo está asociada siempre a una polaridad que ejerce aquí el papel de «tónica» modal. A partir de este sonido se despliega la escala modal de la cual se obtienen los sonidos empleados en el pasaje o fragmento en cuestión, sonidos cuya intervállica y distribución interna caracterizan el «sonido particular» de cada modo, lo que implica la exclusión total del resto de sonidos posibles. En las Fig. 6-10 se puede observar el material modal empleado en cada fragmento de la obra, incluyendo la polaridad y la escala empleada (con mención de los sonidos integrantes). La letra mayúscula o minúscula del nombre del modo (*Do mix.*, *sol frigio*) alude al modo mayor o menor del acorde de I grado derivado de la escala.

## 2.2. Mixturas

Y es en este punto cuando resulta necesario recordar y a la vez revisar un concepto armónico con implicaciones melódicas esencial para la música del siglo XX: las *mixturas*, nombre que da Diether de la Motte a los acordes paralelos de la armonía tradicional, en alusión a la suma de sonidos (altura real, octava, duodécima, tercera más doble octava, etc.) que se obtiene en cada tecla del órgano mediante la activación de los registros correspondientes (Motte 1989: 256-261). El problema de su exposición es la confusión que plantean los excesivos tipos de mixtura que propone. Por ello propongo una clasificación mucho más sencilla derivada de la variación o el mantenimiento de la intervállica, del uso de alteraciones y de la escala empleada. La *mixtura real* es el desplazamiento

popular o tradicional, como las escalas húngaras, napolitana, andaluza y española, entre las europeas, y pentáfonas varias (mayor, slendro, kumoi, pelog, hirajoshi), y oriental, entre las asiáticas. Por último, ya en el siglo XIX surgieron escalas de nueva creación que fueron utilizadas como modos. La más famosa es la escala de tonos enteros, pero también hay que reseñar la escala hexáfona simétrica, la escala Prometeo –que debe su nombre a la obra homónima de Scriabin (en realidad es una escala armónica sin el 5º grado), la escala octófono, la escala enigmática y, por supuesto, los modos de Messiaen.

<sup>4</sup> La escala pentáfona mayor es una de las escalas que más confusión genera en su nomenclatura, a pesar de su aparente sencillez. A partir de la típica escala pentáfona *do-re-mi-sol-la* se puede denominar *escala pentáfona (1º orden)* a esta primera ordenación, la más utilizada, además, porque incluye una tríada mayor como posible acorde central estable. El segundo orden empieza en el 2º grado de la escala original (*re*), el 3º orden en el 3º grado (*mi*), el 4º orden en el 4º grado (*sol*) y el 5º orden en el 5º grado (*la*), siendo este último orden también bastante empleado, porque permite una tríada menor como acorde estable.

paralelo exacto de un acorde sin variar su contenido interválico, lo que implica la pérdida momentánea de la polaridad reinante. La *mixtura variable* (mixtura atonal en la Motte) es el desplazamiento paralelo de acordes con variación de su contenido interválico (p.ej., mayor-menor, diferentes posiciones de un acorde, etc.) y amplia utilización de alteraciones, lo que sigue implicando la pérdida momentánea de la polaridad reinante o su debilitamiento. La *mixtura tonal o modal* es la conducción paralela de acordes formados por sonidos propios de una tonalidad o modalidad, lo que implica cambios en su contenido interválico (3ª M/m, 5ª J o d, etc.).

Naturalmente, las mixturas no son algo nuevo en la historia de la música. De hecho, la polifonía occidental empezó por la simple suma de la octava y la quinta a los sonidos de un canto monódico, aunque poco a poco se fueron evitando paralelismos considerados como «duros» (octava, quinta) a favor de otros más «suaves» (tercera, sexta). Hasta el final del siglo XIX la armonía tradicional aceptaba sólo las típicas series de acordes de tercera y sexta, por lo que las abundantes mixturas «prohibidas» de las obras de Debussy —que incluyen 5ª, 7ª y 9ª paralelas— provocaron un cierto estupor en muchos músicos en su tiempo (y la irritación de los profesores de armonía). Sin embargo, a partir de los años finales del siglo XIX y en el siglo XX esta práctica melódico-armónica acabaría generalizándose, y no es difícil encontrar ejemplos de mixturas en la mayoría de los principales compositores en el cambio de siglo y mucho después.<sup>5</sup> En el análisis pormenorizado que sigue podremos comprobar el variado uso de mixturas que propone Debussy en el preludio.

### 2.3. Aplicación de la teoría de conjuntos

La teoría de conjuntos, expuesta por Allen Forte en 1973, es un intento de acercarse objetivamente a toda aquella música carente de una referencia tonal o modal, o bien dodecafónica o serial, es decir, a la conocida en sentido amplio como música *atonal* (término que desagradaba sobremanera al propio Schönberg). Su propuesta es precisamente buscar un marco de referencia a través de la búsqueda de conjuntos de sonidos que se repiten (en igual altura o transportados), se amplían o se contraen, se complementan entre sí, etc. En estas obras el material temático y armónico es explicado, pues, como derivado del uso de conjuntos concretos que actúan en un espacio definido dando paso

<sup>5</sup> Ravel: mixturas modales en la citada *Musette* en el *Menuet* de *Le tombeau de Couperin*. Stravinsky: mixturas reales en el final de *El pájaro de fuego*, mixturas reales junto con variables en las *Rondas de primavera* de *La consagración*, y mixturas modales en el tema inicial de *Petrouchka*. Bartók: mixturas reales en los majestuosos acordes mayores que marcan la apertura de la 5ª puerta en *El castillo de Barbazul*. Albéniz: mixturas modales (escala andaluza) en *El Albaicín*. Messiaen: muchos pasajes de sus obras son mixturas modales (con aspecto de variables) que derivan, naturalmente, de sus siete modos.

en el siguiente espacio a otros conjuntos<sup>6</sup>. Los conjuntos pueden tener desde 3 hasta 9 sonidos, puesto que un conjunto de uno o dos sonidos difícilmente podría ser el origen de ningún material melódico o armónico significativo, mientras que un conjunto de diez o más sonidos se acerca peligrosamente a la totalidad dodecafónica y a la indiferenciación que ello implica. Forte presenta en su libro una tabla con todos los posibles conjuntos existentes de 3 a 9 sonidos, donde el dígito inicial indica el número de sonidos del conjunto y el segundo su número de orden. Por ejemplo, 6-32 se refiere a un conjunto de 6 sonidos ordenado como el número 32 en su tabla.

No es éste el lugar para una explicación minuciosa del funcionamiento de esta teoría, que se puede consultar en el propio texto de Forte o en el de Lester<sup>7</sup>. Sólo será necesario aclarar que el sonido entre paréntesis en las Fig. 6-10 indica el sonido desde el cual se construye cada conjunto y se obtiene la «mejor forma», aquella que proporciona la versión más prieta de los sonidos que integran el conjunto, es decir, la que ocupa menos espacio y además ubica la o las 2ª m al comienzo, seguidas de la o las 2ª M, etc. Es importante observar que los conjuntos de pueden construir hacia arriba o hacia abajo, y en este caso se adjunta una flecha descendente. También es esencial observar que el sonido del paréntesis no tiene que coincidir necesariamente con la polaridad. Esto se observa perfectamente en la escala de *Do mayor* o *Do jónico*, donde la polaridad es, por supuesto, *Do*, pero la mejor forma del conjunto es la que empieza por el *Si*.

### 3. Análisis global de *La cathédrale engloutie*

Con todos estos recursos técnicos, podemos ya afrontar un análisis global paso a paso de *La cathédrale*, reconociendo los materiales temáticos, las bases

<sup>6</sup> No es difícil observar que, en realidad, toda música podría ser analizada mediante la teoría de conjuntos. La música modal medieval o la música tonal clásica estarían basadas, según esto, en un conjunto de siete sonidos, con la posible inclusión de una a cinco alteraciones. El paso del modo o tonalidad inicial al modo o tonalidad con una alteración implicaría la actuación de un conjunto inicial seguido de otro con el que se produce una intersección de seis sonidos. Una modulación de *Do M* a *La M* mantendría una intersección de cuatro sonidos (*si, re, mi, la*); los tres sonidos restantes sin alterar pertenecerían sólo al primer conjunto, mientras que estos tres sonidos alterados estarían sólo en el segundo conjunto.

<sup>7</sup> Véanse en la bibliografía final los títulos de Allen Forte y Joel Lester. Si bien la teoría de conjuntos podría ser un acercamiento muy válido para el análisis, en los últimos tiempos se ha producido un cierto descrédito respecto a la misma. Es cierto que parte de la culpa la tiene el propio Forte, cuyo libro es un ejemplo de texto hermético, poco claro y poco práctico, aunque sea la fuente de la teoría inicial. Más fácil resulta leer los fundamentos de esta teoría en el libro de Lester, aunque éste no incluya la tabla de conjuntos, que es la herramienta esencial para nombrarlos y compararlos.



modales, la polaridad y el conjunto empleado. La obra se abre con la frase  $A_1$ , que consiste en tres impulsos ascendentes de 5 negras cada uno formados por mixturas reales y a la vez tonales de  $4^a + 5^a$ . La polaridad cambia de *sol* a *fa* y luego a *mi*, donde se detiene hasta el c. 13. El modo empleado es la escala pentáfona (1º orden), el modo de *Fa lidio* y finalmente la escala pentáfona de nuevo (pero en el 5º orden). La melodía con sus mixturas emplea sólo notas incluidas en los citados modos, por lo que la frase  $A_1$  es una mixtura modal. Sin embargo, como también se mantienen inalterables todos los intervallos, es al mismo tiempo una mixtura real. Desde el punto de vista de los conjuntos, el que define la escala pentáfona es el 5-35 (Sol), válido para los dos órdenes ya que su «mejor forma» es la descrita. El conjunto que coincide con *Fa lidio* es el 7-35 (Si), la mejor forma de la «escala blanca», y que por ello será también el conjunto que explique cualquier escala modal básica que emplee dichos sonidos (*Do jónico* o *Do mayor*, *re dórico*, *mi frigio*, *Sol mixolidio*, *la eolio* y *si locrio*). Es interesante observar los recursos tonales empleados y sus consecuencias: los conjuntos que abren y cierran el pasaje tienen sólo cinco sonidos, y el conjunto central tiene siete, entre los cuales se incluyen los cinco de la escala pentáfona, por lo que los cc. 3-4 se escuchan como una ampliación tonal de los que anteceden y de los que siguen, con un grado mayor de disonancia respecto a ellos precisamente por ese motivo (Fig. 6).

Fig. 6. Modos, conjuntos y polaridades (cc. 1-15)<sup>8</sup>.

La frase  $B$  es una melodía casi monódica que introduce de repente cuatro alteraciones, lo que junto con la pedal media-superior de *mi* (que se siente como

<sup>8</sup> La letra *z* adjunta a los dígitos 6-Z25 es una cualidad descrita por Forte, quien explica que los conjuntos *z*-relacionados son aquellos que tienen el mismo vector interválico. Es decir, que existe otro conjunto de seis sonidos que tiene el mismo vector interválico que éste, un detalle que no tiene más importancia en el contexto de este análisis.

polaridad) conduce a un modo de *Mi lidio*. Este modo es defectivo, puesto que sólo se emplean seis de sus siete posibles sonidos<sup>9</sup>, aunque en este caso es fácil decidir cuál es el sonido ausente siguiendo el orden de sostenidos en la armadura: si se emplean todos los sonidos desde el *do* hasta el *la*, hay que dar por supuesto que el *fa*, si estuviera, sería también sostenido. Este sonido figura entre paréntesis en la escala del modo. El conjunto que representa este pasaje, sin embargo, muestra sólo los seis sonidos empleados aquí, y es un ejemplo de conjunto cuyo primer sonido es el más agudo, porque la mejor forma es en este caso descendente.<sup>10</sup> Finaliza esta sección con la vuelta de la frase  $A_1'$ , modificada en su perfil melódico, que aquí se vuelve ascendente-descendente. La polaridad es *do*, lo que unido a los sonidos empleados (todos menos el *fa*) nos lleva a *Do lidio* o *Do jónico* defectivo, puesto que en este caso no es posible saber objetivamente si el *fa* es natural o sostenido. El conjunto 6-32, sin embargo, refleja únicamente los sonidos empleados, que en este caso además podrían ser también dispuestos en sentido descendente: 6-32 (Mi ↓). Una observación final para esta sección es la perfecta escala descendente (de esas que hacen feliz a Schenker) que forman las polaridades desde el *sol* hasta el *do*, camino del *si* posterior, donde el *fa* tiene un menor peso específico y el *re* es claramente una mera nota de paso.

La segunda sección (Fig. 7) presenta las frases  $A_2 - A_4$  claramente diferenciadas por su base modal y su polaridad. Los cinco acordes de la m.d. forman un perfil simétrico en la frase  $A_2$ , basada esta vez en la escala pentáfona (1º orden) de *Si*. Es éste justamente el único sonido común con la escala anterior, lo que produce en notable efecto de lejanía armónica, acentuado por el hecho de que el *si* se escuchó como una nota más en el registro agudo (cc. 14-15) y ahora pasa al registro medio-grave en papel protagonista. El conjunto es el ya conocido 5-35 (Si).

La misma conexión de alturas sirve aquí para entrar en la frase  $A_3$ . La nota *re*  $\sharp$ , que fue el sonido más agudo de la melodía, es la única intersección con la nueva escala de los cc. 19-21, ahora en forma de *mi*  $\flat$ , ya que los restantes sonidos son diferentes, por lo que el efecto de lejanía armónica es similar al anterior. La base modal es ahora *Mi*  $\flat$  *jónico* o *lidio* defectivo (el *la* puede ser  $\flat$  o  $\natural$ ), y el conjunto el ya conocido 6-32 (Si  $\flat$ ).

<sup>9</sup> Como no hay nombres modales para todas las posibles combinaciones de  $n$  sonidos, hay que recurrir a esta estratagema para poder definir un modo cercano en pasajes como éste. Este problema, sin embargo, no se plantea en los conjuntos, que reflejan únicamente los sonidos empleados realmente.

<sup>10</sup> La letra  $z$  adjunta a los dígitos 6-Z25 es una cualidad descrita por Forte, quien explica que los conjuntos  $z$ -relacionados son aquellos que tienen el mismo vector interválico. Es decir, que existe otro conjunto de seis sonidos que tiene el mismo vector interválico que éste, un detalle que no tiene más importancia en el contexto de este análisis.

The figure shows a musical score with three systems. The first system (c. 16) is labeled  $A_2$  and contains the text 'Si pent. (1º orden)'. The second system (c. 19) is labeled  $A_3$  and contains 'Mi b jon./lidio (def)'. The third system (c. 22) is labeled  $A_4$  and contains 'Sol mix.'. The guitar part (C.) shows chord progressions: 5-35 (Si), 6-32 (Si b), and 7-35 (Si). The piano part (P.) shows a simple accompaniment.

Fig. 7. Modos, conjuntos y polaridades (cc. 16-27).

La frase  $A_4$  añade un sonido más a la escala hasta llegar a los siete que forman *Sol mixolidio*. La disposición del motivo  $M_2$  y el recorrido en escala descendente de la m.d. y luego de la m.i. tienen un claro sentido preparatorio que permitiría entender el pasaje —en sentido tonal— como una gran dominante con 7<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> y 11<sup>a</sup> del supuesto *Do mayor* posterior. Sin embargo, el conjunto es la ya mencionada «escala blanca» 7-35 (Si). En este caso hay cuatro sonidos comunes con el conjunto anterior (*do, re, fa, sol*), dos diferentes (*mi*  $\flat$  y *si*  $\flat$ ) y uno nuevo (*la*), por lo que el cambio armónico es mucho menos acusado. El recorrido de polaridades muestra en este caso un perfecto ciclo de 3<sup>a</sup> mayores en el que todavía late la herencia de la armonía lisztiana.

El gran tema *P* está en *Do jónico* o en *Do mayor*, según se vea. En todo caso, no hay duda de que a partir del c. 32-33 suena más bien a *Do mixolidio* (y aquí ya no hay equivalente tonal). En el c. 36 se inicia la transición hacia *Fa jónico* o *Fa mayor*,<sup>11</sup> y la frase final —una progresión de la anterior a 4<sup>a</sup> descendente— reconduce a *Do jónico* o *Do mayor*. Expresado en conjuntos, se trata siempre del mismo conjunto 7-35 desde *Si* (escala blanca) o desde *Mi* (escala con *si*  $\flat$ ). El tema *P* además, es uno de los mejores ejemplos de mixtura modal/tonal, puesto que emplea sólo acordes tríadas pertenecientes a las escalas de los mencionados modos o tonalidades (Fig. 8).

El enlace con la siguiente sección corre a cargo del material *x*, cuyas dos difusas polaridades son *si*  $\flat$  y *la*  $\flat$  aunque en el fondo resuena un posible modo frigio incompleto sobre *sol* (faltan el *mi*  $\flat$  y el *fa*). El conjunto 5-24 recoge, como siempre, sólo las notas realmente empleadas. En todo caso, la

<sup>11</sup> El acorde de *la menor* al final del c. 37 ejerce la función de dominante sustitutiva (de hecho es el relativo de la dominante, **Dp** en la terminología de Riemann). La misma función asume el acorde de *mi menor* al final del c. 39 respecto a *Do mayor*.

LA CATHÉDRALE ENGLOUTIE DE CLAUDE DEBUSSY...

The musical score shows three staves: M. (Melody), C. (Chords), and P. (Pedal). The melody consists of a sequence of notes: Do jon. (c. 28), Do mix. (c. 33), Fa jon. (c. 37), and Do jon. (c. 39). The chords are labeled as 7-35 (Si), 7-35 (Mi), 7-35 (Mi), and 7-35 (Si). The pedal part shows a dotted line indicating a sustained note from c. 28 to c. 41.

Fig. 8. Modos, conjuntos y polaridades (cc. 28-41).

transición tiene una clara conducción desde el *Do* anterior a través del *si*  $\flat$  hacia el *la*  $\flat$  que en el c. 46 aparece escrito como *sol*  $\sharp$  para dar paso a la reprise expandida de *B*, como ya se explicó en el apartado anterior. La primera parte (cc. 47-54) emplea seis sonidos (evita el *fa*  $\sharp$ ), pero la pedal inferior sobre *sol*  $\sharp$  permite considerar dos polaridades: *Mi lidio* o *sol*  $\sharp$  *eolio* defectivos. El conjunto es el mismo que vimos en los cc. 7<sup>2</sup>-13, el 6-Z25 (Mi  $\downarrow$ ). Después llega uno de los más geniales y sutiles cambios armónicos de la obra, que gracias a la teoría de conjuntos se puede explicar perfectamente: cuatro sonidos se mantienen (*sol*  $\sharp$ , *si*, *do*  $\sharp$ , *re*  $\sharp$ ), uno desaparece (*mi*), otro aparece (*fa*  $\sharp$ ) y otro se mantiene pero alterado (de *la*  $\sharp$  pasa a *la*  $\natural$ ). Es el nuevo conjunto 6-33 (*Fa*  $\sharp$ ). Todos estos cambios son perfectamente audibles por la persistencia en los compases anteriores de sonidos como el *mi* o el *la*  $\sharp$ , que en el c. 55 van a dar paso a un acorde que presenta el novedoso *fa*  $\sharp$  y el alterado *la*  $\natural$ , a la vez que hace desaparecer el *mi*. También aquí existen dos posibles polaridades: *do*  $\sharp$  *eolio* y *sol*  $\sharp$  *frigio* defectivos. El pasaje culmina con una secuencia de mixturas reales (*y*) basada en acordes de 7<sup>a</sup> de dominante, por lo que es imposible definir una única tonalidad, modalidad o conjunto para esta transición. Sí es cierto que termina en la misma nota pedal que ha estado sonando desde el c. 46, el *sol*  $\sharp$  que ahora se mezcla con un *fa*  $\sharp$  en el c. 68 (*z*) en el enlace final que prepara la reprise del tema *P* (Fig. 9).

La vuelta modificada del tema *P* suena como un eco de la primera versión, y está soportada por una figura pedal que dibuja una bordadura del *Do* y un arpeggio a través de la 5<sup>a</sup> hacia el *Do* inferior. Todo lo dicho respecto a los modos o tonalidades y a los conjuntos, así como a las mixturas, tiene aquí la misma validez. La obra termina con otro eco, en este caso del material inicial, en una nueva forma que llamamos *A*<sub>7</sub> por la nueva disposición de las mixturas,

M. x c. 42 B<sub>EXP</sub> c. 47 y c. 55 z c. 62<sup>1</sup> c. 66

sol frigio (def) Mi lidio/sol# colio (def) do# colio/sol# frigio (def)

C. 5-24 (Sol) 6-Z25 (Mi↓) 6-33 (Fa#)

P. P

Fig. 9. Modos, conjuntos y polaridades (cc. 42-71).

que ahora se basan en acordes por cuartas (salvo el central), pero que a pesar de ello siguen siendo reales y a la vez modales, puesto que se refieren al ya conocido modo de *Do jónico* o *lidio* defectivo (por la ausencia del *fa* # o el *fa* ♯). El conjunto 6-32 (Sol) recoge las seis notas que realmente se usan (Fig. 10). Con esta frase  $A_3$  se cierra el preludio de forma simétrica, pues esta reprise de la frase inicial supone una confirmación sobre la polaridad principal de lo que allí se expuso inicialmente en tres polaridades alternativas (una de ellas la presunta «dominante» *Sol*), abriendo las primeras expectativas que —sólo tras el paso por una frase contrastante como *B*, una vuelta modificada de  $A_1$  y las preparaciones  $A_2$ ,  $A_3$  y  $A_4$ — se confirman alcanzando su destino con la llegada del gran tema *P*.

M. P' c. 72 A<sub>3</sub> c. 77 P' c. 80 A<sub>3</sub> c. 83 P' c. 84 #

Do jon. Do mix. Fa jon. Do jon. Do jon./lidio (def)

C. 7-35 (Si) 7-35 (Mi) 7-35 (Mi) 7-35 (Do) 6-32 (Sol)

P.

Fig. 10. Modos, conjuntos y polaridades (cc. 72-89).

## 4. Aspectos simbólicos. Tópicos

Como es bien sabido, este preludio está inspirado en la leyenda celta de la ciudad sumergida de Ys, sobre la cual es fácil encontrar información en libros y en Internet. Aquí interesa más destacar, sin embargo, la transferencia simbólica de contenidos literarios en ciertos rasgos musicales, bien evidente en esta obra, a pesar de que Debussy intentaba evitar las analogías descriptivas escribiendo el título del preludio al final del mismo. En este punto no estaría de más recordar la teoría de los *tópicos*, establecida para el período clásico por Leonard G. Ratner y continuada por Kofi Agawu<sup>12</sup>.

Los tópicos son signos musicales. Consisten en un significante (una cierta disposición de las dimensiones musicales) y un significado (una unidad estilística convencional, a menudo pero no siempre referencial cualitativamente). Los significantes se identifican como una unidad relacional dentro de las dimensiones de la melodía, armonía, métrica, ritmo, etc., mientras que el significado es designado por etiquetas convencionales tomadas de la historiografía sobre el siglo XVIII (*Sturm und Drang*, *fanfarria*, *estilo académico*, *sensibilidad*, *estilo de caza*, *obertura francesa*, *marcha*, etc.). El mundo de los tópicos, como su emparentado mundo del signo, está potencialmente abierto, por lo que no se puede —ni se necesita— especificar el número total de tópicos de uso corriente en el siglo XVIII (Agawu 1991: 49).

Establecer una posible teoría de los tópicos impresionistas está fuera del alcance de este trabajo, pero está claro que ciertos signos musicales de este preludio tienen un contenido simbólico alusivo al imaginario de una catedral. Los acordes en quintas vacías que lo abren remiten claramente al primitivo organum polifónico, mientras que la frase *B* bien puede ser una versión moderna de un canto monódico gregoriano. La frase  $A_2$  presenta al comienzo de los cc. 17 y 18 unos acordes con 2ª y 9ª que evocan los parciales inarmónicos de las campanas, mientras que la constante presencia de los motivos  $M_1$  y  $M_2$ , con sus saltos de 5ª y de 4ª, son una imagen sonora del ascenso de la catedral a la superficie del mar. El gran tema *P*, por fin, es una versión pianística del sonido pleno de un órgano (pedalier incluido)<sup>13</sup>, mientras que la expansión de *B* propone un canto coral en ascenso. La mixtura de 7ª de dominante podría ser otra secuencia de sonidos de campana que anuncia el hundimiento de la catedral, y la reprise del tema *P* es ya el eco bajo las aguas del sonido del órga-

<sup>12</sup> Véase la Bibliografía al final de este artículo.

<sup>13</sup> Este es quizá el signo más claro, porque ya en la segunda mitad del siglo XIX y a comienzos del siglo XX el órgano había reaparecido en algunas obras mezclado con el de la orquesta, en muchos casos en pasajes más bien grandiosos. Así sucede en la *Sinfonía nº 3* de Saint-Saëns, *Also sprach Zarathustra* de Strauss, en la *Sinfonía nº 8* de Mahler, en *El castillo de Barbazul* de Bartók, etc.

no, al que ponen fin los tres suaves acordes de campana repetidos que cierran la obra. Además, el evidente uso de modos pentáfonos y gregorianos remite igualmente al mítico mundo medieval del cual procede la leyenda.

---

Estos breves apuntes son una muestra de las posibilidades que tiene el estudio de una obra bajo diferentes puntos de vista, puesto que los diferentes sistemas utilizados no sólo no se estorban entre sí, sino que más bien se enriquecen y complementan en aquellos aspectos en los que pueda existir alguna carencia (como la derivada de la falta de nomenclatura para ciertos modos, cuya expresión en conjuntos permite objetivar). Además de esto, *La cathédrale engloutie* es una obra muy agradecida, un prisma con muchas caras que permite extraer de ella varias consecuencias que pueden ser útiles, no cabe duda, para muchas otras composiciones.

## Bibliografía

- AGAWU, V. Kofi, 1991. *Playing with Signs: A Semiotic Interpretation of Classic Music*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- CHARRU, Philippe, 1986. «La cathédrale engloutie, prélude de Claude Debussy. Le mouvement musical au rythme de la forme». *Revue Analyse musicale* n° 4.
- FORTE, Allen, 1973. *The Structure of Atonal Music*. New Haven: Yale University Press.
- GUT, Serge, 1986. «La cathédrale engloutie, prélude de Claude Debussy. Interférences entre le matériau, la structure et la forme». *Revue Analyse musicale* n° 4.
- HEPOKOSKI, James & DARCY, Warren, 2006. *Elements of Sonata Theory: Norms, Types and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- KÜHN, Clemens, 1992. *Tratado de la forma musical*. Barcelona: Editorial Labor [→ Idea Books].
- LA RUE, Jean, 1989. *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Idea Books.
- LESTER, Joel, 1989. *Analytic Approaches to XX Century Music*. New York: W.W. Norton & Company. Traducción (2005): *Aspectos analíticos de la música del siglo XX*. Madrid: Ediciones Akal.
- MOTTE, Diether de la, 1989. *Armonía*. Barcelona: Editorial Labor [→Barcelona: Idea Books].
- RATNER, Leonard G., 1980. *Classic Music. Expression. Form and Style*. New York: Schirmer Books.

BACH AND THE *LEYTONSTONE* 6<sup>th</sup>  
KENNY WHEELER'S GIFT TO JAZZ AND  
CLASSICAL HARMONY

 William BARTLETT\*

A curious thing happens in the first movement of Bach's Italian concerto in F (BWV 971, for solo keyboard). At the end of the opening *ritornello* the music takes a detour through an interesting variant of interrupted cadence. The final cadence point is delayed as the bass moves up to the sixth degree, but the chord providing the interruption is not the usual chord vi, but viib of V, a B diminished chord (Ex.1), the B natural making the chord doubly unexpected. The music stands still for a moment, the chord lasting a fraction longer than one expects, until the bass moves upwards to the 7<sup>th</sup> degree (chord Vb) then to I before this first section is completed with a perfect authentic cadence. We move on to a keyboard imitation of a solo episode from real concerto for soloist and orchestra, but we are aware that this was a moment of structural importance, and of real drama. The pivotal chord here, vii of C of course sounds and functions rather like a secondary dominant (Walter Piston describes the triad on the 7<sup>th</sup> degree as 'an incomplete dominant 7<sup>th</sup>'), in the sense that the leading note B natural pulls us towards C, albeit briefly. Bach returns to this dramatic moment in a minor key passage later in the movement. This time, the upper voice again moves down to the raised fourth, this time of d minor, a G#, and the bass up to a diatonic 6<sup>th</sup>, B $\flat$ . This of course gives us

Ex.1 BWV. 971 bar 27

\* BA (mus) Oxford (St. Peter's College), MMus (Guildhall School of Music and Drama).  
Freelance Jazz pianist/organist and teacher. [www.acrobattrio.com](http://www.acrobattrio.com) / [wbartlett@gmail.com](mailto:wbartlett@gmail.com)



WILLIAM BARTLETT

not a major 6<sup>th</sup> interval, but an augmented 6<sup>th</sup> (the F in the chord making it a German 6<sup>th</sup>) (Ex.2).

Ex.2 BWV. 971 bar 87



Bach uses this augmented 6<sup>th</sup> chord as a replacement for vii of V, and again this functions much as a secondary dominant would. Walter Piston, in his excellent textbook *Harmony* (1941) insists that augmented 6<sup>th</sup> chords are ‘non dominant’ in function, their origin being a subdominant with a raised root, rather than V of V (Ex.3). In the example from *The Italian Concerto*, however, the G#, the note forming an augmented 6<sup>th</sup> from the bass, is approached not from below as Piston takes to be standard, but from above, jumping down dramatically from a D, though in practise we hear it as coming from the A just above in the previous bar. That he progresses to Vb as before, rather than downwards to V, suggests that he thought of this chord, at least in this instance, as a variation of this secondary dominant. This treatment of an augmented 6<sup>th</sup> chord as an expressive and structural device, and has having a dominant rather than just pre-dominant pull, is an important moment in the development of this group of chords and points towards their extended and increasingly colourful use in centuries to come.



As a music undergraduate coming from a background in jazz I naively asked a tutor and musical analyst why an augmented 6<sup>th</sup> chord in, say, the key of C, was spelt *Ab C F#* rather than *Ab C Gb* when to my ears it was clearly a dominant 7<sup>th</sup> chord (and one fallen victim to unnecessary pedantry). I of course received the fairly blunt answer that unless you spell it with an F# there is no Augmented 6<sup>th</sup>. True enough, but this didn't satisfy my idea

of why we should want it to be an augmented 6<sup>th</sup> in the first place. It is of course just basic voice leading: the F# would usually resolve upwards to the G.

In the harmonic language I was used to this F#/Gb would usually fall to an F natural (Ex.4); in fact Chopin uses a chord which sounds like an augmented 6<sup>th</sup>, but that he spells as a dominant 7<sup>th</sup> (VI<sup>7</sup>), this voice proceeding downwards, in the e minor prelude (Ex.5).

**Ex.4**

C: VI<sup>lt</sup>      V      VI<sup>7</sup>      V

**Ex.5**  
Chopin Op.25, no.4, bar 20

e: V<sup>4</sup>    V    V<sup>7</sup>    VI    VI<sup>7</sup>    ii c    I c    I<sup>#</sup> c    I c    VI<sup>lt</sup>

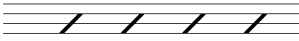
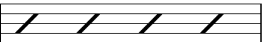
This brings us to one of the jazz musician's favourite harmonic areas, the tritone substitution. If one takes a basic dominant 7<sup>th</sup> chord, say D7, D, F#, C, and moves the root by three tones, half an octave, you end up with (ignoring the enharmonic spelling for a moment) an Ab7 chord (Ab, C, Gb), the 3<sup>rd</sup> and the 7<sup>th</sup> swapping place. This works, of course, because the interval between the 3<sup>rd</sup> and 7<sup>th</sup> is itself a tritone. It is worth noting that a French 6<sup>th</sup> chord can be a tritone substitution of itself, with all intervals preserved exactly (again, taking some enharmonic liberties).

Some may assume that this looseness with enharmonic spelling and terminology in jazz arose through people just experimenting with harmonies and voice leading in a purely instinctive way, doing it just by ear. In 'The rest is Noise' Alex Ross's most refreshing survey of 20<sup>th</sup> century music, puts paid to the 'simplistic and racist idea that [jazz] was a purely instinctive, illiterate form', citing the formal training and expertise of Afro-American musicians in the later 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries such as William Marion Cook, forced to turn away from classical composition by the lack of professional opportunities available for black musicians at that time.

Influences such as Cook, Ellington, and Billy Strayhorn (a gifted and schooled composer of classical music in his youth) helped to establish the sophisticated harmonic world inhabited by jazz musicians. The music of these jazz composers, just as that of Wagner, Liszt, Debussy et al. had outgrown the tonal system such that these ambiguities and incorrect spellings were inevitable: they were as aware as anyone of the structural flaws which led Schoenberg to dodecaphony, but saw a different direction in which to turn (It is an interesting thought experiment, whilst we are discussing if—or when— enharmony matters to devise a system for musical notation where each of the twelve semitones are labelled and notated discretely, perhaps with letters from A to L and to see if this affects our judgement).

Leytonstone, a pleasant suburb of North-East London (and birth place of Alfred Hitchcock and David Beckham) was home to Kenneth Vincent John Wheeler for many years until his death in 2014. Born in Toronto Ken, or Kenny, Wheeler was one of the great voices of modern jazz. His trumpet and Flugelhorn playing is immediately recognisable and his composing, arguably more prolific, was a central part of the aesthetic of his music and of his collaborators and helped in no small part to define a European school of jazz (some might call it Northern European) distinct from contemporary jazz in America. Albums he recorded, such as *Gnu High* (1975), *Flutter by, Butterfly* (1988) and *Music for Large and Small Ensembles* (1990) have been studied and recreated by students of jazz, particularly in the UK, ever since. One particular chord that appears frequently in his work is the real subject of this essay. He may not have invented the chord (it was probably played many times unwittingly as an improvised tritone substitution) but he was the first person to really understand and exploit it. An Ab7 chord with a raised 9<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup>, commonly called Ab7<sup>altered</sup> in jazz (we will come back to the full definition) is not usually found in C major, but it can function in the same way as an Augmented 6<sup>th</sup> chord, resolving as German 6ths typically do to chord V<sub>4</sub><sup>6</sup> (C/G or C over G) (Ex.6; the chord symbols are Wheeler's, the figuration mine).

**Ex.6**

A <sup>b7</sup> alt	C
$\frac{C}{G}$	$\frac{C}{G}$
	
C: $\flat VILt$	V <sub>4</sub> <sup>6</sup>

This has become known, somewhat waggishly, as a *Leytonstone 6<sup>th</sup>*, the phrase coined by Pete Churchill, pianist, singer, Wheeler collaborator and teacher of harmony to a whole generation of jazz students at London's conservatories (and put into print for the first time here, I believe). Whether or not this

sits beside the German, French and Italian 6<sup>th</sup> chords in the next revision on Piston's *Harmony* remains to be seen, but it would be an appropriate tribute to Ken if it did (Ex.7).

Some further explanation of the altered chord and jazz chord-scale theory

**Ex.7**

C: bVIt      bVIGer      bVIFr      bVILt [Leytonstone 6th]

is needed here. For the purposes of improvising (and arranging/composing) some jazz musicians use chord symbols to refer to a particular scale, for example Cmajor7#11 would refer to a Lydian mode. The modes of the ascending melodic minor scale (usually referred to just a melodic minor in this context, the descending version being simply an Aeolian mode, or natural minor) are of particular interest and use. Let us imagine a chord progression D7, G7, C, a common alternative to Dm, G7, C (the 'ii-V-I', a cornerstone of jazz harmony). If we choose to enrich the D7 chord with a G#, as is often the case, all the notes of this D7#11 chord are contained within an A melodic minor scale, and so improvising musicians will often use them together. This mode, the fourth of the melodic minor scale is known as a D Lydian dominant. The same goes for a G7alt. and A<sup>b</sup> melodic minor (the 3<sup>rd</sup> now being spelt as C<sup>b</sup>; I suspect this to be the alteration from which the term originates), (Ex.8). This 7<sup>th</sup> mode is known as the *altered scale*. Dominant 7<sup>th</sup> chords are often thought of by jazz musicians as either cadential, and suiting the altered scale, with its dark tones seeking resolution (in the key of C, G7) or as being more stable (D7, B<sup>b</sup>7, F7) and suiting the Lydian Dominant scale (as well as, sometimes, the plain old Mixolydian). We can see that, as the 3<sup>rd</sup> and 7<sup>th</sup> move down in semitones from D7 to G7, the scales with which the chords pair up with move down in semitones too. If we use a tritone substitution and make the G7 a D<sup>b</sup>7, we can still use the melodic minor (A<sup>b</sup>) but here it becomes a Lydian dominant starting on a D<sup>b</sup> (Ex.9).

**Ex.8**

Altered scale

G7alt

**Ex.9**

D<sup>b</sup> Lydian dominant

D<sup>b</sup>#11

WILLIAM BARTLETT

In an improvising context, the bass played could move to the tritone here, leaving, say, the pianist and saxophonist unaffected, but subtly changing the sound, and allowing the bass to move by semitones (D, *Db*, C). Sometimes, we may choose to make the D7 chord an altered chord instead, its extra pull towards G7 giving us a different expressive tool. If we now performed a tritone substitution here, we end up with an *Ab7#11* chord (both chords using *Eb* Melodic minor). This is also very common, and if one saw a progression *Ab7*, G7, C, one would expect the *Ab7* to be of the Lydian dominant, more stable variety (Ex.10). If we took the *D7#11* chord, and Lydian dominant mode and performed a tritone substitution, we arrive at an *Ab7alt.* The *Leytonstone 6<sup>th</sup>* (Ex.11). This has been traditionally avoided, as the strong cadential pull towards *Db* can seem unsettling. Wheeler, however, makes a feature of this as in ‘*For Jan*’, part 3 of *Music for Large and Small Ensembles (1990)* (Ex.12). The Augmented 6<sup>th</sup> chord in general can be used to create harmonic uncertainty, or ambiguity, and use this to modulate. We see Wheeler’s approach to this aspect of the chord in *Part 2* of the same work (also known as *Kind Folk*) (Ex.13).

**Ex.10** Ab Lydian dominant

D7alt Ab<sup>b13#11</sup>

**Ex.11** Ab [G#] altered

D7#11 Ab<sup>b7alt</sup>

**Ex.12**  
‘*For Jan*’, bar 9 of Head

B<sup>b4</sup> E<sup>7alt</sup> A<sup>7alt</sup> A<sup>b7alt</sup> C  
G

C: *bVLLt* Vi

**Ex.13**  
*'Kind Folk'*, bar 9 of Head

C: V<sup>#i</sup>                      bVIL<sup>t</sup>  
c#: V<sup>7</sup>                              i

What most suits Wheeler about this chord is that its scale (Ab Altered, the 7<sup>th</sup> mode of A melodic minor) contains 5 notes in common with C major, the home key, whereas an Ab Lydian dominant shares only 3. Further study of his *solos* on these tunes (as well as those of his sidemen, notably the pianist John Taylor and saxophonist Stan Sulzmann), give a fuller demonstration of the simple beauty of this chord, or chord substitution. Perhaps the best example of this is on another Wheeler composition ‘*Miold Man*’ (Ex.14), from *Flutter by, Butterfly*, 1988).

**Ex.14**  
*'Miold Man'* 1st 8 bars of head

Ab: bVIL<sup>t</sup>                              V<sup>7</sup>

One formation we have not yet explored is the tritone substitution of a non-altered V7 chord, i.e. Lydian dominant type, with a natural 9<sup>th</sup> and 13<sup>th</sup>. Staying in C, this would give us a Db7alt leading to Cmajor. This could of course just be known as a *Leytonstone 6<sup>th</sup>* in a different context. An augmented 6<sup>th</sup> chord on the flat II (not to be confused with a Neapolitan 6<sup>th</sup>; this chord is sometimes referred to as a Neapolitan 7<sup>th</sup>, but this is an ugly term which conflates two unrelated concepts).

Tchaikovsky considered that<sup>1</sup> all augmented 6<sup>th</sup> chords should be thought of as effectivly dominant chords, resolving to a tonic, rather than secondary dominants, resolving to V as in ‘*The Italian Concerto*’. This explains their wide-

<sup>1</sup> As explained in Mark R. Ellis’s *A Chord in Time; The Evolution of the Augmented 6<sup>th</sup> from Monteverdi to Mahler*

WILLIAM BARTLETT

spread use on bII. The opening of Rachmaninoff's Prelude (Op.3 no.2) uses it in addition to chord V (Ex.15); Brahms, in the Passacaglia final movement of his Symphonie no.4 in e minor (Op.98), uses it emphatically instead of chord V (Ex.16) (In this case, it does lead on to chord iv, half implying an orthodox French 6<sup>th</sup> in a minor, but the phrase and the movement is still clearly in e minor). The formation of an altered chord in this position is not common in jazz, but there are examples, such as the last sung phrase of Nelson Riddle's arrangement of 'We'll be Together Again' from Frank Sinatra's 1956 album 'Songs for Swinging Lovers' (Ex.17). The presence of such a clear diatonic melody (a descending arpeggio of the tonic chord) balances the ambiguity of the chord which, presented differently, would lead us to expect Gb major (or minor) to follow. This, crucially, leads us to how to use this chord, as well as the more usual occurrence of the *Leytonstone* 6<sup>th</sup>, based on the bVI.

**Ex.15**  
Rachmaninoff Op.3 no.2 Bar 3

c#: i [III V/V] bII Ger (second inversion) V

**Ex.16**  
Brahms op.98 4th movement

e: ivb iib i ivb V/V ib bIIIt I

**Ex.17**  
from 'We'll be Together Again'

We'll be to - ge - ther a - gain.  
Fm<sup>6</sup> G<sup>13</sup> D<sup>b7</sup>alt C%

Ken himself uses the *Leytonstone 6<sup>th</sup>* as a chord substitution in his big band arrangement of 'Embraceable You' (Ex.18); one could use the chord in a similar way but on the bII in another Gershwin song 'Lady be Good' (Ex.19). A final from Gabriel Grovlez's (from *L'Almanach aux Images* 1911) shows how liberal the use of augmented 6<sup>th</sup> chords on non-orthodox degrees of the scale became (Ex. 20), and so this reharmonisation of the familiar Rodgers and Hart standard 'Have you met Miss Jones' shows how altered chords, resolving downwards by a semitone, can be applied with similar abandon if desired (Ex.21). These are of course designed to fit with the original melody, but when we are improvising over the chord sequence we can substitute *Leytonstone 6<sup>th</sup>* in still more places. I include a German 6<sup>th</sup> too, to remind jazz musicians that this is also legitimate. One must remember, however, that the chords should be dictated by melody (including the improvised melodies concerning us here) and not the other way round. One of the dangers of learning jazz chord scale theory is that it may

**Ex.18**

'Embraceable You', bar 27 of Head

**Ex.19**

'Lady be Good', bar 5 of Head

**Ex.20**

Grovlez 'Chanson du Chasseur' bar 11

5



## WILLIAM BARTLETT

Ex.21 *'Have You Met Miss Jones?'* complete head.  
Leytonstone sixth chords (on whichever degree) marked \*

The musical score consists of four systems of music, each with a treble and bass staff. Chord diagrams are provided below the bass staff. Annotations include circled letters A1, B, and A3, and a key signature change to F#.

System 1: Chords: F<sup>47</sup>, E<sup>5</sup>alt\*, E<sup>b13</sup>, D<sup>5</sup>alt, Gm<sup>7</sup>, G<sup>b9</sup>alt\*, F<sup>6</sup>, Dm<sup>7</sup>, Gm, C<sup>7</sup>.

System 2: Chords: Dm, D<sup>9</sup>alt\*, Cm<sup>7</sup>, F<sup>7</sup>, B<sup>5</sup>alt\*, B<sup>b4</sup>, A<sup>5</sup>alt\*, A<sup>b7</sup>, G<sup>5</sup>alt\*, G<sup>b4</sup>, F<sup>5</sup>alt\*, Em<sup>7</sup>, E<sup>b9</sup>alt\*, D<sup>6</sup>, D<sup>7</sup>, F<sup>#</sup>, C<sup>#7</sup>. Annotation: F#: iib VI<sup>Ger</sup> V<sup>i</sup> V.

System 3: Chords: F<sup>#47</sup>, Gm<sup>7</sup>, C<sup>7</sup>, F<sup>47</sup>, E<sup>5</sup>alt\*, E<sup>b13</sup>, D<sup>5</sup>alt, Gm<sup>7</sup>.

System 4: Chords: C<sup>7</sup>, Am<sup>7</sup>, A<sup>b9</sup>alt\*, Gm<sup>7</sup>, G<sup>b9</sup>alt\*, F<sup>6</sup>, Gm<sup>7</sup>, C<sup>7</sup>.

hinder the natural melodic urges of the musician from developing. No doubt the same is true for students of classical composition who forget that harmony is really an analytical tool, a vertical snapshot of a melodic form. This is the instinct which underlies all of Ken's music.

## References

- . PISTON, W. (1941) *Harmony*, W. W. Norton.
- . ELLIS, M. R. (2010) *A Chord in Time; The Evolution of the Augmented 6<sup>th</sup> from Monteverdi to Mahler*, Ashgate.
- . ROSS, A. (2007) *The Rest is Noise: Listening to the Twentieth Century* Harper Perennial.

# BACH Y LA *SEXTA LEYTONSTONE*

## EL TALENTO DE KENNY WHEELER PARA LA ARMONÍA DEL JAZZ Y DE LA MÚSICA CLÁSICA

William BARTLETT\*

Traducción (inglés-español):  
Graham JACKSON y Elena ESTEBAN MUÑOZ\*\*

Algo curioso sucede en el primer movimiento del *Concierto Italiano* en Fa Mayor de Bach para piano solo (BWV 971). Al final del primer *ritornello* la música traza un rodeo a través de una interesante variación de una cadencia interrumpida. El final de la cadencia se retrasa, cuando el bajo asciende al sexto grado, pero el acorde que proporciona la «interrupción» no es el acorde comúnmente usado de vi, sino el de viib del V, es decir, un acorde disminuido de Si (Ej. 1), en el que el Si natural convierte a dicho acorde en doblemente inesperado. La música permanece suspendida por un momento, el acorde retrasa un instante más lo que uno espera hasta que el bajo se mueve al séptimo grado ascendentemente (acorde de Vb), y después al I grado antes de que esta sección se cierre con una auténtica cadencia perfecta. Nos movemos sobre una imitación en el teclado de un episodio *a solo* de un verdadero concierto para solista y orquesta, pero somos conscientes de que esto sucede en un momento de importancia estructural y de verdadero drama. El acorde pivote aquí, el vii de Do, suena y funciona, más bien, como una dominante secundaria (Walter Piston describe la triada sobre el séptimo grado como «un

Ex.1 BWV. 971 bar 27

\* BA (mus) Oxford (St. Peter's College), MMus (Guildhall School of Music and Drama). Freelance Jazz pianist/organist and teacher. [www.acrobattrio.com](http://www.acrobattrio.com) / [wbartlett@gmail.com](mailto:wbartlett@gmail.com)

\*\*Graham Jackson (Profesor de Piano en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid; Elena Esteban Muñoz (Profesora Superior de Piano / Dirección Revista Música RCSMM)

## WILLIAM BARTLETT

acorde de séptima de dominante incompleto») ya que la nota Si, sensible, nos empuja, aunque brevemente, hacia el Do. Bach retoma este punto dramático en un pasaje de tonalidad menor más adelante en este movimiento. Esta vez, la voz superior desciende de nuevo una cuarta ascendida, en esta ocasión en la tonalidad de Re menor, a Sol#, y el bajo asciende una sexta diatónica, a Si $\flat$ . Por supuesto, esto nos proporciona no un intervalo de sexta mayor sino uno de sexta aumentada (el Fa del acorde lo convierte en una Sexta Alemana) (Ej. 2).

Ex.2 BWV. 971 bar 87

Bach usa este acorde de Sexta Aumentada como sustituto del vii del V, y, de nuevo, esto funciona como si fuera un acorde de dominante secundaria. Walter Piston, en su excelente tratado *Harmony* (1941), insiste en que los acordes de sexta aumentada «no son acordes de dominante» funcionalmente, siendo su origen un acorde de subdominante con la fundamental ascendida, más que una V de la V (Ej. 3). En este ejemplo del *Concierto Italiano*, sin embargo, el Sol#, la nota que forma una sexta aumentada con el bajo, se alcanza, no desde abajo, como Piston trata de forma estandarizada, sino desde arriba, saltando hacia abajo dramáticamente desde un Re, aunque en la práctica lo oigamos como si viniese del La que está justo arriba en el compás anterior. Que Bach progrese hacia el V $\flat$  como antes, más que hacia descendiendo hacia el V, sugiere que consideraba este acorde, al menos en esta ocasión, como una variación de esta dominante secundaria. Este tratamiento del acorde de Sexta Aumentada como un elemento estructural y expresivo, y teniendo una dominante más que una intención de «predominante», es un momento importante en el desarrollo de este grupo de acordes que los sitúa hacia el uso cada vez más extendido y creciente de su color en los siglos que vinieron.

Ex.3 Beethoven Op.53 bar 22

Como estudiante, y viniendo de una formación jazzística, pregunté inocentemente a un maestro y analista musical por qué un acorde de Sexta Aumentada en la tonalidad de Do Mayor era nombrado con las notas *Lab*, Do y *Fa#* en vez de con *Lab*, Do y *Solb*, cuando para mis oídos era claramente un acorde de séptima de dominante (cayendo víctima de una innecesaria pedantería). Recibí, por supuesto, la merecida y justa respuesta en la que me decía que sólo si nombraba el *Fa#* el acorde no sería de Sexta Aumentada. Completamente cierto, pero esta respuesta no satisfizo mi idea de por qué deberíamos querer que el acorde fuera una Sexta Aumentada en primera instancia. Desde luego, es tan sólo una forma sencilla de dirigir las voces: el *Fa#* resolvería normalmente ascendiendo al Sol.

En el lenguaje armónico este *Fa#/Solb* habría descendido normalmente a un Fa natural (Ej. 4); de hecho Chopin, en su Preludio en Mi menor, emplea un acorde que suena como una Sexta Aumentada, pero que él escribe como una séptima de dominante (*VI7*), llevando esta voz descendentemente (Ej. 5).

**Ex.4**

C: *VIIt*      V      *VI7*      *V7*

**Ex.5**  
Chopin Op.25, no.4, bar 20

e: *V7*    V    *V7*    VI    *VI7*    *ii7*    *I7*    *I7b*    *I7*    *VI7*

Esto nos lleva hacia una de las áreas armónicas favoritas de los músicos de jazz, la sustitución del tritono. Si uno toma un acorde básico de séptima de dominante, es decir, *D7* (Re, *Fa#*, Do) y mueve el bajo tres tonos, media octava, termina con (ignorando las enarmonías por ahora) un acorde de *Ab7* (*Lab*, Do, *Solb*), en los que la tercera y la séptima intercambian posiciones. Esto funciona, por supuesto, porque el intervalo entre la tercera y la séptima es también un tritono. Merece la pena tener en cuenta que el acorde de Sexta Francesa puede ser una sustitución en sí misma, respetando todos los intervalos exactamente iguales (de nuevo, tomándose algunas libertades enarmónicas).

Se podría considerar que esta libertad en el nombramiento de las enarmonías y el uso de la terminología en el jazz surge a través de gente que tan sólo experimenta con la armonía y la dirección de las voces de un modo puramente instintivo, y únicamente de oído. En «The rest is Noise» de Alex Ross, el más fresco estudio de la música del siglo XX, se termina con la «simple y racista idea de que [el jazz] fue algo únicamente instintivo y de gente analfabeta» mencionando la formación especializada de los músicos afroamericanos a finales del siglo XIX y principios del XX tal como William Marion Cook, obligado a adaptarse a la composición clásica por la falta de oportunidades profesionales disponibles para los músicos negros de aquella época.

Influencias como las de Cook, Ellington y Billy Strayhorn (un talentoso y preparado compositor de música clásica en su juventud) ayudaron a establecer un mundo de sofisticada armonía habitado por músicos de jazz. La música de estos compositores de jazz, así como la de Wagner, Liszt, Debussy y otros, había superado el sistema tonal, de tal manera que estas ambigüedades y terminologías incorrectas eran inevitables: ellos eran más conscientes que nadie de las limitaciones que condujeron a Schoenberg hacia la dodecafonía, pero vieron una dirección diferente hacia la que dirigirse (es un interesante experimento mental el que estemos disertando sobre el sí (o el cuándo) de las cuestiones de la enarmonía, para concebir un sistema de notación musical en el que cada uno de los doce semitonos sea etiquetado y anotado discretamente, quizás con letras de la A a la L y ver si esto influye en nuestro juicio).

Leytonstone, un agradable barrio periférico al noreste de Londres (y lugar de nacimiento de Alfred Hitchcock y David Beckham) fue el hogar de Kenneth Vincent John Wheeler durante muchos años hasta su muerte en 2014. Nacido en Toronto, Ken, o Kenny, Wheeler fue una de las voces más grandes del jazz moderno. Su ejecución a la trompeta y al fliscorno es inmediatamente reconocible y su composición, discutiblemente más prolífica, fue la parte central de la estética de su música y de sus colaboraciones, y ayudó en no menor medida a definir la Escuela europea del jazz (alguno podría llamarla la Escuela europea del norte), diferente a la Escuela contemporánea de jazz en América. Los álbumes que grabó, entre ellos *Gnu High* (1975), *Flutter by, Butterfly* (1988) y *Music for Large and Small Ensembles* (1990) han sido estudiados y recreados desde entonces por estudiantes de jazz, particularmente en Reino Unido. Un acorde en concreto que aparece frecuentemente en su obra es el verdadero sujeto de este ensayo. Él pudo no haber inventado el acorde (éste fue probablemente tocado muchas veces sin ser escrito como una sustitución improvisada del tritono), pero fue la primera persona que realmente lo entendió y lo explotó. Un acorde de séptima de dominante sobre *Lab* con la novena y la quinta alteradas ascendentemente, comúnmente llamado en jazz *acorde alterado* de séptima sobre *Lab* - *Ab7altered* - (volveremos a la definición completa) no se encuentra

normalmente en Do Mayor, pero puede funcionar del mismo modo que un acorde de Sexta Aumentada, resolviendo como haría típicamente un acorde de Sexta Alemana hacia un acorde de  $V_4^6$  (C/G- o Do sobre Sol) (Ej. 6; los símbolos de los acordes son de Wheeler, y la figuración mía).

**Ex.6**

$A^{b7alt}$ 
 $\frac{C}{G}$

C:  $bVILt$ 
 $V_4^6$

Esto se conoce, en cierto sentido humorístico, como la *Sexta Leytonstone*, expresión acuñada por el pianista y cantante Pete Churchill, colaborador de Wheeler y profesor de armonía de una generación completa de estudiantes de jazz en los conservatorios de Londres (y, creo, que llevado al papel por primera vez aquí). Que se sitúe ésta o no al lado de los acordes de Sexta Alemana, Francesa o Italiana en la siguiente revisión del tratado *Harmony* de Piston está por ver, pero de situarse podría ser un acertado tributo para Ken (Ej. 7).

**Ex.7**

C:  $bVILt$ 
 $bVIGer$ 
 $bVIFr$ 
 $bVILt$  [Leytonstone 6th]

Alguna otra explicación acerca del acorde alterado y la teoría de las escalas y acordes de jazz sería aquí de gran ayuda. Con el propósito de la improvisación (y para los arreglos y la composición) algunos músicos de jazz emplean símbolos de los acordes para hacer referencia a una escala particular, por ejemplo  $Cmaj7\#11$  se referiría al modo Lidio. Los modos de la escala melódica menor ascendente (normalmente nombrada sólo como escala melódica en este contexto, siendo la versión descendente simplemente un modo eólico, o menor natural) son de un uso e interés particular. Imaginemos una progresión de acordes D7, G7, C, una alternativa común a Dm, G7, C (el «*ii-V-I*», una piedra angular de la armonía del jazz). Si elegimos darle color al acorde de D7 con un Sol#, como ocurre normalmente, todas las notas de este acorde D7#11 forman parte de la escala de La menor melódica, de modo que los improvisadores las usarán normalmente todas juntas. Este modo, el cuarto de la escala menor melódica, es conocido como Re Lidio-dominante. Lo mismo vale para un G7alt y la

## WILLIAM BARTLETT

escala  $LA^b$  melódica menor (la tercera ahora es nombrada como  $Do^b$ ; sospecho que ésta es la alteración desde la que se ha originado el término), (Ej. 8). Este modo con séptima es conocido como la *escala alterada*. Los acordes de séptima de dominante son normalmente considerados por los músicos de jazz como: o cadenciales, y encajan con la escala alterada con sus tonos sombríos buscando una resolución (en la tonalidad de Do Mayor,  $G7$ ), o como acordes más estables, ( $D7$ ,  $Bb7$ ,  $F7$ ) que encajan con la escala Lidia-dominante (así como, a veces, con el antiguo y sencillo modo Mixolidio). Podemos ver que, como la tercera y la séptima se mueven por semitonos desde  $D7$  a  $G7$ , las escalas con las que se emparejan los acordes se mueven también con un movimiento descendente por semitonos. Si usamos una sustitución del tritono y convertimos el  $G7$  en  $D^b7$ , podemos usar todavía la escala melódica menor ( $La$  menor) pero aquí ésta se convierte en una escala Lidia-dominante comenzando en  $Re^b$  (Ej. 9).

**Ex.8** Altered scale

$G7^{alt}$

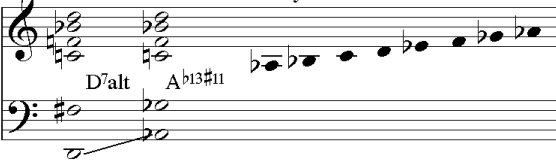
**Ex.9**  $D^b$  Lydian dominant

$D^{b7\#11}$

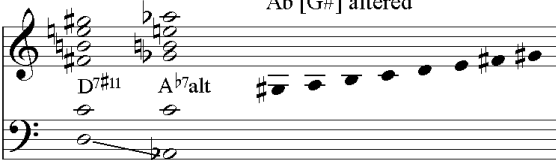
En un contexto de improvisación, el intérprete del bajo podría moverse hacia el tritono aquí, sin afectar, por ejemplo, al pianista y al saxofonista, pero cambiando sutilmente el sonido, y permitiendo al bajo moverse por semitonos ( $Re$ ,  $Re^b$ ,  $Do$ ). Algunas veces, podemos hacer del acorde  $D7$  un acorde alterado; su atracción hacia el  $G7$  nos proporciona una herramienta expresiva diferente. Si tocamos una sustitución del tritono aquí, nos encontramos con el acorde  $A^b7\#11$  (ambos acordes usan la escala de  $Mi^b$  melódica). Esto es también muy común, y si uno viera una progresión  $A^b7$ ,  $G7$ ,  $C$ , podría esperar que el acorde de  $A^b7$  formara parte del acorde de Lidia dominante, la variedad más estable (Ej. 10). Si tomamos el acorde  $D7\#11$  y el modo Lidio-dominante y tocamos la sustitución del tritono, llegamos al acorde  $A^b7^{alt}$ , la *Sexta Leytonstone* (Ej. 11). Esto ha sido tradicionalmente evitado ya que la fuerte atracción cadencial

hacia el acorde de  $D^b$  puede parecer inquietante. Wheeler, sin embargo, hace de éste una característica distintiva en su obra, como en *For Jan*, tercera parte de la obra *Music for Large and Small Ensembles* (1990) (Ej.12). El acorde de Sexta Aumentada, en general, puede ser usado para crear incertidumbre armónica o ambigüedad, además de para modular. Vemos la visión de Wheeler sobre este aspecto en *Parte 2* de la obra mencionada (también conocida como *Kind Folk*) (Ej. 13).


**Ex.10** Ab Lydian dominant



**Ex.11** Ab [G#] altered




**Ex.12**  
*'For Jan', bar 9 of Head*



C:  $bVII$   $V$

**Ex.13**  
*'Kind Folk', bar 9 of Head*



C:  $V$   $bVII$   $i$   
c#:  $V$

Lo que más le interesa a Wheeler de este acorde es que su escala ( $La^b$  alterada, el séptimo modo de  $La$  menor melódica) tiene cinco notas en común con  $Do$  Mayor, la tonalidad principal, mientras que una escala Lidia-dominante de



## WILLIAM BARTLETT

Lab comparte sólo tres notas. Continuando el estudio de sus *solos* en estas piezas (así como aquellos de los que le acompañaban, en especial las del pianista John Taylor y las del saxofonista Stan Sulzmann) proporcionan una demostración completa de la sencilla belleza de este acorde, o sustitución de acorde. Quizás el mejor ejemplo de esto está en otra composición de Wheeler, *Miold Man*, (Ej.14), perteneciente a la obra *Flutter by, Butterfly*, 1988).

Ex.14  
*Miold Man*' 1st 8 bars of head

Ab: bVII      V

Una formación que aun no hemos explorado es la sustitución del tritono de un acorde no alterado de séptima de dominante, por ejemplo la del tipo de la Escala Lidia –dominante, con una novena y una decimotercera diatónicas. Comenzando en Do Mayor, éste nos daría un acorde de  $D\flat 7\text{alt}$  tendiendo hacia Do Mayor. Esto, por supuesto, podría ser entendido como una *Sexta Leytonstone* en un contexto diferente. Un acorde de sexta aumentada sobre el segundo grado rebajado (no confundir con una Sexta Napolitana; este acorde a veces es nombrado como una Séptima Napolitana, pero es un término algo inapropiado que mezcla dos conceptos no relacionados).

Tchikovsky consideraba que todos los acordes de Sexta Aumentada deberían ser considerados, efectivamente, como acordes de séptima de dominante que resuelven en tónica más que en dominantes secundarias que resuelven den V como en el *Concierto Italiano*. Esto explica su uso generalizado sobre el  $bII$ . El comienzo del Preludio Op. 3 nº 2 usa este acorde además del acorde de V (Ej. 15); Brahms, en el *Passacaglia*, el último movimiento de su *Sinfonía* nº 4 en Mi menor Op. 98, lo emplea enfáticamente en lugar del acorde de V (Ej. 16) (en este caso, éste acorde da lugar a un acorde de  $iv$ , que implica parcialmente una Sexta Francesa ortodoxa en La menor, pero la frase y el movimiento está todavía claramente en Mi menor). La formación de un acorde alterado en esta posición no es común en el jazz, aunque hay ejemplos, tales como la última frase cantada del arreglo de *Nelson Riddle* de la obra *We'll be Together Again*, perteneciente al álbum *Songs for Swinging Lovers* (Ex.17). La presencia de una melodía tan claramente diatónica (un acorde descendente del acorde de tónica) equilibra la ambigüedad del acorde que, presentado de forma diferente, daría

lugar a que esperásemos la continuidad hacia la tonalidad de Sol b Mayor (o menor). Esto, significativamente, nos lleva a hacia cómo usar este acorde a través de la ocurrencia más típica de la *Sexta Leytonstone*, basada en el acorde de *bIV*.

**Ex.15**  
Rachmaninoff Op.3 no.2 Bar 3

c#: i [III V/V] *bII Ger* (second inversion) V

**Ex.16**  
Brahms op.98 4th movement

e: ivb iib i ivb V/V ib *bII tr* I

**Ex.17**  
from 'We'll be Together Again'

We'll be to - ge - ther a - gain.  
Fm<sup>6</sup> G<sup>13</sup> D<sup>b7 alt</sup> C%

El mismo Ken usa la *Sexta Leytonstone* como un acorde de sustitución en su arreglo para big band de *Embraceable You* (Ex.18); se podría entender el uso de este acorde de un modo similar sobre el *bII* en una canción de Geršwin,

**Ex.18**  
'Embraceable You', bar 27 of Head

Dm<sup>7</sup> G<sup>7</sup> D<sup>b7 alt</sup> F C

WILLIAM BARTLETT

*Lady be Good* (Ex.19). Un final de Gabriel Grovlez (de la obra *L'Almanach aux Images* 1911) muestra cómo de libre puede ser el uso de los acordes de Sexta Aumentada sobre grados no ortodoxos de la escala (Ej. 20), así que esta rearmonización del popular standard de Rodgers y Hart, *Have you met Miss Jones*, da muestras de cómo los acordes alterados, resolviendo un semitono descendente, pueden ser abandonados de un modo similar si se desea (E. 21). Estos son, por descontado, diseñados para encajar con la melodía original, pero cuando improvisamos con la secuencia de acorde podemos sustituir la *Sexta Leytonstone* todavía en más momentos. Yo incluyo una Sexta Alemana también, para homenajear a los músicos de jazz, que es también legítimo. Uno deber recordar, sin embargo que los acordes deberían guiar la melodía (incluyendo las melodías improvisadas que aquí nos conciernen) y no al revés. Uno de los peligros de aprender la teoría de las escalas de los acordes de jazz es que puede obstaculizar el desarrollo de los impulsos melódicos naturales de los músicos. Sin duda, lo mismo es válido para los estudiantes de la composición clásica quienes olvidan que esa armonía es realmente una herramienta analítica, una instantánea vertical de una forma melódica. Este es el instinto que subyace a toda la música de Ken.

Ex.19

'Lady be Good', bar 5 of Head

Musical notation for Ex.19, 'Lady be Good', bar 5 of Head. The score shows a treble clef with a melody starting on G4, moving to A4, B4, and then a triplet of C5, B4, A4. The bass line is indicated by slashes. Chords are labeled as Dm, G7, D<sup>b</sup>7<sup>alt</sup>, and C<sup>6</sup>.

Ex.20

Grovlez 'Chanson du Chasseur' bar 11

Musical notation for Ex.20, Grovlez 'Chanson du Chasseur' bar 11. The score shows a treble clef with a melody starting on G4, moving to A4, B4, and then a triplet of C5, B4, A4. The bass line is indicated by slashes. Chords are labeled as Dm, G7, D<sup>b</sup>7<sup>alt</sup>, and C<sup>6</sup>.

## BACH Y LA SEXTA LEYTONSTONE

Ex.21 'Have You Met Miss Jones?' complete head.  
Leytonstone sixth chords (on whichever degree) marked \*

1.

2.

3.

4.

F#: iib VI<sup>Ger</sup> V: V

## Referencias

- . PISTON, W. (1941) *Harmony*, W. W. Norton.
- . ELLIS, M. R. (2010) *A Chord in Time; The Evolution of the Augmented 6<sup>th</sup> from Monteverdi to Mahler*, Ashgate.
- . ROSS, A. (2007) *The Rest is Noise: Listening to the Twentieth Century* Harper Perennial.



# APLICANDO PROBABILIDADES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL A LA COMPOSICIÓN MUSICAL

 Víctor PADILLA MARTÍN-CARO\*  
 Antonio PALMER APARICIO\*\*

## Resumen

En este artículo comenzaremos comentando algunos sistemas algorítmicos empleados en composición musical a partir de los años 50, para posteriormente explicar brevemente el desarrollo de dos herramientas propias, *MusicProb* y *MusicNeural* y su posible empleo desde el punto de vista de la creación sonora. La idea de partida ha sido intentar explorar los límites de la percepción humana entre la claridad de ideas y confusión, y aprovechar estas fronteras para realizar diversos fragmentos musicales.

Con *MusicProb* presentamos una herramienta que nos permite jugar con las probabilidades en la evolución de las ideas musicales. *MusicNeural*, en cambio, implementa una red neuronal multicapa realimentada. Estos desarrollos nos van a propiciar el desarrollo de bloques sonoros instrumentales que usaremos en composiciones musicales, como comentaremos posteriormente.

Para acceder al código fuente:

<https://github.com/vpadilla/MusicProb>

<https://github.com/vpadilla/MusicNeural>

## Introducción

**D**e nuestros padres y abuelos musicales, si nos remontamos incluso a la Segunda Escuela de Viena, podemos ver una necesidad común de encontrar un sistema que reemplace la estructuración tonal. Propuestas

\* Víctor Padilla es doctor por la URJC, Compositor por el RCSMM y la Universidad de Bristol (UK), e Ingeniero por la UPM. En la actualidad desarrolla diversos proyectos como investigador musical en el LICA (Lancaster Institute for the Contemporary Art), en las Universidades de Lancaster y Leeds, en el Reino Unido.

\*\* El Dr. Palmer es Catedrático del Real Conservatorio de Música de Madrid y profesor del Máster en Interpretación y Creación Musical de la Universidad Rey Juan Carlos, en la que dirige numerosos proyectos de investigación y tesis doctorales.

ha habido muchas, lo que ha enriquecido enormemente el panorama compositivo. Siguiendo una línea, en cierto modo más radical o de vanguardia, donde el acorde vertical o agregado pierde peso, podemos encontrar técnicas como el dodecafonismo de Schoenberg [24], serialismo integral de Boulez [5], o la pléyade de ideas de Xenakis desde los sistemas probabilísticos o estocásticos a los Modelos de Markov o Random Walls [27]. En propuestas algo más tradicionalistas podríamos encuadrar, por ejemplo, a Messiaen [17], Hindemith [14] o incluso a Barce [3].

En el particular listado anterior de compositores y técnicas, en ningún caso completo ni exhaustivo, nos encontramos habitualmente textos representativos que tratan de explicar la manera de proceder del compositor y, de qué manera, reemplazar las reglas de la tradición del sistema tonal que la mayor parte de los autores de la segunda mitad del XX consideran agotado.

En este artículo vamos a partir de ideas algo posteriores, con algoritmos principalmente centrados en la matemática e inteligencia artificial. El desarrollo de la informática y la computación moderna ha permitido agilizar enormemente el cálculo numérico y la aparición de algoritmos en los que el resultado dista bastante de ser algo trivial, a pesar de tratarse, en la mayoría de los casos, de operaciones matemáticas sencillas.

La inteligencia artificial en nuestros días es considerada un campo multidisciplinar y diverso, en el que se emplea como principal paradigma el modelizado de los procesos cognitivos de la mente humana. Encontrar una definición sencilla acerca de lo que la comunidad científica entiende por inteligencia artificial es bastante resbaladizo y en ciertos casos contradictorio. Al intentar acotar el significado del término, surgen diversos problemas derivados de la interpretación como tal del concepto *'inteligente'* por los propios pioneros de estas ideas.

Con la evolución de la computación a partir de los años 80, posteriormente a los trabajos de Alan Turing y su famoso test<sup>2</sup>, encontramos varias vías para resolver problemas complejos asociados a la representación del conocimiento. Haciendo una simplificación, podríamos englobar los trabajos relacionados con la inteligencia artificial en alguna de las siguientes direcciones:

<sup>1</sup> En ciertos aspectos pueden resultar divergentes las ideas de McCarthy y Minsky, dos de los padres de la Inteligencia Artificial moderna. En *SOME PHILOSOPHICAL PROBLEMS FROM THE STANDPOINT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE* [16] McCarthy busca respuestas inteligentes en función de una interpretación certera de la realidad por parte de la máquinas, mientras que Minsky en *STEPS TOWARD ARTIFICIAL INTELLIGENCE* [18], divide la resolución de problemas en cinco áreas concretas: búsqueda, reconocimiento de patrones, aprendizaje, planificación e inducción.

<sup>2</sup> El texto íntegro de las ideas del Test de Turing puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.loebner.net/Prizef/TuringArticle.html> (consultada, 30 de marzo de 2015). Turing, A.M. (1950). *Computing machinery and intelligence*. *Mind*, 59, 433-460.

- Los sistemas expertos o sistemas basados en reglas semánticas con motor de inferencia.
- Sistemas Algorítmicos con ciertos elementos aleatorios y/o probabilístico que, basados en un ajuste iterativo, permiten llegar a una solución óptima.
- Sistemas Conexionistas con una clara inspiración en las sinapsis neuronales o al menos su simulación a través de una computadora

En la mayoría de los casos podemos encontrar ejemplos o prototipos que en el ámbito musical podrían tener cabida en alguno de estos sub-apartados. En los siguientes epígrafes citaremos alguno de ellos, a modo de ejemplo.

## Algoritmos Genéticos

El algoritmo genético es una técnica de búsqueda basada en la teoría de la evolución de Darwin. Esta técnica se basa en los mecanismos de selección que utiliza la naturaleza, de acuerdo a los cuales los individuos más aptos de una población son los que sobreviven, al adaptarse más fácilmente a los cambios que se producen en su entorno.

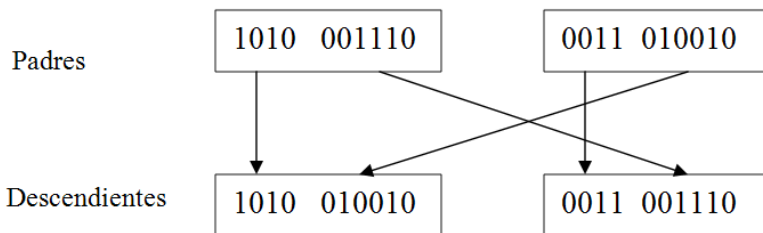


Fig. 1. Ejemplo de operador de cruce en algoritmo genético.

Los principios básicos de los algoritmos genéticos fueron establecidos por Holland [15] y se encuentran bien descritos en varios textos de Goldberg [10], Bauer [4] o Banzhaf [2]. Los Algoritmos Genéticos usan una analogía directa con el comportamiento natural. Trabajan con una población de individuos, cada uno de los cuales representa una solución factible a un problema dado. A cada individuo se le asigna un valor o puntuación, relacionado con la bondad de dicha solución. En la naturaleza esto equivaldría al grado de efectividad de un organismo para competir por unos determinados recursos.

Una de las primeras aplicaciones de algoritmos genéticos en composición musical son los trabajos de Andrew Horner y David Goldberg [14] que describen la generación de material melódico como «puente temático». Esta técnica se



basa en la modificación de un patrón inicial usando un número de funciones y compara el resultado con otro patrón como función de *fitness*.

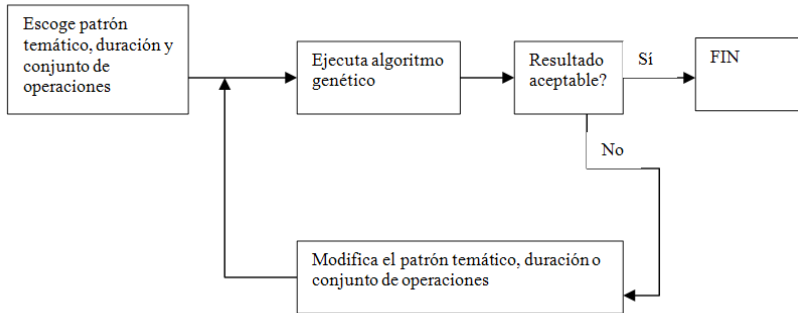


Fig. 2. Algoritmo genético implementado por Horner & Goldberg.

## Autómatas Celulares

Un autómatas celular (A.C.) es un modelo matemático para un sistema dinámico que evoluciona en pasos discretos. Es adecuado para modelar sistemas naturales que puedan ser descritos como una colección masiva de objetos simples que interactúen localmente unos con otros.

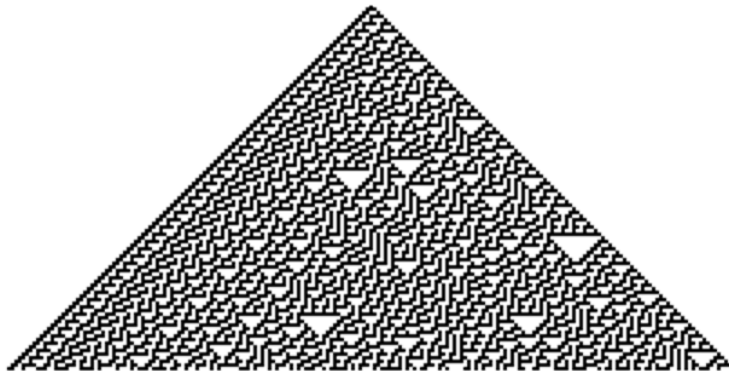


Fig. 3. Configuración caótica de un autómatas celular en una dimensión.

Son sistemas descubiertos dentro del campo de la física computacional por John von Neumann en la década de 1950. Los autómatas celulares

pueden ser de una dimensión (una línea), bidimensionales (un plano), tridimensionales (un espacio), etc. De acuerdo a la cantidad de dimensiones que use tendrá determinado número de vecinos. Por ejemplo, para un autómata celular 2D cada celda tiene 8 vecinos (si tomamos también las diagonales) o 4 vecinos (si tomamos el de arriba, abajo, izquierda y derecha). En el caso de un autómata 3D, cada celda tiene 26 vecinos ( $3 \times 3 \times 3 - 1$ ). Uno de una sola dimensión tiene sólo 2 (izquierda y derecha). La interacción de cada célula con aledañas produce patrones determinados, en algunos casos no fácilmente predecibles a priori.

Stephen Wolfram [26] clasificó los autómatas según la configuración a la que tienden, esto es, la distribución obtenida al cabo de cierto tiempo de cómputo.

### El juego de la vida

Este es quizás el autómata celular más conocido. Fue inventado por John Horton Conway en 1970 y en principio sólo se veía como un juego matemático.

Las reglas son simples:

- Una celda muerta (blanca) con exactamente 3 vecinos vivos, nace (reproducción)
- Una celda viva con 2 ó 3 vecinos vivos permanece viva
- Una celda viva con 4 o más vecinos vivos muere (por superpoblación)
- Una celda viva con menos de 2 vecinos vivos muere (por aislamiento)

Un ejemplo de autómata celular en composición musical fue implementado por Eduardo Reck Miranda<sup>3</sup> con un sistema basado en el algoritmo del juego de la vida que le permitía generar alturas y duraciones. El sistema se denominó CAMUS y emplea un modelo cartesiano para representar acordes de 3 sonidos. El modelo tiene 2 dimensiones donde la coordenada horizontal representa el primer intervalo y la vertical el segundo.

Con este sistema, Miranda ha compuesto un número de piezas como *Entre l'Absurde et le Mystère* (para orquesta de cuerda) y el segundo movimiento de *Wee Batucada Scotica* (cuarteto de cuerdas).

## *MusicProb*. Implementación práctica

Es obvio afirmar que la capacidad de percepción del oído humano es limitada. Nuestros sentidos transforman señales acústicas en elementos perceptivos

<sup>3</sup> Una descripción más detallada del sistema y la composición puede encontrarse en la siguiente referencia [19]. Miranda plantea una posible utilización del algoritmo de Conway a través de un eje cartesiano. Otras posibilidades en música electrónica empleando Csound pueden analizarse en [21].

que nuestro cerebro dota de significado. Los elementos fisiológicos y anatómicos propios de nuestros sentidos filtran y enmascaran ciertos sonidos, pero no sólo la anatomía es un factor determinante. Factores perceptivos y psicoacústicos entran en juego y para un compositor puede ser interesante explorar estos límites de la audición. En este sentido, podríamos recordar los trabajos clásicos de Hemholtz [11], Risset [3], Sloboda [25] o Cohen [6], asociando la música con otros estímulos sensoriales.

*MusicProb* es una aplicación realizada en Java que nos va a permitir implementar de forma sencilla conceptos aleatorios y distribuciones de probabilidad por medio de una interfaz gráfica. Esta herramienta ha sido empleada para el desarrollo de diversos fragmentos de obras. Para la codificación, se han utilizado diversas librerías *open source* que, como comentaremos posteriormente, han resultado ser de gran utilidad.

La idea de partida es muy sencilla. En principio dividimos un tema (entiéndase idea musical, fragmento...) en dos partes que hemos denominado «Cabeza» y «Desinencia». Estas dos partes son repetidas  $N$  veces y en cada presentación tienen una probabilidad, que se va acumulando, de mutación y de modificación de la duración. Los silencios que hay entre cada presentación del tema también pueden ser afectados por distribuciones de probabilidad. Para realizar las pruebas hemos utilizado tres distribuciones de probabilidad; distribución *uniforme*, *de poisson* y *gaussiana*.

A la hora de realizar la interfaz hemos intentado ser prácticos e intuitivos. El número de parámetros que el usuario puede manejar pensamos que es el adecuado para obtener resultados interesantes sin tener que hacer un esfuerzo demasiado grande en la interpretación de cada uno de ellos. En la pantalla principal de la aplicación tenemos prácticamente todo el cuadro de mandos. Ésta la dividimos en 4 partes: «Cabeza», «Desinencia», «Silencios» y «Resultado».

Para la implementación de las distribuciones de probabilidad se han utilizado las librerías gratuitas de la Universidad de Princeton<sup>4</sup>. Para el algoritmo de la distribución de Poisson se implementó el algoritmo de Knuth<sup>5</sup> con un valor de  $\lambda$  igual a 10.

De esta forma conseguimos una curva de distribución bastante suave sin un vértice pronunciado. En el caso de distribución normal o gaussiana, hemos empleado la estándar con valores de  $\mu = 0$  y  $\sigma = 1$ .

<sup>4</sup> *Using static methods in other programs. Libraries and Clients*. Princeton University web page. <http://introc.cs.princeton.edu/22library> (consultado 1 marzo 2015).

<sup>5</sup> Donald, E., Knuth, H. «Seminumerical Algorithms». *The Art of Computer Programming*, Volume 2. Addison Wesley, 1969.

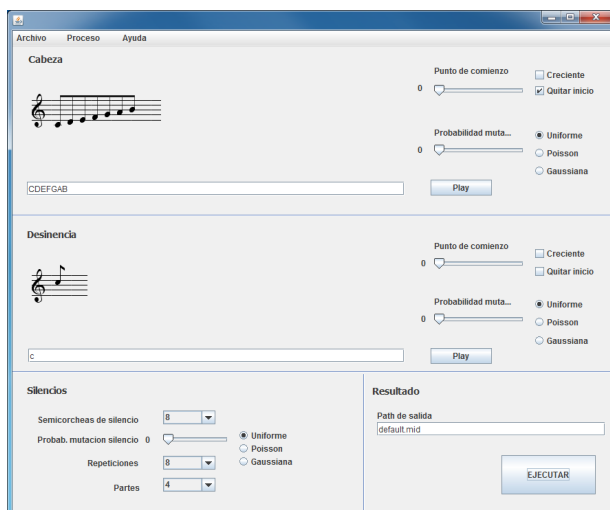


Fig. 4. Interface MusicProb.

Como explicación básica de las ideas vamos a comentar un ejemplo sencillo. Introducimos en la herramienta una idea musical que consiste simplemente de una escala (de do3 a do4) dividida en dos partes: Cabeza do3-si3 y desinencia do4. Cada presentación del tema va a estar separada por 8 silencios de semi-corchea (2 de negra) y este tema se repite 8 veces a 4 partes. Las distribuciones de probabilidad están a cero y el punto de comienzo también. Si ejecutamos el programa, el resultado es el siguiente (Fig. 5).

Como comprobamos, se trata de una escritura a 4 partes con 8 presentaciones de la idea musical disminuyendo de forma lineal su duración desde el inicio.

Hasta ahora el resultado no deja de ser trivial, pero introduzcamos el concepto de distribución de probabilidad. Si establecemos, por ejemplo, una probabilidad de mutación del 50% y comparamos el resultado con las distribuciones uniforme y de Poisson para una escala cromática obtenemos diversos resultados que en algunos casos pueden resultar interesantes desde el punto de vista musical.

Después de realizar varias pruebas el grado de desorden en la distribución uniforme es mayor y se produce más rápidamente que en el resto de distribuciones. En Poisson después de 8 repeticiones el concepto de bloque o presentación se mantiene, mientras que en la distribución uniforme a partir de la repetición 7 prácticamente está perdido auditivamente.

Un ejemplo real de empleo de la herramienta lo encontramos en la variación II de *Variaciones Clasicas*. Reproducimos a continuación un fragmento musical.

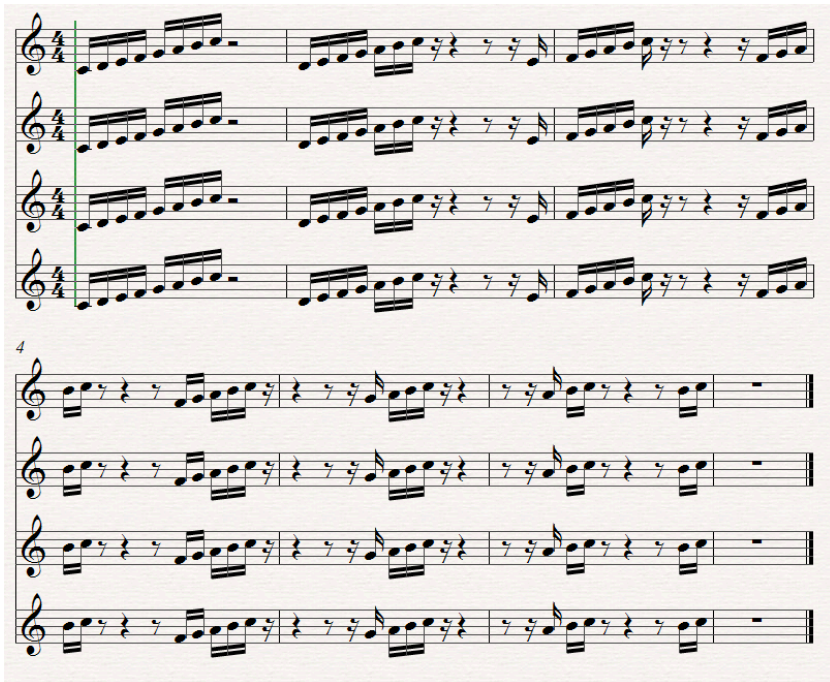
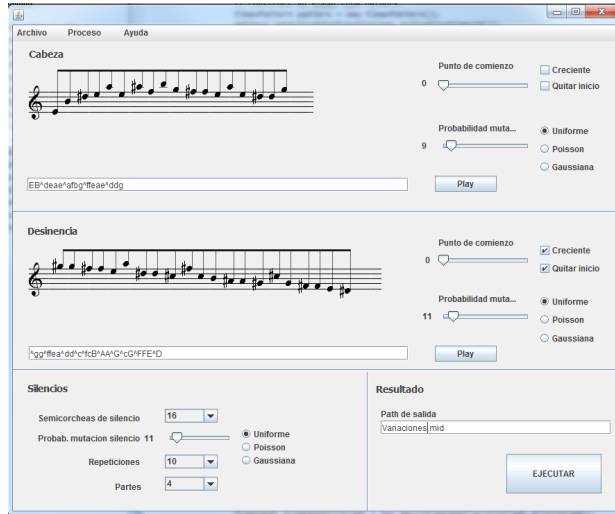


Fig. 5. Resultado trivial sin usar probabilidad.

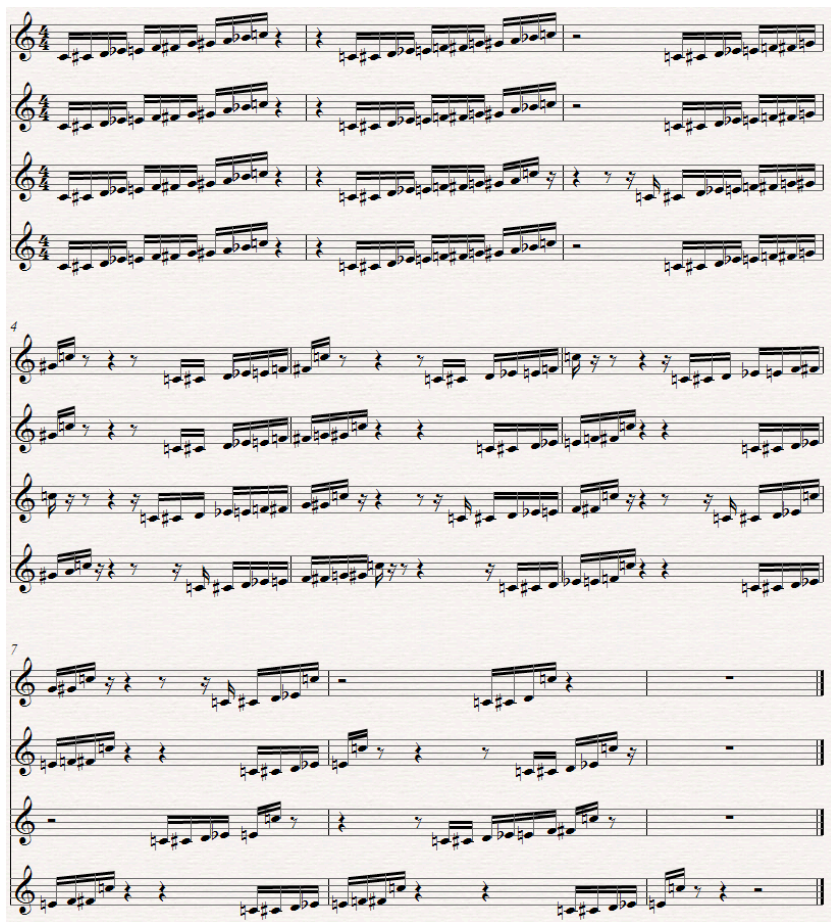


Fig. 6. Distribución uniforme 50% (partitura).

El almacén de los datos lo hacemos en XML<sup>6</sup> por ser un formato estándar de intercambio de datos ampliamente empleada en el desarrollo de software. La estructura de éste XML es muy sencilla y quizás lo más práctico sea mostrar un ejemplo. Cada uno de los tres bloques hace referencia a una parte del interfaz de usuario. Un análisis más detallado de esta estructura puede encontrarse en [21].

<sup>6</sup> Uno de los múltiples sitios para encontrar más información sobre XML puede ser desde la página de w3.org <http://www.w3.org/XML/>

Fig. 7. Configuración de la interfaz e implementación.

```
<?xml version="1.0" encoding="UTF-8" standalone="no" ?>
<xml>
  <head>
    <score>BcBcBcBcBcBcBcB</score>
    <startPoint>0</startPoint>
    <mutationProb>38</mutationProb>
    <distributionProbType>Poisson</distributionProbType>
    <increase>0</increase>
    <removeStart>0</removeStart>
  </head>
  <end>
    <score>^f</score>
    <startPoint>0</startPoint>
    <mutationProb>0</mutationProb>
    <distributionProbType>Poisson</distributionProbType>
    <increase>0</increase>
    <removeStart>0</removeStart>
  </end>
  <silence>
    <mutationProb>0</mutationProb>
    <distributionProbType>Poisson</distributionProbType>
    <repeat>8</repeat>
    <parts>8</parts>
    <semiquavers>8</semiquavers>
  </silence>
  <pathOutMidi>default.mid</pathOutMidi>
</xml>
```

Fig. 8. Codificación xml de la interfaz MusicProb.

## *MusicNeural.* Implementación práctica

Las redes neuronales recurrentes se caracterizan por tener dos caminos: un camino directo hacia la salida y un lazo de realimentación. El motivo principal de usar redes recurrentes para modelos temporales es que permite introducir el concepto de memoria o eventos pasados en la secuencia a procesar. La mayoría de las redes recurrentes tienen una topología que permiten, en el instante  $t$ , almacenar en unos nodos de contexto (*context node*) valores que pueden ser usados como entrada (generalmente dentro de la misma capa) en el instante  $t+1$ . Los pesos entre los nodos de contexto y los nodos a los que alimentan se denominan pesos de contexto (*context weight*). La figura siguiente ilustra una red recurrente completamente interconectada con nodos de contexto. Los nodos de contexto los representamos con cuadrados.

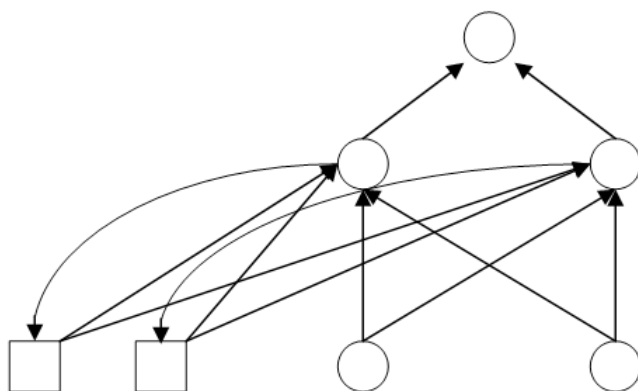


Fig. 9. Red Neuronal Realimentada.

La red Elman es un tipo de red neuronal desarrollada por Jeffrey L. Elman [8] en 1990. La topología de la red está formada por una capa de entrada, una oculta que se realimenta a través de la entrada y una de salida. Este tipo de redes son especialmente interesantes en predicción de secuencias temporales. Junto a los modelos ocultos de Markov (HMM) se emplean en la actualidad de forma bastante exitosa en tareas como el reconocimiento de voz.

Se han realizado bastantes trabajos con redes neuronales aplicados a la composición musical, especialmente en estilos concretos. Podemos destacar los trabajos desarrollados por Hermann Hild, Johannes Feulner y Wolfram Menzel con HARMONET [12], un sistema que armonizaba melodías en el estilo de J.S.Bach con redes neuronales. Para generar el esqueleto armónico, se empleaba una red recurrente con una capa oculta. Para sistemas de armonización automá-



tica, aparte de redes neuronales, se pueden emplear sistemas expertos como el planteado por Somnuk Phon-Amnuaisuk, Alan Smaill y Geraint Wiggins [1].

Otro interesante artículo al respecto es el de Michael C. Mozer [20] quien desarrolló un sistema de red neuronal que entre otras cosas, permitía la producción de melodías con una progresión armónica subyacente. El sistema CONCERT se entrenó con la voz de soprano de los corales de Bach, melodías de música Folk y progresiones armónicas de varios valsos. La arquitectura es una red recurrente basada en back-propagation, en concreto una red Elman.

En este apartado vamos a comentar una aplicación realizada en Java que nos va a permitir generar líneas melódicas en base a composiciones o ideas previas. Las premisas de partida son muy simples: establecemos una red neuronal realimentada (Red Elman<sup>7</sup>) con una serie de nodos a determinar y le sometemos a un proceso de entrenamiento de diversas ideas musicales. El esquema se muestra en la figura 10:

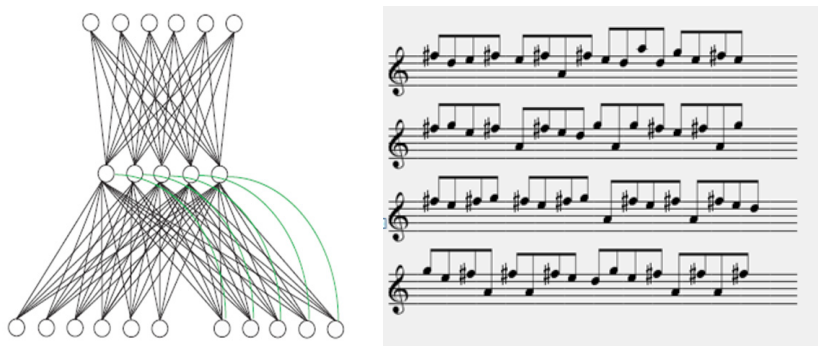


Fig. 10. Estructura Red Elman realimentada y resultado con música de Bach.

En esta primera versión hemos empleado una limitación en cuanto a las duraciones de las notas. En este caso, tanto la entrada como la salida del sistema van a ser un continuo de corcheas. En principio esto no debería suponer ninguna limitación en cuanto al testeo del sistema. Evidentemente existe un gran número de obras históricas en las que el compositor trabaja de esta manera, anulando el parámetro duraciones de al menos una de las voces. Ejemplos podemos encontrarlos desde las partitas para instrumento sólo de J.S.Bach a *Doctor Gradus ad Parnassum de Children's Corner* de Debussy, pasando por infinidad de estudios y obras del romanticismo.

<sup>7</sup> La red Elman fue descrita en «Finding Structure in Time», Cognitive Science 14, 179-211 (1990), by Jeffrey L. Elman. En la actualidad pueden encontrarse implementaciones prácticas de dicha red asociadas principalmente al reconocimiento de voz.

Siguiendo con la herramienta, en la parte inferior izquierda de la interfaz encontramos las siguientes cajas y botones (figura 10). Los tres parámetros más importantes a determinar son:

The image shows a user interface for MusicNeural. On the left, there are three input fields with labels: 'Capas ocultas' containing the value '50', 'Error' containing '0.01', and 'Iteraciones Má...' containing '5000'. To the right of these fields are three buttons: 'Play' and 'Stop' are small buttons at the top right, and a larger 'Entrenar' button is centered below them.

Fig. 11. Parámetros interfaz MusicNeural.

- Capas ocultas: Indica el número de nodos de la capa intermedia de la red. No siempre más nodos van a producir mejores resultados y el tiempo de entrenamiento se puede incrementar notablemente.
- Error: Índice de error que consideramos suficiente para considerar la red entrenada de forma satisfactoria.
- Iteraciones máximo. Es posible que el error no pueda bajar de un determinado valor o nos encontremos con un mínimo local insalvable. Esta variable indica el número máximo de iteraciones si no llegase antes al valor mínimo de error.

La salida por tanto será un continuo de notas basadas en las  $N$  ideas musicales con las que hemos entrenado la red. Antes de proceder a entrenar el sistema con diversas melodías vamos a testearlo con fragmentos de composiciones de Bach (*Preludio 5 en Re Mayor* del primer volumen del *Clave bien Temperado*). Las particularidades inherentes al lenguaje barroco nos van a permitir hacernos una idea de las bondades y debilidades del sistema.

A primera vista observamos giros que nos recuerdan claramente el tema del preludio, pero descolocados. En la música de Bach, al igual que en la mayoría de la música barroca, el ritmo armónico es muy claro y de forma regular. En cierto modo a la escucha la música nos evoca el original, pero desdibujado, borrado, en cierto modo tosco.

Para entender los resultados establezcamos un símil. Imaginemos que existiera una persona que nunca ha escuchado música occidental tonal, que desconoce completamente las reglas armónicas, pero que fuera capaz de escribir música o tocar un instrumento. Si a esta persona le pusiéramos varias veces este fragmento musical y le pidiéramos que escribiera algo parecido, es bastante probable que el resultado no fuera muy diferente del obtenido por nuestro sistema. Recordemos que en ningún caso hemos incluido en el sistema conceptos como ritmo armónico o armonías triádicas y difícilmente en base a fragmentos melódicos cortos el ordenador puede extrapolarlos.

Finalmente entrenamos el programa con ideas propias y el resultado es una secuencia indefinida de gestos similares pero con sutiles diferencias que vamos a emplear en las sucesivas apariciones del tema en nuestra partitura «Variaciones Clásicas».

El sistema se entrena rápidamente, con unas 1300 iteraciones el error es mínimo, inferior a 0.1 Un ejemplo de la secuencia MIDI obtenida anteriormente y su retrogradación, pueden observarse en la figura 11.

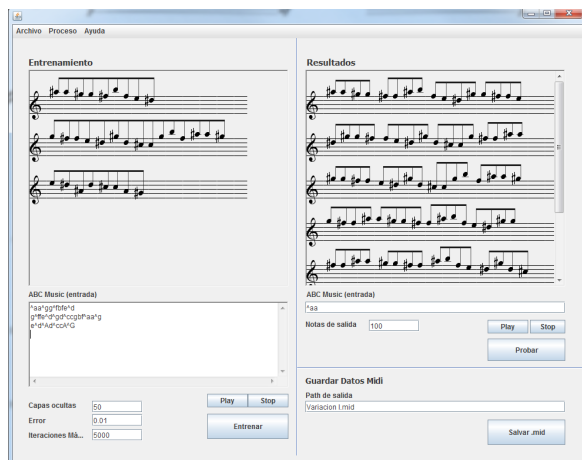


Fig. 12. MusicNeural. Configuración e implementación en la partitura.

## Conclusiones

Hemos presentado aquí una propuesta para establecer un sistema de composición basado en distribución de probabilidades y redes neuronales. Las ventajas para un compositor creemos que son evidentes. Disponer de una herramienta que permita probar diversas ideas, verlas plasmadas y poder escucharlas en el momento nos parece algo fundamental. Esto permite al compositor no centrarse en la nota, sino en organizaciones mayores. ¿Se podría realizar una composición similar sin herramientas informáticas *ad hoc*? Evidentemente sí, pero el tiempo empleado en cálculos puede llegar a ser tan tedioso que el propio compositor puede plantearse desistir en el intento.

La herramienta presentada aquí es sólo una posibilidad de trabajo dentro de un universo de posibilidades. El sistema nos parece válido y por supuesto ampliable. Hemos dividido una idea musical en dos partes, cabeza y desinencia, pero podrían ser  $N$ . El proceso de estrechamiento o alargamiento del tema es lineal, pero podría no serlo. Se podrían emplear parábolas, funciones asintóticas, exponenciales, funciones complejas o incluso elementos de inteligencia artificial como veremos en el siguiente capítulo. ¿Pierde sentido la composición tradicional? Por supuesto que no. Simplemente, estamos tratando de aumentar las herramientas creativas. Tomando un símil de las artes plásticas, en lugar de pintar con un pincel fino, estamos planteando una brocha de mayor tamaño, que nos garantiza un proceso coherente desde un punto de partida a uno de llegada, sin tener que fijarnos en mínimos detalles. Por supuesto que esta brocha gruesa se puede combinar con pequeños pinceles e incluso el cuadro puede tener zonas diferentes, pero esto es algo que pertenece a la creatividad, instinto y oficio del compositor.

## Bibliografía

1. AMNUAISUK, S., SMAIL, A., WIGGINS, G. *A Computational Model for Chorale Harmonisation in the Style of J.S. Bach*. Faculty of Information Technology, Multimedia University, Malaysia. Music Informatics Research Group, Division of Informatics, University of Edinburgh, Scotland. School of Informatics, Department of Computing, City University, London, England. (consultada, 1 de febrero de 2015). <http://pesona.mmu.edu.my/~sornuk/papers/ps116m.pdf>.
2. BANZHAF, W., REEVES, C. *Foundations of Genetic Algorithms*. Morgan Kaufmann Publishers, 1999.
3. BARCE, R. *Fronteras de la música*. Ed Real Musical. Madrid, 1985.
4. BAUER, R. J. *Genetic Algorithms and investment strategies*. Wiley Finance Edition, 1994.
5. BOULEZ, P. *Puntos de Referencia*. Ed. Gedisa. Barcelona 1981.
6. COHEN ANNABEL J. *How Music Influences the Interpretation of Film and Video: Approaches from Experimental Psychology*. University of Prince Edward Island, 2000.

7. DONALD, E., KNUTH, H. Seminumerical Algorithms. *The Art of Computer Programming*, Volume 2. Addison Wesley, 1969.
8. ELMAN, J. L. Distributed representations, simple recurrent networks, and grammatical structure. *Machine Learning. Vol 7*, 195-224. 1991.
9. GARDNER, E. (1970). MATHEMATICAL GAMES. The fantastic combinations of John Conway's new solitaire game «life». *Scientific American* 223, October 1970.
10. GOLDBERG, D. E. *Genetic algorithms in search, optimization, and machine learning*. Addison Wesley, Bonn, 1989.
11. HELMHOLTZ, H. VON. *On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music*. Dover. New York, 1954.
12. H. HILD, J. FEULNER, and W. MENZEL. HARMONET: A neural net for harmonizing chorales in the style of J.S. Bach. In R. P. Lippmann, J. E. Moody, and D. S. Touretzky, editors, *Advances in Neural Information Processing 4*, pages 267–274. Morgan Kaufman, 1991.
13. HINDEMITH, P. *The Craft of Musical Composition*. Ed. Schott. 1984.
14. HORNER A, GOLDBERG D. E. (1994). Genetic Algorithms and Computer-Assisted Music Composition. University of Illinois <http://www.ccsr.uiuc.edu/web/Techreports/1990-94/CCSR-91-20.pdf> (consultada, 1 de febrero de 2015).
15. HOLLAND, J. *Adaption in natural and artificial systems*. University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan, 1975.
16. MCCARTHY, J. PATRICK J. H. *Some Philosophical Problems from the Standpoint of Artificial Intelligence*. Computer Science Department. Stanford University. 1969. <http://www-formal.stanford.edu/jmc/mcchay69.pdf> (consultada, 20 de marzo de 2015).
17. MESSIAEN, O. *Técnica de mi lenguaje musical*. Editions Musicales 175, rue Saint-Honore 75040 Paris, 1993.
18. MINSKY, M. Steps Towards Artificial Intelligence. Dept. of Mathematics, MIT. Research Lab. Of Electronics, MIT. 1960. <https://web.media.mit.edu/~minsky/papers/steps.html> (consultada, 20 de marzo de 2015).
19. MIRANDA E. *Introduction to Cellular Automata Music Research*. DIGITALmusic online tutorials on computer music. University of Plymouth, 2003. <http://x2.i-dat.org/~csem/UNESCO/8/index.html> (consultada, 1 de febrero de 2015).
20. MOZER, M. Neural network music composition by prediction: Exploring the benefits of psychoacoustic constraints and multiscale processing. *Connection Science*. 1994.
21. PADILLA, V. *Probabilidad, Redes Neuronales e Inteligencia Artificial en Composición Musical. Desarrollo de los Sistemas MusicProb y MusicNeural*. Tesis Doctoral. URJC 2012.
22. PALMER, A. MUÑOZ, E. ¿Podemos comprender la música? Creación musical e investigación: dos caminos paralelos. *En: Investigación y docencia en la creación artística. García-Sempere, P., Tejada Romero, P. y Ruscica, A. (coord.)*. Granada: Editorial Universidad de Granada 2014.
23. RISSET, J. C., & WESSEL, D.L. Exploration of timbre by analysis and synthesis. *The psychology of music*. Academic Press. New York, 1982.
24. SCHOENBERG, A.. *El estilo y la idea*. Idea books, Barcelona 2004.
25. SLOBODA, JOHN A. *Exploring the musical mind*. Oxford University Press. New York, 2005.
26. WOLFRAM, S.. *A New Kind of Science*. Wolfram Media Inc, 2002.
27. XENAKIS, I. *Formalized Music. Thought and Mathematics in Music*. Pendragon Revised Edition. New York, 1992.

# ACUARELAS DE LUIS GARCÍA- OCHOA EN EL REAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID

 Pilar MONGE GÓMEZ\*

## Introducción



En el presente artículo nos acercaremos a Luis García-Ochoa y a su obra pictórica. No es un músico, aunque sí un apasionado de este arte. Buen intérprete del piano, que aun hoy a sus noventa y cinco años podemos escuchar.

Su presencia en el RCSMM<sup>2</sup> se da a través de una colección de nueve acuarelas suyas que forman parte de los fondos patrimoniales de esta entidad. Poco a poco nos iremos acercando a la persona, al momento que le toca vivir

\* Doctora en Bellas Artes y Licenciada en Filosofía y Letras

<sup>1</sup> La letra capitular que da comienzo al presente artículo pertenece a la serie de dibujos realizados por Luis García-Ochoa para ilustrar la obra de Quevedo *El Pupilaje del Domine Cabra* editada por Casariego en su colección de libros de Bibliófilos *Tiempos para la Alegría*.

<sup>2</sup> A lo largo del texto, debido a su extensión, cuando se nombre al Real Conservatorio Superior de Música de Madrid se abreviara con RCSMM



Luis García-Ochoa nace en 1920 en San Sebastián. A los ocho años su familia se traslada a Madrid donde transcurre su vida desde la niñez a nuestros días.

y a su personalidad como pintor, para finalizar con sus acuarelas y esta colección del RCSMM.

Este texto es una breve reseña de mi trabajo de investigación<sup>3</sup> sobre la trayectoria del artista y su obra. La tesis también incluye dos catálogos: el primero recoge su obra pictórica al óleo y el segundo sus grabados. En un primer momento pretendía catalogar también sus acuarelas, en las que he trabajado pero no se ha podido concluir debido a su magnitud y a la difícil datación.

<sup>3</sup> *Los Mundos de Luis García-Ochoa*. Tesis doctoral de Pilar Monge Gómez. Dirigida por Gema Climent y Jose M<sup>o</sup> Sánchez. Facultad de Bellas Artes de Sevilla.

## Biografía

Su etapa de formación se desarrolla en un periodo difícil entre la Guerra Civil y la posguerra. En 1931 comienza sus estudios de música. A pesar de las circunstancias García-Ochoa se aferra a todo aquello que le facilita un aprendizaje en un intenso proceso autodidacta. Los primeros pasos los da en su entorno familiar, en el estudio de arquitectura de su padre y tutelado por éste, pasa horas dedicado al dibujo técnico y a la copia de obras clásicas, al aprendizaje de diferentes técnicas plásticas como la acuarela y la tinta china, así como a las matemáticas y la geometría. Siente afición por la música romántica y una fuerte ansia lectora que se centra en un primer momento en las revistas de arte y arquitectura que recibe su padre y en los libros de la biblioteca familiar. Pronto acudirá a otras entidades de su entorno. Cuando estalla la guerra cierran todas las bibliotecas de barrio abiertas en la República entre ellas la que frecuentaba en la calle Núñez de Balboa, con lo cual comienza a visitar la Biblioteca Nacional, de la que es expulsado por sus lecturas sobre arte de vanguardia fuera de España. De allí marcha a la del Instituto de Investigaciones Científicas, y de esta biblioteca a la del Instituto Velázquez: es un momento difícil para intentar leer sobre vanguardias en una Institución pública, por ello acaba refugiándose de nuevo en la biblioteca familiar. En este proceso de aprendizaje hay que incluir las visitas a museos donde estudia y copia las obras que le interesan, así como los encuentros con Vázquez Díaz y Benjamín Palencia, sin dejar atrás las tertulias en los cafés con artistas y con jóvenes que comienzan como él, con los que comparte ese gran deseo de búsqueda.

En 1938 lo llaman a filas al Tercer Batallón de Obras y Fortificaciones del Ejército Central Republicano de El Pardo en la defensa de Madrid. Gracias a sus conocimientos de dibujo, le asignan un puesto de delineante. Allí vive las luchas de los dos ejércitos separados por el Jarama, ve las obras teatrales dirigidas por Rafael Alberti, lo escucha recitar sus poemas y lee las obras de García Lorca que caen en sus manos. En este periodo, en los cortos permisos que le conceden, frecuenta las clases de la Escuela Superior de Pintura, provisionalmente establecida en las salas vacías del Museo de Arte Moderno. Allí conoce a Daniel Vázquez Díaz, quien imparte las clases, uno de los maestros decisivos en su formación, al que comienza a visitar en su estudio, donde descubre el postcubismo y se acerca al arte moderno.

En 1939 se presenta a las pruebas de acceso a la Facultad de Arquitectura, aprueba, pero pronto abandona. Tras el enfado familiar es enviado a la Universidad de Zaragoza para separarlo de aquel ambiente que lo aleja de sus estudios y para continuar cursando las asignaturas de Análisis Matemático y Geometría, estudios que también abandona.



Su vuelta a Madrid coincide con la llamada en 1940 para realizar el servicio militar en el Ejército Nacional: fueron tres años y medio, primero en Ciudad Real, donde cuando puede se escapa a la biblioteca de la Diputación y allí lee a Unamuno, Baroja, Azorín y Pérez de Ayala. Después a Madrid al Alto Estado Mayor como delineante.

Accede a ingresar en la Escuela de Bellas Artes, pero al igual que en las anteriores ocasiones lo deja decidido a dedicarse plenamente al ejercicio del dibujo y la pintura. Al finalizar el servicio militar asiste por las noches a las clases del Círculo de Bellas Artes en cuyo último piso hay una escuela Libre de pintura dividida en tres clases donde se dibuja con modelos, algo insólito en aquella época, aunque las modelos femeninas están separadas de los masculinos. Allí trabaja y estudia con dedicación y siente que aprende a pintar.

Cada vez es más firme su decisión de ser artista, abandonando un futuro seguro como arquitecto, decisión que le produjo un fuerte enfrentamiento familiar. Comienzan sus primeras exposiciones colectivas a partir de 1943 y la primera individual en 1947.

Después vendrán a partir de 1949 las becas a Francia, Italia e Inglaterra y toda la riqueza que estas experiencias le aportan, así como sus encuentros con la vanguardia parisiense y con los grandes maestros italianos. Sus obras son bien acogidas en Francia e Italia. Y en España comienza una etapa de premios y reconocimientos.

En 1954 crea su propia familia tras su boda con Sagrario Roldán, su compañera durante toda una vida, siempre a su lado y trabajando junto a él codo a codo: en la gestión de sus obras, en las exposiciones, en la creación de la Galería La Kábala... pronto les acompañaran sus hijas M<sup>a</sup> Luisa y Sagrario, y luego Julieta.

Comienza una época difícil como padre de familia que le acerca durante un periodo al cine de la mano del productor norteamericano Samuel Bronston con quien realiza los decorados de *55 días en Pekín* y *La Caída del Imperio romano* en 1961. Tras finalizar este trabajo surge la curiosa experiencia de la Olmeda de las Fuentes, pueblo de las cercanías de Madrid, que descubre Álvaro Delgado al que sigue Luis García-Ochoa. Pronto se contagian un buen grupo de artistas que lo eligen también como segunda vivienda y lugar de trabajo; aún hoy siguen teniendo casas en el pueblo artistas, literatos y personas vinculadas con el mundo del arte. Esta experiencia supuso para la Olmeda una resurrección de un pueblo cercano al abandono de sus vecinos a la mejora de su aspecto físico con el arreglo de las casas así como una gran riqueza cultural que les aportaba tanto el trabajo, como las tertulias o la simple presencia física de estos artistas. Algunos críticos han querido ver en este hecho similitudes con la escuela francesa de Pont-Aven, y aunque ciertamente nos la recuerda, los artistas de la Olmeda de Fuentes siguen otros caminos.

Con los años poco a poco va ocupando su lugar en el mundo del arte. Comienza a trabajar con la Galería Biosca en 1964, realiza numerosas exposiciones, le conceden importantes premios como el gran Premio de la biennial del Mediterráneo en Alejandría 1965.

En el curso 1970/71 da clases en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando en Madrid, como profesor contratado, actividad gratificante que también abandona para seguir su camino.

En 1983 es nombrado miembro de la Real Academia de las Bellas Artes de San Fernando ocupando el sillón nº 24, lugar vacante tras la muerte de Benjamín Palencia. El día 19 de noviembre de 1983 toma posesión y pronuncia su discurso de investidura sobre *Benjamín Palencia, su entorno y su época*. La toma de posesión se realiza tres años más tarde al nombramiento, ya que se les da un tiempo para preparar su ponencia, a él y a la persona que le contesta, en este caso D. Enrique Lafuente Ferrari, que debido a su edad, se demoró en la preparación de su contestación. En su magnífico discurso hace un recorrido por el mundo cultural español y europeo por el que fluye la biografía de Benjamín Palencia, de quien se considera seguidor durante un tiempo, en su vertiente paisajística aunque nunca fue su discípulo directo. La elección de García-Ochoa supone un deseo de renovación por parte de la Academia. Es propuesto por los académicos: Enrique Lafuente Ferrari, Enrique Segura y Luis Mosquera. Dona el cuadro *Gente* acto frecuente en las investiduras.

Escribe numerosos textos para catálogos, boletines de la Academia, conferencias,... sus obras son expuestas fuera de España, su labor es reconocida a través de premios y condecoraciones. En 1984 forma parte de varios jurados de concursos de Pintura, incluso es nombrado candidato para el Premio Príncipe de Asturias. Al año siguiente imparte un curso sobre *Talleres de arte actual*; el Círculo de Bellas Artes de Madrid bajo este título convoca a una serie de expertos en arte para dar cada uno un curso sobre este tema.

Años más tarde, 1987, inaugura junto a Álvaro Delgado, la Galería Norte de Oviedo con una exposición de acuarelas, donde expone las realizadas en sus incursiones por paisajes asturianos.

En 1988 viaja a Nueva York, para la inauguración de la Galería Lladró que es abierta con una exposición de Pintura española «Six contemporary Spanish masters» en la que, junto a él, exponen Álvaro Delgado, Hipólito Hidalgo de Caviedes, Francisco Lozano, Agustín Redondela y José Vela Zanetti.

Del año 2000 al 2004 sufre cinco intervenciones quirúrgicas, y en 2007 muere Sagrario. Tras este periodo difícil poco a poco se ha ido recuperando y retomando su labor.

El 22 de mayo de 2013, la Revista de poesía *Piedra de Molino* realiza, en la Real Academia de Arte de San Fernando, un emotivo homenaje a Luis García-Ochoa. En el acto participaron como ponentes Antonio Bonet y Correa



Ilustración 2: Luis García-Ochoa. Enero 2014.

director de la Academia, el Académico y Pintor Manuel Alcorlo y Jorge del Arco director de la revista que dedico este número al pintor.

Actualmente, Luis García-Ochoa, trabaja en su estudio en el centro de Madrid, realizando un magnifico tríptico de 200 x 320 m, el lienzo central y 200 x 160 los dos laterales. Mantiene sus aficiones como la lectura y el piano.

Su trabajo es plural y se desarrolla en el ámbito de la pintura, acuarela, grabado y dibujo. En todos estos campos hay una amplia y rica producción , con un continuo proceso de investigación y un fuerte deseo de perfección como veremos más adelante.

Nos encontramos frente a un hombre cordial y optimista, erudito, autodidacta y gran artista que no cesa en su trabajo. Componente de las primeras

vanguardias de la posguerra y una pieza importante del puzzle de artistas que forman parte de nuestro patrimonio artístico.

## Panorama histórico-cultural

El Panorama Histórico-Cultural en el que crece y se educa nuestro artista es duro. Desde difícil estado en el que se encuentra la cultura desde finales del XIX, al duro momento político que atraviesa el país antes de la Guerra Civil. Nos encontramos con ciertas actuaciones con deseos de mejorar el arte como las Exposiciones Nacionales que aparecen en 1856 hasta 1968, con los intentos renovadores de la generación del 98, la Institución libre de enseñanza y los grupos de artistas con deseos innovadores. Tras la Guerra Civil surgen las bienales de Arte, las galerías y su importante labor, así como los primeros movimientos con deseos vanguardistas.

En Madrid el primer grupo que surge es la Segunda Escuela de Vallecas que nace en torno a Benjamín Palencia, uno de los pocos maestros que quedan en la capital tras la Guerra. Les transmite sus deseos de encontrar el verdadero arte español, siguiendo la línea de Ortega y Gasset y la generación del 98, dejando atrás el romanticismo, el costumbrismo, el historicismo y todos aquellos géneros que alejan al arte de un planteamiento serio, siendo el paisaje castellano el mejor representante para este enfoque. Benjamín Palencia monta un estudio en una herrería de Vallecas, allí estos jóvenes pintores huérfanos de una generación anterior, de la que aprender y sobre la que construir, se reúnen con un artista puente que les trae experiencias plásticas anteriores a la guerra, que les ayuda a contactar con un arte que no encuentran en su entorno. Sienten curiosidad por el surrealismo del que les habla Palencia. Luis García-Ochoa participa en las tertulias de la Escuela de Vallecas, las frecuenta y mantiene fuertes vínculos con Benjamín Palencia y el resto de los componentes, pero no perteneció a ella, entre otras razones porque coincide con su vuelta a filas. Algunos estudiosos lo incluyen como miembro de ésta Escuela.

El segundo intento de vanguardia lo encontramos en la Escuela de Madrid. Luis García-Ochoa es miembro de ésta y uno de los pocos participantes en todas sus exposiciones y eventos, aunque en ocasiones el artista comenta que no pertenece a ella, comentario más cercano a su espíritu individualista e independiente que a su participación en la Escuela. No hubo intención por parte de los artistas de crear un grupo, todo surge del deseo del galerista Buchholz de buscar artistas jóvenes con ideas innovadoras junto al eco que ello tuvo en la prensa. A partir de aquí nos aparecen los controvertidos enfoques de los críticos de arte entre los cuales nos encontramos desde los que defienden la existencia del grupo como Escuela a los que la rechazan rotundamente. Creo en la existencia de la Escuela, el grupo compartió tiempo y lugar, vivieron

las mismas dificultades en su aprendizaje, coincidieron en las pocas fuentes en las que podían beber como lugares y maestros, hubo vínculo entre ellos y sobre todo comparten el mismo deseo de apartarse del academicismo buscando nuevos horizontes en los que su trabajo tuviese una base casi científica que le impregnara seriedad. Los artistas de la Escuela de Madrid aprendieron en un momento en el que las enseñanzas artísticas, las pocas que había, estaban imbuidas de valores tradicionales, aprendidas con una exigente disciplina. Se mueven con las pocas posibilidades que les ofrece el momento, sin vínculos políticos, participando en todo lo que surge a su alrededor, lo mismo que hacen Vázquez Díaz y Benjamín Palencia así como la mayoría de artistas. Están en las Exposiciones Nacionales, en las Bienales, en las galerías, tienen que darse a conocer. Más tarde son criticados por esta participación en los medios oficiales, olvidándose que eran las únicas opciones que existían para un artista en aquel momento. Rompen con el academicismo, buscan otros modos de hacer, pero su vanguardismo no optó, en la mayoría de los casos, por la disolución de las formas, lo que también produjo injustas críticas. Tras compartir unos comienzos comunes cada uno toma su propio camino.

## Su perfil artístico

Incansable investigador, autodidacta, gran estudioso de todo el arte que le precede, se pasea enfervorecido por todas las tendencias artísticas y el modo de hacer de los grandes maestros; de todos aprende, de todos queda algo en su obra pero al final del proceso surge un pintor diferente, con una obra muy personal. Desea romper con los academicismos desde sus primeros años pero quiere darle seriedad a su obra con una base compositiva trabajada y estudiada, busca nuevas formas de expresión a la vez que le preocupa la perfección en sus obras estructuradas con la razón áurea, sigue nuevos derroteros sin alejarse de la figuración, no le atrae la abstracción, ni sigue modas del momento. Él necesita expresarse con un lenguaje que todos entiendan: por ello debe ser figurativo.

Tras un periodo evolutivo de aprendizaje, su obra se encuadra dentro del expresionismo a partir de los años cincuenta. A través de ella refleja la incertidumbre del espíritu, lo absurdo, el miedo, todo lo que aflora tras duras vivencias. Pero su visión reflexiva es positiva, su grito es una carcajada esperanzadora. García-Ochoa mira el mundo y sus miserias a través de un calidoscopio de color, sus personajes se deforman, se desnudan, se miran, se hablan, vuelan, flotan, e invitan al espectador a participar de la escena. Podemos encontrarnos, en algunos óleos y grabados, un toque existencialista que se cuele puntualmente en alguna obra, como ocurre en mayor o menor grado, en muchos artistas del momento tanto en el mundo del arte como el de la literatura.

Como hemos visto Luis García-Ochoa no tuvo maestros, pero si alguien se acerca a esta figura es Benjamín Palencia, quien le habla de las vanguardias, en primera persona y de su deseo de buscar un arte diferente pero serio. Conoce su estudio, comparte tertulias, admira su trabajo y casualmente hereda su lugar en la Real Academia de Bellas Artes. El segundo encuentro importante para el es Vázquez Díaz, por quien se deja influenciar en su línea cubista durante un periodo de su obra. Frecuenta su estudio y al igual que con Benjamín Palencia comparten tertulias.

Y como último encuentro vemos el importante papel que juega en su obra la música y la literatura. En sus grabados y óleos nos encontramos con el esperpento de Valle-Inclán, el mundo grotesco y burlón de Quevedo, el existencialismo de Camus y la poesía, todo ello lo muestra a través de sus personajes, por ello estos rasgos no pueden estar presentes en sus acuarelas ya que estas recogen casi exclusivamente paisajes salvo un pequeño grupo de acuarelas realizadas por encargo para una exposición. De estas se han podido localizar ocho pero probablemente el grupo sea mayor, en ellas aparecen escenas con personajes como podemos ver en las Ilustraciones 3 y 4.

Con la música, su pintura al óleo comparte la armonía en la composición, busca la perfección situando cada elemento de su obra en un lugar concreto al igual que el compositor sitúa cada nota buscando la armonía con el resto de su obra. Para ello organiza las figuras y los volúmenes, distribuyéndolos de modo que las proporciones que guardan entre sí, tienen que ver con la sección áurea. La proporción áurea es la división armónica de una recta: si cortamos una línea en dos partes desiguales de manera que el segmento mayor sea a toda la línea lo que el menor al mayor, se establece una relación de tamaños con la misma proporcionalidad, entre el todo dividido en mayor y menor. La presentación en números de esta relación de tamaños equivale a 1'6180339... Para ello nuestro artista divide tanto la altura como la anchura del lienzo según esta proporción. Los volúmenes están enmarcados por diversas diagonales trazadas a partir de las verticales y horizontales obtenidas.

En sus óleos compone en planos de grandes masas, los fondos de sus composiciones lejos de presentar el lugar donde se desarrolla la acción, suelen estar formados por fuertes juegos cromáticos poco habituales en los que destaca la luz.

Su obra es multidisciplinar. El expresionismo se muestra con más fuerza en el grabado, la pintura y el dibujo y es más sutil en la acuarela. Muestra el drama del hombre a través de una armonía formal que expresa la desarmonía de la vida, lo que es una postura consciente y meditada. Busca el equilibrio entre la perfección y la expresión. Sus desordenadas escenas gozan de un riguroso equilibrio mental que ordenan sus composiciones. Cada personaje se mueve en una dirección, con un lenguaje de contornos curvos y dinámicos manteniendo una perfecta unión compositiva. Sus locas escenas están todas inteligentemente



Ilustración 3: Acuarela Sin título con escena de personajes. 1972. Negativo cedido por Luis García-Ochoa.

calculadas. La monumentalidad de su obra queda al margen del tamaño del soporte, esta conferida por la proporción áurea y el juego de proporciones que utiliza para formar el armazón previo

El color juega un importante papel en su obra pero no es el fin de esta, no se dedica al color por el color, es un medio de acentuar la expresión junto con los elementos formales y compositivos. Con el color sus cuadros se cargan de una inmensa vibración. Se produce una dicotomía entre tema y color. Sus temas satíricos, sarcásticos, hirientes se podrían acercar al tenebrismo: este tipo de temas en otros artistas suelen ir unidos a colores oscuros que acentúan lo tétrico, la angustia. Sin embargo sus colores son vibrantes y plenos, con los que a la vez que enfatiza la escena, la desdramatiza, le da fuerza, creando un clima frenético, de gestos, caídas y movimientos que complementan con el color. Aparecen contrastes intensos entre colores fríos y colores cálidos, son búsquedas intencionadas. Ama todos los colores que componen la paleta y tiene un gran dominio de ellos. El color de sus obras no surge por azar, no es arbitrario responde de un gran dominio, a «un saber hacer». Su paleta es amplia pero mide los matices, las vibraciones, las tensiones de los tonos, las compensaciones, utiliza contrapuntos cromáticos que mostrando sus contrastes realzan una zona o cruces de luces con los que construye parte de la escena. No es el suyo un



Ilustración 4: Acuarela. 1972. *Sin título*, portada de la revista *Arteguía* nº 32. Fotografía cedida por el artista.

manejo fácil del color, sus resultados requieren gran maestría y una continua investigación. Rompe con el academicismo buscando que su obra aflore de un modo espontáneo y libre, a la vez que no renuncia a buscar la perfección de los grandes maestros que se encuentran presentes en las composiciones de sus obras a las que dota de vanguardia con las vibraciones del color y las formas. Cuenta con un gran dominio de la anatomía humana. Nos muestra el alma, los sentimientos de los personajes, el gesto del calumnioso, la mirada satírica de los viejos, la atención de la lectora, la altivez de la gente distinguida, el desenfadado de la prostituta..., cada personaje nos muestra un gesto, cada cuadro una situación. Aflora todo lo primitivo que el hombre alberga junto a lo civilizado.

Al grabado se acerca más tarde compartiendo la temática de la pintura. En 1960 comienza a trabajar con linóleos, para dos años después abandonarlos definitivamente por la litografía: la piedra es el medio en el que más a gusto se encuentra y en el que mayor número de obras realiza. A principios de los setenta, comienza a trabajar con calcografías, y a partir de este momento



trabaja igualmente con piedra o metal hasta 1999 cuando comienza a realizar serigrafías, que al igual que el linóleo será algo puntual en su obra. En grabado nos encontramos con una importante producción y una gran labor en la ilustración de libros de bibliófilos, es el artista que mayor número realiza con la Editorial Casariego.

Así como se preocupa del hombre, de su cuerpo, de su mundo, de sus vivencias se ocupa de las tierras donde vive éste; a través de sus paisajes nos muestra múltiples rincones de nuestro país, esta temática es más campo de acuarelas y goza de todo lo opuesto a la pintura, es serena, espontánea, mostrándonos las vistas más bellas y compartiendo en sus primeros años con Benjamín Palencia esa búsqueda vanguardista en el Paisaje Castellano. Como vemos su temática es plural con un predominio del paisaje en acuarelas y de escenas compositivas en óleo.

## Su labor transmisora

Hay que destacar su labor transmisora y pedagógica donde nos encontramos con Joaquín Pacheco que fue su discípulo, con quien trabajó desde 1940 hasta aproximadamente 1960. Hoy su obra se encuadra en un realismo expresivo y crítico con cierto toque onírico y un fuerte interés por la geometría y la composición que comparte con García-Ochoa. A partir de 1961 le da clases a Luis Pinto-Coelho, quien fue un gran retratista con mucha personalidad. Con ambos alumnos le unió una buena amistad aunque Luis Pinto-Coelho murió joven.

En 1997 funda la Escuela del Escorial, donde un grupo de artistas de diversas edades, trayectorias y procedencia, seleccionados por Luis García-Ochoa se reúnen en torno a él y a la sombra del Escorial, a modo de Ágora Ateniense. Una vez en semana, los sábados, hay secciones de trabajo, tertulias, visitas de otros artistas... donde todos participan. Se realizan conferencias, exposiciones, incluso se les concede un espacio museístico que al final no llega a ponerse en marcha ya que se producen cambios en el ayuntamiento y el nuevo alcalde no cree conveniente concederles el espacio. Abandonan el Escorial y les ceden un local en Atocha pero este traslado coincide con el abandono por cuestiones personales de algunos componentes así como con problemas de salud de Luis García-Ochoa y la muerte de su esposa. Todo ello propicia que la Escuela dure poco en el nuevo enclave.

## Sus acuarelas

Tras situarnos en su entorno y ver *grosso modo* las características de su obra nos acercamos al campo de las acuarelas. Desde sus primeras incursiones en el

mundo del arte a los 9 años, están presentes las acuarelas junto al dibujo, en las que muestra una gran genialidad. Tras sus primeros dibujos espontáneos y alegres, sus estudios de arte clásico y dibujo técnico, comienza durante la Guerra Civil a realizar sus primeras creaciones propias en acuarelas. En esta época realiza un gran número de acuarelas entre las que aparecen paisajes, bodegones y probablemente algún retrato. La acuarela es la que marca la pauta de la mayor parte de su obra hasta principios de los cincuenta, ya que la obra que realiza es primero una acuarela que más tarde pasa a ser óleo. Según avanza la década de los cincuenta poco a poco cada técnica se independiza, irán definiendo su lugar, quedando los paisajes prioritariamente para la acuarela y el mundo de las figuras para el óleo, salvo unas pocas excepciones. En óleo siguen apareciendo paisajes pero han sido primero acuarelas, siendo estos óleos copias de las primeras. A partir de mediados de los cincuenta sus acuarelas son paisajes. Una acuarela se puede convertir en grabado, en oleo o en las dos cosas, difícilmente un oleo o un grabado se convierten en acuarela. La pintura y la acuarela ocupan lugares antagónicos y a la vez complementarios. Mientras los óleos parten de planteamientos complejos, técnicamente perfeccionistas, las acuarelas son espontáneas. En sus óleos nos presenta la compleja condición humana mientras sus acuarelas gozan de la luz, el aire y la frescura de la naturaleza. El óleo surge de la reflexión en el estudio del artista mientras la acuarela es fruto de la pura contemplación directamente desde la naturaleza.

«Desde que aprendí a coger los pinceles he sido paisajista en el más puro sentido de la luz y la naturaleza. Esta condición paisajística va a permanecer siempre en mi obra. Las cosas, los seres humanos y los animales que van apareciendo en ella, se mueven dentro de un ámbito paisajístico de luz y naturaleza. Incluso cuando los fondos de las figuras son abstractos o simplemente planos, tienen luz de paisaje. Las cabezas, las manos, los ropajes, tienen siempre luz de paisaje; y hasta los interiores oscuros parecen recibir desde fuera la declinante luz de una decadencia solar.»<sup>4</sup>

La acuarela tendrá sus momentos y su independencia del resto de la obra. Le dedica un espacio y un tiempo especiales, cada dos años en otoño o primavera, recorre una zona, son excursiones en solitario que duran un par de meses aproximadamente, supone una pausa, un intermedio en su taller para dedicarse totalmente a la acuarela y al paisaje, pinta todo lo que se encuentra, las lomas, los llanos, los arroyuelos y los ríos, realiza los perfiles de los pueblos desde los puntos más perdidos, los rodea, los mira desde arriba, desde abajo, de frente...

<sup>4</sup> Fragmento de un escrito sobre folios perteneciente a Luis García-Ochoa fechado en Granada en 1975. Cedido por el propio autor.



Ilustración 5: Luis García-Ochoa pintando un paisaje in situ años 70 aproximadamente. Foto cedida por el artista.

es aún más difícil encontrar el lugar adecuado donde el bullicio no moleste. En Roma no pudo pintar directamente, solo dibujos que una vez fuera de las calles le permitían realizar sus acuarelas.

Una de las características más importante en este campo es el color del que también es partícipe el resto de su obra. En ocasiones es tan denso que puede parecer otra técnica. Es un modo de hacer cercano a las acuarelas de Durero, con sus texturas espesas y fuerte intensidad del color. Aunque también estas texturas pueden convertirse en magníficas aguadas de intenso color. García-Ochoa está más cerca de los colores vivos de su tierra natal, de la que guarda ese constante vínculo con el paisaje y ese gusto por observarlo tranquilo y en silencio. Sus acuarelas cuentan con una gran frescura y potencia cromática de la que la acuarela ha sido despojada

Benjamín Palencia le influye en ese amor a la naturaleza, y la visión nueva del paisaje español, diferente de quienes le precedieron. Sus paisajes están lejos de la aridez de la meseta manchega, si bien en cierto momento, en un periodo corto de tiempo, encontramos obras muy cercanas a Palencia.

«Cada palabra de Benjamín era una ventana abierta a un nuevo paisaje, a través de él aprendí a amar la Naturaleza y a andar sus caminos; lo que más me sorprendió fue su sentido de la materia pictórica, su espeso material, su sentido geológico y mineral, la concepción primitiva de su universo pictórico, que en el fondo no era otra cosa que un hermoso surrealismo, y el eco poético de su mundo cargado de sensaciones; él había escrito unas

palabras que me habían impresionado mucho: reflejar el espíritu de la época y crear imágenes nuevas del pensamiento.»<sup>5</sup>

### Acuarelas escurialenses de Luis García-Ochoa

NACEŠ la luz. Eternamente dejas  
constancia del color, frutal anhelo  
ensimismado, quecúntas cielo  
o serenas el prado y las abejas  
que pulen aire. Huelen sabiamente  
en el papel miradas alegrías  
con entrevero de melancolías:  
al fondo soledad canta la fuente.

El monasterio fíel línea razona  
cambiante con los días y cosechas  
en unidad de diálogo y persona,  
mientras, Luis, perpetúas, recordenas  
y condecoras formas recién hechas  
de pío pajarero por las venas.

Con el fraternal abrazo de  
Ramón de Garciasol<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Flores Arroyuelo, Francisco J. *García-Ochoa. Artistas Españoles Contemporáneos*. Ed. por Serie pintores. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1976.

<sup>6</sup> Poema de Ramón de Garciasol dedicado a las Acuarelas de Luis García-Ochoa. Poema manuscrito en una hoja cedido para mi Tesis por Luis García-Ochoa.

## La Colección de acuarelas de García-Ochoa del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

La colección está formada por nueve acuarelas, las cuales aparecen en 1971 registradas por primera vez en los listados de enseres del RCSMM<sup>7</sup> bajo el nombre de Paisajes. De ellas no hay más datos, estos se pudieron perder en los numerosos cambios de sede del RCSMM o simplemente no existir ya que en épocas anteriores no se realizaba un registro riguroso de las obras. La otra fuente consultada para la datación de la colección ha sido al propio artista y a Julieta García-Ochoa, gestora de la obra de su padre. Luis García-Ochoa cuenta con una edad y un bagaje tan amplio de obras que difícilmente puede recordar estos datos. En cuanto a los datos recogidos por su hija no constan fechas ni de realización, ni de venta de estas acuarelas.

Todas las obras de la colección comparten las mismas medidas, dato que en principio puede resultar curioso por tratarse de obras de dos momentos diferentes; esta peculiaridad se debe al uso por parte del artista del papel Caballo. Este papel tiene unas medidas de 52 x 71 cm lo cual condiciona a la obra a medir lo mismo, variando el orden de las medidas según la obra sea vertical u horizontal. En otras, sus medidas corresponden a la mitad 26 x 35'5 cm, nos podemos encontrar variantes por no ser justo la mitad de esta medida, pero si muy aproximado. El uso de este material obedece a un proceso de investigación que le lleva a explorar el modo de transmitir mayor vitalidad en las acuarelas, para ello evita los papeles absorbentes y busca los menos permeables, el soporte que suele utilizar, como hemos visto, es el papel Caballo, que sin ser propiamente para acuarela encaja en sus pretensiones. Además tiene un tono algo oscuro que a nuestro pintor le gusta, utilizándolo como un color más.

De 1936 a 1949 los paisajes se enmarcan, en su mayoría, en una línea postimpresionista que comparte una luminosa paleta de azules, amarillos, verdes y violetas, en paisajes de mundos sencillos y rurales. En realidad, desde sus comienzos en los años cincuenta se da toda una etapa de formación donde aprende de cada nuevo experimento, adaptando todo lo aprendido a una depuración de su estilo personal, por ello veremos cómo atraviesa distintas etapas dentro de su evolución y podemos encontrarnos, en este periodo, obras que han sido clasificadas de fauvistas, de impresionistas o de cubistas... Son

<sup>7</sup> Dato facilitado por Eva Jiménez, técnico de las Colecciones Museográficas del RCSMM.

periodos de investigación, de aprendizaje. A partir de los años cincuenta su obra se convierte en expresionista.

Al terminar la guerra comienzan sus primeras escapadas por zonas cercanas como los parques y alrededores de Madrid, marcha en tren y en bicicleta a la que acabara poniéndole un motor para pasear con sus acuarelas por los Pinares de Chamartín, el Jardín Botánico, Vallecas, las riberas del Manzanares y las del Guadarrama así como El Escorial. A través de estas excursiones comienza su trayectoria como paisajista, algo que nunca deja y donde se expresa con toda su genialidad. Sus primeros viajes fuera de Madrid en los que se dedica a plasmar lo que le rodea en sus acuarelas comienzan por Extremadura, a la que le sigue el País Vasco.

Hemos comenzado este punto hablando de las dificultades de datación de estas acuarelas, sin embargo nos encontramos con dos obras de esta colección del RCSMM que podemos datar, tras una serie de deducciones. Sabemos que los paisajes siempre son primero acuarelas, sabemos que en la década de los cuarenta tardaban estos paisajes en convertirse en óleos uno o dos años y contamos con la catalogación de los óleos que se corresponden con estas acuarelas. El óleo correspondiente a la Ilustración 6 esta datado en 1949, lo cual nos sitúa el año de realización de esta acuarela entre 1947-48. El óleo correspondiente a la acuarela de la ilustración 7 se realizó en 1950, lo cual data a la acuarela entre 1948 y 1949.

Estas dos acuarelas están en esa línea de toque impresionista que nos encontramos en la década de los cuarenta. La primera de las acuarelas (Ilustración 6) pertenece a la serie llamada *Paisajes con figuras*, donde nos presenta los parques de Madrid. Destacan en este paisaje los tonos verdes, azules y violetas, con estudiados juegos de luces acentuados con esas aguadas de intensos colores de las que hablábamos en el apartado anterior. Así como el trabajo de perspectiva conseguido con una serie de planos que se superponen, planos en los que toman protagonismo los distintos troncos de los árboles que le confiere profundidad al paisaje. El ser humano es algo mínimo, es una pequeña mancha que se pierde en el paisaje, que es el que predomina. Este tratamiento secundario y poco participativo de la figura humana nos recuerda al gran paisajista alemán C.D Friedrich. Sin embargo en la obra de este pintor, los personajes son espectadores que observan de espaldas silenciosos el paisaje convirtiéndose en sombras negras. Encierra un elevado componente místico: su belleza sobrepasa siempre al individuo, le abruma, le deja sin palabras y le hace volverse hacia su interior; los de García-Ochoa son parte de ese paisaje donde juegan, salta, comen o se besan, pero perdidos por su pequeñez en la naturaleza, como un elemento más. En las últimas obras de esta serie poco a poco los pequeños personajes casi van desapareciendo como podemos ver en esta acuarela de la colección (Ilustración 6).



Ilustración 6: Acuarela de la serie *Paisaje con figuras*. 1947-48 aproximadamente.<sup>8</sup>

La segunda obra (Ilustración 7) comparte con la anterior un mismo planteamiento compositivo que le confiere profundidad a la imagen así como la fuerza del color en el verde que rodea las casas y la intensidad de luz en el cielo trabajado con ligeras aguadas azules. Es un trabajo minucioso con pequeños detalles, y gran riqueza de colores. Como hemos visto de ambas obras realizó una réplica en óleo. De la primera no cuento con datos del lugar donde se encuentra, sin embargo el óleo de este segundo paisaje se encuentra en la colección del Banco Exterior de España. Sus medidas son 79 x 99 cm.

Después del tren y la bicicleta con motor, llega la moto, el coche y más tarde consigue adaptar una furgoneta a modo de caravana con la que viaja cómodamente, perdiéndose por cualquier rincón de nuestra geografía.

Las siete obras restantes de la colección (Ilustraciones de la 8 a la 14), pertenecen a este momento de mejoras en el transporte. Su datación presenta una serie de dificultades, debido a varios factores: Luis García-Ochoa viaja solo, con lo cual los datos de estos viajes dependen de su memoria que aun siendo buena, a pesar de su edad, en ocasiones la seguridad sobre los datos de tantos años y viajes; por otro lado a partir de los años cincuenta deja de aparecer con asiduidad el año de realización en la obra junto a la firma.

<sup>8</sup> Tanto esta fotografía, como el resto de las que aparecen a continuación en este estudio (en total: Ilustraciones 6 a 14) están tomadas por la autora en el RCSMM con permiso del centro.



Ilustración 7: Acuarela. Paisaje de los años 1947-48.



Ilustración 8: Acuarela. Paisaje Sin título I. Posiblemente de Andalucía.





Ilustración 9: Acuarela. Paisaje Sin título II. Posiblemente de Andalucía.



Ilustración 10: Acuarela. Paisaje Sin Título III. Posiblemente de Andalucía.

Siguiendo el método deductivo si aparecen registradas en el RCSMM en 1971 no pueden, estas obras, ser posteriores.

Por otro lado a pesar de estas dificultades contamos con un gran número de obras estudiadas, muchas de ellas a través de fotos, negativos fotográficos, archivos o catálogos de exposiciones así como una importante recopilación de datos sobre la trayectoria de las acuarelas que me permiten emitir cierta hipótesis sobre las obras. Es posible que las siete acuarelas pertenezcan a una misma serie correspondiente a Andalucía, en concreto al viaje que realiza a Huelva y Cádiz, del que no tenemos una fecha exacta pero si contamos con un óleo *la Rábida* datado en 1953 que aunque no corresponde a esta colección del RCSMM si podría formar parte del mismo viaje. Esto nos situaría la realización de las acuarelas entre 1951-52.

Por otro lado nos encontramos una acuarela que nos presenta un pueblo blanco (ilustración 11) de gran parecido con el perfil de algunos pueblos de esta zona podría tratarse de Aracena, pueblo de la Sierra de Huelva.

Los paisajes, guardan semejanza con los pinares que se adentran en las playas de estas dos provincias dato que se afianza con las tierras sienas y ocre sobre las que se asientan los arboles, tan cercanos a los terrenos de arenas y dunas que cubren estos pinares costeros como podemos ver en las acuarelas de las ilustraciones 8, 9 y 10. Aunque no todas las acuarelas muestran esta similitud en sus suelos, como ocurre en las que corresponden a las ilustraciones 12 y



Ilustración 11. Acuarela. Pueblo Blanco. Paisaje Sin título IV. Posiblemente de Andalucía.



Ilustración 12: Acuarela. Paisaje Sin título V. Posiblemente de Andalucía.



Ilustración 13. Acuarela. Paisaje alejado de la Costa. Sin título VI. Posiblemente de Andalucía.



Ilustración 14. Acuarela. Paisaje Sin título VII. Posiblemente de Andalucía.

13, esto no impide que estos paisajes con algo más de vegetación pertenezcan a zonas de los pinares más alejadas de la costa.

Sin embargo no podemos asegurar que estos paisajes a pesar de su semejanza sean realmente de la zona que creemos, tampoco podemos asegurar que pertenezcan todos a un mismo viaje excepto la acuarela correspondiente al Pueblo Blanco. Si realmente son todos paisajes andaluces, la datación correspondería, como hemos visto antes, a principio de los cincuenta, momento en el que realiza su primer viaje a Andalucía ya que su siguiente viaje a esta zona es en 1973 y la colección ya estaba registrada en el RCSMM en 1971.

En cuanto al color en este grupo, vemos como han desaparecido los violetas.

Los verdes y azules son de tonos más oscuros, aparecen los sienas, tierras y ocre. La luz no se desliza por pequeños huecos entre las hojas como en las dos primeras acuarelas, ya que son paisajes más abiertos, con cielos de contrastadas aguadas y suaves azules, con mayor uniformidad.

## Fuentes consultadas para este artículo

Archivos de ilustraciones de Luis García-Ochoa para El Pupilaje del Domine Cabra de Quedo ediciones Casariego. Colección de libros de Bibliófilos Tiempos para la Alegría.  
Archivos de fotos de Luis García-Ochoa.  
Archivos de negativos fotográficos de la obra de Luis García-Ochoa.  
Poema manuscrito de Ramón de Garciasol dedicado a la Acuarelas del Luis García-Ochoa.  
Escrito de Luis García-Ochoa sobre el Paisaje. Granada 1975.

Flores Arroyuelo, Francisco. G. Ochoa. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1976. Madrid.

Archivo del fotógrafo Andrés Pérez Balmes sobre obras de Luis García-Ochoa.

## Bibliografía general<sup>9</sup>

- ACEBES, MONTSERRAT. Álvaro *Delgado: Gesto y color*. Ed. por Edit. Nerea. Bilbao. Fundación BBVA, 2005.
- AGUILAR MORENO, MARTA. *Tesis: El Grabado en las ediciones de bibliófilos realizadas en Madrid entre 1960-1990*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Dibujo. Madrid. 2005.
- AGUILERA CERNÍ, VICENTE. *Panorama del Nuevo arte español*. Ed. Guadarrama. Madrid. Segundo Serna, 1966.
- ALAMINOS, EDUARDO y ÁLVAREZ, M<sup>a</sup> ZOZAYA. *Madrid, en la colección de estampas el Museo Municipal de Arte Contemporáneo*. 2004.
- AREAN, CARLOS. *Veinte años de pintura de Vanguardia en España*. Editorial Nacional. Madrid. 1961.
- *Treinta años de arte español*. Ed. Guadarrama. Edición universitaria de bolsillo. Punto Omega. Madrid. 1972.
- *Museo español de arte contemporáneo*. Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1975.
- *La pintura expresionista en España*. Ed. por Ibérico Europea de Ediciones. Madrid. 1984.
- BALLESTEROS, ERNESTO. *Hª del Arte. Tendencias actuales de la pintura*. Ed. por Hiares. Madrid. 1980.
- BEGOÑA, ANA DE, M<sup>a</sup> JESÚS BERIAN y FELICITAS MARTÍNEZ. *Museo de Bellas Artes Álava*. Diputación Foral de Álava.
- BENDALA, M. y OTROS. *Manual de arte español*. Ed. por Editorial Sílex. Madrid. 2003.
- BOZAL, VALERIANO. *Historia del arte en España*. Ed. por Ediciones Istmo. Colección Fundamentos. Madrid. 1987.
- *Pintura y escultura españolas del siglo XX (1939-1990)*. Ed. por Espasa Calpe. Madrid. 1998.
- *Colección Summa Artis. Volumen 37*. Madrid. 1996.
- BRIHUEGA, JAIME. *La vanguardia y la república*. Ediciones Cátedra. Madrid. 1982.
- CALVO SERRALLER, FRANCISCO. *España. Medio siglo de arte de vanguardia. 1939-1985*. Ed. por Ministerio de Cultura. Fundación Santillana. Madrid. 1985.
- CAMPOY, ANTONIO. *Diccionario crítico del arte español contemporáneo*. Ibérico Europea de ediciones. Madrid. 1973.
- *100 maestros de la pintura española contemporánea*. Ed. por Ibérico Europea de Ediciones. Madrid. 1976.
- CASALS, JOSÉP. *El Expresionismo*. Edt. Montsinos. Biblioteca de Divulgación temática. Barcelona. 1982.
- CHÁVARRI, RAÚL. *Exposición de productos españoles en Méjico*. Madrid. 1963.
- *Maestros Contemporáneos del Dibujo*. Tomo VI. Ed. por Ibérico Europea de Ediciones. Madrid. 1970.

<sup>9</sup> Para aquel que se sienta interesado en el tema aquí tratado adjunto una bibliografía general que no ha sido utilizada en este artículo pero sí en la tesis de la que procede, en la que, además, se utilizaron otro tipo de fuentes como: Catálogos y folletos de exposiciones, Escritos de García-Ochoa, Obra ilustrada por García-Ochoa, artículos de Prensa y material en soporte visual.

- *La pintura española actual*. Ed. por Ibérico Europea de Ediciones. Madrid. 1973.
- *Mito y realidad de la Escuela de Vallecas*. Ed. por Ibérico Europeas de ediciones. Madrid. 1975.
- *Las vanguardias artísticas en España. 1909-1936*. Ed. por Ediciones Istmo. Madrid. 1981.
- CIRLOT, Juan Eduardo. *Arte Contemporáneo*. Ed. por E.D.H.A.S.A. Barcelona. 1958.
- DE BLAS, J. Ignacio. *Diccionario de pintores españoles contemporáneos*. Ed. por EstiarTE. Madrid. 1972.
- DÍAZ SÁNCHEZ, Julián y Ángel Llorente Hernández. *La crítica de arte en España (1939-1976)*. Ed. por Editorial Istmo. Madrid. 2004.
- DIEGO, Gerardo. *28 pintores españoles contemporáneos vistos por un poeta*. Ed. por Ibérico Europea de Ediciones. Madrid. 1975.
- FARRALDO, Ramón. *Espectáculo de la pintura española*. Ed. por Editorial Cigüeña. Madrid. 1953.
- FIGUEROLA FERRETI, Luis. *El Grabado: Selección del XIX Salón del grabado y de los fondos del Museo del grabado contemporáneo*. Ed. por Comisaría general de la exposición. Dirección general de Bellas Artes. Ministerio de educación y ciencia. Confederación española de Cajas de Ahorros. Madrid, 1971.
- FLORES ARROYUELO, Francisco J. *García-Ochoa. Artistas Españoles Contemporáneos*. Ed. por Serie pintores. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1976.
- GAYA NUÑO, Antonio. *Joven pintura figurativa en la España actual*. Ed. por Dirección general de relaciones culturales. Madrid. 1959.
- *La España de cada provincia*. Publicaciones españolas. Madrid, 1964.
- *La pintura española en los museos provinciales*. Ediciones Aguilar. Madrid. 1964.
- *La pintura española del siglo XX*. Ed. por Ibérico Europea de Ediciones. Madrid. 1970.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Ángel y otros. *Escritos de arte de vanguardia 1900/1945*. Ed. por Ediciones Istmo. Madrid. 1999.
- GUASCH, Ana M<sup>a</sup>. *Arte en el País Vasco*. Editoral Akal. Madrid. 1985.
- GULLÓN, Ricardo. *De Goya al arte abstracto*. Ed. por Ediciones Cultura Hispana. Madrid. 1952.
- GUTIÉRREZ HURÓN, Jesús. *Exposiciones Nacionales de Arte*. Ed. Historia 16. Cuadernos de arte Español. Madrid. 1991.
- HIERRO, José. *García-Ochoa*. Ibérico europeas de ediciones, Madrid, 1977.
- IRIGOYEN, Luisa y Elena MUÑOZ. *Patrimonio artístico de la Facultad de bellas artes: inventario*. Consejo social de la Universidad Complutense de Madrid. 2002.
- JOVER, José Luis. *García-Ochoa: realismo grotesco y fiesta profana*. 1976. Ed. por Ediciones rayuela. Colección Maniluvios. Madrid. 1976.
- LARCO, Jorge. *Pintura española moderna y contemporánea*. Volumen III. Ed. por Ediciones Castilla. Madrid. 1964.
- MAINER, José Carlos. *La Edad de la Plata (1902-1939)*. Ed. por Editorial Cátedra. Tercera edición. Madrid. 1983.
- MARRODÁN, Mario Ángel. *Panorama de la Acuarela Vasca*. Elkar, Bilbao 1988.
- MARTÍNEZ CEREZO, Antonio. *Escuela de Madrid*. Ed. por Ibérico Europea de Ediciones. Madrid. 1977.
- Martínez-Novillo, Álvaro. *El pintor y la tauromaquia*. Ed. por Ed. Turner. Madrid. 1988.
- MILLARES, Francesc y Rosa QUERALT. *En torno al grabado catalán de posguerra*. ProEd. por A Estudios Arte nº 10. 1977.
- MORENO GALVÁN, José M<sup>a</sup>. *Introducción a la pintura española*. Ed. Publicaciones españolas. Madrid. 1960.
- *Pintura Española. La última Vanguardia*. Ed. por Magius Ediciones de Arte. Madrid. 1969.

- OLLERO PRIETO, AURORA. *Los grabados de García-Ochoa*. Memoria para optar al grado de licenciado. Universidad Santiago de Compostela. 1985.
- PRECKLER, Ana M<sup>a</sup>. *Historia universal del arte siglos XIX y XX*. Tomo II pintura y escultura s. XX. Ed. por Universidad Complutense. Madrid. 2003.
- PUEYO, J. *Figuras de Hoy*. Tomo 1. Ciencia y Cultura. Madrid, 1951.
- RASILLA, Julia Irigoyen de la. *Patrimonio artístico de la Universidad Complutense: inventario*. Madrid. 1989.
- RILKE, RAINER M<sup>a</sup>. *Poemas de la Rosa. Homenaje a Rainer María Rilke en el centenario de su nacimiento 1875-1975*. Ed. por Ediciones Enebro. Madrid. Prólogo y versión castellana José M<sup>a</sup> Valverde. 1975.
- RODRÍGUEZ, José Manuel. *Historia de Arte Contemporáneo en España e Iberoamérica. Dos orillas*. Ed. por Cuadernos Cultura Hispánica. Editorial Edinumen. Madrid. 1998.
- RODRÍGUEZ ÁGUILERA, Cesáreo. *Antología española del arte contemporáneo*. Ed. por Barna. Barcelona. 1955.
- SÁNCHEZ CAMARGO, Manuel. *Pintura española contemporánea. La nueva escuela de Madrid*. Ed. por Cultura Hispana. Madrid. 1954.
- *Diez pintores madrileños. Pintura española contemporánea*. Edit. Cultura Hispana. Madrid. 1966.
- *Pintura Española Contemporánea. Diez Pintores madrileños*. Ed. por Ediciones Cultura Hispánica. Madrid. 1966.
- TRAPIELLO, Andrés. *Las armas y las letras*. Ed. Planeta. Madrid. 1994.
- UREÑA, Gabriel. *Las vanguardias artísticas en la posguerra española. 1940-1959*. editorial Istmo. 1995. Madrid.
- Varios autores. *Maestros españoles del Dibujo*. Ed. por Ibérico europea de ediciones. Madrid. Tomo VI, 1970.
- Varios autores. *Grabado y creación gráfica*. Historia del Arte 48. Historia 16, 1993. Madrid.

DE LAS TONADILLAS ESCÉNICAS  
IRREPETIBLES DE JOSÉ CASTEL  
(1737?-1807) EN LA BIBLIOTECA DEL  
REAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE  
MÚSICA DE MADRID  
ESTUDIO, CATALOGACIÓN Y EDICIÓN  
CRÍTICA\*

 Ángel RUIZ RODRÍGUEZ\*\*

## 1. Introducción

A día de hoy, aún existe la posibilidad y por tanto la necesidad de profundizar en el estudio de la tonadilla escénica, un género que quizá por el hecho de haber sido bastante fugaz ha recibido menos atención por parte de la historiografía española en comparación con otras formas de música escénica como el sainete.

En esta línea, juega un papel fundamental la producción del compositor navarro José Castel, uno de los principales autores de este género y uno de los más interesantes para la investigación actual del mismo por dos razones: porque el número de tonadillas conservadas es relativamente alto y, porque a pesar de que es reconocido por ellas, tanto él como su obra continúan siendo bastantes desconocidos debido en gran medida a que muchos de los estudios sobre este tipo de música se centran particularmente en las figuras de Blas de Laserna, Luis Misón y Pablo Esteve.

\* La Edición Crítica de las tres Tonadillas que este estudio presenta, *Una chusca de Sevilla* (1779), *Las virtudes del dinero* (1779), y *Silencio patio mío*, junto a sus partituras, puede ser consultada en la página web del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid siguiendo la ruta: RCSMM - Publicaciones y Grabaciones - Revista del RCSMM.

URL del RCSMM:

<http://www.rcsmm.eu/>

URL de la Revista *Música* del RCSMM:

<http://www.rcsmm.eu/publicaciones-y-grabaciones/revista-del-rcsmm/?m=17&cs=99>

\*\* Titulado Superior en Musicología



Por ello, el presente artículo presenta una edición crítica de las tres tonadillas escénicas pertenecientes a José Castel que se hallan de manera exclusiva en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, una de las fuentes más importantes para el estudio de este género. Pero lo hace no sin antes exponer un estudio sobre el género, el compositor y su obra para analizar las características de estas tonadillas de manera contextualizada una vez entendida su trayectoria profesional; y una catalogación de las mismas que de este autor se conservan en esta localización, ampliando la información acerca de ellas sobre la que hasta ahora se había publicado en un par de inventarios que servían como apéndices de unas investigaciones sobre la figura del compositor.

Esta labor es interesante porque reporta un mayor conocimiento sobre la tonadilla escénica y también sobre el compositor en cuestión; y al mismo tiempo, contribuye a la difusión de este tipo de obras con la intención de que éstas puedan ser interpretadas y formar parte de un repertorio.

## 2. La tonadilla escénica

La tonadilla escénica fue uno de los géneros musicales más populares durante la segunda mitad del siglo XVIII en Madrid, siendo piezas de breve duración inspiradas en el folclore español y de argumento costumbrista que se teatralizaban e interpretaban en los descansos realizados entre las jornadas de las comedias en los teatros madrileños más importantes: el Teatro de la Cruz y el Teatro del Príncipe<sup>1</sup>.

Fe de su popularidad da la continua demanda de tonadillas por parte del público, en su mayoría compuesto por la clase media emergente, que en ocasiones asistía al teatro más con motivo de escucharlas que de seguir la acción dramática de la propia comedia. Este hecho explica dos consecuencias íntimamente relacionadas: por una parte, que las tonadillas representadas fuesen siempre de nueva composición<sup>2</sup>, y por otra, que los teatros convocasen plazas para esta labor conocidas como «compositor de compañía», las cuales sustituían a la de «músico primero».

<sup>1</sup> No obstante, también se desarrollaron en otras ciudades españolas que tenían una gran actividad musical receptiva a las influencias, como Barcelona. Pero siempre en menor medida y adoptando características autóctonas. Un estudio de las características que incorpora la tonadilla en el País Vasco es DONOSTIA, José Antonio de: «El elemento vasco en la tonadilla escénica», *Revista internacional de los estudios vascos*, vol. 20, N°4 (1929), págs. 455-459.

<sup>2</sup> «De nueva invención», tal como reza la letra de varias tonadillas, entre ellas una de José Castel, *La guía nueva*. BHM, Mus 93-18.

Este ritmo de consumo fue precisamente uno de los factores que contribuyó a la sencillez que caracteriza a este género en todos sus aspectos (argumento, número de personajes, melodía...), ya que el compositor estaba forzado a trabajar frenéticamente<sup>3</sup>. Esta sobreexposición explica además la susceptibilidad del mismo a las influencias y a las nuevas modas procedentes de Italia, siendo la responsable de que los cambios y la incorporación de nuevas características dentro del género fueran constantes.

Todos estos ingredientes fueron a su vez la causa de su rápido agotamiento y decadencia, siendo un género muy fugaz a pesar de su éxito; algo que no ocurrió con otros géneros menores del teatro como el sainete, ya que éste se reponía y seguía en cartelera durante temporadas, lo que ayudaba a conservar sus características casi intactas.

Para su análisis, recurriremos principalmente a la tesis de José Subirá<sup>4</sup>, pues a día de hoy sigue siendo el autor referente en el estudio del género y el que, por cierto, lo rebautizó aportando el adjetivo de «escénica» para diferenciarlo de otro tipo de piezas también conocidas como tonadillas pero no teatrales.

## 2.1. Origen

Situar el origen de la tonadilla escénica ha sido un tema controvertido en la historiografía española debido a sus tintes ideológicos. Por un lado, autores de finales del siglo XIX como Mariano Soriano Fuertes, Felipe Pedrell, Higinio Anglés o Rafael Mitjana definen la tonadilla como un género genuino español que surge como respuesta al italianismo cada vez más presente, utilizando este género como símbolo nacional frente al de la ópera italiana; y por otro lado, aquéllos que como José Subirá o Julio Gómez relacionan su origen precisamente con las aportaciones procedentes de Italia<sup>5</sup>.

Pero lo cierto es que la tonadilla escénica no aparece de la noche al día: el teatro español tiene una larga tradición de intercalar piezas musicales entre la representación de las comedias; y éstas, como es natural, fueron evolucionando y configurándose acorde con la realidad musical de cada momento histórico, bebiendo de todas las fuentes independientemente de su procedencia.

Si atendemos a su genealogía podemos situar uno de sus primeros antecedentes en la segunda mitad del siglo XVII con la tonada, también conocida como

<sup>3</sup> No es raro que en alguna ocasión llegaran a pedir ayuda a otros compositores y aumentos de sueldo a la compañía de teatro. Asimismo aceptaban sobornos de los cantantes, quienes a veces les solicitaban partes bonitas que les permitieran lucirse. CORTIZO, M<sup>a</sup> Encina: «Tonadilla escénica. España» en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. X. SGAE (Madrid, 1999), pág. 350.

<sup>4</sup> SUBIRÁ, José: *La tonadilla escénica*, 3 vols. Academia Española (Madrid, 1928-1930).

<sup>5</sup> Véase CORTIZO, M<sup>a</sup> Encina: «Tonadilla escénica». Op. cit., págs. 345-346.

tono<sup>6</sup>. Ésta consistía en una canción breve interpretada al comienzo del teatro que funcionaba de manera independiente a modo de introducción para llamar la atención del público, estando pues emparentada con la loa. Se caracteriza por no tener una forma fija y por tener como acompañamiento instrumental la guitarra. En cuanto al estilo había dos posibilidades: que el texto fuera declamado y el acompañamiento estuviera basado en acordes (*cuatro*) o que la melodía fuera el elemento principal (*princesa*).

Más tarde, en la primera mitad del siglo XVIII, esta pieza pasaría a formar parte de un género breve<sup>7</sup>, especialmente del entremés y del sainete, siendo la sección final. Es entonces cuando pasa a denominarse tonadilla (aunque tono y tonadilla se siguen utilizando indistintamente aún) y adquiere unos rasgos distintos: desarrolla un argumento que guarda relación con el de la pieza de la que depende, su forma suele estar constituida por copla y estribillo, y la melodía sigue siendo bastante declamada a través de «parolas».

## 2.2. Morfología musical y literaria

Para el estudio de la morfología de las tonadillas, seguiremos la clasificación cronológica realizada por José Subirá para analizar los aspectos más importantes en cada una de sus etapas<sup>8</sup>:

Aparición y albores (1750-1757)

Crecimiento y juventud (1758-1770)

Madurez y apogeo (1771-1790)

Hipertrofia y decrepitud (1791-1810)

Ocaso y olvido (1811-1845)

### 2.2.1. Aparición y albores (1750-1757)

Durante estos años, la tonadilla continúa siendo una sección integrada al final del entremés entre la primera y la segunda jornada y al final del sainete entre la segunda y la tercera jornada, comenzando a ser habitual así la interpretación de dos tonadillas en cada comedia.

De esta manera, observamos que la referencia «tonadilla» se generaliza y se puede encontrar al final de las partituras de los géneros breves citados, haciendo mención también ya al número de sus personajes. Además, cada vez

<sup>6</sup> LOLO, Begoña: «Sainetes y tonadillas con música en el Madrid del siglo XVIII (1750-1760) en *Teatro y música en España: los géneros breves en la segunda mitad del siglo XVIII*. Universidad Autónoma de Madrid (Madrid, 2008), pág. 50.

<sup>7</sup> Convenimos usar la nomenclatura de «género breve» en lugar de «género menor» siguiendo la consideración de Javier Huerta, quien veía en el segundo término un sentido peyorativo. HUERTA, Javier: *Historia del teatro español, 2. Del siglo XVIII hasta la época actual*. Gredos (Madrid, 2002).

<sup>8</sup> Cabe señalar que actualmente hay varios autores que insisten en la revisión de esta periodización. Véase LOLO, Begoña: «Sainetes y tonadillas». Op. cit., pág. 52.

adquiere mayor importancia: por un lado, se desentiende del asunto principal y por otro, gana extensión.

### 2.2.2. Crecimiento y juventud (1758-1770)

Las similitudes que pudieron haber existido entre la tonadilla y el sainete en un primer momento se desvanecen al final de la década de 1750 debido a que las diferencias en la concepción de ambos géneros se acentúan profundamente, haciendo imposible la unidad entre ellos. Las diferencias que marcan este distanciamiento son<sup>9</sup>:

- *Relación texto-música*: el sainete es una composición literaria musicalizada, de tal manera que lo que prima es la calidad del texto, lo que relega la música a un segundo plano cuya función es incidental. En cambio, la tonadilla da importancia a la música por encima del texto, que adquiere un tono vulgar, funcionando en este caso como música objetiva.
- *Melodía*: fruto de lo anterior, el sainete se inclina por la declamación del texto mientras que la tonadilla busca melodías sencillas y pegadizas que sirvan como reclamo a la audiencia.
- *Instrumentación*: la guitarra da paso al pequeño conjunto orquestal donde los violines son los protagonistas por influencia una vez más de los músicos italianos. No obstante, no es raro encontrar la indicación «a la guitarra» en las partichelas de los mismos, que en estos casos deben imitar la sonoridad de este instrumento a través del uso, por ejemplo, del *pizzicato*.
- *Composición*: como apuntamos en la introducción, la tonadilla es siempre de nueva creación mientras que los sainetes se reponen constantemente.

De esta manera, se produce la ruptura final entre ambos y la tonadilla se independiza completamente en la década de 1760 pasando a conformar un género propio. Y aunque algunos autores negaban cualquier tipo de influencia extranjera en el origen del género, es curioso que estos cambios se produjeran tras una década en la que habían tenido mucho éxito los *intermezzi* italianos en España, piezas musicales representadas en los descansos de la ópera seria con características similares<sup>10</sup>.

### 2.2.3. Madurez y apogeo (1771-1790)

Durante estas dos décadas, la popularidad de la tonadilla conlleva una ampliación de su extensión hasta alrededor de veinte minutos. Esto hace ne-

<sup>9</sup> *Ibid*, pág. 61.

<sup>10</sup> Algunos de los compositores de *intermezzi* más conocidos en Madrid fueron Jomelli, Jasse y Pergolesi bajo la dirección de Farinelli en el Teatro Real, dedicado exclusivamente a la representación de ópera italiana durante el reinado de Fernando VI (1746-1759). SUÁREZ, Javier: *Tonadillas (I)*. ICCMU (Madrid, 1998), pág. XIII.

cesario un replanteamiento de su estructura a nivel externo, adoptando una configuración en tres movimientos muy peculiares que se generaliza entre todos los compositores de esta etapa. No obstante, hay mayor libertad en cuanto a la forma interna, que puede estar compuesta por secciones de diferentes tipos de música recogidos del folklore español.

a) ENTABLE. Introducción que sirve para llamar la atención de público pidiendo silencio y dando las gracias y adelantar el tema de la tonadilla. Normalmente está compuesto por una serie de coplas que en ocasiones tienen como sección final una seguidilla.

b) COPLAS. Es el movimiento central de la tonadilla donde se desarrolla el argumento. Su nombre hace referencia a la forma literaria utilizada: cuatro versos que suelen ser octosílabos, hexasílabos o también pentasílabos.

c) SEGUIDILLAS. Movimiento final con una función amplia: concluye el argumento, sonsaca una moraleja del mismo y desea el favor del público. En esta ocasión, correspondería seguir la forma literaria establecida para la seguidilla; es decir, la alternancia entre versos heptasílabos en los impares y versos pentasílabos en los pares con rima asonante en éstos últimos. Pero la realidad es que no suelen seguir un patrón<sup>11</sup>.

Así, en 1780 la tonadilla suplantó definitivamente al entremés y relleno de manera exclusiva los descansos realizados entre la primera y la segunda jornada de la comedia.

#### 2.2.4. Hipertrofia y decrepitud (1791-1810)

A las puertas del nuevo siglo, la tonadilla escénica ha llegado al límite de sus posibilidades y su éxito ha menguado significativamente debido a su sobreexposición durante las dos décadas anteriores. Este agotamiento hizo que los compositores buscaran la solución en la italianización del género, lo cual supondría un paso hacia el fin del mismo ya que al mismo tiempo que incorporaban rasgos procedentes de la ópera seria italiana tan de moda acababan con la esencia y el espíritu de la tonadilla.

En lo que respecta a la estructura, los principales cambios son:

a) ENTABLE. No sufre modificaciones significativas.

b) COPLAS. Finalizan con unas «boleras», una variante de seguidilla con un molde especial cuya función es hacer un resumen del argumento.

c) TIRANA. Las seguidillas son sustituidas por este género compuesto por una copla de versos octosílabos con un estribillo de carácter pícaro que incluye la danza. A comienzos del siglo XIX lo haría la Polaca.

<sup>11</sup> PRESAS, Adela: «Aproximación a la forma literario-musical de las seguidillas en la tonadilla escénica» en *Teatro y música en España: los géneros breves de la segunda mitad del siglo XVIII*. Op. cit., págs. 150-158.

### 2.2.5. Ocaso y olvido (1811-1850)

Si la decadencia del género era ya evidente, la muerte de los compositores más importantes de tonadillas a lo largo de la primera mitad del siglo XIX como Blas de Laserna, Pablo Esteve, Jacinto Valledor, Pablo del Moral o Antonio Rosales supuso el desuso de este tipo de piezas. De esta manera, la «tonadilla alegre», tal y como se les denominaba en este momento para seguir atrayendo sin éxito la atención del público, quedó en segundo plano y se representaba aisladamente para dar paso a otros géneros breves como la opereta y el baile, los cuales fueron ocupando los intermedios antes reservados a la tonadilla escénica<sup>12</sup>.

### 2.3. Características generales

La tonadilla escénica se caracteriza por la sencillez de todos los elementos que la componen, ya que su único objetivo era el entretenimiento y la diversión del público. A ello contribuyó además el poco tiempo que el compositor podía dedicar a su composición dado el acelerado ritmo de representaciones y de estrenos.

No obstante, como hemos señalado anteriormente, la tendencia en sus últimas etapas fue imitar la complejidad de la ópera italiana a causa de su agotamiento. Y fue precisamente la pérdida de esta sencillez, la esencia original del género, lo que supuso el fin del mismo.

#### 2.3.1. Melodía

La sencillez de la melodía viene dada por la capacidad vocal limitada de los propios cómicos que componían la compañía de teatro, que eran los encargados de interpretar las tonadillas; pues aunque estaban acostumbrados a entonar algunas partes de la comedia (lo cual no era raro), no estaban acostumbrados a tener la responsabilidad de sostener un espectáculo musical de estas dimensiones<sup>13</sup>.

Esto explica el estilo silábico de las tonadillas. Salvo en las cadencias de las seguidillas, donde el embellecimiento del final es uno de los elementos que definen este género folklórico, en pocas ocasiones presentan algún melisma que imita a la música italiana y que subraya el sentido de alguna palabra, en cuyos casos son siempre breves y nada virtuosos. Además, no hay grandes saltos interválicos y el ámbito es bastante reducido, no alcanzando normalmente la sexta.

No obstante, en la última década del siglo XVIII la melodía comenzó a mostrarse más elaborada y compleja junto al resto de elementos compositivos por la influencia que ejercía la ópera seria italiana. Esto dio lugar a que en 1792 el tonadillero Blas de Laserna realizara una petición a la Corte en la que

<sup>12</sup> CORTIZO, M<sup>a</sup> Encina: «Tonadilla escénica. España». Op. cit., pág. 351.

<sup>13</sup> Algunos cómicos como José Espejo, *gracioso* de la compañía de María Hidalgo, abandonó el teatro por esta razón. SUÁREZ, Javier: *Tonadillas (I)*. Op. cit., pág. IX.

solicitaba la creación de una escuela de canto específica para la interpretación de tonadilla al igual que existía una para la enseñanza de ópera, dirigida por Andreozzi. No obstante, fue denegada<sup>14</sup>.

### 2.3.2. Argumento

El argumento de la tonadilla suele reunir cuatro cláusulas:

- o Temática costumbrista.
- o Carácter cómico.
- o Intención de crítica y moralizar.
- o No teatralización.

De esta manera, es frecuente la narración de situaciones surrealistas acerca de un amor no correspondido, de un amor interesado, o incluso de algún tema de debate en la sociedad del momento; pero siempre con el ánimo de divertir a la vez que se hace una burla y un juicio simpático al respecto.

Al igual que ocurría con la melodía, en su época de hipertrofia la temática tiende a ser más trascendente y la acción dramática cobra más importancia: si bien antes los personajes cantaban las historias sin grandes aspavientos dada la simplicidad de lo narrado, en este momento la interpretación y la puesta en escena resultan imprescindibles por influencia de la ópera, lo que condujo a un crecimiento del formato del género.

Este hecho hizo que en 1791 la Corte intentara redefinir del género convocando tres premios a las tres mejores tonadillas, para lo cual se requería que recuperara sus valores originales: brevedad, estilo jocoso y contención de elementos vulgares. No obstante, no se conocen los resultados, si es que los hubo<sup>15</sup>.

### 2.3.3. Personajes

Los personajes que aparecen en las tonadillas escénicas son un reflejo de la sociedad de la segunda mitad del siglo XVIII, pudiendo distinguirse tres categorías<sup>16</sup>. Éstos vienen presentados o bien en el título de la tonadilla o bien en la parte vocal sobre el texto:

A) TIPOS ESTEREOTIPADOS. Personajes graciosos y con desparpajo que reflejan la actitud urbana madrileña del momento: la vanidad, la presunción, el interés, el engaño,... bajo una fachada de inocencia e ingenuidad. Los más recurrentes son los majos, las madamas y los petimetres.

<sup>14</sup> Blas de Laserna escribió una famosa tonadilla titulada *La lección de música y bolero* (1803) en la que trataba esta cuestión así como la decadencia del género. BHM, Mus 128-9. Ésta se encuentra editada por SUÁREZ, Javier: *Tonadillas (I)*, Op. cit.

<sup>15</sup> LOLO, Begoña: «Sainetes y tonadillas». Op. cit., págs. 42-44.

<sup>16</sup> CAÑAS, Jesús: *El teatro español del s. XVIII*. Universidad de Lleida (Lérida, 1996), págs. 209-241.

B) LOS PROPIOS CÓMICOS. En este caso los cantantes interpretan un personaje bajo su propia identidad, lo cual hacía que en ocasiones el público no supiese diferenciar entre lo ficticio y lo real acerca de la personalidad del cómico, que podía ser objeto de burla. En este caso, aparece el nombre de los cantantes en las partichelas originales de las tonadillas sobre las partes en las que intervienen, siendo una de las razones por las que conocemos en muchas ocasiones quiénes fueron los intérpretes.

C) OFICIANTES Y OTROS. Hace referencia a personajes cuyo rol viene dado por su profesión, normalmente humilde: posadera, naranjera, calesinero, ... Asimismo, incluye a otros que presentan un nombre ficticio como «Pepa», la procedencia étnica como «la gitana»<sup>17</sup>, la pertenencia a un rango social como «usía» o una cualidad como «la miscelánea».

#### 2.3.4. Orquesta

Las tonadillas presentan una orquestación acorde con las posibilidades que ofrecía la plantilla del teatro, a menudo bastante reducida. Según apuntaba E. Cotarelo y Mori, en el caso del Teatro del Príncipe en 1765 estaba formada por cinco violines, dos oboes que podían ser flautas, dos trompas que podían ser clarinetes y un contrabajo<sup>18</sup>. Asimismo se fueron añadiendo más instrumentos como tímpanos, que podían ser pandero, un fagot, una viola y dos violonchelos; y ocasionalmente podían aparecer otros instrumentos, especialmente aquéllos de carácter popular como la guitarra.

Todo este conjunto solía estar acompañado por un clave, el cual puede que fuera interpretado por el propio compositor de la tonadilla.

### 3. José Castel (1737?-1807)

#### 3.1. Biografía

Los primeros datos conocidos sobre la vida de José Castel no aluden ni a la fecha ni al lugar exacto de su nacimiento, sino a su bautizo el día 7 de noviembre de 1737 en la parroquia de San Pedro en Tudela (Navarra), razón por la que se suele creer que éste también es el año de su nacimiento<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Ricardo de la Fuente Ballesteros ha escrito varios artículos acerca de los rasgos y de los tópicos que presentan personajes de otras etnias como son la gitana, la negra y la mora. Consultar bibliografía.

<sup>18</sup> CORTIZO, M<sup>a</sup> Encina: «Tonadilla escénica». Op. cit., págs. 350.

<sup>19</sup> GURBINDO, Beatriz: «José Castel (1737-1807) y la tonadilla, entre Tudela y Madrid», *Nassarre, Revista Aragonesa de Musicología*, 17/1-2 (2001), pág. 245.



La duda procede de la existencia de una partida de bautismo poco anterior, del día 12 de enero de 1736, en la que coincide el nombre del niño y el de los padres<sup>20</sup>. Se han dado dos explicaciones para ello: que el primer hijo del matrimonio hubiera muerto tempranamente, habiendo heredado el nombre el siguiente; o que ambos compartieran el nombre, algo que al parecer era habitual en la zona entre los primogénitos.

La siguiente noticia es que dos años más tarde, en 1739, realiza la confirmación también en Tudela en la Colegiata de Santa María aprovechando la visita del obispo de Tarazona, Francisco de Añoa<sup>21</sup>.

Estos registros permiten conocer el nombre de sus progenitores: Joseph Taste y Juana Caramusel; y con ello su nombre completo: Joseph Ignacio Taste Caramusel. No obstante, es frecuente encontrarlo escrito con diferentes ortografías en los documentos de la época, y por ende, en la bibliografía actual. Esta variabilidad afecta a su nombre, que puede aparecer escrito como Joseph o José, y especialmente a su apellido, que tiene varias formas como Tastel, Castell o Castel<sup>22</sup>; sin embargo, es José Castel su denominación más generalizada.

Sus inicios en la música se sitúan hacia 1743 como infante de coro en la parroquia de Santa María la Mayor en Tudela, abandonándola en 1751 para probar suerte en regiones aragonesas, donde había más posibilidades profesionales de música. De esta manera, este año entra aún como infante en la catedral de Tarazona (Zaragoza), institución en la que comienza sus estudios musicales, tal y como seguía siendo habitual entonces<sup>23</sup>. No obstante, se ve obligado a abandonarla pronto por su inminente cambio de voz.

En estas tierras conoce a Antonia La Justicia, con la cual contrae matrimonio en la misma catedral en agosto de 1755 y de cuya unión nacerían cuatro hijos: Manuel, José, Eugenio y Josefa, respectivamente<sup>24</sup>. Este hecho parece ser decisivo en la trayectoria profesional de nuestro compositor, ya que sus próximos pasos le llevan por localidades donde casualmente su familia política poseía propiedades y negocios (Tarazona, Borja, Calatayud, Madrid...)<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> DOMÍNGUEZ, Begoña: *El florecimiento musical de la ribera de Navarra (siglos XVIII y XIX): José Castel, Pablo Ruba, Blas de Laserna y otros compositores universales*. Centro Cultural Castel Ruiz (Tudela, 2009), págs. 107-108.

<sup>21</sup> *Ídem*.

<sup>22</sup> X. M. Carreira aseguraría en 1990 que estas diferencias eran errores tipográficos. No obstante, esta variabilidad era muy común en la época, la cual dependía de las instituciones y de la zona geográfica: en los documentos administrativos de la catedral de Tudela aparece como Tastel, pero firma como Castel en las portadas de sus obras en Madrid.

<sup>23</sup> Uno de sus compañeros es Francisco de la Huerta, futuro maestro de capilla de la catedral de Pamplona desde 1780. GEMBERO, María: *La música en la catedral de Pamplona durante el siglo XVIII*. Gobierno de Navarra (Navarra, 1995), pág. 266.

<sup>24</sup> GURBINDO, Beatriz: «José Castel». Op. cit., págs. 245-246.

<sup>25</sup> DOMINGUEZ, Begoña: *El florecimiento musical*. Op. cit., pág. 114.

Hay constancia de sus intentos por encontrar trabajo en esta región: en marzo de 1755 se presenta a oposiciones para una plaza de contralto en la Iglesia de Santa María la Mayor en Borja, aunque no lo consigue<sup>26</sup>; y un año más tarde lo intenta de nuevo, esta vez para el magisterio de capilla. A pesar de que su empeño vuelve a verse frustrado, se le permite cantar en el coro y participar en algunas funciones musicales eventualmente, lo cual demuestra que fue bien valorado. Pero ante la inestabilidad de esta labor, decide probar suerte en Calatayud, municipio donde ejerce de tenor.

En 1758 la Iglesia de Santa María la Mayor en Borja lo reclama para una plaza de tenor junto a la de dirección del coro, oferta que no llega a desempeñar por su condición de casado<sup>27</sup>.

Es muy probable que en la década siguiente residiera y trabajara en Madrid. Una prueba de ello es una carta que en 1780 enviaría a la catedral de Burgos en la que proponía a Fabián García Pacheco como su nuevo maestro de capilla, compositor que hasta entonces había sido maestro de capilla en La Soledad, una de las capillas musicales más importantes de Madrid en la segunda mitad del siglo XVIII<sup>28</sup>, ya que decía conocerlo bien por haber «estado en una misma capilla cerca de doce años», un periodo de tiempo que encaja bastante bien si tenemos en cuenta que la última referencia de José Castel es de 1758 y la próxima de 1773.

No obstante, esto no quiere decir que trabajara en dicha capilla, pues no hay ejemplos suyos de música religiosa en Madrid. Pero sí hay constancia de su actividad en el teatro del Príncipe<sup>29</sup>, situado muy cerca de La Soledad, componiendo música y colaborando con otros autores reconocidos tal y como veremos al comentar su obra<sup>30</sup>. Además, Castel desarrolla durante este mismo periodo una carrera como impresor y editor de música teatral<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> FERNÁNDEZ, Juan Pablo: «José Castel (1737?-1807): un tonadillero maestro de capilla», *Revista de Musicología*, vol. XXIV/1-2 (2001), pág. 4.

<sup>27</sup> *Ídem*.

<sup>28</sup> CASARES, Emilio: «García Pacheco, Fabián» en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. V. SGAE (Madrid, 1999), pág. 485.

<sup>29</sup> B. Domínguez asegura que trabaja para la compañía de teatro de Manuel Martínez en dicho teatro, así como que su mecenas en Madrid es el Príncipe Pío. No obstante, no cita la fuente de la que toma esta información. DOMÍNGUEZ, Begoña: *El florecimiento musical*. Op. cit., págs. 119 y 121.

<sup>30</sup> Participaba en el montaje de zarzuelas enseñando las partes musicales a los actores, como en *La jardinero de Aranjuez* (1768) de Pablo Esteve. FERNÁNDEZ, Juan Pablo: *Los Jardineros de Aranjuez' (1768), zarzuela en dos actos*, estudio y edición crítica. Universidad de Granada y Centro de Documentación Musical de Andalucía (Granada, 2005).

<sup>31</sup> En torno a 1773 publica en Madrid al menos cinco tonadillas: *El baile y la máscara* (a 4), *La elección de los novios* (a solo), *El caletero de la Puerta del Sol* (a solo) de Pablo Esteve; *La despedida* (a solo) de Antonio Rosales y *El remedo de un galanteo* (a solo) de José Castel. FERNÁNDEZ, Juan Pablo: «La música instrumental de José Castel», *Príncipe de Viana*, Año 67, Nº 238 (2006), pág. 517.

El 24 de septiembre de 1773 es escogido para desempeñar la función de maestro de capilla en la Colegiata de Santa María en Tudela (su ciudad natal), sustituyendo a Juan Antonio Múgica. Y aunque probablemente su proceso de selección se realizara por concurso de méritos, como era habitual, cabe la posibilidad de que fuera recomendado por el propio Juan Antonio Múgica, pues éste había estado igualmente ligado a la capilla musical madrileña de La Soledad hacia 1759<sup>32</sup>, lo cual podría entenderse como otra prueba de la relación entre Castel, Tudela y Madrid en aquel momento.

Por este motivo, en 1774 se traslada definitivamente a esta localidad, residiendo en el Palacio Episcopal situado junto a la Colegiata hasta su muerte. Su sueldo es de 120 ducados y 45 tarjas según indican los libros de cuentas, 30 ducados más que su predecesor<sup>33</sup>, lo cual refleja su alta estima como compositor.

Es entonces cuando comienzan sus frecuentes y regulares viajes a Madrid, los cuales quedan registrados en las actas municipales a través de las peticiones del músico al cabildo y las licencias de éste<sup>34</sup>. En total hay constancia de ocho permisos que se extienden desde 1774 hasta 1782, años que se corresponden con el periodo de su producción como tonadillero. Todos ellos suelen ser de aproximadamente dos meses entre septiembre y noviembre, coincidiendo con el comienzo de la temporada de teatro, y por ende, con el estreno de algunas de sus obras (aunque se desconocen muchas de las fechas de sus composiciones).

No obstante, durante todos estos años no descuida su labor como compositor para la capilla de la Colegiata de Tudela, tal y como reflejan las actas capitulares y las propias licencias. Entre otras cosas porque en estos periodos en los que se ausentaba había menos actividad musical en la capilla por la ausencia de festividades solemnes<sup>35</sup>, algo que el compositor aprovechaba.

Es más, su trabajo como compositor de música religiosa es reconocido no sólo en Tudela, sino en toda la región navarra y aragonesa dado que es reclamado para ejercer de jurado en diferentes oposiciones de músicos a plazas relevantes como la de maestro de capilla de la colegial de Calatayud en 1791, la de Magisterio y Órgano en Corella en 1796, o la de maestro de capilla en Tarazona en 1799<sup>36</sup>. Asimismo, ejerce como consejero en las oposiciones para magisterio de capilla en la catedral de Burgos en 1780, proponiendo curiosamente a compositores relacionados con el mundo del teatro como son Fabián

<sup>32</sup> GEMBERO, María: «Múgica, Juan Antonio» en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. VII. SGAE (Madrid, 1999), pág. 861.

<sup>33</sup> GURBINDO, Beatriz: «José Castel». Op. cit., pág. 247.

<sup>34</sup> *Ibid.*, pág. 248.

<sup>35</sup> Prácticamente a la única festividad importante de este periodo es la de Todos los Santos.

<sup>36</sup> *Ibid.*, págs. 251 y 252.

García Pacheco, Eusebio Moya y Pablo Esteve<sup>37,38</sup>. Y poco más tarde, como juez de oposiciones al magisterio de capilla de la Santa Iglesia Colegial de San Miguel Arcángel en Alfaro (La Rioja).

En 1783 la Colegiata de Santa María de Tudela se independiza y forma una diócesis autónoma por petición de Carlos III al Papa Pío VI, de tal manera que esta institución pasa a funcionar como una catedral. Este hecho tiene consecuencias para nuestro compositor, que ahora debe someterse a las decisiones del cabildo dentro de la jurisdicción del obispo. Además, la conversión a catedral hace que las funciones del maestro de capilla aumenten, razón por la que abandona la costumbre de viajar a Madrid regularmente, ausentándose de Tudela únicamente para hacer de juez en las oposiciones citadas durante las próximas décadas.

Por otra parte, al menos en 1794 también ejerce como profesor para los hijos de los marqueses de San Adrián-Castelfuerte del Palacio Magallón en Tudela, aunque es probable que lo hiciera a lo largo de más años ya que la marquesa María Josefa de Armendáriz y de Acedo siempre mantuvo en su casa una notable actividad musical<sup>39</sup>.

En 1796 muere su esposa, motivo por el cual solicita el estado eclesiástico. Por entonces, parece ser que la situación económica de Castel ya no era tan favorable, ya que en 1797 se presenta a las oposiciones para el magisterio de capilla en la Santa Iglesia Colegial de San Miguel de Arcángel en Alfaro, un puesto de rango inferior<sup>40</sup>. No obstante, utiliza esta plaza obtenida para presionar al obispo: renunciaría al nuevo cargo si éste le daba una renta para poder ordenarse sacerdote. Ambos llegan a un acuerdo y Castel continúa siendo maestro de capilla en la catedral de Tudela, pero no sería hasta septiembre de ese mismo año cuando finalmente el cabildo cumpliría su parte del trato<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> Fabián García Pacheco, aun siendo maestro de la capilla de La Soledad, había compuesto música escénica como son los sainetes. Eusebio Moya era director y compositor para una orquesta de los teatros. LÓPEZ-CALO, José: «Moya Eusebio» en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. III. SAGE (Madrid, 1999), pág. 839. Y Pablo Esteve era un reconocido compositor de tonadillas, al cual había visto opositar para el magisterio de capilla de Las Descalzas. LÓPEZ CALO, José: *La música en la catedral de Burgos*. Caja de Ahorros del Círculo Católico (Burgos, 1995), pág. 38.

<sup>38</sup> Finalmente fue ganador Manuel Mencía, quien ejerció como tal en Burgos entre 1769 y 1807, al cual no había citado. MARTÍN, Antonio: *Historia de la música española, 4. El Siglo XVIII*. Alianza (Madrid, 1985), pág. 75.

<sup>39</sup> GEMBERO, María: «El repertorio operístico en una corte nobiliaria española del siglo XVIII: la obra de Girolamo Sertori al servicio de los Marqueses de Castelfuerte» en *La ópera en España e Hispanoamérica*. Instituto Complutense de Ciencias Musicales (Madrid, 2001), págs. 403-454.

<sup>40</sup> CARREIRA, Xoan Marfía: «Alfaro» en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. I. SGAE (Madrid, 1999), pág. 263.

<sup>41</sup> GURBINDO, Beatriz: «José Castel». Op. cit., pág. 252.

A comienzos de siglo la capilla musical de la catedral de Tudela entra en decadencia económica y por ende artística, dejando atrás aquellos años de esplendor. Esto se debe entre otras cosas al éxodo de algunos músicos a otros lugares, plazas que además no se cubren posteriormente<sup>42</sup>. Otra de sus consecuencias fue el arruinamiento de Castel al final de su vida: en 1804 pide al tesorero catedralicio una ayuda económica por su enfermedad, y en 1807 exige que las rentas destinadas a las plazas de los músicos sin ocupar se repartan entre aquéllos que desempeñaban diversas funciones para dar abasto<sup>43</sup>. Asimismo, colabora en una serie de conciertos instrumentales profanos celebrados en Tudela en 1804 con permiso del cabildo<sup>44</sup>.

José Castel muere el 2 de noviembre de 1807 tras lo que parece haber sido una larga enfermedad, la cual se desconoce. Cumpliendo con su deseo constatado en su testamento de 1799, es enterrado al lado de su mujer en la catedral de Tudela<sup>45</sup>.

A causa de su muerte, el día 17 del mismo mes se organiza una reunión en el cabildo para convocar oposiciones a su plaza vacía, siendo elegido Pablo Rubla, entonces maestro de capilla en la catedral de Borja. Éste había sido infante en la catedral de Tudela en 1781 y por lo tanto alumno del propio Castel, con quien además había trabajado en algunas composiciones. Por esta razón, muchas veces se cita a Pablo Rubla como el discípulo y sucesor de José Castel.

### 3.2. Obra

José Castel ha sido uno de los compositores más polifacéticos de la segunda mitad del siglo XVIII, lo cual es normal si tenemos en cuenta que trabajó en distintas ciudades y para distintos ámbitos institucionales. No obstante, es reconocido normalmente por su aportación en el ámbito de la música teatral.

#### 3.2.1. Música teatral

Es muy probable que Castel tuviera algún tipo de contrato con el Teatro del Príncipe ya que era el lugar donde se representaban sus obras según indican las licencias de los censores y donde permaneció gran parte de su música hasta su posterior traslado a la Biblioteca Histórica Municipal de Madrid en 1898, como veremos más tarde al tratar las fuentes.

Sus inicios en el mundo teatral vienen dados por una serie de colaboraciones que José Castel realiza con el dramaturgo Ramón de la Cruz (1731-1794) en

<sup>42</sup> Josef Burgaleta, contralto, se marcha a Zaragoza; Gregoria Bernia, violinista, a Osma; Joaquín Carpinter se ordena capellán en el monasterio de las Huelgas en Burgos; y Miguel Palacios, violinista, muere. FERNÁNDEZ, Juan Pablo: «José Castel». Op. cit., pág. 13.

<sup>43</sup> *Idem*.

<sup>44</sup> FERNÁNDEZ, Juan Pablo: «La música instrumental». Op. cit., pág. 518.

<sup>45</sup> GURBINDO, Beatriz: «José Castel». Op. cit., pág. 252.

1762, las cuales dan origen al estreno de tres obras: la comedia *Marta abandonada y Carnaval en París*<sup>46</sup> y los dos sainetes *La petimetra en el tocador*<sup>47</sup> y *La pragmática*<sup>48</sup>. No obstante, no se conserva la música de ninguna de ellas.

La relación con este reputado escritor demuestra la buena reputación que ya tenía nuestro compositor. De la unión de ambos verían la luz más trabajos en los próximos años: los sainetes *El caballero de Medina Pomar* (1764)<sup>49</sup>, *El careo de los majos* (1766)<sup>50</sup> y *Los hombres con juicio* (1768)<sup>51</sup>, y finalmente la comedia en dos actos *Ifigenia* (1772)<sup>52</sup>.

Asimismo compuso música junto a otros libretistas: la fiesta *Esaco y Eperia* (1763) junto a Francisco de Robles<sup>53</sup>, la comedia *El príncipe Don Carlos* (1766) con José de Cañizares<sup>54</sup> y las zarzuelas *El amor en la aldea* (1774) con Antonio Vázquez<sup>55</sup> y *La fontana del placer* (1778) con Bruno Solo de Zaldívar<sup>56</sup>. Y una obra de la que se desconoce la fecha y el autor del texto: la ópera *Semiramis*<sup>57</sup>.

También durante la década de 1760 aparecen las primeras tonadillas escénicas de Castel, siendo *Los pastores* la primera de la que se tiene constancia, la cual data del 25 de octubre de 1765<sup>58</sup>. La última será *La gitana y el hospital de incurables* en 1782<sup>59</sup>, de tal manera que podemos establecer su producción de tonadillas entre 1765 y 1782, aunque por los datos que se conocen su etapa más prolífica se sitúa entre los años 1774 y 1782. No obstante, hay que tener en cuenta que se desconoce la mayoría de las fechas de estreno de las tonadillas.

En resumen, su colección de música teatral se compone de una ópera, una fiesta, dos zarzuelas, tres comedias, cinco sainetes y más de sesenta tonadillas, aunque no se conserva la música de todas estas obras. Si atendemos al calendario, observamos que la mayoría de composiciones en la década de 1760 fueron sainetes y comedias mientras que en la de 1770 lo fueron las tonadillas.

<sup>46</sup> BNE, T/130397.

<sup>47</sup> BHM, Tea 1-168-33, A.

<sup>48</sup> BHM, Tea 1-183-26, A.

<sup>49</sup> BHM, Mus 66-11.

<sup>50</sup> BHM, Mus 70-18.

<sup>51</sup> Se interpretó el 7 de septiembre de 1766 entre la representación de la zarzuela *Las segadoras de Vallecas* de Antonio Rodríguez de Hita con libreto de Ramón de la Cruz, considerada como un hito en el origen de este género en España. BHM, Mus 71-37.

<sup>52</sup> BHM, Mus 70-13.

<sup>53</sup> BNE, T/1493.

<sup>54</sup> BHM, Mus 28-1.

<sup>55</sup> BHM, Mus 53-2.

<sup>56</sup> BHM, Mus 56-1.

<sup>57</sup> BHM, Mus 367-1.

<sup>58</sup> BHM, Mus 114-12.

<sup>59</sup> BHM, Mus 168-4 y RCSM S/13965.

### 3.2.2. Música instrumental

Son muy pocas las obras que se conservan de este tipo, lo cual demuestra que Castel no tuvo demasiadas oportunidades para cultivar este género.

Por una parte, existen un par de colecciones de música de cámara que publicó en París, conservadas actualmente en la Biblioteca Nacional de Francia<sup>60</sup>. Son: *Six duets puor deux violins*<sup>61</sup>, editada por Luois Balthazard de La Chevardière, y *Sei trio a duo violini é basso*<sup>62</sup>, por F. de Roudelle. En ellas se hace mención al compositor refiriéndose a él como el maestro de capilla de la Colegiata de Tudela, por lo que podemos situarlas entre 1773 y 1783, periodo en el que desempeñó tal cargo.

En segundo lugar, se guardan las partes sueltas de dos sinfonías y una obertura en el Archivo de Música de la Catedral de Huesca, dos de las cuales son copias que realizó José Lalana, cantor de dicha capilla, en torno a 1800<sup>63</sup>.

Por último, parece ser que cuatro de las trece obras que conforman un cuaderno conservado en la Catedral de Albarracín (Teruel) pertenecen a Castel, pues a pesar de que en sólo una de ellas aparece su nombre, otras tres presentan características similares<sup>64</sup>. Se trata de cuatro sonatas para órgano transcritas por Jesús María Muneta<sup>65</sup>.

### 3.2.3. Música religiosa

Existe un amplio corpus de composiciones religiosas por parte de Castel fruto de su extensa actividad como maestro de capilla en Tudela desde 1773 hasta su muerte en 1807. No obstante, su obra se encuentra repartida por diferentes puntos del norte de la geografía española:

- a) Archivo de la Catedral de Tudela (Navarra).
- b) Archivo de la Catedral de Astorga (León).
- c) Archivo de la Catedral de Teruel.
- d) Archivo de la Concatedral de Soria.
- e) Archivo de la Colegial de Borja (Zaragoza).
- f) Archivo del Santuario de Nuestra Señora de Aránzazu (Guipúzcoa).
- g) Colegiata de San Miguel en Alfaro (La Rioja).
- h) Briones (La Rioja).
- i) Archivo Arzobispal de Lima (Perú).

<sup>60</sup> FERNÁNDEZ, Juan Pablo: «La música instrumental». Op. cit., págs. 250-251.

<sup>61</sup> BNF, Vm<sup>7</sup> 893, Ac e<sup>2</sup> 600.

<sup>62</sup> BNF, Ac e<sup>3</sup> 143 (a-c), A 34950.

<sup>63</sup> FERNÁNDEZ, Juan Pablo: «La música instrumental». Op. cit., pág. 253.

<sup>64</sup> MUNETA, Jesús María: *Música de tecla de la Catedral de Albarracín*, vol. 2. Instituto de Estudios Turolenses (Teruel, 1981).

<sup>65</sup> PÉREZ, Mariano: «José Castel» en *Diccionario de la música y los músicos*. Akal (Madrid, 1985), pág. 254.

De entre toda su producción religiosa destacan diecisiete villancicos, ocho lamentaciones, seis misas, dos salves y un miserere editado por B. Domínguez<sup>66</sup>.

### 3.3. Estilo

Las obras de José Castel demuestran que el compositor tenía pleno conocimiento de las tendencias musicales en el resto de Europa, algo que se pone de relieve en su música instrumental al cultivar dos de los géneros clásicos, la sonata y la sinfonía, siguiendo los parámetros prototípicos de este periodo en cuanto a estructura y armonía. Asimismo se observa el empleo de ciertos recursos melódicos propios de la música italiana, lo cual refleja la actitud receptiva de Castel hacia las influencias extranjeras.

En cambio, una tradición nacional se hace más patente en su música vocal, cultivando géneros como el sainete. Pero es en la melodía y en el ritmo donde más se manifiesta, pues como veremos en la tonadilla, hace uso de los géneros del folklore español como la seguidilla y el fandango.

No obstante, nunca abandona la sonoridad del clasicismo europeo, que por ende también es español. Esto demuestra una visión cosmopolita que difiere de tantos autores que veían el italianismo como una amenaza a la propiedad cultural desde una perspectiva nacionalista.

## 4. Tonadillas escénicas de José Castel

### 4.1. Fuentes musicales

La música de las tonadillas escénicas conservadas de José Castel se encuentra básicamente en dos instituciones madrileñas:

#### 4.1.1. Biblioteca Histórica Municipal de Madrid

Gran parte de sus fondos musicales y literarios proceden de los archivos de los teatros madrileños de la Cruz, de los Caños del Peral y del Príncipe, escenario donde el compositor en cuestión representaba sus tonadillas; pues era costumbre conservar la producción teatral.

Los de la Cruz pasaron a almacenarse en el Archivo de Villa tras su derribo en 1860; y poco después, en 1898, se trasladaron definitivamente a la Biblioteca Histórica Municipal, completándose con los fondos de los otros dos teatros. Asimismo se fueron sumando donaciones particulares realizadas por Ramón Guzmán, José María Sbarbi o Ramón Carnicer.

<sup>66</sup> DOMÍNGUEZ, Begoña: *El miserere y José Castel Caramusel*. Universidad de Zaragoza (Zaragoza, 1989).



En total alberga una colección de dos mil doscientas once tonadillas manuscritas pertenecientes a varios autores y también anónimas, de las cuales sólo trescientas cuarenta y dos figuran catalogadas en la base de datos de la propia biblioteca. La mayoría de ellas pertenecen a Blas de Laserna, a Luis Misón y a Pablo Esteve; pero la nada despreciable cifra de cincuenta y dos responden a José Castel.

#### 4.1.2. Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Las tonadillas que la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid conserva proceden de una donación que el rey Amadeo I de Saboya realizó el día 2 de enero de 1872 basada en una colección de alrededor de cuatrocientas óperas italianas de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX que formaba parte de la biblioteca personal del rey Carlos IV. Al parecer, el motivo pudo ser contribuir a la recuperación de los fondos de dicha biblioteca destruidos en un incendio producido en 1867<sup>67</sup>.

En el inventario del rey, denominado *A. R. A.*, se recogen los títulos de las óperas y sus autores, pero no aparecen los de las tonadillas: al final del mismo se indica que junto al corpus de óperas citadas se añadía una colección de tonadillas, pero no especifica la cantidad y tampoco ofrece ningún otro tipo de información al respecto.

Aunque la biblioteca estima que conserva alrededor de quinientas tonadillas<sup>68</sup>, no tiene un conocimiento exacto del número ni del material en sí ya que posee una base de datos muy limitada y las tonadillas aparecen recogidas en fichas manuales clasificadas por autor, no por género.

Las tonadillas de José Castel aquí tratadas son veinte, pero seis de ellas son transcripciones manuscritas de las catorce restantes en partituras generales de comienzos del siglo XIX realizadas probablemente por Eusebio Ruiz Rero (1828-?), archivero de la biblioteca en aquella época<sup>69</sup>. La mayoría de estas catorce obras pueden encontrarse también en la Biblioteca Histórica Municipal, siendo probablemente copias de estas últimas dado que en comparación suelen faltar partes instrumentales e incluso dos de ellas son adaptaciones para ser interpretadas sólo con acompañamiento de cuerda. Únicamente tres son

<sup>67</sup> SÁNCHEZ, Pedro: «Una tonadilla escénica para la Navidad: ‘Los Payos y el Alcalde’, del Señor Marcolini» en *Natividad: arte, religiosidad y tradiciones populares*, Francisco Javier Campos y Fernández de Sevilla (coord.). Instituto Escorialense de Investigaciones Históricas y Artísticas (2009), pág. 624.

<sup>68</sup> Según Pedro Sánchez, son exactamente cuatrocientas setenta y dos. *Ibid*, pág. 625.

<sup>69</sup> «Además de su labor en la Biblioteca, Eusebio Ruiz fue compositor de abundante música de salón y desempeñó una intensa actividad como coleccionista de música impresa y manuscrita del siglo XVIII, que más tarde donó al Conservatorio», tal y como señala la página web del mismo.

exclusivas e irrepetibles, que son las aquí editaremos: *Una chusca de Sevilla*<sup>70</sup>, *Las virtudes del dinero*<sup>71</sup> y *Silencio patio mío*<sup>72</sup>.

#### 4.1.3. Otras

En la British Library de Londres también se encuentra una copia de la tonadilla *Remedo de un galanteo*<sup>73</sup> en una colección de cinco tonadillas de diferentes autores, la cual se corresponde con la que el propio José Castel publicó en 1773 durante su breve carrera como impresor y editor en Madrid<sup>74</sup>.

Y en la Landes-Bibliothek de Weimar se hallan las seguidillas finales de las tonadillas *Una chusca de Sevilla*<sup>75</sup> y *Silencio patio mío*<sup>76</sup>, pero sólo la parte vocal, la de los violines y la del bajo. Debido a que estas seguidillas forman parte de dos tonadillas que se conservan únicamente en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, es probable que la copia de las mismas tuviera lugar a través del intercambio de fuentes musicales entre las cortes, ya que las partichelas de estas tonadillas, recordemos, procedían de la biblioteca del rey Carlos IV.

En resumen, se conserva la música de cincuenta y cinco tonadillas escénicas firmadas por José Castel, siendo el resto repeticiones de las mismas. No obstante, pudiera ser que algunas de las que figuran como anónimas pertenezcan a este compositor, como es el caso de la tonadilla general *La compositora*<sup>77</sup>, atribuida a él en alguna ocasión.

## 4.2. Fuentes literarias

Por otra parte, los libretos y las licencias de censura de las tonadillas de José Castel aportan información acerca de sus fechas de estreno y de sus intérpretes. La mayoría de estos documentos se encuentran en el Archivo de Villa de Madrid en la sección de Corregimiento, en la Biblioteca Nacional de España y en menor medida en la Biblioteca del Instituto del Teatro de Barcelona.

Desafortunadamente, encontramos libretos cuya música no ha sobrevivido. Por este motivo, presentamos a continuación una tabla con los títulos de las tonadillas de José Castel de las que se tiene constancia pero de las que no se conserva la música.

<sup>70</sup> RCSM, S/13968

<sup>71</sup> RCSM, S/13960

<sup>72</sup> RCSM, S/13961

<sup>73</sup> 856.h (2).

<sup>74</sup> Véase pág. 13.

<sup>75</sup> M VII b: 63.

<sup>76</sup> M VII a: 147.

<sup>77</sup> BHM, Mus 156-9. DOMÍNGUEZ, B.: *El florecimiento musical*. Op. cit., pág. 204.

#### 4.2.1. Archivo de Villa de Madrid

TÍTULO	TIPOLOGÍA	FECHA	SIGNATURA
La moza de servir	Tonadilla a solo	a. 1778	1-172-17
Madrid del alma	Tonadilla a solo	a. 1778	1-172-17
Mosqueteritos queridos	Tonadilla a solo	a. 1778	1-172-17
El abate y la paya	Tonadilla a dúo	a. 1778	1-172-17
El cuento del Prado	Tonadilla a solo	a. 1778	1-172-17
La desconfiada	Tonadilla a solo	1779	1-172-17
La dudosa	Tonadilla a solo	1780	1-172-17

#### 4.2.2. Biblioteca Nacional de España

TÍTULO	TIPOLOGÍA	FECHA	INTÉRPRETES	SIGNATURA
Con mi cesta	Tonadilla a solo	1776	Faustina Silva	MSS 14063/89

### 4.3. Estructura

El periodo de producción de tonadillas escénicas de José Castel comprende entre 1768 y 1782, coincidiendo prácticamente con el comienzo de la etapa de *Madurez y apogeo* del género (1771-1790) articulada por José Subirá.

Por esta razón, sus rasgos estructurales están muy definidos y responden a un esquema formal bastante generalizado entre los tonadilleros de este periodo que se compone de tres secciones que, siguiendo la nomenclatura propuesta por J. Subirá<sup>78</sup>, son:

#### 4.3.1. Entable

Sección que describe el argumento de la tonadilla, siendo frecuente la petición de silencio, la presentación de los personajes y el adelanto de algunos sucesos de la historia narrada. Es bastante habitual para ello que el propio libreto se dirija directamente al público durante esta parte, tratándolos de usted<sup>79</sup>.

La mayoría de ellas comienzan con una pequeña fanfarria seguida de una extensa introducción instrumental que adelanta el material melódico de los diferentes temas, los cuales están basados en una serie de coplas que, normalmente en compases de 3/8 o 6/8, acostumbran a repetirse. No es raro que concluyan con unas seguidillas breves, las cuales sirven como coda final para esta sección

<sup>78</sup> SUBIRÁ, José: *La tonadilla escénica, vol I: Concepto, fuentes y juicio. Origen e historia*. Tipografía de archivos, Madrid (1929-1932).

<sup>79</sup> El libreto del entable de la tonadilla *La guía nueva* de Castel ejemplifica a la perfección el cometido de esta sección: «Silencio, mosqueteritos (...) que traigo una tonadilla de extraña y nueva invención. El asunto es algo serio (...). Ello es una guía nueva que a luz ha salido hoy (...). Chitito, señores, que a empezarla voy». BHM, Mus 93-18.

reclamando la atención de los asistentes para el siguiente número a través del texto y del contraste al cambiar de compás a 3/4.

#### 4.3.2. Tonadilla

Es la parte central del género, conformada por coplas que presentan el desarrollo de la trama, la cual es muy superficial. No obstante, puede incluir secciones formadas por distintos géneros tomados del folklore español.

#### 4.3.3. Epílogo

Sección final compuesta por una serie de seguidillas que suelen hacer un resumen o una crítica de la historia representada, siendo frecuente la extracción de una moraleja y el aconsejar al público en un tono de sorna.

No obstante, a pesar de que la gran mayoría de tonadillas comparten la misma estructura a nivel externo, no hay un esquema formal fijo a nivel interno. Además, estas tres secciones no guardan ningún equilibrio entre ellas en cuanto a sus dimensiones<sup>80</sup>.

Por último, cabe señalar que las tonadillas de José Castel tienen una duración aproximada de entre diez y quince minutos, algo breves si tenemos en cuenta que algunos de sus colegas albergan composiciones que alcanzan hasta la media hora.

### 4.4. Armonía

Como ya advertimos, José Castel demuestra ser conocedor de las tendencias musicales en el resto de países europeos a través del uso de una tonalidad caracterizada por el diatonismo y por su funcionalidad completa. De esta manera, es normal que el ritmo armónico de sus composiciones sea lento, asociando un acorde por compás; y que las modulaciones sean siempre diatónicas. Pero en comparación, no acostumbra a usar dominantes secundarias, lo que hace muy poco frecuente la presencia de alteraciones accidentales ajenas a la tonalidad vigente del momento.

Por otra parte, el género de la tonadilla no traza ningún esquema tonal establecido, lo cual es consecuencia de la libertad formal a nivel interno a la que hacíamos mención anteriormente. Quizá lo único destacable en Castel sea que la mayoría de ellas presentan una tonalidad mayor y que las modulaciones producidas suelen darse entre los relativos y los homónimos, bien para resaltar el contraste sonoro entre modos mayores y menores en cambios de caracteres exigidos en el libreto, bien para ayudar al espectador a entender la articulación

<sup>80</sup> Por ejemplo, el entable de *Una chusca de Sevilla* es una sección muy extensa y sus coplas muy breves en comparación con los de *La guía nueva*, donde ocurre lo contrario. RCSM, S/13968 y BHM, Mus 93-18 respectivamente.

de la tonadilla. No obstante, hay bastante unidad tonal durante toda la composición, que comienza y concluye en el mismo tono.

#### 4.5. Melodía

Las melodías de las tonadillas presentan un carácter cantábil que pretende conseguir la rápida memorización y aceptación del público, claves fundamentales para su éxito. A ello contribuye también la articulación clara y el fraseo simétrico típicos del Clasicismo, dándose normalmente una correspondencia de dos compases por verso; así como la repetición de los temas. No obstante, un estilo recitado predomina en las zonas de transición, puntos donde además se suelen repetir versos.

En general, utiliza un estilo silábico y un ámbito relativamente reducido, lo cual se debe a la limitación vocal de los intérpretes y al carácter desenfadado y gracioso del género en comparación con el de la ópera seria; además, se logra un mayor entendimiento de la letra, donde reside el interés de la tonadilla. De esta manera, reserva los siempre breves melismas a las sílabas acentuadas de palabras clave y a las cadencias melódicas, especialmente en las seguidillas.

#### 4.6. Temática

Las tonadillas de Castel, al igual que las de otros tonadilleros, tratan de asuntos cotidianos variados, siempre con carácter cómico dado que la función de la tonadilla es entretener y divertir a los asistentes. No obstante, se puede decir que las historias narradas y las expresiones utilizadas en Castel son bastante comedidas en comparación con otras que fueron tachadas de vulgares<sup>81</sup>, quizá por su vínculo con las instituciones religiosas.

Algunos de los temas más recurrentes son el desengaño amoroso en el que la protagonista femenina es seducida y engañada, tal y como narra *Una chusca de Sevilla*<sup>82</sup>, y en el que trata de cautivar a un hombre por interés como cuenta *La sonsaca del cortejo*<sup>83</sup> (argumentos que por cierto no parecen haber pasado de moda si atendemos a las comedias de situación que podemos encontrar hoy día en cine, televisión y teatro).

Un rasgo distintivo de José Castel es el uso de tonadillas a modo de sátiras, ya que en bastantes de ellas denuncia a la sociedad madrileña del momento a través de unas letras plagadas de ironías y sarcasmos en las que expresa su indignación bajo esa fachada lúdica y burlesca propia del género, las cuales tienen un propósito moralizador. Por ejemplo, en la aquí presente *Las virtudes*

<sup>81</sup> Son muchas las tonadillas censuradas por su poco decoro en cuanto a la mentalidad de la época se refiere.

<sup>82</sup> RCSM, S/13968.

<sup>83</sup> BHM, 187-11.

*del dinero*<sup>84</sup> censura la importancia que adquiere el dinero para las personas, responsable de la codicia humana y de las diferencias entre las distintas clases sociales; y en *La guía nueva*<sup>85</sup> alude al egoísmo, a la vanidad y a la picardía como los nuevos pilares de la cultura moderna.

#### 4.7. Personajes

Los personajes que aparecen en las tonadillas de José Castel son un reflejo de la actitud urbana de la sociedad del siglo XVIII, tipos que presentan una personalidad presumida, pizpireta e interesada al mismo tiempo que ingenua que sirven como blanco de las burlas en la parodia. Cuando hay varios protagonistas, es recurrente que presenten distintos estatus sociales para garantizar situaciones cómicas a la vez que críticas.

Su producción de tonadillas abarca las tres categorías de personajes que desarrollamos al hablar de las características generales del género<sup>86</sup>: tipos esteotipados, los propios cómicos y oficiantes y otros.

#### 4.8. Instrumentación

Las tonadillas de Castel presentan la misma instrumentación que las del resto de tonadilleros durante el periodo de *Madurez y apogeo* del género (1771-1790) dado que ésta dependía exclusivamente de las posibilidades que ofrecía la plantilla del teatro.

De esta manera, las tonadillas suelen estar escritas para dos violines, dos oboes, dos trompas y bajo. En esta última partichela puede venir indicado el contrabajo, pero dado que esta línea aparece cifrada en la partichela de la voz, suponemos que sería interpretada a su vez por un clave, el instrumento preferido durante el siglo XVIII. Como es costumbre, la cuerda y el viento madera doblan normalmente la melodía de la voz, el viento metal realiza notas pedales de tónica y de dominante y el bajo refuerza la armonía.

Con menor frecuencia puede haber dos flautas en lugar de oboes o alternarse entre secciones dentro de una misma tonadilla como ocurre en *La guía nueva*<sup>87</sup>. Asimismo las hay con partes para clarinete; y sólo en una de ellas, en *La maja petardista*<sup>88</sup>, aparece también una parte para viola. Es curioso además que en una parte de la seguidilla final de la tonadilla *La jardinera*<sup>89</sup> intervenga una gaita calabresa, aunque no era tan raro que el teatro pudiera disponer eventualmente de instrumentos propios de la música popular.

<sup>84</sup> RCSM, S/13960.

<sup>85</sup> BHM, Mus 93-18.

<sup>86</sup> Véase pág. 9.

<sup>87</sup> BHM, Mus 93-18.

<sup>88</sup> BHM, Mus 145-7.

<sup>89</sup> BHM, Mus 162-3.

#### 4.9. Textura

Como hemos adelantado al explicar la función de los instrumentos dentro de la tonadilla, la textura es monodia acompañada al igual que ocurre en la mayoría de géneros vocales en el siglo XVIII.

#### 4.10. Otros aspectos

##### 4.10.1. Título

Lo más frecuente es que el título de la tonadilla haga referencia a sus personajes (*El compositor y la cómica*<sup>90</sup>) o al incipit del texto (*Silencio patio mío*<sup>91</sup>). No obstante, ambas posibilidades no eran excluyentes puesto que algunas de las tonadillas de Castel presentan los dos títulos alternativos. Ocurre así en *La loca de amor*<sup>92</sup>, también conocida como *Dueños queridos del alma* por ser éste el primer verso de la tonadilla; o en *La novia burlada / Aquí esta tarde queridos*<sup>93</sup>, por citar algunos ejemplos.

Esta variabilidad ha dado lugar a confusiones en cuanto al número de tonadillas conservadas del compositor, pues a veces las copias reciben un nombre distinto al del original. Es más, a menudo el título que aparece al comienzo de cada partichela no es el mismo dentro de la misma tonadilla, lo que contribuye a dicho enredo en el cómputo.

Esto es una consecuencia de la poca importancia que recibía el hecho de dar nombre a este tipo de composiciones, lo cual es comprensible si tenemos en cuenta que cada tonadilla se representaba en una sola ocasión.

##### 4.10.2. Tipología

La mayoría de tonadillas de Castel son *a solo*; es decir, en ellas participa un solo personaje. Pero también las hay *a dos*, *a tres*, *a cuatro*, *a cinco* y *a seis*, siendo menos frecuentes a medida que el número aumenta. Aparte, hay una tonadilla *a solo* con coros, *La gitanilla en el Coliseo*<sup>94</sup>, lo cual es poco frecuente dentro del género. Esta fue la razón por la que José Subirá decidió transcribirla en un arreglo para voz y piano<sup>95</sup> y quizá por ello es la tonadilla más conocida del compositor.

Por último, cabe señalar que la tonadilla *La jardinera*<sup>96</sup>, la cual aparece como *a ocho* en la portada de la misma, es en realidad una tonadilla *a solo* con coros

<sup>90</sup> RCSM, S/13956 y BHM, Mus 112-6.

<sup>91</sup> RCSM, S/13961.

<sup>92</sup> BHM, Mus 168-2.

<sup>93</sup> BHM, Mus 91-2 y RCSM, S/13963.

<sup>94</sup> BHM, Mus 82-16.

<sup>95</sup> SUBIRÁ, José: «Una gitanilla en el Coliseo, tonadilla a solo y coros» en *La tonadilla escénica, transcripción y armonización*. Unión Musical Española (Madrid, 1973).

<sup>96</sup> BHM, Mus 145-7.

igualmente, de manera que el ocho debe hacer referencia a que el número de personas que forman el coro son siete.

#### 4.10.3. Letra

Los libretistas de las tonadillas de Castel se desconocen, lo cual da una idea de la estima por este género desde el punto de vista literario en comparación con otros como la ópera o el sainete. No obstante, sabemos que el libreto de la tonadilla *La jardinera* a la que hacíamos mención en el párrafo anterior fue escrito por el propio compositor según indica el apunte de teatro manuscrito<sup>97</sup>, por lo que no podemos descartar que otros también lo fueran.

La mayoría de coplas están formadas por cuatro o seis versos, normalmente octosilábicos o hexasilábicos y rima asonante en los versos pares. Por otra parte, la seguidilla sigue la forma poética propia: cuatro versos de los cuales los impares son heptasílabos y los pares pentasílabos con rima asonante en éstos últimos. No obstante, la repetición esporádica de versos y la primacía de la música frente al texto hacen que muchas veces no se reproduzca este patrón de manera fiel.

#### 4.10.4. Intérpretes

Los intérpretes de los que tenemos conocimiento que cantaron las tonadillas de Castel eran muy famosos en la escena teatral de Madrid en la segunda mitad del siglo XVIII, muchos de ellos con nombres artísticos. Esto es una muestra de la buena reputación del compositor en este ámbito y en esta ciudad.

Sabemos quiénes fueron porque sus nombres aparecen escritos en las portadas de las tonadillas, pero también porque se anotan en las partichelas de la voz para indicar quién participa en cada momento en las tonadillas a dos o más en las que los protagonistas son los propios cómicos. No obstante, se desconoce quién o quiénes interpretaron varias de las tonadillas de nuestro compositor.

En el ámbito femenino, destacan María Mayor Ordóñez o «la Mayor», la cual es citada en el título de una tonadilla<sup>98</sup> por hacer de sí misma en la narración de la tonadilla, María Antonia Vallejo Fernández o «la Caramba», Nicolasa Palomera, Faustina Silva, Lorenza Santisteban o «la Navarra»... Y en el ámbito masculino, Miguel Garrido, Cristóbal Soriano o Joaquín Palomino.

Dos de las tonadillas que editamos, *Una chusca de Sevilla*<sup>99</sup> y *Las virtudes del dinero*<sup>100</sup>, fueron interpretadas por Felipa Laborda y Rafaela Moro respectivamente tal y como se especifica en sus portadas originales.

<sup>97</sup> BHM, Tea 221-110.

<sup>98</sup> *Hoy la Mayor*. BHM, Mus 80-23.

<sup>99</sup> RCSM, S/13968.

<sup>100</sup> RCSM, S/13961.



#### 4.10.5. Baile

El baile, entendido como el impulso de moverse de manera improvisada, esporádica y libre frente a los pasos coreografiados que supone la danza, constituye un elemento complementario en la representación de tonadillas. Naturalmente, éstos siempre proceden de los bailes populares de España.

En algunos momentos llega a venir indicado en la propia partichela del cómico entre paréntesis; y en otros, la propia letra de la tonadilla lo sugiere, como es el caso de *Una chusca de Sevilla* que reza «y verás cómo bailaremos tú el fandango yo el taconeo».

#### 4.10.6. Censura

A diferencia de otros tonadilleros, no hay constancia de que alguna tonadilla de José Castel fuera censurada, ya que sus letras no eran demasiado provocativas y tampoco suponían escándalo alguno para la mentalidad de la época. Como apuntamos anteriormente, quizá esto guarde alguna relación con el hecho de que el compositor estuviera vinculado a instituciones religiosas, ya que por su parte cabría esperar mayor decoro.

## 5. Catalogación

A continuación, presentamos una catalogación de las catorce tonadillas escénicas compuestas por José Castel halladas en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid<sup>101</sup>. Muchas de ellas se conservan también en la Biblioteca Histórica Municipal de Madrid, siendo sólo tres irrepetibles y por tanto las que nos interesa editar: *Una chusca de Sevilla*<sup>102</sup>, *Las virtudes del dinero*<sup>103</sup> y *Silencio patio mío*<sup>104</sup>.

### 5.1. Criterios de catalogación

Presentamos el catálogo siguiendo el orden alfabético de sus títulos. Desechamos otros criterios que pudieran ser útiles como la tipología o su cronología debido a que no hay demasiada variabilidad en cuanto al número de personajes por el escaso número de tonadillas y a que se desconocen muchas de las fechas de estreno.

<sup>101</sup> Como indicábamos al tratar las fuentes musicales, son veinte las tonadillas que existen en esta ubicación; pero seis de ellas son meras transcripciones manuscritas que datan del siglo XIX y que no aportan lectura crítica alguna salvo por el hecho de presentarlas en formato de partitura general.

<sup>102</sup> RCSM, S/13968

<sup>103</sup> RCSM, S/13960

<sup>104</sup> RCSM, S/13961

En él se hace un desglose amplio de las cualidades que definen a cada una de estas tonadillas, aportando más datos a los que hasta ahora se habían publicado en los apéndices de dos estudios dirigidos a la biografía y la trayectoria profesional del compositor<sup>105</sup> principalmente a través de la revelación del íncipit, ya que éste muestra los aspectos musicales más importantes. Además, añadimos información adicional a partir de los apuntes que nos ofrecen las tonadillas homónimas ubicadas en la Biblioteca Histórica Municipal de Madrid en cuanto a fechas e intérpretes, indicada en tal caso entre corchetes; y las diferencias que hay entre ambas en el campo de observación, normalmente referidas a la instrumentación.

Aun así, es necesario explicar el procedimiento de algunos de los parámetros para prevenir posibles confusiones.

#### 5.1.1. Título

Convenimos indicar el título actualizado conforme a la gramática y ortografía actuales para su mejor comprensión deshaciendo también las abreviaturas. Y dado que no todas las tonadillas presentan un solo título por las razones mencionadas anteriormente<sup>106</sup>, presentamos las dos alternativas para que no haya lugar a malentendidos como ha ocurrido en alguna ocasión.

#### 5.1.2. Íncipit

El íncipit consiste en la principal aportación al contenido del catálogo y el campo donde reside su mayor interés ya que muestra los elementos básicos que caracterizan a cada tonadilla: la tonalidad, el compás, el tempo, la melodía y la temática.

Para ello, presentamos en primer lugar los primeros compases del violín I y del bajo, los cuales se corresponden con una fanfarria (que es lo más habitual) o con la primera parte del tema principal. De esta manera, la tonalidad principal y el carácter de la composición quedan bien definidos. Y a continuación, exponemos también los primeros compases de la voz indicando el compás en el que ésta interviene hasta mostrar el primer verso de la letra. Esto nos ofrece una idea de la melodía y del argumento de la tonadilla.

Cabe señalar que para la transcripción del íncipit hemos seguidos los criterios generales de edición que aparecerán más adelante para conseguir mayor unidad entre la catalogación y la edición crítica de las tonadillas.

<sup>105</sup> DOMÍNGUEZ, Begoña: *El florecimiento musical*. Op. cit., págs. 203-225; y GURBINDO, Beatriz: «José Castel». Op. cit., págs. 280-291.

<sup>106</sup> Véanse págs. 26 y 27.

### 5.1.3. Descripción física

Éste es otro de los campos que añaden nueva información, en este caso acerca de las propias fuentes documentales. Puesto que el formato de todas las tonadillas halladas es el de partichelas, hemos hecho uso de las mismas abreviaturas empleadas para indicar la instrumentación, que son las siguientes:

vz	voz	tp	trompa
vn	violín	cb	contrabajo
ob	oboe	b	bajo
fl	flauta		

La hoja es la unidad de medida seguida para valorar la extensión de las distintas partichelas, de manera que una de ellas equivale a dos páginas normalmente. No obstante, cabe decir que las hojas dedicadas a las portadas generales de las tonadillas así como a otro tipo de portadas que en ocasiones preceden a las partichelas instrumentales no computan a no ser que en el recto de la misma haya música escrita. El objetivo de todo esto es que el lector pueda hacerse una idea real de las proporciones que presentan este tipo de composiciones.

Por último, advertimos que las dimensiones de cada partichela expresadas en centímetros han sido redondeadas.

## 5.2. Catálogo

Título	Tipología
<i>Del duendecito</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
[1774, 24 de diciembre]	[Lorenza Santisteban «la Navarra»]
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, (b <sup>108</sup> )	vz (13h), vn1 (3h), vn2 (3h); 31 x 22 cm
Íncipit	

<sup>107</sup> La indicación entre paréntesis significará en lo sucesivo que no se conserva la partichela correspondiente al bajo; pero su parte se puede extraer de la partichela vocal.

DE LAS TONADILLAS ESCÉNICAS IRREPETIBLES DE JOSÉ CASTEL...

Observaciones	
Es una adaptación de la tonadilla <i>La viuda del duendecito</i> hallada en la Biblioteca Histórica Municipal de Madrid «con violines» como único acompañamiento, tal y como indica su portada; pues en BHM, Mus 80-17 esta tonadilla presenta partichelas también para fl1, fl2, tp1, tp2 y b. Además, aparece transportada un tono inferior en comparación.	
Localización	RCSM, S/13966

Título	Tipología
<i>Después de pasar mil años</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
-	Josefa Figueras
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, ob1, (b)	vz (19h), vn1 (4h), vn2 (4h), ob1 (3h); 31 x 22 cm

**Íncipit**

Allegretto

Vn I

B

Voz

42

Des-pués de pa-sar mil a - ños

Observaciones	
Grabación sonora de las seguidillas «El hombre en el matrimonio» en <i>Música en tiempos de Goya</i> . E. Moreno (dir.), Glossa (San Lorenzo de El Escorial, 1996).	
En BHM, Mus 80-19 se conservan además las partichelas del ob2, tp1, tp2 y b.	
Localización	RCSM, S/13967

Título	Tipología
<i>El calesero y la usía</i>	Tonadilla a dúo
Fecha	Intérprete
[a. 1778]	María Antonia Fernández «la Caramba» y Miguel Garrido
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, ob1, ob2, tp1, tp2, cb	vz (13h), vn1 (2h), vn2 (2h), ob1 (2h), ob2 (2h), tp1 (2h), tp2 (2h), cb (2h); 30,5 x 22 cm

**Íncipit**

Andantino

Vn I

Cb

Voz

18

Calesero

Con mi ca - le - si - ni - to...ga - no mi vi - da...

Observaciones	
No hay diferencias significativas respecto a BHM, Mus 118-8.	
Localización	RCSM, S/13957

Título	Tipología
<i>El compositor y la cómica</i>	Tonadilla a dúo
Fecha	Intérprete
1781	Nicolasa Palomera y Sebastián Briñoli
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, cb	vz (14h), vn1 (4h), vn2 (4h), cb (3h); 30,5 x 21,5 cm

**Íncipit**

Andante poco

Vn I

Cb

Voz

Allegro  
Briñoli 43

Fa - mo - so ri tor - ne - lo

Observaciones	
En BHM, Mus 112-6 se conservan además las partichelas del ob1, ob2, tp1, y tp2.	
Localización	RCSM, S/13956

Título	Tipología
<i>La gitana y el hospital de incurables</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
1782	María Antonia Fernández «la Caramba»
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, tp1, tp2, cb	vz (13h), vn1 (4h), vn2 (4h), tp1 (2h), tp2 (2h), cb (4h); 31 x 22 cm

**Íncipit**

Allegro

Vn I

Cb

Voz

37

Ay po - bre mun - di - to

DE LAS TONADILLAS ESCÉNICAS IRREPETIBLES DE JOSÉ CASTEL...

Observaciones	
En BHM, Mus 168-4 se conservan además las partichelas del ob1y ob2. Aparece transcrita en partichela general manuscrita en RCSM, 1/3506.	
Localización	RCSM, S/13965

Título	Tipología
<i>La loca de amor</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
[a. 1778]	[María Antonia Fernández «la Caramba»]
Instrumentación	Descripción física
(b)	vz (9h); 31 x 22 cm
Íncipit	
<p>Andante</p>	

Observaciones	
En BHM, Mus 167-1 se conservan además las partichelas del vn1, vn2, fl1, fl2, tp1, tp2 y b.	
Localización	RCSM, S/13964

Título	Tipología
<i>La maja bailarina / El francés y la maja</i> <sup>109</sup>	Tonadilla a dúo
Fecha	Intérprete
-	Polonia Rochel y Cristóbal Soriano
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, ob1, ob2, tp1, tp2, (b)	vz (14h), v1 (5h), vn2 (5h), ob1 (2h), ob2 (2h), tp1 (2h), tp2 (2h); 31,5 x 22 cm
Íncipit	
<p>Andantino Allegretto</p>	

<sup>108</sup> Este segundo título es el que aparece en las partichelas instrumentales, mientras que en la portada general aparece el primero. Asimismo en BHM 104-12 aparece nombrada también como *El francés de los violines*.

Observaciones	
En BHM, Mus 104-12 se conserva además la partichela del b.	
Localización	RCSM, S/13955

Título	Tipología
<i>La novia burlada / Aquí esta tarde, queridos</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
[1778]	María Antonia Fernández «la Caramba»
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, fl1, fl2, tp1, tp2, cb	vz (11h), vn1 (4h), vn2 (4h), fl1 (2h), fl2 (2h), tp1 (2h), tp2 (2h), cb (1h); 30,5 x 22 cm

**Íncipit**

Allegro

Vn I

Cb

Voz

A - qui es-ta tar - de que - ri-dos

Observaciones	
No hay diferencias significativas respecto a BHM, Mus 91-2. Aparece transcrita en partichela general manuscrita en RCSM, 1/3505.	
Localización	RCSM, S/13963

Título	Tipología
<i>La ramilletera chusca</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
1779	Faustina Silva
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, ob1, ob2, tp1, tp2, b	vz (8h), vn1 (2h), vn2 (2h), ob1 (1h), ob2 (1h), tp1 (2h), tp2 (2h), b (2h); 31 x 22 cm

**Íncipit**

Allegro

Moderato

Vn I

B

Voz

Con mi ces-ti-ta y per - so - na

DE LAS TONADILLAS ESCÉNICAS IRREPETIBLES DE JOSÉ CASTEL...

Observaciones	
No hay diferencias significativas respecto a BHM, Mus 80-21.	
Existe otra tonadilla de José Castel llamada igualmente <i>La ramilletera chusca</i> en la Biblioteca Histórica Municipal de Madrid (BHM, Mus 80-20), la cual fue interpretada durante la inauguración de la temporada de teatro el 4 de octubre de 1776 por María Aznar. Pero sólo comparten el título.	
Aparece transcrita en partichela general manuscrita en RCSM, 1/3504.	
Localización	RCSM, S/13962

Título	Tipología
<i>Las virtudes del dinero</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
1779	Rafaela Moro
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, ob1, ob2, tp1, tp2, b	vz (10h), vn1 (2h), vn2 (2h), ob1 (2h), ob2 (2h), tp1 (2h), tp2 (2h), b (2h); 31 x 22 cm

**Íncipit**

Observaciones	
Es una de las tres tonadillas que se hallan de manera exclusiva en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.	
Aparece transcrita en partichela general manuscrita en RCSM, 1/3501.	
Localización	RCSM, S/13960

Título	Tipología
<i>Qué maldita vida</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
-	[Catalina Tordesillas]
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, (b)	vz (8h), vn1 (2h), vn2 (2h); 30 x 21 cm



**Íncipit**

Allegretto

Vn I

B

Voz

45

Qué mal-di-ta vi - da

**Observaciones**

Es una adaptación de la tonadilla homónima hallada en la Biblioteca Histórica Municipal de Madrid «con violines» como único acompañamiento, tal y como indica su portada; pues en BHM, Mus 74-24 esta tonadilla presenta partichelas también para tp1, tp2 y b. Además, aparece transportada un tono inferior en comparación.

Aparece transcrita en partichela general manuscrita en RCSM, 1/3503.

**Localización** RCSM, S/13958

Título	Tipología
<i>Silencio, patio mío</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
-	-
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, ob1, ob2, tp1, tp2, b	vz (7), vn1 (2), vn2 (2), ob1 (2), ob2 (2), tp1 (2), tp2 (2), b (2); 30,5 x 21 cm

**Íncipit**

Allegretto

Vn I

B

Voz

29

Si - len - cio pa - tio mi - o

**Observaciones**

Es una de las tres tonadillas que se hallan de manera exclusiva en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Aparece transcrita en partichela general manuscrita en RCSM, 1/3502.

**Localización** RCSM, S/13961

Título	Tipología
<i>Una chusca de Sevilla</i>	Tonadilla a solo

DE LAS TONADILLAS ESCÉNICAS IRREPETIBLES DE JOSÉ CASTEL...

Fecha	Intérprete
1779	Felipa Laborda
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, ob1, ob2, tp1, tp2, b	vz (20h), vn1 (4h), vn2 (4h), ob1 (4h), ob2 (4h), tp1 (3h), tp2 (3h), b (4h); 31 x 22 cm
Íncipit	
<p style="text-align: center;">Allegretto</p>	
Observaciones	
<p>Es una de las tres tonadillas que se hallan de manera exclusiva en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.</p> <p>La seguidilla final de esta tonadilla fue transcrita por GURBINDO, Beatriz: «José Castel (1737-1807) y la tonadilla, entre Tudela y Madrid», <i>Nassarre, Revista Aragonesa de Musicología</i>, 17/1-2 (2001), págs. 243-304.</p>	
Localización	RCSM, S/13968

Título	Tipología
<i>Ya ha llegado el invierno</i>	Tonadilla a solo
Fecha	Intérprete
[1778, 10 de octubre]	Faustina Silva
Instrumentación	Descripción física
vn1, vn2, fl1, fl2, tp1, tp2, b	vz (11h), vn1 (4h), vn2 (4h), fl1 (3h), fl2 (3h), tp1 (2h), tp2 (2h), b (2h); 30 x 21 cm
Íncipit	
<p style="text-align: center;">Andante</p>	
Observaciones	
<p>No hay diferencias significativas respecto a BHM, Mus 86-24.</p> <p>Esta tonadilla fue interpretada durante la inauguración de la temporada de teatro.</p>	
Localización	RCSM, S/13959

A modo de conclusión, podemos decir que el catálogo de tonadillas escénicas de José Castel en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Madrid está compuesto por once tonadillas a solo y tres tonadillas a dúo, las cuales comprenden entre 1774 y 1782 a juzgar por las fechas conocidas, un periodo que coincide con la época de mayor producción del género por parte del compositor.

De su totalidad, tres son únicas y once están emparejadas con las que se conservan en la Biblioteca Histórica Municipal de Madrid. De estas once últimas, sólo cuatro conservan íntegras todas las partes, cinco aparecen incompletas y dos son versiones sin viento que han sido transportadas una segunda inferior posiblemente como adaptación para ser interpretadas por otros artistas en la corte (recordemos que estos archivos proceden de la biblioteca personal del rey Carlos IV).

Por otra parte, ocho de ellas presentan una tonalidad mayor, en su mayoría La M y Sol M; y las otras seis una tonalidad menor, frecuentemente Sol m y Mi m.

## 6. Edición Crítica

La Edición Crítica de las tres Tonadillas que este estudio presenta, *Una chusca de Sevilla* (1779), *Las virtudes del dinero* (1779), y *Silencio patio mío*, junto a sus partituras, puede ser consultada en la página web del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid siguiendo la ruta: RCSMM - Publicaciones y Grabaciones - Revista del RCSMM.

URL del RCSMM:  
<http://www.rcsmm.eu/>

URL de la Revista *Música* del RCSMM:  
<http://www.rcsmm.eu/publicaciones-y-grabaciones/revista-del-rcsmm/?m=17&s=99>

## Bibliografía

- AGUERRI, A.: «La colección de música y teatro en la biblioteca histórica municipal de Madrid: apuntes para su estudio» en *Paisajes sonoros del Madrid del s. XVIII*. Ayuntamiento de Madrid (Madrid, 2003).
- AGUIRRE, J.: *El Conde Aranda y la reforma de espectáculos en el siglo XVIII*. Real Academia Española (Madrid, 1986).
- ÁLVAREZ, J. y CEA, A.: *Actas de las jornadas sobre teatro popular en España*. CSIC (Madrid, 1987).
- ÁLVAREZ, J. y LOLO, B.: *Teatro y música en España: los géneros breves en la segunda mitad del siglo XVIII*. Universidad Autónoma-CSIC (Madrid, 2008).

- ÁLVAREZ, A.: *La música española en tiempos de Goya*. Real Academia de Bellas Artes (Madrid, 1996).
- ÁLVAREZ, N.: «La imprenta musical en Madrid en el siglo XVIII», *Anuario musical*, vol. XVIII (1963), págs. 161-195.
- AMORÓS, A. y Díez, J. M<sup>a</sup>.: *Historia de los espectáculos en España*. Ed. Castalia (Valencia, 1999).
- ANDIOC, R. y COULON, M.: *Cartelera teatral madrileña del siglo XVIII*, 2 vols. Fundación Universitaria Española (Madrid, 2008).
- ANDIOC, R.: *Teatro y sociedad en el Madrid del siglo XVIII*. Ed. Castalia (Madrid, 1976).
- ANGLÉS, H. y SUBIRÁ, J.: *Catálogo musical de la Biblioteca Nacional de Madrid*, 3 vols. Instituto Español de Musicología (Madrid, 1946-1951).
- ARTERO, J.: «Oposiciones al magisterio de capilla en España durante el siglo XVIII», *Anuario Musical*, vol. II (1947), págs. 191-202.
- BAUTISTA, J.: «La tonadilla escénica española y lo popular», *Revista de Folklore de la Fundación Joaquín Díaz*, nº12, tomo 1b (1981), págs. 26-31.
- : «Origen y desarrollo histórico de la tonadilla escénica», *Revista de Folklore de la Fundación Joaquín Díaz*, nº13, tomo 2a, (1982), págs. 26-30.
- BOYD, M. y CARRERAS, J. J.: *La música en España en el siglo XVIII*. Cambridge University Press (Madrid, 2000).
- BUCK, D. C.: *Theatrical production in Madrid's Cruz and Principe theaters during the reign of Felipe V*. University Microfilms (Ann Arbor, 1982).
- CÁCERES, M.: «José Subirá y la recuperación de la tonadilla escénica (1928-1932)», *Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza*, Nº 26 (2001), págs. 837-856.
- CAPMANY, A.: «Bailes teatrales» en *Folklore y costumbres de España*, tomo II. F. Carreras y Candi (dir.). Ediciones Merino (Madrid, 1988), págs. 414-418.
- CARREIRA, X. M.: «La tonadilla escénica y Tudela de Navarra», *Ritmo*, Nº especial 60 aniversario (Madrid, 1988), págs. 145-146.
- CARRERAS, J. J., «Los desagravios de Troya y la música teatral española del siglo XVIII (1700-1750)», *Revista de Musicología*, vol. XVI, Nº 5 (1993), págs. 3049-3057.
- : *La música en las catedrales en el siglo XVIII*. Instituto Fernando el Católico (Zaragoza, 1983).
- CORTIZO, M<sup>a</sup>. E.: «Tonadilla escénica. España» en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. X. SGAE (Madrid, 1999), págs. 343-352.
- COTARELO, E.: *Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España*. Bibliotecas y Museos (Madrid, 1904).
- : *Colección de entremeses, loas, bailes, jácaras y mojigangas desde fines del siglo XVI a mediados del siglo XVIII*. Universidad de Granada (Granada, 2000).
- DE LA FUENTE, R.: «El personaje del negro en la tonadilla escénica del siglo XVIII», *Revista de Folklore de la Fundación Joaquín Díaz*, nº 48, tomo 4b (1984), págs. 190-196.
- : «Los gitanos en la tonadilla escénica», *Revista de Folklore de la Fundación Joaquín Díaz*, nº 40, tomo 4a (1984), págs. 122-126.
- : «Los moros en la tonadilla escénica», *Revista de Folklore de la Fundación Joaquín Díaz*, nº 49, tomo 5a (1985), págs. 32-36.
- DÍAZ, F.: *La vida española en el siglo XVIII*. Ed. Alberto Martín (Barcelona, 1946).
- DOMÍNGUEZ, B.: «La leyenda del Miserere en Fitero», *Fitero*, Nº 19 (2001), págs. 32-33.
- : *El florecimiento musical de la ribera de Navarra (siglos XVIII y XIX): José Castel, Pablo Ruba, Blas de Laserna y otros compositores universales*. Centro Cultural Caste-Ruiz (Tudela, 2009).
- : *El miserere y José Castel Caramusel*. Universidad de Zaragoza (Zaragoza, 1989).

- : *Poder eclesiástico y sociedad en la Ribera de Tudela (siglo XVIII)*. Universidad de Zaragoza (Zaragoza, 2002).
- : «La música en la Ribera de Tudela. Maestros de Capillas y tonadilleros del siglo XVIII en la Ribera de Navarra: José Castel», *Fitero*, N° 22 (2004), págs. 18-21.
- DOMÍNGUEZ, A.: «La batalla del teatro en el reinado de Carlos III», *Anuales de literatura española*, vol. IV (1983), págs. 177-196.
- DOMÍNGUEZ, R.: «La tonadilla dieciochesca y sus intérpretes: tonadilleras y graciosos» en *Cuatro siglos de teatro en Madrid*. Ed. Apsel (Madrid, 1992), págs. 201-212.
- DONOSTIA, J. A.: «El elemento vasco en la tonadilla escénica», *Revista internacional de los estudios vascos*, vol. 20, N°4 (1929), págs. 455-459.
- EGIDO, T.: *La opinión pública y la oposición al poder en la España del siglo XVIII*. Universidad de Valladolid (Valladolid, 1971).
- FERNÁNDEZ, J. P.: «José Castel (1737?-1807): un tonadillero maestro de capilla», *Revista de Musicología*, vol. XXIV/1-2 (2001), págs. 115-134.
- : «La música instrumental de José Castel (1737-1807)», *Príncipe de Viana*, Año n° 67, N° 238 (2006), págs. 515-536.
- : «Sonsonetes y cumbés: aproximación a las relaciones de la tonadilla escénica con el Nuevo Mundo a partir de algunas obras de Luis Misón (ca. 1720-1766) y Blas de Laserna (1751-1816)» en *La música y el Atlántico: relaciones musicales entre España y Latinoamérica*. Universidad de Granada (2007), págs. 437-454.
- : *'Los Jardineros de Aranjuez' (1768), zarzuela en dos actos*, estudio y edición crítica. Universidad de Granada y Centro de Documentación Musical de Andalucía (Granada, 2005).
- FUENTES, F.: *Catálogo de los archivos eclesiásticos de Tudela*. Imprenta Oroz y Martínez (Tudela, 1944).
- GALLEGO, A.: *La música en tiempos de Carlos III. Ensayo sobre el pensamiento musical ilustrado*. Alianza Editorial (Madrid, 1988).
- GEMBERO, M<sup>a</sup>.: «La música en la catedral» en *La catedral de Tudela*. Gobierno de Navarra (Pamplona, 2006), págs. 317-337.
- : *La música en la catedral de Pamplona durante el siglo XVIII*, 2 vols. Gobierno de Navarra (Pamplona, 1995).
- : «El repertorio operístico en una corte nobiliaria española del siglo XVIII: la obra de Girolamo Sertori al servicio de los Marqueses de Castelfuerte» en *La ópera en España e Hispanoamérica*. Instituto Complutense de Ciencias Musicales (Madrid, 2001), págs. 403-454.
- GÓMEZ, J.: «Don Blas de Laserna: un capítulo de la historia del teatro lírico español visto en la vida del último tonadillero», *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo*, N° 7 (1925), págs. 406-430.
- : «Don Blas de Laserna: un capítulo de la historia del teatro lírico español visto en la vida del último tonadillero», *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo*, N° 8 (1925), págs. 531-548.
- : «Don Blas de Laserna: un capítulo de la historia del teatro lírico español visto en la vida del último tonadillero», *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo*, N° 9 (1926), págs. 88-104.
- : «Don Blas de Laserna: un capítulo de la historia del teatro lírico español visto en la vida del último tonadillero», *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo*, N° 10 (1926), págs. 222-240.
- GONZÁLEZ, N.: *La Caramba: vida alegre y muerte ejemplar de una tonadillera del siglo XVIII*. Ed. Morata (Madrid, 1944).
- GONZÁLEZ, A.: «En torno a la tonadilla escénica» en *El siglo que llaman ilustrado: Homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. CSIC (Madrid, 1996), págs. 487-492.

- GURBINDO, B.: «José Castel (1737-1807) y la tonadilla, entre Tudela y Madrid», *Nassarre, Revista Aragonesa de Musicología*, 17/1-2 (2001), págs. 243-304.
- \_\_\_: «Tesis doctoral sobre José Castel», *La voz de la Ribera*, N° 2260 (Tudela, 2000).
- HERRERA, J.: «Los planes de reforma del teatro en el siglo XVIII» en *El mundo hispánico en el Siglo de las Luces*. Editorial Complutense (Madrid, 1996), págs. 789-803.
- \_\_\_: *Catálogo de autores teatrales del siglo XVIII*. Fundación Universitaria Española (Madrid, 1993).
- HUERTA, J.: *Historia del teatro español, tomo II. Del siglo XVIII hasta la época actual*. Ed. Gredos (Madrid, 2002).
- HUERTAS, E.: *El teatro musical español en el Madrid ilustrado*. Avapiés (Madrid, 1989).
- JOVELLANOS, G. M.: *Espectáculos y diversiones públicas*. Ed. Cátedra (Madrid, 1977).
- LOLO, B.: «La tonadilla escénica, ese género maldito», *Revista de Musicología*, vol. XXV, N° 2 (2002), págs. 439-469.
- \_\_\_: «La tonadilla escénica», *Scherzo: Revista de música*, Año n° 18, N° 176 (2003), págs. 113-124.
- \_\_\_: *Paisajes sonoros en el Madrid del siglo XVIII: la tonadilla escénica*. Museo de San Isidro: Concejalía de Cultura, Educación, Juventud y Deportes (Madrid, mayo-julio de 2003).
- LOLO, B. y LABRADOR, G.: *Antonio Rosales y la tonadilla escénica*. Editorial Alpuerto (Madrid, 2005).
- LÓPEZ, J.: *La música en la catedral de Burgos*, vol. VII. Caja de Ahorros del Círculo Católico (Burgos, 1996).
- \_\_\_: *La música en la catedral de Zamora. Catálogo del archivo de música*. Gobierno de Zamora (Zamora, 1985).
- MARTÍN, A.: *El Padre Feijoo y las ideologías musicales del siglo XVIII en España*. Instituto de Estudios Orensanos (Orense, 1976).
- \_\_\_: *Historia de la música española, 4. Siglo XVIII*. Alianza Editorial (Madrid, 1985).
- MENA, A.: «El costumbrismo madrileño en la tonadilla escénica», *Boletín informativo del Ilustre Colegio Oficial de Graduados Sociales de Madrid*, N°40 (2003), págs. 75-76.
- MITJANA, R.: *Historia de la música en España*. Centro de Documentación Musical. INAEM (Madrid, 1993).
- MUNETA, J. M.: *Música de tecla en la catedral de Albarracín*. Cuaderno II de Música de Tecla (Teruel, 1984).
- Música en tiempos de Goya*. E. Moreno (dir.), Glossa (San Lorenzo de El Escorial, 1996).
- NAVARRO, M.: «La Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid», *Revista de Musicología*, vol. XI (1988).
- PALACIOS, E.: «Las formas de teatro breve en el contexto de la función teatral en el siglo XVIII», *Ínsula*, N° 574 (1995).
- \_\_\_: *El teatro popular español del siglo XVIII*. Ed. Milenio (Lérida, 1998).
- PAZ, A.: *Catálogo de las piezas de teatro que se conservan en el Departamento de Manuscritos de la Biblioteca Nacional*, 3 vols. Blass S. A. (Madrid, 1934).
- PEDRELL, F.: *Diccionario biográfico y bibliográfico de músicos y escritores de música españoles, portugueses e hispanoamericanos, antiguos y modernos*. Víctor Berdós (Barcelona, 1897).
- \_\_\_: *Teatro lírico anterior al siglo XIX: documentos para la historia de la música española*. Canuto Berea y Compañía (La Coruña, 1898).
- PESARRODONA, A.: «El estilo musical de la tonadilla escénica dieciochesca y su relación con la ópera italiana a través de la obra de Jacinto Villedor (1744-1809)», *Revista de Musicología*, vol. XXX, N°1 (2007), págs. 9-48.
- \_\_\_: *La tonadilla escénica a través del compositor Jacinto Villedor (1744-1809)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- RETANA, A.: *Historia de la canción española*. Ed. Tesoro (Madrid, 1967).

- RODRIGO, A.: *María Antonia La Caramba: el genio de la tonadilla en el Madrid goyesco*. Editorial Prensa Española (Madrid, 1992).
- ROMERO, A. y MORENO, A.: *Manuel García: de la tonadilla escénica a la ópera española (1775-1832)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz (Cádiz, 2006).
- ROMERO, A.: «Un ataque a la estética de la razón: la crítica ilustrada frente a la tonadilla escénica: Jovellanos, Iriarte y Leandro Fernández de Moratín», *Revista del Grupo de Estudios del siglo XVIII*, N° 1 (1991), págs. 105-128.
- RUIZ, A.: «José Castel» en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. 3. SGAE (Madrid, 1999), págs. 322-323.
- RUSSELL, E.: «José Castel» en *The New Grove*, vol. 3. Oxford University Press (Washington, 1985).
- SAGASETA, A. y MARÍN, L. M.: «José Castel» en *Gran Enciclopedia Navarra*, tomo III. CAN (Pamplona, 1990), pág. 195.
- SAGASETA, A.: «Tudela de colegiata a catedral: aspectos musicales», *Diario de Navarra* (11 de octubre de 1983).
- SAINZ, M.: *Apuntes tudelanos*, vol. I. Tipografía de La Ribera de Navarra (Tudela), págs. 1913-1914.
- SALA, J. M. (ed.): *Teatro español del siglo XVIII*, 2 vols. Universidad de Lleida (Lleida, 1996).
- SALDONI, B.: *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles*. Ministerio de Cultura (Madrid, 1986).
- SÁNCHEZ, P.: «Una tonadilla escénica para la Navidad: ‘Los Payos y el Alcalde’, del Señor Marcolini» en *Natividad: arte, religiosidad y tradiciones populares*, Francisco Javier Campos y Fernández de Sevilla (coords). Instituto Escorialense de Investigaciones Históricas y Artísticas (2009), págs. 621-636.
- SEVILLANO, J.: «Catálogo musical del archivo capitular de Tarazona», *Anuario Musical*, vol. XVI (1961).
- SIMÓN, M<sup>a</sup>. C.: «Manuscritos musicales del siglo XVIII de la biblioteca del Instituto del Teatro de Barcelona», *Anuario Musical*, vol. XXXIII-XXXV (1978-1980), págs. 141-159.
- STEVENSON, R.: *Renaissance and baroque musical sources in the Americas*. General Secretariat, Organization of American States (Washington, 1970).
- SUÁREZ, J.: *Tonadillas (I)*. ICCMU (Madrid, 1998).
- SUBIRÁ, J.: «El folklore musical en la tonadilla escénica y nuestro ambiente musical en aquel tiempo», *Segismundo: Revista Hispana de Teatro*, vol. 8, N° 15-16 (1972), págs. 135-235.
- : «La participación eventual de instrumentos no orquestales en la tonadilla», *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo*, N° 16 (1957), págs. 241-266.
- : «La tonadilla escénica en Barcelona: apuntes históricos», *Ritmo*, vol. 7, N°113 (1935), págs. 6-7.
- : «Madrid y su provincia en la tonadilla escénica», *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, N° 5 (1970), págs. 163-177.
- : «Una gitanilla en el Coliseo, tonadilla a solo y coros» en *La tonadilla esénica, transcripción y armonización*. Unión Musical Española (Madrid, 1776).
- : *Catálogo de la sección de música, tomo I. Teatro menor: tonadillas y sainetes*. Ministerio de Cultura (Madrid, 1965).
- : *El compositor iriarte (1750-1791) y el cultivo español del melodólogo (melodrama)*, 2 vols. CSIC (Barcelona, 1950).
- : *Historia de la música teatral en España*. Editorial Labor (Barcelona, 1945).
- : *Historia y anecdotario del Teatro Real*. Ed. Plus Ultra (Madrid, 1949).
- : *La tonadilla escénica, vol I: Concepto, fuentes y juicio. Origen e historia*. Tipografía de archivos, Madrid (1929-1932).

DE LAS TONADILLAS ESCÉNICAS IRREPETIBLES DE JOSÉ CASTEL...

- : *La tonadilla escénica, vol III: Transcripciones musicales y libretos. Notas biográficas y apéndices*. Tipografía de archivos, Madrid (1929-1932).
- : *La tonadilla escénica, vol. II: Morfología literaria. Morfología musical*. Tipografía de archivos, Madrid (1929-1932).
- : *La tonadilla escénica: sus obras y sus autores*. Editorial Labor (Barcelona, 1933).
- : *Temas musicales madrileños (evocación histórica)*. CSIC (Madrid, 1971).
- : *Tonadillas cómicas y picarescas*. Tipografía de archivos (Madrid, 1927).
- TORRENTE, A. y VERA, A.: «Teatro musical en España» en *El Corral de Comedias y la Villa de Almagro*. Andrés Peláez Martín (dir.). Fundación de Cultura y Deporte de Castilla-La Mancha (Toledo, 2002), págs. 247-274.





APUNTES SOBRE LA RELACIÓN DE  
LA INFANTA MARÍA ISABEL  
FRANCISCA DE BORBÓN Y  
BORBÓN (1851-1931) Y EL REAL  
CONSERVATORIO SUPERIOR DE  
MÚSICA DE MADRID:  
*LA COLECCIÓN INFANTA*

 María Luisa MARTÍNEZ MARTÍNEZ\*

**M**aría Isabel Francisca de Borbón y Borbón, infanta de España, hija de los reyes Isabel II y Francisco Asís, fue uno de los personajes cortesanos más carismático y más venerado de la historia de la monarquía española. Nombrada dos veces Princesa de Asturias, el pueblo la conocía con el popular nombre de *La Chata*. Su nombre completo era María Isabel Francisca de Asís Cristina Francisca de Paula Dominga.<sup>1</sup> Como infanta de España, nieta, hija, hermana y tía de reyes, su figura permaneció siempre en la primera plana de la monarquía como representante oficial de la corona, a la que dedicó su vida entera y a la que prestó un gran servicio por su admirada personalidad y su gran popularidad.

La infanta Isabel fue probablemente una de las mujeres más influyentes en la vida musical del Madrid de finales del siglo XIX y primeros del XX. Su importante educación musical cortesana corrió a cargo de notables músicos intérpretes y compositores, y su actividad musical, como veremos más adelante, no se limitó solamente a la práctica instrumental, sino que trascendió las paredes de los salones musicales del Palacio Real, del Palacio de Quintana, su residencia oficial a partir de 1902, y demás Reales Sitios que frecuentaba y en los que promovía encuentros musicales de variada índole.

\* María Luisa Martínez Martínez, licenciada en Historia y Ciencias de la Música (UAM), es doctoranda en el programa de Patrimonio de la Universidad de Jaén. Desde febrero de 2015 es *Visiting Scholar* en The Foundation For Iberian Music, Graduate Center of the City University of New York (CUNY).

<sup>1</sup> *Guía Oficial de España, 1881* (Madrid: Imprenta nacional, 1881), p. 37.

Y así como podemos asegurar que la infanta encarnó un papel relevante en la vida musical madrileña, de igual modo podemos afirmar que fue una de las protagonistas de la más importante institución de enseñanza musical en España, el Real Conservatorio de Música y Declamación, actual Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM), creado en 1831 por su abuela M<sup>a</sup> Cristina, y con quien la infanta Isabel mantuvo una relación muy estrecha durante toda su vida. Este trabajo pretende ofrecer una compilación de datos, algunos de ellos inéditos, que permitan verificar el especial vínculo e influencia que tuvo la infanta Isabel con este centro de enseñanza musical. Vertebraremos este trabajo en tres ejes principales: 1) los profesores y profesoras encargados de la educación musical de la infanta Isabel, todos ellos ligados profesionalmente a dicho conservatorio; 2) la actividad de apoyo y mecenazgo musical de la infanta, influenciada por sus propios profesores y otros músicos cercanos a la corte y al conservatorio; 3) la donación de su importante y voluminosa biblioteca musical particular al RCSMM, en cuyos fondos permanece hoy día depositada.

## 1. La educación musical de la infanta Isabel: entorno y práctica

### 1.1. Antecedentes

Desde su infancia, la infanta Isabel vivió inmersa en un ambiente musical de excepción. La práctica musical por parte de la realeza, a lo largo de la historia, es una evidencia. La música continuó ocupando un lugar distinguido en la corte isabelina pues encarnaba en sí, junto al cultivo de otras actividades culturales y literarias, el ideal de vida cortesana y en general de la alta nobleza en la Edad Moderna. El interés por proporcionar a los miembros de la corte una sólida educación musical que procurase la habilidad de cantar, tocar un instrumento o danzar, se remonta en España a los tiempos de los Reyes Católicos, y será una tradición constante que se prolongará hasta ya entrado el siglo XX, muy especialmente, entre las mujeres de la casa real. Esta moda elitista mucho tuvo que ver con la concepción de la música como una «disciplina de adorno»: una mujer de mérito y estirpe debía saber cantar y tocar, al menos, un instrumento musical.<sup>2</sup>

Aunque poco se sabe sobre la educación y la práctica musical de los miembros de la familia real a lo largo de la historia, sí sabemos que siempre contaron

<sup>2</sup> Joaquina Labajo Valdés, *Pianos, voces y panderetas. Apuntes para una historia social de la música en España* (Madrid: Ediciones Endymión, 1988), p. 24.

con los mejores profesores y que estuvieron rodeados de los mejores músicos. De este modo, la formación musical que recibieron los miembros de la familia real forjó, en algunos casos, un elevado nivel de competencia comparable al de otros músicos profesionales, por lo que muchos dieron rienda suelta a su afición y a sus cualidades como intérpretes en pequeños conciertos en palacio rodeados de otros miembros de la familia real y de personas muy cercanas a la corte, como los profesores de cámara, los miembros de la alta servidumbre de palacio o la nobleza.

La música fue una de las actividades preferidas de Isabel II, un interés que heredó de su madre la reina M<sup>a</sup> Cristina de Borbón, hija del rey de Nápoles Francisco I y última esposa de Fernando VII, quien había recibido una amplia formación musical en Italia y que mantuvo una vez llegada a España, donde amplió sus conocimientos musicales de canto y piano con los maestros Francisco Frontera de Valldemosa (1807-1891) y Juan María Guelbenzu (1819-1886) respectivamente. Entre sus contribuciones más notorias está la de impulsar la creación del primer centro oficial y estable en España para la enseñanza superior de música en 1830: el Real Conservatorio de Música y Declamación ‘María Cristina’.<sup>3</sup>

Isabel II, hija primogénita de la reina M<sup>a</sup> Cristina de Borbón, compartió con su madre y su hermana, la infanta Luisa Fernanda de Borbón, su gusto por la música. Ambas hermanas tuvieron como profesores de canto a Francisco Frontera de Valldemosa, ya habitual en palacio, y a la discípula de éste, la *belcantista* pacense Amalia Anglés. Juan María Guelbenzu y Pedro Albéniz (1795-1855), este último maestro organista de la Real Capilla, fueron profesores de piano de Isabel II. De ella escribió Saldoni que fue «una cantante distinguidísima y gran conocedora del arte divino (...) y es decidida protectora de los artistas».<sup>4</sup> A Isabel II le gustaba recibir a sus profesores en audiencia e invitarlos a participar en los conciertos que se celebraban en las cámaras particulares de palacio con la exclusiva asistencia de la familia real y la servidumbre cortesana. Durante su reinado se beneficiaron de su protectorado los músicos Emilio Arrieta, Francisco Asenjo Barbieri y Juan María Guelbenzu.<sup>5</sup>

Francisco de Asís, rey consorte de Isabel II y padre de la infanta Isabel, también compartía su afición musical por el piano con la reina, siendo su profesor en palacio el mismo Guelbenzu. Por otro lado, destaca que Francisco de

<sup>3</sup> Ver Navarro Lalande, Sara. *Un modelo de política musical en una sociedad liberal: María Cristina de Borbón-Dos Sicilias (1806-1878)*. Dirigida por Begoña Lolo Herranz. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2013.

<sup>4</sup> Baltasar Saldoni, *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de música española* (Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dobuill, 1880), vol. III, p. 251.

<sup>5</sup> M<sup>a</sup> José Rubio, *La Chata. La infanta Isabel de Borbón y la corona de España* (Madrid: La esfera de los libros, 2005), p. 107.

Así también realizó una importante labor de apoyo y protección de músicos, concediendo pensiones a numerosos artistas. En palabras de Saldoni:

Es una notabilidad filarmónica é inteligente cual otro, así en la música clásica, que sabemos ejercita mucho, como en la moderna, sabiendo dar en cada uno de sus géneros el colorido y expresión que corresponde, cual si fuera un profesor de música.<sup>6</sup>

Todo esto constituyó un inmejorable entorno para la formación musical de la infanta Isabel. El pianista Antonio José Cubiles, protegido de la infanta, describe como desde niña la infanta «se familiarizó con el arte de los sonidos y se interesó vivamente por los conciertos y por cuantas manifestaciones de carácter musical había en su época».<sup>7</sup> Para Saldoni, no había nadie que manifestase «más entusiasmo que ella por la música, por los que la profesan y por los que la cultivan por afición».<sup>8</sup>

## 1.2. Formación musical: canto, piano y arpa

La infanta Isabel comenzó a tomar sus primeras lecciones musicales en 1858 con siete años de edad. En primer lugar recibió clases de canto y más tarde de piano, su instrumento predilecto, y arpa. Sus profesores fueron siempre profesores del conservatorio de Madrid, lo que prueba el trasvase constante de músicos entre esta institución y la corte.

Saldoni recoge en su *Diccionario* que:

Ha tenido la envidiable honra de ser maestro de canto de S.A. nuestro querido compañero el Sr. Valldemosa (...) De piano lo es la simpática y muy acreditada doña Mariquita Martín.<sup>9</sup>

Su primer maestro fue el ya citado Francisco Frontera de Valldemosa, más conocido por *Valldemosa*, vinculado desde hacía años a la corte por ser también profesor de canto de la reina M<sup>a</sup> Cristina y de los reyes Isabel II y Francisco

<sup>6</sup> Baltasar Saldoni, *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de música española* (Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dobuill, 1880), vol. II, p. 404, sobre Francisco de Asís.

<sup>7</sup> Antonio José Cubiles, «El espíritu musical de la Infanta doña Isabel de Borbón», *Arte Español. Revista de la Sociedad Española de Amigos del Arte*, XVIII (Madrid: La Sociedad, 1951), p. 232.

<sup>8</sup> Baltasar Saldoni, *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de música española* (Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dobuill, 1880), vol. II, p. 371.

<sup>9</sup> Baltasar Saldoni, *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de música española* (Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dobuill, 1880), III, p. 372.

de Asís.<sup>10</sup> Valldemosa impartió las primeras clases de canto a la infanta Isabel y logró «formar una cantante, con su voz de medio tiple acontraltado, de mucha estima».<sup>11</sup>



Figura 1. Retrato de estudio de cuerpo entero de la infanta Isabel hacia 1860. Madrid, Archivo General de Palacio (AGP), FODI N° 10185189.

Valldemosa fue además de cantante y profesor de canto, compositor y director.<sup>12</sup> Desde niño se familiarizó con la música gracias a su padrastro, el señor

<sup>10</sup> Francisco Frontera de Valldemosa fue nombrado profesor de canto de Isabel II por Real Orden de 7 de julio de 1841, en Madrid, AGP, C<sup>a</sup> 16930/9.

<sup>11</sup> Baltasar Saldoni, *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de música española* (Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dobuill, 1880), III, p. 372.

<sup>12</sup> De aquí en adelante la información biográfica de Valldemosa procede de Francisco Amengual, *El arte del canto en Mallorca. Apuntes para un libro* (Barcelona: Tipo-Litografía de Bartolomé Rotger, 1895).

Pavía. Estudió violín, piano y armonía. El coronel Espartero fue su protector en sus inicios como artista. Según Saldoni, dio lecciones de solfeo, canto y piano para ayudar a la economía familiar y gracias a su buena fama fue nombrado director de orquesta y maestro al *cémbalo* del Teatro de Palma. En 1836 se trasladó a París, donde realizó estudios de composición con Hipólito Colet, bajo la recomendación de Rossini. También en esta época inició sus estudios de canto, llegando a convertirse en un bajo reconocido y aclamado.<sup>13</sup>

Las primeras lecciones de piano que recibió la infanta Isabel corrieron a cargo de la pianista María Martín, más conocida como Mariquita Martín, de la que apenas se tienen datos biográficos. En su diccionario, Saldoni indica que fue «profesora de piano en Madrid que hoy día (Agosto de 1878) sigue ejerciendo la profesión», sin especificar la institución de enseñanza donde impartía clases esta pianista.<sup>14</sup> Tampoco existen alusiones a la figura de esta reputada pianista en las diferentes publicaciones que tratan la presencia laboral femenina en el RCSMM.<sup>15</sup>

Mi investigación aporta, por primera vez, datos que nos permiten situar profesionalmente a esta pianista en el Real Conservatorio de Madrid. María Martín fue nombrada el 15 de abril de 1858, por Real Orden, maestra honoraria del Real Conservatorio de Música y Declamación, junto con Juan Bautista Frontí y Antonio Cizarroso, en un escrito que firma el Director de dicho centro, dirigido al «Director general de Instrucción pública».<sup>16</sup> Parece bastante probable que Martín fuera nombrada maestra honoraria de piano. Esta revelación podría desplazar a un segundo lugar a Pilar Fernández de la Mora, considerada la primera profesora titular o numeraria de piano del RCSMM en previos estudios de investigación.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Baltasar Saldoni, *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de música española* (Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dobuill, 1880), III, pp. 206-207.

<sup>14</sup> Baltasar Saldoni, *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de música española* (Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dobuill, 1880), vol. IV, p. 491.

<sup>15</sup> Nieves Hernández Romero, «Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid», *Revista transcultural de música*, 15 (Barcelona: Sociedad de Etnomusicología, 2011).

<sup>16</sup> RCSMM, Archivo Histórico Administrativo, Leg. 12-29. No nos es posible identificar la autoría de la firma autógrafa recogida al final de este documento, pues parece poco probable que perteneciera a Ventura de la Vega, Director en ese momento del Real Conservatorio de Música y Declamación. Consultado en Fernando Domingo López, *El indicador de Madrid para el año de 1858, ó sea Índice General de los principales habitantes, con las señas de sus habitaciones, así como de los contribuyentes y oficinas públicas y particulares, con un breve resumen de noticias de esta capital* (Madrid: Imprenta nacional, 1857).

<sup>17</sup> Nieves Hernández Romero, «Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid» (2011), p. 23 y Víctor Pliego de Andrés, «Apuntes sobre las mujeres y la música clásica en la España del siglo XX», *Música*, N.º 20 (2012-2013), p. 172.

A la luz de las investigaciones llevadas a cabo, también sabemos que apenas dos semanas más tarde, el 30 de abril de 1858, Martín es también nombrada «Maestra de Piano» de la infanta Isabel, cargo que al parecer desempeñaría hasta 1868, año del casamiento de la infanta con el conde de Girgenti.<sup>18</sup>

Al parecer, Juan María Guelbenzu, maestro supernumerario de la clase de piano y acompañamiento del Real Conservatorio y fundador de la Sociedad de Cuartetos, apoyada desde sus inicios por la infanta Isabel, no llegó a ser nombrado profesor de piano de esta última, pero sí que compartieron abundantes momentos musicales tal y como narra Saldoni: «S.A. toca piezas á cuatro manos con el no menos querido amigo nuestro el ilustre Guelbenzu, de autores como Mendelssohn, Beethoven, etc.»<sup>19</sup>

Aunque la infanta Isabel demostró predilección absoluta por el piano, en noviembre de 1866 se inició en el estudio del arpa con la profesora Teresa Roaldés, quien nueve años atrás había sido nombrada por Real Orden del 11 de febrero de 1857 «profesora de Arpa de este Real Conservatorio con el sueldo de 4000 reales»,<sup>20</sup> puesto que desempeñó hasta 1882, año de su jubilación. Como dato curioso cabe destacar que Roaldés fue destituida como profesora de arpa de este centro en 1868, coincidiendo con la caída de la monarquía borbónica, siendo de nuevo readmitida en 1875, año de la Restauración.

En 1882, Mariano Vázquez y Gómez (1831-1894) fue nombrado maestro de cámara de la reina M<sup>a</sup> Cristina Habsburgo-Lorena, viuda de Alfonso XII. La infanta Isabel también recibiría clases de este pianista, compositor, profesor, crítico y director de orquesta de Granada. A su muerte, el compositor, director, pianista y profesor Emilio Serrano (1850-1939), a quien la infanta ya conocía personalmente desde hacía al menos diez años, vino a ocupar su lugar como maestro de cámara en la corte. Serrano «fue el profesor de la infanta durante varias décadas y una verdadera institución en su Real casa [el Palacio de Quinta], en el orden musical».<sup>21</sup> Tanto Vázquez como Serrano, reputados pianistas y compositores, estuvieron directamente ligados con el RCSMM. El primero ocupó desde 1892, año de su nombramiento, «la cátedra de Masas Corales en la Escuela Nacional de Música y Declamación»; el segundo fue nombrado

<sup>18</sup> Madrid, AGP, C<sup>a</sup> 628/12.

<sup>19</sup> Baltasar Saldoni, *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de música española* (Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dobuill, 1880), III, p. 372.

<sup>20</sup> RCSMM, Expediente personal de Teresa Roaldés. Acerca de las profesoras de arpa del RCSMM, ver María Rosa Calvo Manzano, «Las curiosas historias de las arpas del Museo de instrumentos musicales del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y las vidas docentes y artísticas de los instrumentistas que las tañeron», *Música*, no. 20 (Madrid: Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, 2012-2013), pp. 45-78.

<sup>21</sup> Antonio José Cubiles, «El espíritu musical de la Infanta doña Isabel de Borbón», *Arte Español. Revista de la Sociedad Española de Amigos del Arte*, XVIII (Madrid: La Sociedad, 1951), p. 235.



profesor auxiliar de la enseñanza de piano en 1873, a propuesta del claustro de profesores de dicha escuela. Con el objetivo de argumentar el trasvase de profesores entre la corte y el Conservatorio de Madrid, y de poner en valor la ininterrumpida comunicación y correspondencia que existía entre ambas instituciones, sumamos un dato más: el 6 de octubre de 1894 el Director del Real Conservatorio, Jesús de Monasterio, redactó una carta dirigida al Rector de la Universidad Central en la que remite una instancia de Emilio Serrano, que solicita se le «conceda permiso para poder dedicarse durante el presente curso á la enseñanza particular de alumnos no matriculados», solicitud que coincide con su nombramiento como maestro de cámara de la infanta Isabel.<sup>22</sup>

## 2. Apoyo y mecenazgo de la infanta Isabel

Siguiendo los pasos de su abuela M<sup>a</sup> Cristina y su madre Isabel II, la infanta Isabel llevó a cabo una importante labor de apoyo y mecenazgo musical. Estas actividades llevadas también a cabo durante el reinado de Isabel II no constituyen un fenómeno aislado en la historia de la realeza española.

La realeza, a través del apoyo a las artes y más concretamente a la música, buscaba poner de relieve las pretensiones y las inquietudes culturales y artísticas de sus miembros. A diferencia del patronazgo artístico perpetuado en la nobleza, el mecenazgo de palacio no sólo fomentaba la difusión de una ideología de poder que reafirmara los privilegios cortesanos, evidentes en la figura de un rey, sino también una proyección social para incrementar su propaganda popular.

Según Cubiles, pianista que se benefició de la protección de la infanta, «el mecenazgo musical de la Infanta Isabel pareció ser uno de los principales objetivos de su vida».<sup>23</sup> Éste se desarrolló bajo las recomendaciones y la complicidad, bien de importantes profesores de música del Real Conservatorio y muy cercanos a la corte, tales como Jesús de Monasterio y su propio maestro de cámara Emilio Serrano,<sup>24</sup> bien de otros notables personajes de la vida cortesana y musical madrileña, tales como Guillermo Morphy, más conocido como el conde de Morphy, secretario particular de Alfonso XII, presidente de la Sección de Bellas Artes del Ateneo de Madrid en 1888 y miembro de la Real Academia

<sup>22</sup> RCSMM, Expedientes personales de Mariano Vázquez y Emilio Serrano.

<sup>23</sup> Antonio José Cubiles, «El espíritu musical de la Infanta doña Isabel de Borbón», *Arte Español. Revista de la Sociedad Española de Amigos del Arte*, XVIII (Madrid: La Sociedad, 1951), p. 234.

<sup>24</sup> El pianista Cubiles dice de Emilio Serrano que «fue el que nos condujo ante S.A. [la infanta Isabel en los días de nuestra niñez], con el objetivo de conseguir una pensión que ayudara a sostener y proyectar las carreras de los jóvenes talentos musicales españoles. En Antonio José Cubiles, «El espíritu musical de la Infanta doña Isabel de Borbón», *Arte Español. Revista de la Sociedad Española de Amigos del Arte*, XVIII (Madrid: La Sociedad, 1951), p. 235.

de Bellas Artes de San Fernando desde 1892.<sup>25</sup> Pero estas recomendaciones fueron bidireccionales, pues a veces era la propia infanta la que intercedía y promovía con otros miembros de la realeza (española y europea) y/o músicos españoles, la protección de artistas que marchaban al extranjero para completar y perfeccionar sus estudios musicales en los principales centros de enseñanza de Europa tales como los conservatorios de París y Bruselas.<sup>26</sup>

Esta labor de mecenazgo musical no consistió exclusivamente en el pensionado económico. Numerosas entradas de prensa de la época acreditan que la infanta se convirtió desde muy temprana edad en una asidua a los conciertos programados en los principales espacios musicales de Madrid y otras importantes ciudades tanto españolas como europeas, lo que supuso un gran apoyo y publicidad para las artes musicales en España.

En una época en la que el público ejercía una decisiva influencia en la programación de los conciertos y en la que la música culta de producción nacional aún sufría el recelo y la desconsideración de muchos, la asistencia sostenida de la infanta Isabel a los eventos organizados por las diferentes sociedades musicales creadas durante la segunda mitad del siglo XIX, que tenían como objetivo principal difundir y promocionar la música española de la época, constituyó un gran soporte para éstas desde sus comienzos.

La infanta Isabel fue una habitual de los conciertos que tuvieron lugar en los salones del Real Conservatorio, especialmente aquellos celebrados por la Sociedad de Cuartetos y la Sociedad de Conciertos, llegando incluso a sufragar premios promovidos por esta última.<sup>27</sup> Por otro lado, también se interesó por acudir a otras ceremonias allí programadas, como las entregas de premios a los mejores alumnos o los discursos oficiales de fin de curso. Por ejemplo, el veintidós de noviembre de 1885 tuvo lugar en el salón de dicho conservatorio un solemne acto de entrega de premios a los mejores alumnos del curso académico anterior. Al acto, que comenzó con una gran función musical, asistieron los alumnos premiados, un gran número de profesores, entre los que se encontraba Monasterio, y la propia infanta Isabel, a quien Emilio Arrieta, director del centro, dedicó unas palabras de agradecimiento en su breve discurso por la protección que ofrecía a la juventud con talento.<sup>28</sup>

<sup>25</sup> Ver la sección «Comité consultivo» en *El Ateneo. Revista científica, literaria y artística*, Tomo I (Madrid: Campuzano, 1888) y *Discursos leídos ante la Academia de Bellas Artes de San Fernando en la recepción pública del Excmo. Sr. Conde de Morphy el día 18 de diciembre de 1892* (Madrid: Imprenta y fundición de Manuel Tello, 1892).

<sup>26</sup> *Blanco y Negro* (3-VI-1899), pp. 16-17.

<sup>27</sup> El *Boletín musical (Madrid)* (25/XII/1898), p. 13, recoge el premio que la Sociedad de Conciertos otorgó al poema sinfónico número 17, titulado *Guido de Arezzo*, y que consistió en «el regalo de S.A. la Infanta Isabel».

<sup>28</sup> *La Época* (22/XI/1885), p. 3.

### 3. Donación de la biblioteca musical particular de la infanta Isabel al RCSMM

Incluso hoy día, la infanta Isabel continúa siendo una indiscutible protagonista del RCSMM, pues contribuyó a enriquecer el patrimonio cultural de esta institución a través de diversas donaciones, entre ellas y la más importante, la de su biblioteca musical particular, el conocido *Colección Infanta*, que constituye una de las colecciones musicales más nutridas e interesantes albergadas en el archivo de la Biblioteca de este centro.

Pero no fue ésta su primera y única donación. En el discurso de clausura del curso académico 1892-1893, el aún director del Real Conservatorio, Emilio Arrieta, expresa que:

S.A.R. la Ser[enisi]ma. Sra. Infanta Doña Isabel de Borbón ha hecho un espléndido y curioso regalo á la escuela. Consiste en una completísima colección de instrumentos de música popular de todas las provincias de España, digna del mayor aprecio por su rica variedad y por el acierto con que se ha formado.

Distinguida e inteligente, cultivadora del Arte, S.A. ha tenido la magnanimidad de contribuir á que se ilustren nuestros discípulos en el conocimiento de los diferentes medios que tiene el pueblo español para entregarse al cultivo de la música.

El esclarecido nombre de la augusta dama quedará para siempre grabado en letras de oro á la cabeza de aquellos que más han contribuido á enriquecer la naciente Biblioteca.<sup>29</sup>

Este discurso extraído del *Anuario del Curso 1892-1893* es el único documento existente en el RCSMM que alberga tal información. No hay ninguna otra anotación referida a esta donación de instrumentos antiguos y populares por parte de la infanta Isabel, ni tan siquiera en el *Registro General de entrada de la Biblioteca del Real Conservatorio de Música y Declamación*, así como tampoco hay rastro alguno de esta colección de instrumentos. Actualmente, sólo se conservan en el centro algunas guitarras y una zanfónía del siglo XIX, desconociéndose su procedencia, o si responden a una donación o a una compra, etc. En relación a la zanfónía, Esther Burgos Bordonau (2013) escribe que «muchos apuntan que podría haber sido la propia infanta Isabel» la que llevara a cabo la donación de este instrumento.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> *Anuario del Curso 1892-1893*, p. 8. Madrid, Biblioteca del RCSMM, H-22.

<sup>30</sup> Esther Burgos Bordonau, «El museo de instrumentos del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid: una panorámica de la colección», *Museología & Interdisciplinaridad*, vol. II, no. 3 (2013), p. 29.

Sin duda, la gran aportación de la infanta Isabel al Real Conservatorio de Música fue su biblioteca musical particular, que fue cedida por «testamentaría de S.A.R. la Infanta Isabel de Borbón».

Esta biblioteca musical cortesana, conservada en el archivo de la Biblioteca del RCSMM, está formada por ochocientos veintitrés tomos numerados. Aunque el tomo con la numeración más alta es el Infanta/951, un total de ciento veintiocho tomos se encuentran no localizados. La colección ocupa un total de cinco estanterías, con cinco estantes cada una de ellas. En conjunto, los tomos se reparten en una estructura de aproximadamente 7,25 metros de largo por 2 metros de altura.<sup>31</sup>

La mayor parte de los tomos de la colección *Infanta* están uniformemente encuadernados en piel marroquí marrón, aunque hay un número reducido de tomos de distinto color y formato que pueden incluir partituras editadas o manuscritas, la mayoría de ellas con dedicatorias autógrafas, que responden a regalos, en la mayoría de los casos, realizados por los propios compositores de las obras.



Figura 2. Tomos de distintos tamaños de la Colección *Infanta* Madrid, Biblioteca del RCSMM

<sup>31</sup> El catálogo completo de todas las obras incluidas en esta colección se incluirá en mi trabajo de tesis doctoral (Universidad de Jaén, Programa de Doctorado de *Patrimonio*, bajo tutela de las Doctoras Mercedes Castillo Ferreira y María del Coral Morales Villar).

La infanta había redactado su testamento con fecha del 2 de julio de 1930, produciéndose su fallecimiento el 23 de abril de 1931, pero no fue hasta el 15 de septiembre de 1940 cuando todos los tomos que integran la colección *Infanta* fueron volcados en el Registro General de entrada de la Biblioteca del RCSMM.

Investigaciones previas afirman que esta donación se hizo en el año 1906.<sup>32</sup> En cambio, esta fecha no cuadra con los datos que mi investigación aporta. La donación se produjo mucho antes del año 1940, pero probablemente al coincidir con los años de la Guerra Civil española, su entrada en la Biblioteca del RCSMM no se registró oficialmente hasta el primer año de la posguerra. Lo que podemos afirmar de manera inequívoca es que la donación de la biblioteca musical de la infanta no se produjo en 1906.

Por un lado, el RCSMM elaboraba para las memorias de los diferentes cursos escolares una lista minuciosa con las nuevas adquisiciones u obras con que se había aumentado la Biblioteca, ya fueran «por donación», «por compra» o «por suscripción». Ni en la *Memoria del Curso de 1905 Á 1906*, ni en la *Memoria del Curso de 1906 Á 1907*, ambas precedidas del discurso leído por Tomás Bretón, director del Real Conservatorio en esos años, se encuentra rastro alguno de esta donación.<sup>33</sup> Tampoco hay referencias a esta importante donación en las memorias, anuarios y otros documentos consultados de los cursos escolares previos y posteriores a 1906.

Por otro lado, muchas de las partituras cotejadas de los tomos con mayor numeración tienen un copyright posterior a 1906. Es el caso del tomo *Infanta/902*, que alberga *On ne badine pas avec l'amour*, comedia lírica en tres actos del compositor y director de orquesta francés Henri Constant Gabriel Pierné. Esta partitura pertenece a una edición del mismo año en que tuvo lugar su estreno, 1910. El último tomo de la biblioteca, con signatura *Infanta/951*, recoge la ópera *Der Kubreigen*, Op. 85, una de las más populares del compositor austriaco Wilhelm Kienzl, estrenada en 1911. También la partitura, editada en Leipzig por Josef Weinberger, es de 1911. Estos ejemplos nos ayudan a

<sup>32</sup> Federico Sopena, en *Historia crítica del Conservatorio de Madrid* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1967), p. 229, fecha la donación de la biblioteca musical de la infanta Isabel en el año 1906; en VVAA, *Album Musical de SAR la Serma. Sra. Infanta Doña Isabel de Borbón*, Edición Facsímil con un ensayo de Antonio Gallego (Madrid: RCSMM, 1990), p. 13, de nuevo se sitúa la donación de la infanta Isabel en el año 1906, aunque aclara en nota a pie de página que «curiosamente el legado no se encuentra recogido en los Anuarios del centro de estos años, muy minucioso en lo que a las donaciones de la Biblioteca se refiere» y en M<sup>a</sup> José Rubio, *La Chata. La infanta Isabel de Borbón y la corona de España*, p. 431, la autora cita como la infanta Isabel «refuerza en estos años sus lazos con el Conservatorio, donando a la institución en 1906 una gran parte de su valiosa colección de partituras».

<sup>33</sup> *Memoria del Curso de 1905 Á 1906* (Madrid: imprenta Colonial, 1906) y *Memoria del Curso de 1906 Á 1907* (Madrid: Imprenta Colonial, 1907). Madrid, Biblioteca del RCSMM, H-22.

establecer una vez más que el año en que la infanta Isabel donó su biblioteca musical tuvo que ser posterior a 1906.

La infanta Isabel murió el 23 de abril de 1931, así que la colección tendría que haberse entregado a la Biblioteca del RCSMM, procedente del Palacio de Quintana, a lo largo de ese año, pero no se encuentra ningún documento que acredite dicho traslado. Según se desprende de las notas de prensa escritas tras la muerte de la infanta, tanto los instrumentos musicales, como la biblioteca musical, ubicada en cuatro estanterías y dos «mueblecitos repertoire» con varios atriles y musiqueros, permanecían aún en su residencia de Quintana días después de que marchara al exilio.<sup>34</sup>

En esos momentos, España vivía una situación de incertidumbre e inestabilidad política. La II República había sido proclamada tan sólo nueve días antes del fallecimiento de la infanta Isabel. Rápidamente el gobierno provisional dictó una serie de decretos que regularon la nueva situación socio-política en España, entre ellos el Decreto de 13 de mayo de 1931 acerca de la incautación de los bienes existentes en la caja del Real Patrimonio, que venía a ordenar la complicada gestión del patrimonio en España. La prensa se hizo eco del Decreto de 12 de marzo que proclamaba que:

En cumplimiento de lo dispuesto en los decretos del Gobierno provisional de la República de 25 de Abril y 13 de Mayo de 1931, el gobierno procedió a incautarse de los bienes existentes en la caja del Real Patrimonio propiedad de don Alfonso de Borbón y de sus familiares hasta el cuarto grado, y de todos aquellos otros bienes sitios o colocados en España que pertenecieron al caudal privado del ex rey. Dichos bienes se hallan hoy en diversa situación, según su naturaleza y personas a quienes presuntamente corresponde su propiedad.<sup>35</sup>

La nueva Constitución de 1931, en su artículo 45 determinaba que:

Toda la riqueza artística e histórica del país, sea quien fuere el dueño, constituye el tesoro cultural de la Nación, y estará bajo la salvaguardia del Estado, que podrá prohibir su exportación y enajenación y decretar las expropiaciones legales que estimare oportunas para su defensa. El Estado organizará un registro de la riqueza artística e histórica, asegurará su celosa custodia y atenderá a su perfecta conservación.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> *La Época* (24/IV/1931), p. 2.

<sup>35</sup> *La Gaceta de Madrid* (3/IV/1932).

<sup>36</sup> Javier García Fernández, «La regulación y la gestión del Patrimonio Histórico-Artístico durante la Segunda República (1931-1939)», *Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, N°1. (Diciembre, 2007), p.3. Recuperado de <http://www.revistadepatrimonio.es/> (Marzo de 2015).

Mediante la Ley de 22 de marzo de 1932, el Consejo de Administración del Patrimonio de la República transformó la naturaleza jurídica del patrimonio de la corona y estableció en su Artículo 4 destinarlo a fines de carácter científico, artístico, sanitario, docente, social y de turismo.<sup>37</sup>

A partir de estos textos legales podemos presuponer que los bienes de la infanta Isabel de Borbón pasaron a depender del Consejo de Administración del Patrimonio de la República, encargada de su administración y conservación.

Ya fuera por el principio inspirador de la Ley relativa al Patrimonio Artístico Nacional del 13 de mayo de 1933<sup>38</sup> o por el respeto a la voluntad final de la infanta Isabel, su biblioteca musical fue bien custodiada y finalmente entregada a la Biblioteca del conservatorio entre el 23 de abril de 1931 y el 15 de abril de 1940, donde permanece en la actualidad, testigo de la importante actividad musical generada por la infanta María Isabel Francisca de Borbón y Borbón, La Chata, y de su ininterrumpida relación con el Real Conservatorio de Madrid.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMENGUAL, FRANCISCO. *El arte del canto en Mallorca. Apuntes para un libro*. Barcelona: Tipografía de Bartolomé Rotger, 1895.
- BURGOS BORDONAU, ESTHER. «El museo de instrumentos del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid: una panorámica de la colección». *Museologia & Interdisciplinariedad*, vol. II, no. 3. Brasilia: Universidade de Brasília, 2013.
- CALVO MANZANO, MARÍA ROSA. «Las curiosas historias de las arpas del Museo de instrumentos musicales del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y las vidas docentes y artísticas de los instrumentistas que las tañeron». *Música*, no. 20. Madrid: Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, 2012-2013.
- CUBILES, ANTONIO JOSÉ. «El espíritu musical de la Infanta doña Isabel de Borbón». *Arte Español. Revista de la Sociedad Española de Amigos del Arte*, XVIII. Madrid: La Sociedad, 1951.
- Discursos leídos ante la Academia de Bellas Artes de San Fernando en la recepción pública del Excmo. Sr. Conde de Morphy el día 18 de diciembre de 1892*. Madrid: Imprenta y fundición de Manuel Tello, 1892.
- Domingo López, Fernando. *El indicador de Madrid para el año de 1858, ó sea Índice General de los principales habitantes, con las señas de sus habitaciones, así como de los contribuyentes*

<sup>37</sup> Información obtenida de Javier García Fernández, «La regulación y la gestión del Patrimonio Histórico-Artístico durante la Segunda República (1931-1939)», *Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, Nº1. (Diciembre, 2007), p. 11. Recuperado de <http://www.revistadepatrimonio.es/> (Marzo de 2015).

<sup>38</sup> Esta ley reconocía «el derecho de los naturales del país al disfrute de las obras de arte y de cultura legadas en el pasado [pues] constituyen ellas el tesoro espiritual de la raza y nadie duda ya de que ese tesoro es inalienable», en Javier García Fernández, «La regulación y la gestión del Patrimonio Histórico-Artístico durante la Segunda República (1931-1939)», *Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, Nº1. (Diciembre, 2007), p. 5. Recuperado de <http://www.revistadepatrimonio.es/> (Marzo de 2015).

- y oficinas públicas y particulares, con un breve resumen de noticias de esta capital.* Madrid: Imprenta nacional, 1857.
- El Ateneo. Revista científica, literaria y artística*, Tomo I. Madrid: Campuzano, 1888.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Javier. «La regulación y la gestión del Patrimonio Histórico-Artístico durante la Segunda República (1931-1939)». *Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, N°1. Diciembre, 2007. Recuperado de <http://www.revistadepatrimonio.es/> (Marzo de 2015).
- Guía Oficial de España, 1881.* Madrid: Imprenta nacional, 1881.
- HERNÁNDEZ ROMERO, Nieves. «Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid», *Revista transcultural de música*, 15. Barcelona: Sociedad de Etnomusicología, 2011.
- LABAJO VALDÉS, Joaquina. *Pianos, voces y panderetas. Apuntes para una historia social de la música en España.* Madrid: Ediciones Endymión, 1988.
- NAVARRO LALANDA, Sara. *Un modelo de política musical en una sociedad liberal: María Cristina de Borbón-Dos Sicilias (1806-1878).* Dirigida por Begoña Lolo Herranz. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2013.
- Rubio, M<sup>a</sup> José . *La Chata. La infanta Isabel de Borbón y la corona de España.* Madrid: La esfera de los libros, 2005.
- SALDONI, Baltasar. *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de música española.* Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dobuill, 1880, vols. II y III.
- SOPEÑA, Federico. *Historia crítica del Conservatorio de Madrid.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1967.
- VVAA. *Album Musical de SAR la Serma. Sra. Infanta Doña Isabel de Borbón.* Madrid: Real Conservatorio de Música de Madrid, 1990.

## REFERENCIAS DE PRENSA

- Blanco y Negro* (3-VI-1899).
- El Boletín musical (Madrid)* (25/XII/1898).
- La Época* (22/XI/1885).
- La Época* (24/IV/1931).
- La Gaceta de Madrid* (3/IV/1932).





# CALIDAD Y ENSEÑANZAS MUSICALES EN ESPAÑA: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

 Andrés ZARZO\*

En las últimas décadas la calidad de los productos y servicios en el mundo occidental ha disfrutado de un avance espectacular. Esto ha sido debido al desarrollo de una cultura social relacionada con ella, reforzada por la implantación de sistemas de aseguramiento de la calidad, planes de calidad o iniciativas similares impulsadas por los poderes públicos y el mundo empresarial. Sin embargo, en el caso de la educación en España los avances en este campo han sido más bien tímidos. Tampoco parecen haber sido muy relevantes en el caso concreto de las enseñanzas musicales. Y ello a pesar de la necesidad que presentan los estudiantes de estas enseñanzas de competir laboralmente en un entorno tan globalizado como es el sector profesional de la música. Es ésta una razón de peso para que las enseñanzas musicales evolucionen hacia un incremento de la calidad que permita cualificar eficazmente a los estudiantes y titulados de nuestro país.

Con todo, los conceptos relacionados con la calidad, también en la enseñanza, no son ni mucho menos universales. Existen diversos enfoques para articular medidas en este campo. Pero ¿cuáles son estos enfoques? ¿Son aplicables a las enseñanzas musicales? Y si lo son, ¿por qué no se están aplicando? Auténtico problema éste en el que se centra esta investigación. La hipótesis de trabajo consiste en que los sistemas de gestión de calidad son perfectamente aplicables a estas enseñanzas, siempre y cuando dispongan del apoyo decidido de las Administraciones educativas.

Para dar respuesta a las preguntas planteadas presento una investigación descriptiva y propositiva a la vez, con un enfoque crítico y tres objetivos específicos:

\* Andrés Zarzo: Graduado en Dirección de Orquesta (Universidad de Viena, 1990), Doctor en Derecho (UNED, 2011), Master en Gestión Cultural (ICCMU, 2000), Master en Administración y Dirección de Fundaciones (UAM, 2001). Ha sido miembro de la Orquesta Sinfónica de Madrid (1984-2004) ocupando diversos puestos de relevancia: Clarinete solista, Director técnico y musical de la Orquesta-Escuela y Vicepresidente de la Junta Directiva. Catedrático en comisión de servicios en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM), 2003-2013, actualmente es Profesor de Clarinete en el Conservatorio Profesional de Música «Arturo Soria» de Madrid.

- 1) Describir la realidad histórica y actual de la calidad.
- 2) Analizar el estado de la cuestión en el ámbito de la enseñanza musical.
- 3) Presentar una serie de propuestas relacionadas con el tema.

Una investigación cuya finalidad última es contribuir a que el lector adquiriera una perspectiva clara sobre la calidad y, también, generar un estado de opinión sobre ella y su potencial capacidad de mejorar las enseñanzas musicales en nuestro país. En cuanto a las fuentes utilizadas, se aporta una bibliografía muy especializada, además del conocimiento y experiencia del autor en el sector profesional de la música y la realidad de sus enseñanzas, tras varias décadas dedicadas a ellas en diferentes materias y niveles.

## 1. Breve reseña histórica sobre la calidad

A la hora de escudriñar en la historia de la calidad, yo distinguiría entre su filosofía y su gestión. Dentro del apartado filosófico cabe destacar las aportaciones de autores como Sócrates, cuando hablaba de la necesidad de una vida diaria *examinada* en la que «uno se examina a sí mismo y examina a los demás: porque una vida sin examen no es vida» (en Platón, 1983: 81); o del cordobés Séneca, cuando plantea la perfección humana como meta de toda persona (en Puga, 2008: 133-135). Son conceptos que apuntan hacia la reflexión y la mejora como partes fundamentales de la calidad. Ya dentro del apartado de la gestión de la calidad, como recogen Lloréns y Fuentes (2000: 14), ésta ya presenta ciertas experiencias en épocas de civilizaciones antiguas como la egipcia, la fenicia, o, más cercano en el tiempo, en los gremios artesanales de la Europa medieval. No en vano, como dice Álvarez (1998: 9), a lo largo de la historia siempre ha existido «en el ser humano un impulso innato a superarse, a conseguir mejores resultados, a hacer mejor lo que antes hacía de forma mediocre». Sin embargo, no será hasta la época industrial (siglo XVIII) cuando la calidad empiece a evolucionar de forma considerable.

En efecto, en esta época la producción artesanal en los talleres es sustituida por la producción en serie en las fábricas y, como consecuencia de ello, nace un concepto de la calidad basado en la inspección que consistía en examinar el trabajo realizado y detectar posibles errores; concepto que permanecerá prácticamente hasta las primeras décadas del siglo XX. A partir de 1930, y gracias a las aportaciones de Shewart en EEUU, se plantea el control estadístico de la calidad en el departamento de producción de las empresas, es decir, mediante técnicas de muestreo se verificaba un determinado número de artículos y lotes para decidir sobre su aceptabilidad. Posteriormente, en los años cincuenta, la calidad disfrutará de un especial desarrollo en Japón, en donde gracias a los estadounidenses establecidos en este país, Deming y Juran, se avanza de forma notable en este campo, concretando principios como: «la calidad debe entenderse

como un proceso de mejora continua y los trabajadores deben implicarse en los procesos de producción» (Villa y Álvarez, 2003: 13). Principios que permitieron extender la calidad en el país nipón a otros espacios de la empresa: diseño, material, distintos departamentos (y no únicamente el de producción), ya que la calidad pasaba a ser una cuestión de todos los que intervinieran en las distintas etapas del proceso.

Ante este impresionante avance de la calidad en Japón, EEUU, que permaneció durante estas décadas al margen de estos cambios, reaccionó a partir de los años setenta, en los que se abordaron nuevos conceptos relacionados con el tema como la reingeniería o capacidad de las empresas para flexibilizar sus estructuras organizativas y adaptarlas a las necesidades de los clientes; o el *benchmarking*, ante la «necesidad de buscar modelos de empresas excelentes que sirvan de estímulo y referente» (Villa y Álvarez, 2003: 14). A partir de este momento, y en cierto modo gracias a la *guerra* de la calidad que se plantearon mutuamente Japón y EEUU, la calidad comienza a implantarse en todo el mundo con diferentes acepciones (Lloréns y Fuentes, 2000: 15-20). También en Europa, donde la apuesta por la calidad llegará un poco más tarde, en los años setenta y ochenta, coincidiendo con el cambio social hacia una economía de servicios en la que la mayor parte del Producto Interior Bruto de un país se produce en el sector servicios. Estas diferentes acepciones de la calidad aplicadas a los servicios, en este caso educativos, se pueden sintetizar en cuatro modelos diferentes:

- La calidad como excelencia. Muy utilizada en servicios educativos y culturales vinculada a la reputación que transmite una institución. Aceptación que, sin embargo, presenta serios problemas para su medición, por lo que hay autores que no la aceptan como un planteamiento propio de gestión de la calidad (Lloréns y Fuentes, 2000: 21). El movimiento de las escuelas eficaces (*Effective Schools*) del que habla Álvarez (1998: 38) sería un ejemplo representativo de ello.

- La calidad como contenido. Referida en el ámbito educativo a aspectos como el nivel docente, el sistema pedagógico, el clima, proyectos innovadores, etc. (Arranz, 2007: 29), aunque sin un sistema que favorezca la medición o comprobación de tales contenidos desde una perspectiva objetiva de la calidad.

- La calidad como conformidad con las especificaciones. Inicialmente muy vinculada a la producción industrial y al cumplimiento de las estipulaciones establecidas por parte de la empresa con respecto al producto en cuestión, lo que permite verificar si una empresa está dentro del grupo de entidades de calidad. El sistema ISO 9000 sería un claro ejemplo de esta acepción (Lloréns y Fuentes, 2000: 219-242). Sistema que también alcanza al mundo educativo, incluso en nuestro país<sup>1</sup>, aunque su aplicación en él genera bastante controver-

<sup>1</sup> Ejemplo de ello en VILAPLANA, Rafael y otros (2005): *Guía para la implantación de un sistema de gestión de calidad, basado en la norma UNE-EN ISO 9001: 2000, en el alcance de la*

sia por tratarse de un sistema pensado más para productos que para servicios como la educación (Rodríguez, 2013b: 89 y 90). También podríamos incluir en este apartado gran parte de los sistemas de aseguramiento de la calidad que emergen desde el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), basados en la acreditación por parte de agencias creadas al efecto (Rodríguez, 2013a).

- La calidad como sistema para igualar o superar las expectativas de los clientes. Es el concepto de Gestión de la Calidad Total (GCT), basado en las personas como clientes/usuarios, cuya percepción debe ser la guía principal para mejorar de forma permanente el servicio de que se trate. Cuenta con tres principios básicos: orientación al cliente, mejora continua y trabajo en equipo (Lloréns y Fuentes, 2000: 20-39), y su filosofía supone «un enfoque más profundo y abarcador que el de aseguramiento de la calidad, dado que requiere un cambio cultural paradigmático en la forma de gestionar la organización que afecta a todas las actividades» (Rey, 1998: 15). La GCT, aunque también genera cierto recelo en el mundo educativo, ha disfrutado de un amplio recorrido en este ámbito, especialmente en países de cultura anglosajona (Inglaterra, EEUU, Canadá, Australia, países escandinavos, etc.). Su versión europea tiene lugar a través del sistema llamado EFQM (*European Foundation for Quality Management*)<sup>2</sup>. Este sistema permite a las organizaciones de cualquier sector, también el educativo, alcanzar de forma competitiva y verificable tres diferentes niveles de excelencia o calidad, como son: el premio europeo a la calidad (nivel superior EFQM de excelencia), el reconocimiento a la excelencia (enfoque estructurado que permite identificar puntos fuertes y áreas de mejora y reconoce el éxito de los esfuerzos para implantar los conceptos de excelencia y las buenas prácticas) y el compromiso con la excelencia (destinado a organizaciones que inician su camino hacia la excelencia). Además de estas opciones, este sistema posibilita

*formación en centros de trabajo*. Valencia, Generalitat Valenciana. Según los autores, (p. 5) «la certificación de garantía de calidad en base a las normas ISO 9000, que se concibieron inicialmente para empresas de la industria de fabricación y que se han ido extendiendo rápidamente a otros sectores de la economía (...) destaca del conjunto de normas ISO 9000, la norma ISO 9001: 2000, como sistema de gestión de calidad cuya certificación se obtiene a través de un sistema objetivo de evaluaciones externas realizadas por entidades auditoras debidamente acreditadas (AENOR en España) (...) los certificados que pueden concederse señalan que una organización es perfectamente capaz de cumplir las necesidades y requisitos de sus clientes de manera planificada y controlada». Los autores tratan, en esta obra, sobre la aplicación de la norma ISO 9001: 2000 en el mundo educativo, que es un subconjunto de la norma ISO 9004: 2000 sobre recomendaciones para la mejora del desempeño.

<sup>2</sup> MAP (2003: 11): «la EFQM fue creada en 1988 por 14 organizaciones del continente con objeto de impulsar la mejora de la calidad de las empresas europeas. En 1992 lanzó el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM) de autoevaluación, y promueve su utilización mediante la creación del Premio Europeo a la Calidad y sus sucesivas convocatorias anuales».

la obtención del sello EFQM, para el que ya no compiten las entidades entre sí, sino que éstas deben obtener una determinada puntuación tras un proceso de evaluación. Reconocimientos otorgados todos ellos por la propia EFQM y su representante en España, el Club Gestión de Calidad (Martínez y Riopérez, 2005, en Referencias Electrónicas, RE).

## 2. La calidad en el sistema educativo español

En el ámbito educativo concreto de nuestro país, después de las décadas de los pasados años cincuenta y sesenta en las que la prioridad fue la construcción de centros educativos que cubrieran las necesidades de puestos escolares, la calidad se centra, en los años setenta y ochenta, en disponer de unas ratios adecuadas que permitieran una enseñanza personalizada, para pasar, ya en los noventa, a una calidad centrada en la disponibilidad de recursos de todo tipo: materiales, funcionales, económicos, tecnológicos, etc. Ejemplo de esto último fue el Título IV de la ley educativa de 1990 (LOGSE), que incluyó medidas de calidad en la enseñanza, como la función directiva, la investigación e innovación educativas, la orientación educativa y profesional, la evaluación, etc. Posteriormente, desde finales de los años noventa, la calidad educativa, impregnada ya de la cultura de la GCT, es entendida como participación ciudadana y exigencia de resultados, es decir, la calidad como satisfacción del derecho de los usuarios a participar, controlar y exigir resultados a sus entes educativos (Villa y Álvarez, 2003: 16 y 17). Esta nueva concepción de la calidad educativa promoverá la implantación del sistema EFQM como el más idóneo en el desarrollo de la calidad en los centros educativos. Este sistema está basado en los siguientes principios: a) la orientación de toda la actividad dirigida a la satisfacción del cliente/usuario; b) la mejora continua como método de trabajo; c) la gestión basada en datos; d) el liderazgo como elemento impulsor; e) la gestión de los diferentes tipos de procesos<sup>3</sup>; f) la autonomía responsable

<sup>3</sup> Sobre los procesos en educación, dice Álvarez (1998: 17, 109-121): «Un proceso es el conjunto de actividades concatenadas de forma consecuente y previamente planificadas que tienden a la consecución de los objetivos y que van añadiendo valor a la organización». El autor los clasifica en críticos o clave (más importantes y estructurados), normalizados (según normas y procedimientos administrativos) y otros (rutinarios y esporádicos). Entre los primeros, incluye los procesos de acogida, implicación, formación permanente, seguimiento, de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, de gestión económica, de actividades extraescolares, de innovación y cambio y de orientación de los tutores. Entre los segundos, los procesos de matriculación, de cobro de matrículas, de control económico, de elaboración de actas de las reuniones de los órganos de gobierno, de selección del alumnado, de selección del profesorado y personal no docente, de asignación de asignaturas y elaboración de horarios. Entre los últimos, los cambios de clase, reprografía, compra de materiales, relación con proveedores, recogida de datos administrativos, supervisión de los servicios de mantenimiento del centro, etc. Finalmente, el autor incluye un sistema para la gestión de los procesos.

(*empowerment*) o capacidad para involucrar a las personas delegando en ellas la responsabilidad sobre lo que hacen, el trabajo en equipo y la cultura de la participación voluntaria en los procesos de calidad.

En el EFQM se evalúan los agentes facilitadores y los resultados (Villa y Álvarez, 2003: 29-33) atendiendo a unos porcentajes asignados según el propio sistema (figura 1), posibilitando de este modo la mejora y el aprendizaje en la organización. Su desarrollo en el sistema educativo español, según Cantón (2009: 297), ha sido un tanto desigual, habiendo disfrutado de una mayor implantación en centros de Enseñanza Primaria, mientras que en centros de Enseñanza Secundaria y Bachillerato ha sido muy reducida, y prácticamente nula en otras enseñanzas como las musicales. Un sistema que suele ser criticado desde el ámbito educativo por su inspiración empresarial y el uso de términos más propios del modelo liberal de mercado (*benchmarking, management, etc.*) que, según Villa y Álvarez (2003: 43), suelen resultar difíciles de digerir para los docentes. No obstante, estudios como el de Cantón (2009: 325) demuestran que la implantación del sistema EFQM en centros educativos españoles ha producido destacados avances en aspectos como creencias, actitudes, satisfacción, mejora del clima de los centros, introducción de la necesidad de una cultura de calidad, potenciación del liderazgo de los directivos, implicación del profesorado en el cambio, etc.

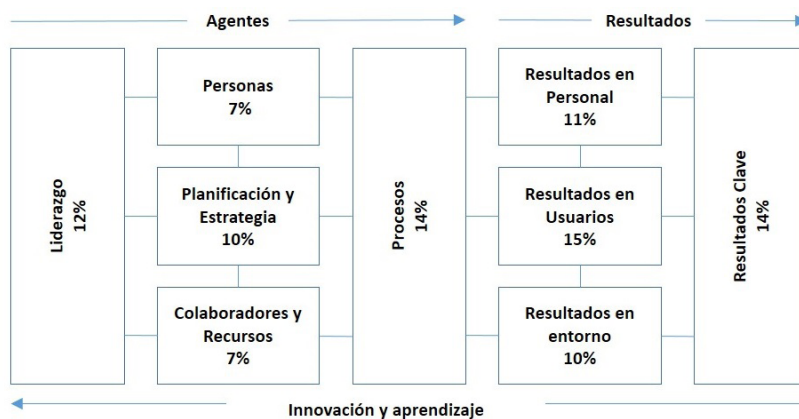


Figura 1: Modelo EFQM de excelencia aplicado al ámbito educativo (con adaptaciones del Ministerio de Educación -1999- para los centros educativos). Fuente: Aragón, 2001: 16

Así las cosas, la GCT aplicada a la educación está teniendo bastante éxito en países anglosajones como EEUU, Gran Bretaña, Canadá, etc., como nos demuestran Murgatroyd y Morgan (2002: 11-14). Las razones que fundamentan

allí su implantación son desde el llamado «retorno sobre inversión» (los gobiernos y la sociedad en general demandan resultados a las grandes inversiones que supone la educación) a la necesidad de competir en una economía globalizada en la que las tecnologías requieren de una acción educativa eficaz y basada en el principio de *rendición de cuentas* (*accountability*). Para ello, la GCT en estos países presenta cuatro ideas básicas aplicadas al mundo educativo:

1) Un centro educativo supone una cadena de relaciones entre clientes y proveedores: los profesores son proveedores de servicios para los alumnos y padres; el personal de administración y servicios (PAS) son proveedores de servicios para los profesores; los directivos son proveedores de servicio para los profesores; el centro es proveedor de titulados cualificados para los empleadores.

2) Todas estas relaciones entre clientes y proveedores se llevan a cabo mediante procesos cuya mejora permanente es el objetivo de la calidad. Para ello, se deben identificar los diferentes procesos (Álvarez, 1998: 110-113), los grupos de interés (*stakeholders*) y el uso de técnicas como el *benchmarking*, basada «en la idea del aprender de otros» (Rodríguez, 2013b: 24-27 y 90), tanto de forma externa (competidores) como interna (reproduciendo las mejores prácticas dentro de la organización) (Rey, 1998: 24).

3) Las personas más capacitadas para mejorar los procesos son las que se encuentran más cerca del usuario, por lo que hay que invertir la pirámide de la gestión (los alumnos arriba, luego los profesores, después el PAS y finalmente los directivos).

4) La pieza principal de la GCT es la estrategia a seguir en cada centro, dependiendo de su realidad y sus posibilidades. Para descubrirla, los autores proponen el análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) como mejor herramienta (Murgatroyd y Morgan, 2002: 59-61). Este enfoque supone también manejar conceptos estratégicos como la misión de la entidad (su propósito y razón de ser), la visión (o imagen compartida de la institución que se desea alcanzar), los valores (o ideales de actuación a compartir en la institución), etc. Conceptos que, aunque no son habituales en los centros españoles, pueden ser perfectamente aplicables.

Sin embargo, no parece sencillo implantar un modelo de GCT en países con una cultura docente como la nuestra. En estos términos parece expresarse Álvarez (1999) después de un interesante estudio sobre diferentes modelos educativos europeos, en el que pone de manifiesto la situación tan singular que presenta España frente a otros países<sup>4</sup>: una herencia administrativa centralista de

<sup>4</sup> En el estudio de Álvarez (1999) se incluyen diferentes modelos europeos de organización educativa como el de los países con tradición administrativa centralista de influencia francesa (Francia, Alemania, etc.). Son en general reacios a facilitar la implantación de modelos de GCT, debido al control administrativo y al carácter burocrático que históricamente han primado en su



influencia francesa pero con leyes educativas basadas en un modelo pedagógico de desarrollo participativo (los centros cuentan con autonomía para elaborar su propio Proyecto Educativo-PEC- adaptado a su realidad y contexto), lo que provoca, según Álvarez (1999: 147-152), problemas como la dificultad de gestionar un modelo transformacional en un marco heredado administrativo y centralista, la dificultad de provocar procesos de innovación y espacios de participación con cuerpos de funcionarios docentes presionados por una excesiva legislación con espíritu fiscalizador, la escasa cultura de la autoevaluación en los centros o la ausencia de una dirección profesional estable. Problemas, todos ellos, que influyen de forma determinante en la cultura *organizacional* de cualquier institución; un factor, éste, fundamental para la calidad.

Efectivamente, hay que tener en cuenta la cultura existente en cualquier organización para gestionar el cambio necesario hacia una cultura de la calidad. En este sentido, resultan interesantes las aportaciones de Sarasola (2003). El autor diferencia entre la cultura individual de naturaleza antropológica, y la cultura social resultante del aprendizaje de las experiencias compartidas en un grupo humano y que tienen su cristalización a través de las normas, reglas, valores o climas del propio grupo. Se trata de desarrollar una cultura *organizacional* positiva que supere la más que habitual tendencia en los centros educativos hacia una «cultura de los reinos de taifas»<sup>5</sup> (Armengol, 2001: 74). Para ello, Sarasola apuesta decididamente por una cultura participativa con una fuerte *colegialidad* que facilite compartir conocimientos, saberes y experiencias, ayudando, a su vez, a mejorar las relaciones interpersonales, la cohesión del grupo y la autoestima. Lo que propiciará en el profesorado trabajar de forma «más cercana, más unida, apoyándose en valores personales y

organización educativa. También, el modelo de los países del área escandinava (Suecia, Holanda, Dinamarca, Finlandia, etc.); sin duda el modelo que mejor están desarrollando la calidad en la educación precisamente aplicando criterios de la GCT. Son países en general con una organización educativa descentralizada, con una dirección profesional y un funcionamiento autónomo que se refleja en modelos de gestión de carácter social muy participativos mediante los cuales intentan incorporar a todos los agentes del hecho educativo, padres, alumnos y profesores en un proyecto común. Cuentan con una amplia autonomía tanto curricular como económica y de personal (el centro incluso selecciona a los profesores) con el fin de poder llevar a cabo el proyecto en el que todos han participado. En cuanto al control interno, el referente es el PEC y los indicadores de progreso y calidad que, como parte de éste, la comunidad escolar ha negociado con la administración local. Y sobre la evaluación externa de los centros, ésta se lleva a cabo mediante la rendición de cuentas, a través de una auditoría externa de carácter educativo y gerencial que evalúa la consecución de los objetivos teniendo en cuenta los indicadores de calidad y los estándares pactados en función del contexto del centro (Álvarez, 1999: 153).

<sup>5</sup> El autor comenta esta cultura de los reinos de taifas: «la escuela se organiza por materias, niveles y departamentos, la relación profesional se da entre subgrupos y en intercambios intergrupales limitados y ocasionales. Cada grupo tiene su propia manera de trabajar y de entender la enseñanza de las materias».

grupales, desarrollando confianza entre los miembros y apertura profesional». En cuanto a cómo gestionar esa colegialidad, el autor habla de los siguientes aspectos: abordar una planificación y visión compartidas que involucren a toda la comunidad, la colaboración y sus beneficios en las relaciones interpersonales, una actitud de auténtico aprendizaje por parte de los profesionales como parte de una comunidad que aprende de ella misma, el liderazgo transformacional o compartido, etc. (Sarasola, 2003: 31-33).

Además, existen otros aspectos que influyen en la cultura de una organización. Entre ellos, sin duda el más importante es el principio de *rendición de cuentas*, ya aplicado hoy en día, como vimos, en países en los que la GCT es una realidad en la enseñanza. Este principio no está presente aún en la enseñanza no universitaria en España, aunque sí lo está en el espacio universitario. La necesidad de rendir cuentas a la sociedad por el uso de fondos públicos, el fomento y desarrollo de la mejora continua o la aceptación nacional o internacional, han sido razones de peso, según Arranz (2007: 10), para establecerlo en las universidades. También ha contribuido a ello la necesidad de cumplir con los preceptos del Proceso de Bolonia y el EEES, en concreto, el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior de los países participantes en este espacio como es el caso de España (Arranz, 2007: 62-66). Estos preceptos han propiciado en el ámbito universitario español el desarrollo de programas de evaluación de la calidad (*Docentia*, *Audit*, etc.), además de la creación en su día de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como responsable principal del aseguramiento de la calidad en la educación superior de nuestro país, y no sólo universitaria (Zarzo, 2011: 286 y 287). Este sistema de aseguramiento de la calidad está basado en la acreditación y la auditoría como fórmulas para la configuración de un sistema de aseguramiento externo de la calidad, que va precedido de un Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC), como prerequisite para la acreditación (Rodríguez, 2013b: 69-81), que cada institución establece dentro de los márgenes que le permite el marco legal de cada país y el EEES (Arranz, 2007: 397). Con todo, un sistema al que ya diversos autores critican por su excesivo *mecanicismo* del aseguramiento de la calidad en detrimento de una verdadera apuesta por la mejora. Opción, ésta última, conectada con la GCT y que cuenta, según Rodríguez Espinar (2013b: 61 y 150), con «mayor futuro».

Por último, hay que resaltar que autores como Meix (2014: 177) ven la calidad en la enseñanza como un verdadero problema en España. Así lo reflejan distintos estudios (Informe PISA, informes de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, etc.) y, según el propio autor, «de acuerdo con la opinión de muchos profesores de diversas etapas» en nuestro país. Y ello a pesar de que dicha calidad forma parte de un derecho de todos los ciudadanos. Un asunto, éste, que vamos a analizar a continuación.

## 2.1. El derecho a una enseñanza de calidad en España

Sobre este tema, mientras autores como Fernández-Miranda (1988: 41), Cotino (2012: 217-220) o Domínguez-Berrueta y Sendín (2005: 148-153) defienden el derecho a una enseñanza de calidad como parte indiscutible del derecho fundamental a la educación, otros, como Martínez de Pisón (142 y ss.), lo relegan a un derecho legal, es decir, a aquellos aspectos que determinen las leyes educativas. En todo caso, un derecho que está garantizado al estar incluido en el marco legal vigente: la LOE-LOMCE en las enseñanzas no universitarias (arts. 2.2, 140 y ss.) y la LOU en las universitarias (arts. 31 y 32)<sup>6</sup>.

Asimismo y para completar este apartado, es necesario conocer la posición al respecto del máximo intérprete de la Constitución Española (CE): el Tribunal Constitucional (TC). Este Alto Tribunal ha dicho sobre este tema, a través de su Sentencia de 13 de febrero de 1981 (STC 5/1981), que el derecho a la educación «para no estar vacío de contenido debe cumplir con una serie de garantías mínimas de calidad (...) su inclusión (en el marco legal), lejos de ser inconstitucional, es un imprescindible desarrollo del derecho a la educación. Como, por otra parte, esos requisitos que garantizan una mínima calidad de la enseñanza deben ser iguales para todos los españoles (art. 149.1.1º de la CE), no podrán ser modificados por las Comunidades Autónomas»<sup>7</sup>. Por tanto, estamos ante una posición claramente referida a la calidad como cumplimiento de requisitos mínimos relacionados con los recursos educativos y en clave de igualdad. Requisitos que han tenido su concreción jurídica mediante el correspondiente desarrollo reglamentario en las diferentes enseñanzas del sistema educativo. En el caso de las enseñanzas musicales, hablamos del Real Decreto (RD) 389/1992<sup>8</sup>, ya derogado, con altas exigencias para los centros, tanto públicos como privados; y del vigente RD 303/2010<sup>9</sup>, fruto de la LOE, que supone una clara relajación en cuanto a exigencias mínimas con respecto a la norma anterior.

El TC también se definió sobre el tema en el ámbito universitario, estableciendo a través de su STC 131/1996, de 11 de julio, que es el Estado (según el art. 149.1 30 CE) el que puede establecer «condiciones básicas relativas al

<sup>6</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ); modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOE-LOMCE); y la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (LOU).

<sup>7</sup> Fundamento Jurídico (FJ) 27 de dicha STC.

<sup>8</sup> RD 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas.

<sup>9</sup> RD 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la LOE.

profesorado, a la viabilidad económico-financiera y a la calidad de las instalaciones universitarias» (FJ, 3º). Calidad y viabilidad que deberá garantizar el Estado «mediante, entre otros mecanismos, la homologación de estudios, títulos y denominaciones, el establecimiento de requisitos que debe cumplir el profesorado y determinadas exigencias materiales y organizativas» (FJ 4º). Recalcando, además, que «el elemento básico del servicio público que representa la Universidad debe estar presidido por la calidad, y está internacionalmente reconocido que el indicador por excelencia para establecer un nivel de calidad en las enseñanzas universitarias es el del número de Doctores del profesorado» (FJ 5º). Por tanto, un planteamiento jurídico de la calidad basado, también en el espacio universitario, en el cumplimiento de una serie de requisitos mínimos referidos a recursos materiales y docentes, y siempre bajo el principio de igualdad como telón de fondo en el acceso y disfrute de todos los españoles a estos servicios educativos.

Asimismo, dentro de este apartado jurídico hay que mencionar la situación actual de la calidad en las Enseñanzas Artísticas Superiores (EAS), entre las que se incluyen las de música, como consecuencia de la Sentencia del Tribunal Supremo (STS) de 13 de enero de 2012. En ella, el Alto Tribunal resuelve, entre otras cuestiones, el problema generado según el demandante (la Universidad de Granada) por la nomenclatura utilizada en los títulos superiores en el desarrollo reglamentario (RD 1614/2009) de la LOE, en el que se denominaba Grado al primer ciclo de los estudios exigidos en el EEES y que conducen a los estudios de posgrado, cuando la propia LOE hablaba de títulos superiores, que no de Grado. Cuestión que, al parecer, era consecuencia del momento de gestación de la LOE, en el que aún no estaba determinada la implantación en el EEES del Grado. Un aspecto que se determinó en los meses siguientes a la promulgación de la Ley y que propició, por ejemplo, la modificación de la LOU en abril de 2007, estableciendo, entre otras cuestiones, la definitiva denominación de Grado para los títulos universitarios y que, sin embargo y de forma incomprensible, el legislador no llegó a modificar en el caso de las EAS. Unos títulos superiores de enseñanzas artísticas que, a pesar de alguna iniciativa parlamentaria que abogó por dotarles de la denominación de Grado<sup>10</sup>, quedaron establecidos finalmente como tales (títulos superiores) y equivalentes a Grado universitario en la LOMCE<sup>11</sup>, aunque sin

<sup>10</sup> En sentido, la Proposición de Ley 122/000058 sobre la denominación de Grado en las Enseñanzas Artísticas Superiores, presentada por el Grupo Parlamentario Socialista el 21 de mayo de 2012, en Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados, X Legislatura, Serie B: Proposición de Ley, de 25 de mayo de 2012, pp. 69-1 y 2, en [http://www.congreso.es/portall/pagelportall/Congreso/PopUpCGI?CMD=VERLST&BASE=p110&DOCS=1-1&DOCORDER=LIFO&QUERY=%28CDB20120525006901.CODI.%29#\(Página1\)](http://www.congreso.es/portall/pagelportall/Congreso/PopUpCGI?CMD=VERLST&BASE=p110&DOCS=1-1&DOCORDER=LIFO&QUERY=%28CDB20120525006901.CODI.%29#(Página1)), visto el 30 de enero de 2015.

<sup>11</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE),

la denominación propia de Grado, como hubiera sido deseable y acorde con el EEES. Con todo, en dicha STS, en su FJ 2º, se recuerda que el artículo 46.2 de la LOE establece que «la definición del contenido de las Enseñanzas Artísticas Superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo...»; y que, además, el establecimiento de cualquier diferencia en este sentido entre las enseñanzas artísticas superiores y las universitarias (como de hecho planteaba la disposición adicional séptima del RD 1614/2009), quedaba declarada nula de pleno derecho (FJ 8º), ya que ello «va en contra del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior y, por tanto, de lo dispuesto en el artículo 46.2 de la LOE» (FJ 3º). Una situación que, como reconoce el propio TS, «se ve agravada con la supresión, para los títulos de Grado de las enseñanzas artísticas superiores, del trámite de evaluación ante la correspondiente Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación», a pesar de que, como resalta la STS (FJ 2º), esta cuestión ya fue alertada por el Consejo de Estado (1409/2009) en su Dictamen emitido al efecto<sup>12</sup>.

Por tanto, estamos ante una situación en nuestro país un tanto surrealista, en la que las EAS pertenecen sin duda alguna al EEES, aunque no cumplen con uno de los preceptos que dicho espacio establece en el caso del primer ciclo de los estudios (el actual título superior que emiten los centros superiores no universitarios), el de la acreditación: «se crean sistemas de acreditación que, mediante una evaluación interna y otra externa, vigilan la calidad de cada centro formativo y su adecuación a los requisitos que se establecen», como recoge la propia STS (FJ 4º). De hecho, en el desarrollo reglamentario de la Ley, el legislador, haciendo oídos sordos al mensaje del TS, ha establecido que

que modifica la anterior LOE, art. Único, Cuarenta y dos. «El apartado 3 del artículo 54 queda redactado de la siguiente manera: «3. Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza.»

<sup>12</sup> La STS transcribe el texto relacionado con este apartado de dicho Dictamen: «Sin embargo, ni en la memoria justificativa ni en el preámbulo del Real Decreto se explicitan las razones por las que el trámite de evaluación ante la agencia estatal o autonómica correspondiente exigido para los títulos de Master no se contempla en el caso de los títulos de Grado. A primera vista, cabría pensar que el fundamento de dicho trámite es el mismo en los títulos de Grado como de Master, como se infiere del Real Decreto 1.393/2.009, que impone dicho trámite en ambos casos. Se desconocen, pues, los motivos de esta diferencia de trato entre ambas titulaciones, que, al ser una diferencia relevante, debiera haberse justificado con detalle, en aras de un mejor control de la discrecionalidad administrativa en el ejercicio de la potestad reglamentaria, y que, en cualquier caso, debe ahora justificarse -antes de la aprobación de la norma- en la memoria justificativa, en el preámbulo o en ambos lugares».

las Administraciones educativas *impulsen* «sistemas y procedimientos de evaluación interna y evaluación externa periódicas de la calidad de estas enseñanzas», aunque sin el mandato de vincularlas al sistema de acreditación de las agencias establecido en el EEES<sup>13</sup>. Una acreditación que, sin embargo, sí se cumple en el caso de los estudios de posgrado de estas enseñanzas, en cumplimiento de la citada STS (FJ 7º); razón por la que las agencias deben verificar los estudios de posgrado<sup>14</sup>, que ya empiezan a surgir desde centros superiores del país<sup>15</sup>. Por tanto, estamos ante una situación que debería cambiar, para hacer efectivo el derecho de los estudiantes a disponer de unas EAS de primer ciclo con todas las garantías de calidad, como supone la verificación y evaluación de la ANECA u otras agencias creadas al efecto (AQU, AGAE, ACUSUG, etc.)<sup>16</sup>. Sin olvidar que, como ya comenté anteriormente, la ANECA aborda, según sus estatutos constitutivos, los estudios correspondientes a toda la educación superior y no únicamente a la universitaria<sup>17</sup>.

Finalmente, no quisiera cerrar este apartado sin destacar que el derecho a una educación de calidad es un tema también abordado desde la Unión Europea. En efecto, como comenta Meix, además de formar parte del actual Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE, art. 165.1), supone

<sup>13</sup> En este sentido, el recientemente publicado (BOE de 7/2/2015) RD 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Su artículo único modifica el RD 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, estableciendo, en el punto nueve lo siguiente: «1. Las Administraciones educativas impulsarán sistemas y procedimientos de evaluación interna y evaluación externa periódicas de la calidad de estas enseñanzas. Los criterios básicos de referencia serán los definidos y regulados en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, los órganos de evaluación que las Administraciones educativas determinen, en el ámbito de sus competencias, diseñarán y ejecutarán en colaboración con los Centros de enseñanzas artísticas superiores los planes de evaluación interna y evaluación externa correspondientes.»

<sup>14</sup> Así se desprende del punto ocho del anteriormente citado RD 21/2015: Ocho. El apartado 2 del artículo 17 queda redactado del siguiente modo: «2. La acreditación de los títulos (de Master) se mantendrá cuando obtengan un informe de acreditación positivo efectuado por la ANECA o los órganos de evaluación creados por las comunidades autónomas, lo que será comunicado al Registro estatal de centros docentes no universitarios, para la renovación de la inscripción.»

<sup>15</sup> Un caso evidente de ello es el Master en «Interpretación Musical e Investigación Performativa» del Conservatorio Superior de Música de Valencia, verificado por la ANECA, en [http://www.csmvalencia.es/archivos/Diptico%202014\\_2015.pdf](http://www.csmvalencia.es/archivos/Diptico%202014_2015.pdf), visto el 6 de diciembre de 2014.

<sup>16</sup> Para un mayor conocimiento de las diferentes agencias evaluadoras en España, véase Rodríguez Espinar (2013a: 241 y ss.).

<sup>17</sup> Artículo 5.- «Fines. La Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación tiene como finalidades primordiales contribuir, mediante informes de evaluación y otros conducentes a la certificación y acreditación, a la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes...»

una respuesta necesaria «ante el fenómeno de la circulación de personas y trabajadores (con el fin de) instituir un sistema de control para garantizar que los títulos expedidos en otros países proporcionan una formación» válida y adecuada en otros Estados miembros. Razón por la que incluso el propio TFUE (art. 165.2) realiza sus aportaciones al respecto: favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, promover la cooperación entre los centros docentes, incrementar el intercambio de información y de experiencias, etc. (Meix, 2014: 134-136).

### 3. Calidad en las enseñanzas musicales: estado de la cuestión actualmente en España

En este apartado hay que resaltar, en primer lugar, la escasez de investigaciones específicas sobre la calidad y su desarrollo en las enseñanzas musicales de nuestro país. Y ello a pesar del alto coste que suponen estas enseñanzas para el erario público (Zarzo, 2011: 205). Con todo, muchos de los problemas que apunta Álvarez (1999) son también aplicables a estas enseñanzas: una fuerte cultura administrativa y burocrática, ausencia de una cultura de la autoevaluación, habitual inexistencia de Proyecto Educativo (PEC) en los centros (Zarzo, 2011: 266), etc. Además, especialmente en el ámbito superior, sigue prevaleciendo una tradición pedagógica altamente dogmática (Hemsey de Gaiza, en Referencias Electrónicas, RE) que suele centrar los criterios de calidad en las opiniones del profesorado, manteniendo al margen de ellos al alumnado, usuario de estas enseñanzas y sujeto principal del derecho a la educación. Planteamientos, por tanto, muy alejados de la GCT.

Por otra parte, el estado de la cuestión en las estructuras laborales del sector musical tampoco pinta mejor. Ejemplo de ello son las agrupaciones profesionales (orquestas, bandas, etc.). En ellas, la calidad es competencia exclusiva del director titular, que es quien toma las decisiones al respecto, con la aceptación más o menos estoica de los profesores integrantes de cada agrupación. Cuando estas agrupaciones, ante la falta de un director titular, delegan el apartado de la calidad en alguna comisión formada por miembros de la propia entidad, ésta suele ser prácticamente inoperante. Por tanto, es un sector bastante ajeno a los temas de calidad más actuales, como también lo es el sector educativo, en el que se debe formar a futuros profesionales que tendrán que competir en un ámbito altamente global: el lenguaje universal de la música facilita la eliminación de barreras y el acceso de competidores, con frecuencia procedentes de cualquier parte del mundo. No olvidemos que ni en el listado de entidades europeas que conforman el EFQM aparece orquesta o centro superior específicamente musical alguno, ni tampoco, dentro del ámbito

español, en el Club de Gestión de Calidad<sup>18</sup>, lo cual habla por sí mismo de la *lejanía* en la que se encuentra el sector musical global en lo referente a los planteamientos actuales de la calidad. Una situación que debería cambiar, ya que, según Rodríguez Espinar (2013b: 56), es muy difícil desarrollar sistemas de garantía de la calidad en las instituciones educativas «si las otras entidades que conforman el entramado social están totalmente alejadas de los retos de lograr la calidad en sus acciones».

Así las cosas y atendiendo a las diferentes acepciones de la calidad aplicadas al ámbito educativo vistas anteriormente, podemos clasificar en el caso de las enseñanzas musicales los siguientes modelos:

- La calidad como excelencia. Sería la versión que disfrutaban centros como la Escuela Superior de Música «Reina Sofía», de Madrid. Un proyecto basado en la excelencia como fin estratégico, aunque sin verificación o medición alguna, cuyo modelo presenta serios inconvenientes para sus alumnos, que lo alejan de la GCT<sup>19</sup>.

- La calidad como contenido. Serían todos los centros con proyectos específicos llevados a cabo y que han sido reconocidos por alguna institución. Ejemplos de ello son los casos de los Premios «Marta Mata» o el Premio Nacional a la Mejora del Éxito Educativo, concedidos, en este caso, a centros de enseñanza musical<sup>20</sup>, aunque sin un sistema que mida y verifique la mejora de la calidad.

- La calidad como acreditación, que, según vimos anteriormente, debería ser de aplicación en todos los centros superiores del país (según la STS de 13/1/2012). Sin embargo, el incumplimiento de los preceptos de Bolonia en lo que respecta a estos centros ha permitido que se encuentren en una especie de *tierra de nadie*: no son objeto de la acción evaluadora de las agencias y tampoco disponen de la voluntad y el apoyo necesarios para implantar sistemas de

<sup>18</sup> Miembros EFQM, en RE: <http://www.efqm.org/about-us/our-community/our-members>, visto el 7-12-2014. Miembros Club de Gestión de Calidad (ahora llamado Club de Excelencia en Gestión), en RE: <http://www.clubexcelencia.org/Quienesomos/Socios>, visto el 7 -12-2014.

<sup>19</sup> Me refiero al inconveniente que para sus alumnos presenta esta institución al ser un centro de enseñanza no reglada cuyos estudios no conducen a titulación oficial alguna. Razón por la que muchos de ellos deben simultanear sus estudios en este centro con el de otros centros de enseñanza reglada (principalmente en el RCSMM), con la carga de trabajo y problemas que ello supone.

<sup>20</sup> Como ejemplos del Premio Marta Mata concedidos a centros de enseñanza musical tenemos en 2006 el proyecto educativo «tots musics, tots diferents», del Conservatorio Profesional de Música (CPM) de Torrent (Valencia); también el Conservatorio Superior de Música «Eduardo Martínez Torner», de Oviedo (Asturias), en 2009; y el CPM de Almendralejo (Badajoz) en 2011; en MEC: *Calidad para todos: Premios Marta Mata*, ediciones 2012, 2009 y 2006, Madrid, MEC. En el caso del Premio Nacional al Éxito Educativo, el concedido en el año 2013 al Conservatorio Profesional de Música «Teresa Berganza», de Madrid, por su proyecto «Novena Sinfonía de Beethoven: Orquesta de los Conservatorios Profesionales de la Comunidad de Madrid, en busca de la excelencia», en BOE de 17 de diciembre de 2013.



calidad. Lo cual produce entre las comunidades educativas de estos centros una sensación de *olvido* por parte de los responsables educativos, en consonancia con una historia de estas enseñanzas «plagada de desaciertos» (Zarzo, 2011: 283 y 396), que aparece como la verdadera causa de la lejanía entre dichas enseñanzas y la calidad. Asunto que algún día, esperemos, se tendrá que superar.

- Por último, la GCT. Un camino todavía inexplorado en el sector de las enseñanzas musicales de nuestro país, con interesantes soluciones para avanzar en la mejora de su calidad y el cambio cultural que ésta necesita (Álvarez y Rodríguez, 1999). Razón por la que me basaré en ella para el conjunto de propuestas que a continuación se presentan.

#### 4. Propuestas de actuación sobre la GCT y su aplicación en las enseñanzas musicales

A la hora de plantear propuestas en este campo, hay que advertir que éstas no pretenden ser más que una reflexión para los miembros de las comunidades educativas de los centros, los cuales deberán saber dosificarlas y establecer los ritmos más adecuados que permitan avanzar en el complejo camino de la calidad.

En primer lugar sería necesario establecer los aspectos estratégicos del centro, cuestión que, según Murgatroyd y Morgan (2002, 80 y 143), atañe al equipo directivo y, en última instancia, al líder o director del centro; aunque personalmente pienso que cuanta más participación haya en su concreción, mejor funcionarán los cambios. Me refiero a la misión, tanto educativa, en gran parte establecida por el marco legal<sup>21</sup>, como cultural, es decir, poniendo en valor el desarrollo de derechos culturales que se derivan del Estado de Cultura que propugna nuestra Constitución y la consideración en la misma de los conservatorios como centros de transmisión cultural (Zarzo, 2011: 370-374). También me refiero a la visión, sin duda, una fuente de energía inagotable; a los valores en los que el centro va a basar su acción educativa, que permitan forjar a profesionales competitivos, pero también, a *ciudadanos del mundo* (Nussbaum, 2001) que sepan interactuar en sus futuros entornos profesionales y personales por diversos que éstos sean. También al liderazgo en los centros, un factor determinante para «ilusionar y comprometer a sus miembros en torno a una visión común» (Álvarez y Rodríguez, 1999: 402), superando las posibles resistencias a los cambios y alineando a todos los miembros de la comunidad educativa en la consecución de los objetivos planteados. Sin olvidar otros as-

<sup>21</sup> LOE, art. 45: «1. Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música....»

pectos estratégicos de apoyo a la calidad, como son las políticas de garantía de calidad (proyectos globales diseñados para desarrollar una cultura de calidad a nivel institucional), el control sobre los programas (evaluación del diseño, contenido y ejecución de las programaciones y guías docentes), los sistemas de apoyo a estudiantes y profesorado (refuerzos pedagógicos, formación permanente del profesorado, etc.), el compromiso institucional con la calidad (normas a seguir, reconocimiento y extensión de buenas prácticas, etc.), los resultados relacionados con la formación, y la información pública y rendición de cuentas (Rodríguez, 2013b: 17 y 81).

En segundo lugar, habría que avanzar hacia una cultura *organizacional* positiva impulsando la *colegialidad* o participación de todos los protagonistas del centro posibles (profesores, PAS, alumnos, padres, antiguos alumnos y profesores, empleadores, etc.) en procesos y planes del centro. Se trata de «superar el individualismo del profesorado y la concepción mecanicista de los centros a favor de actitudes colaborativas y modalidades de organización flexibles que permitan construir» una nueva realidad educativa (Armengol 2001: 13). Así, podemos hablar, por ejemplo, de colaboración en la elaboración y evaluación participativa de documentos institucionales de gran trascendencia como el PEC, máxima expresión de la autonomía pedagógica que se puede disfrutar en nuestro país; o el Plan de Orientación y Acción Tutorial, fundamental para la elección vocacional de los estudiantes y una *Educación para la Carrera* que optimice sus talentos musicales en beneficio de ellos y de la propia sociedad (Zarzo, 2014a y 2014b). Me refiero también al estudio de los competidores (*benchmarking*), los cuales, en el caso de los centros superiores de música, se enmarcan en espacios muy amplios, teniendo en cuenta nuestra pertenencia a la UE y lo *pequeño* que ha quedado el mundo después de décadas de intensa globalización. También, la mejora de los planes de estudio (como propuestas a las Administraciones educativas competentes) y de las programaciones y guías docentes (elaboración, organización, evaluación de los aprendizajes, etc.), que deberían evolucionar hacia una mayor capacidad para diversificarse y adaptarse a la realidad del alumnado y sus intereses y posibilidades profesionales. Asimismo, fomentar la participación en la gestión de los procesos (elaboración del diseño y cronograma de actuación, organización, análisis y seguimiento, evaluación, programas de mejora) (Álvarez, 1998: 43-122) según los diferentes niveles. En centros no superiores: reclutamiento de talentos, pruebas de aptitudes y de conocimientos, acción tutorial y orientación, evaluación del aprendizaje, de las programaciones, de la propia práctica docente, de la función directiva, del desarrollo tecnológico, de los recursos del centro, de la colaboración comunitaria, acogida de nuevos alumnos y profesores, etc. En los superiores: el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya calidad será siempre lo más importante y en el que el alumno debe ser un participante activo incluso

en el diseño de su contenido (Álvarez y Rodríguez, 1999: 401 y 402); desarrollo de la investigación, hoy sin «reconocimiento ni apoyo» (Pliego, 2014: 197), como elemento fundamental para elevar la formación y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida de los estudiantes de música; de orientación académica y profesional (Zarzo, 2014a), de acogida de profesores y alumnos, de actividades extraescolares, etc. Asimismo, se deberían abordar otros procesos de tipo administrativo que sumen calidad a la percepción global del usuario: matriculación, reclamaciones, control económico, etc. También la participación en planes que interactúen con el entorno de cada centro: sobre acción cultural con entes de la zona, intercambios con otros centros, identificación y promoción de talentos musicales, participación de empleadores en el diseño de los contenidos formativos (Álvarez y Rodríguez, 1999: 392), etc. En definitiva, planes y procesos que deberían ser articulados mediante la participación directa de círculos o equipos de calidad que logren implicar progresivamente en su desarrollo al conjunto de la comunidad educativa de cada centro. Sin olvidar la posibilidad de abordar otras opciones derivadas de la GCT como es, por ejemplo, la Carta de Servicios<sup>22</sup> o la reingeniería (creación de estructuras flexibles que faciliten el desarrollo de planes y procesos).

En tercer lugar, es importante avanzar en la filosofía de la autoevaluación, es decir, en la capacidad del centro para determinar sus puntos fuertes y, también, sus puntos débiles o áreas de mejora. El fin de ello es potenciar los primeros y aplicar Planes de Mejora en los segundos, dentro de una clara estrategia de avanzar en la mejora permanente. En concreto, y dentro del ámbito superior de estas enseñanzas, no olvidemos que incluso en el espacio universitario español se acometieron iniciativas voluntarias antes de que la calidad se convirtiera en una exigencia legal en 2007<sup>23</sup>. Una etapa emergente, sin la cual seguramente la calidad en las universidades no hubiera disfrutado de un desarrollo tan consistente como el que ha tenido en los últimos años. Por ello y emulando a los protagonistas universitarios visionarios de la calidad, habría que tomar la iniciativa y, además, hacerlo en red, es decir, compartiendo de forma conjunta las experiencias que en este ámbito se desarrollen entre aquellos centros superiores que deseen avanzar en la cultura de la calidad. Pero sin olvidar que, en

<sup>22</sup> Cantón (2009: 32): «documentos a través de los cuales una organización comunica e informa a los ciudadanos sobre los servicios que gestionan, los compromisos de calidad en su prestación, así como los derechos que los asisten como usuarios».

<sup>23</sup> El RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, supone el inicio del marco legal en este campo. En cuanto a los precedentes de la calidad en el ámbito universitario español, fueron programas como el PEXEC (Programa Experimental de Evaluación de la Calidad), 1993-1994; el PNECU (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades), 1995; el II PCU (Plan de Calidad de las Universidades), 2001, etc (Rodríguez, 2013: 209 y ss.)

los planteamientos de la GCT aplicados a la educación, el principal «criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los estudiantes (potenciales y presentes)». Es, de hecho, «el más importante grupo de interés»; «es materia prima, a la vez que productor, en el proceso de enseñanza-aprendizaje», y, por ello, «sus intereses y necesidades deberían guiar las decisiones sobre las prioridades y evaluación de la calidad» (Rodríguez, 2013b: 33 y 34).

En cuarto lugar, y después de desarrollar alguna iniciativa de las anteriores, los equipos directivos tendrían que pulsar a la comunidad educativa con el fin de implantar el sistema EFQM como mejor opción para adquirir un reconocimiento de calidad, sea el sello o alguno de los premios establecidos en este sistema. Para ello, es interesante en el caso de los centros no superiores tomar como referencia la aportación del propio Ministerio de Educación (Aragón, 2001), aunque con algunos cambios en los subcriterios establecidos derivados de la naturaleza de la materia musical. En cuanto a los centros superiores, y mientras no se incorporen al sistema del EEES, creo que es una buena referencia la obra de Rey (1998), ya que supone una aplicación del sistema EFQM al ámbito superior universitario que nunca llegó a implantarse (al establecerse el sistema Bolonia de acreditación), así como también sería deseable evitar los riesgos típicos en la implantación de sistemas de calidad en este ámbito: falta de compromiso institucional, falta de planificación, falta de apoyo al cuerpo docente, una excesiva burocratización en el desarrollo del sistema, inadecuada preparación técnica de los gestores del proceso de evaluación, climas excesivamente convulsos, etc. (Rodríguez, 2013b: 85 y 86).

En quinto lugar y una vez adquirido algún reconocimiento, es importante dar a conocer el avance realizado compartiendo experiencias e intercambio de conocimientos con otros centros con intereses similares. También, internacionalizando los centros que han apostado por la calidad a través de publicaciones, participación en foros y encuentros relacionados con la calidad y las enseñanzas musicales, etc. En definitiva, difusión e internacionalización que pueden significar una gran fuente de motivación para los implicados en la calidad y su voluntad de seguir progresando en ella.

En sexto lugar, habría que avanzar en el seguimiento de egresados del centro a través de contactos telemáticos sobre sus progresos en el mundo laboral y, asimismo, facilitar el tránsito entre el mundo educativo y el profesional mediante asesoramiento e información-orientación. Cuestiones que requerirían de un servicio *ad hoc* similar a los Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIE) de las universidades, como ya planteé en otro lugar (Zarzo, 2014a: 183), que, además, puedan generar un ambiente comunitario con un fuerte sentimiento de pertenencia a la organización (Zarzo, 2014b: 121). En definitiva, contemplar la «adecuación al mercado laboral» como una «dimen-

sión específica de la calidad de la formación superior», en este caso musical (Rodríguez, 2013b: 32).

En séptimo lugar, en consonancia con lo dicho anteriormente, es necesario extender la filosofía de la calidad a otros espacios profesionales relacionados con la música. Me refiero, por ejemplo, a las agrupaciones musicales de carácter profesional (orquestas, bandas, coros, etc.), en las que perfectamente se pueden aplicar los conceptos de la GCT: 1) el liderazgo en tándem, gerencial y musical, éste último especialmente en un momento como el actual, en el que el rol histórico del director dominante y dictador está en evidente crisis (Lebrecht, 1997), y se hace necesario descubrir nuevos modelos más acordes con la sociedad democrática actual; 2) las estrategias a desarrollar, que permitan ofrecer productos diferentes a los habituales conciertos de calidad dentro de una línea de compromiso social y de atención a nuevas necesidades socioculturales (descubrimiento de talentos musicales, programas de *mentorazgo*, formación e inserción laboral, atención a discapacitados y otros colectivos desfavorecidos culturalmente- presos, personas de la tercera edad, etc.-); 3) la gestión eficaz de las personas, por parte de la organización (cómo gestiona, desarrolla y aprovecha la organización el conocimiento y todo el potencial de las personas que la componen, tanto a nivel individual como de equipos o de la organización en su conjunto), ya sean miembros de la producción (profesores, gestores, archiveros, etc.) o receptores (público asistente y potencial, internautas que generan interacciones en comunidades virtuales vinculadas a las agrupaciones, expertos oyentes voluntarios que participan en la propia evaluación de resultados, etc.); 4) la mejora de los procesos derivados de la selección de profesionales (reclutamiento, participación en las decisiones, etc.) y la producción (archivo, estudio individual y colectivo, ensayos, acogida de artistas y colaboradores, etc.); y 5) la evaluación de los diferentes resultados (económicos, artísticos, mediáticos, impactos en la sociedad, etc.) y su difusión. También habría que extender la GCT a otros centros educativo-musicales, con la ayuda y colaboración de los centros que hayan disfrutado ya de su implantación, a la vez que se pueden desarrollar proyectos conjuntos que logren transformar grupos de interés (*stakeholders*) en auténticos asociados (*partners*).

En octavo y último lugar, habría que concienciar a los responsables de las Administraciones educativas para que avancen en cuestiones de su competencia que afectan a la mejora de la calidad en los centros, a saber: la superación de un currículum excesivamente intelectual y poco conectado con la realidad laboral, la excesiva burocratización del sistema, la falta de medios y recursos, la ausencia de estrategias de diversificación de la oferta educativa musical en consonancia con la realidad multicultural de la sociedad, la falta de una auténtica autonomía (especialmente en los centros superiores) que vaya acompañada de una mayor rendición de cuentas, el desarrollo de una cultura de la evaluación, etc.

En fin, propuestas basadas en la GCT que a buen seguro facilitarían la creación de valor añadido en la enseñanza musical y la transformación en el desarrollo global de los alumnos (intelectual, afectivo, personal y social), profesores (pedagógica, académica, personal y social) y PAS (laboral, personal y social); es decir, en la humanización del centro educativo (Armengol, 2001: 144), y con la mirada puesta en la empleabilidad del sistema (Rodríguez, 2013b: 34-45).

## 5. Conclusiones

Tras el relato anterior, he llegado a las siguientes conclusiones:

1) En la sociedad actual existe una cultura cada vez más generalizada sobre la importancia de la calidad. Sin embargo, en la educación española, a diferencia de otros países, la calidad se ha desarrollado de forma tímida. Tampoco ha tenido un desarrollo positivo en las enseñanzas musicales que, de forma objetiva y verificable, pudiera ofrecer una respuesta más eficaz a las necesidades formativas de sus alumnos. Las causas de esta desconexión entre calidad y enseñanzas musicales parecen tener su origen en el *olvido* histórico que sobre ellas han mantenido los responsables educativos.

2) De los distintos enfoques de la calidad, el más humano y apropiado para implantarse en centros y entornos laborales del sector musical es el de la GCT o, en su versión europea, el EFQM. Este sistema necesita de una cultura *organizacional* positiva que se traduzca en la participación de todos los miembros posibles de la comunidad educativa, en el análisis y mejora de los procesos y en el desarrollo de planes de actuación que permitan progresar en la calidad de estas enseñanzas y en la satisfacción de la propia comunidad educativa. Con todo, los problemas derivados de una cultura administrativa excesivamente burocrática hacen difícil la aplicación de la GCT en las enseñanzas musicales. Pero estas enseñanzas no pueden seguir al margen de la calidad: sus estudiantes necesitan tener garantizada su calidad y el principio de rendición de cuentas ante la sociedad lo exige.

3) Para desarrollar la calidad en estos centros, sus líderes deberían tomar la iniciativa y poner en marcha planes de calidad que faciliten las sinergias en favor de la mejora permanente. Especialmente en los centros superiores en los que la aparente adversidad de haber sido excluidos del sistema de calidad del EEES, puede convertirse en una oportunidad para explorar otras alternativas más *autónomas* y *colaborativas* como la GCT. Y hacerlo, además, en red, para propiciar la extensión de una filosofía de la calidad incluso en otros espacios laborales de la música: agrupaciones profesionales, centros educativos, etc.

4) La GCT precisa, en todo caso, de la acción facilitadora y de apoyo de las Administraciones educativas en asuntos concretos, tales como: una mayor autonomía en los centros, asesoramiento, indicadores que permitan desarrollar

el principio de rendición de cuentas, recursos, etc. Sin olvidar la más que deseable incorporación de los centros superiores de música al sistema de calidad del EEES, asumiendo, así, el criterio establecido al respecto por el TS.

5) Vistas las propuestas aportadas en este trabajo, se verifica, pues, la hipótesis de salida: los sistemas de calidad como la GCT pueden ser perfectamente aplicados a las enseñanzas musicales, aunque para ello se precise, además de la implicación de la comunidad educativa de cada centro, de un apoyo decidido por parte de las Administraciones educativas competentes que hoy no se está dando. Situación, ésta, que debería superarse para mejorar la calidad en este sector y abordar con eficacia los desafíos que se le presentan. Y entre ellos, sin duda el más importante, es el de impulsar la empleabilidad de los futuros profesionales en su inserción al complejo mundo laboral de la música.

## 6. Referencias

### 6.1. Bibliográficas

- ÁLVAREZ, Manuel (1998): *el liderazgo de la calidad total*. Madrid, Escuela Española.
- (1999): *Evaluación Europea de la Educación: Diversidad y Confluencia*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- ÁLVAREZ, Marta y RODRÍGUEZ, Susana (1999): «Calidad total y educación superior. Una innovadora propuesta de gestión» en *Revista Ciencias de la Educación*, nº 178-179, abril-septiembre 1999, pp. 383-403.
- ARAGÓN, Leonardo (coord.) (2001): *Modelo Europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la fundación europea para la gestión de la calidad*. Madrid, MEC.
- ARMENGOL ASPARÓ, Carme (2001): *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid, La Muralla.
- ARRANZ, Pablo (2007): *Los Sistemas de Garantía de Calidad en la Educación Superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de Grado en Empresa*. Tesis Doctoral inédita. Burgos, Universidad.
- CANTÓN, Isabel (2009): *Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora*. León, Universidad de León.
- COTINO HUESO, Lorenzo (2012): *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- DOMÍNGUEZ-BERRUETA, Miguel y SENDÍN, Miguel Ángel (2005): *Derecho y Educación: Régimen jurídico de la educación*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- LEBRECHT, Norman (1997): *El mito del maestro. Los grandes directores de orquesta y su lucha por el poder* (traducción de Ángeles de Juan y Enrique Pérez), Madrid, Acento.
- LLORENS, FRANCISCO J. y FUENTES, M<sup>a</sup> del Mar (2000): *Calidad total. Fundamentos e implantación*. Madrid, Pirámide.
- MAP (Ministerio de Administraciones Públicas) (2003): *Guía de Autoevaluación para la Administración Pública. Modelo EFQM de Excelencia* (3ª edición). Madrid, MAP.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, José (2003): *el derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. Cuadernos «Bartolomé de las Casas», nº 27. Madrid, Dykinson.
- MEC: *Calidad para todos: Premios Marta Mata*. Ediciones 2012, 2009 y 2006. Madrid, MEC.

- MEIX, Pablo (2014): *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*. Valencia, Tirant lo blanch.
- MURGATROYD, Stephen y MORGAN, Colin (2002): *La Gestión de la Calidad Total en el Centro Docente*. Madrid, Centro de estudios Ramón Areces.
- NUSSBAUM, Martha C. (2001): *El cultivo de la humanidad. Una defensa de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Andrés Bello.
- PLATÓN (1983): *Apología de Sócrates* (decimocuarta edición). Madrid, Espasa-Calpe.
- PLIEGO de ANDRÉS, Víctor (2014): «La investigación en los conservatorios superiores dentro del Marco de Cualificaciones de la Educación Superior», en *Revista Música del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, núm. 21, año 2014, pp. 187-198.
- PUGA, Manuel Ángel (2008): *Séneca. Un pedagogo de ayer para el mundo de hoy*. Córdoba, Cajastur.
- REY GARCÍA, Amalio Alejandro (1998): *Cómo gestionar la calidad en las universidades. El modelo europeo de excelencia universitaria*. Madrid, Club Gestión de Calidad.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, Sebastián (2013a): *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid, Síntesis.
- (2013b): *La evaluación de la calidad en la Educación Superior: fundamentos y modelos*. Madrid, Síntesis.
- SARASOLA, Marcos (2003): *Hacia una cultura de la calidad*. Bilbao, Mensajero.
- VILLA, Aurelio y ÁLVAREZ, Manuel (coords.) (2003): *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos*. Bilbao, Fundación Horreum.
- VILAPLANA, Rafael, ALBERT, Javier, GOMICIA, Manuel, NAVAS, Carlos y POVES, José Antonio (2005): *Guía para la implantación de un sistema de gestión de calidad, basado en la norma UNE-EN ISO 9001: 2000, en el alcance de la formación en centros de trabajo*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- ZARZO, Andrés (2011): *Historia del Régimen Jurídico de las Enseñanzas Musicales en España*. Tesis Doctoral inédita. UNED.
- (2014a): «La Orientación Profesional en las enseñanzas de música: Una asignatura pendiente aún en el Sistema Educativo español», en *Revista Música del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, nº 21, año 2014, pp. 167-186.
- (2014b): *Superdotación y Talentos Musicales. Conceptos, derechos y pautas de actuación*. Madrid, autoedición.

## 6.2. Electrónicas

- HEMSY DE GAIZA, Violeta: «La educación musical superior en Latinoamérica y Europa Latina durante el siglo XX», en <http://www.latinoamerica-musica.net/enseñanza/hemtsy/educacion.html>, visto el 30/11/2014.
- MARTÍNEZ, Catalina y RIOPÉREZ, Nuria (2005): «El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos», en [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/CATALINA\\_MARTINEZ\\_MEDIANO/ALGUNOS%20DE%20SUS%20TRABAJOS%20PUBLICADOS/05-08\\_EL\\_%20MODELO\\_%20EFQM\\_%20Y\\_%20SU\\_%20APLICACION\\_CMARTINEZMEDIANO.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/CATALINA_MARTINEZ_MEDIANO/ALGUNOS%20DE%20SUS%20TRABAJOS%20PUBLICADOS/05-08_EL_%20MODELO_%20EFQM_%20Y_%20SU_%20APLICACION_CMARTINEZMEDIANO.PDF), visto el 7/12/2014.
- Master en «Interpretación Musical e Investigación Performativa» del Conservatorio Superior de Música de Valencia: en [http://www.csmvalencia.es/archivos/Diptico%202014\\_2015.pdf](http://www.csmvalencia.es/archivos/Diptico%202014_2015.pdf), visto el 6/12/ 2014.
- Miembros socios de la EFQM: <http://www.efqm.org/about-us/our-community/our-members>, visto el 7/12/2014.
- Miembros socios del Club de Gestión de Calidad: en <http://www.clubexcelencia.org/Quienesomos/Socios>, visto el 7/12/2014.



ANDRÉS ZARZO

Sentencia del Tribunal Supremo (STS) 348/2012, de 13 de enero de 2012: en <http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&database=TS&reference=6265271&links=ense%20Finanzas%20artisticas%20superiores&optimize=20120210&publicinterface=true>, visto el 30/11/2014.

# INFLUENCIAS MUSICALES INDIRECTAS DE MADRES Y PADRES MÚSICOS SOBRE LA INFANCIA DE SUS HIJOS. ANÉCDOTAS DE PROFESORES DEL REAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID

 Eva Malía GÓMEZ GUTIÉRREZ\*

## Introducción

**T**odos sabemos lo mucho que influimos los padres<sup>1</sup> en nuestros hijos por cómo somos, por lo que somos y por lo que hacemos. En infinidad de aspectos. Es inevitable. Ahora bien, sinceramente creo que ninguna profesión de los padres puede influir tanto en el interior de sus hijos y en su vida cotidiana como lo hace la Música<sup>2</sup>, si ésta está presente y viva en casa, especialmente en sus primeros años de vida. Y no me refiero a una influencia directa debida a una enseñanza musical que hayamos podido transmitirles, sino más bien a lo que una «enseñanza indirecta» les haya podido originar (por ejemplo, por escucharnos tocar nuestro instrumento, por oírnos hablar sobre Música, etc.). Me parecen muy interesantes tanto la reacciones espontáneas de los niños, como las respuestas no esperadas que han podido tener en determinados momentos de su vida y que nos ha sorprendido de manera especial, como algunos detalles que demuestran que han aprendido algo relacionado con la Música «sin querer». Es decir, lo notable es el aprendizaje «subliminal» que han captado sólo por el hecho de que alguno de sus padres sea músico. Yo, como madre, lo he vivido y me ha parecido fascinante. Tanto, que me ha animado a contar algunas de estas vivencias e indagar, preguntando a varios de mis compañeros del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (en adelante RCSMM), padres o madres, si han pasado por algo semejante, si han observado situaciones similares que les haya llamado la atención, para poder

\* Eva Malía Gómez Gutiérrez es Profesora de Piano Complementario en el RCSMM.

<sup>1</sup> La palabra «padres» definirá en adelante a madres y/o padres.

<sup>2</sup> El término «Música» hace alusión en este artículo a la música (mal llamada) «clásica».

compartir algunas de esas respuestas infantiles motivadas por una vida diaria impregnada de Música. Gracias a la estupenda colaboración de estos compañeros he podido recoger las anécdotas más interesantes de sus hijos<sup>3</sup>.

He de aclarar, primero, que el objetivo principal de este escrito es invitar a la reflexión; y, después, que lo que quiero presentar aquí nada tiene que ver con la diversidad de intenciones que, como padres, tenemos hacia nuestros hijos respecto a la Música; es decir, es independiente de nuestro deseo de que estos niños estudien Música, o de que no la estudien, o de que se dediquen o no a ella en el futuro. Tampoco tiene que ver con ciertas capacidades o aptitudes musicales que, por otro lado, es razonable que estos niños tengan, porque es habitual que las hereden de sus progenitores (suele ser normal que entonen medianamente bien, que tengan un cierto sentido del ritmo,...). Las experiencias aquí relatadas en forma de anécdotas implican sólo reacciones que se producen por la mera convivencia en un ambiente cotidiano que respira Música, en mayor o menor grado, dependiendo de lo que sus padres quieren, pueden o desean.

## Anécdotas de los niños

He clasificado las anécdotas de los niños en tres cuerpos temáticos para comprender mejor su naturaleza:

- 1.- Anécdotas derivadas de una escucha frecuente de Música.
- 2.- Anécdotas relacionadas con juguetes musicales.
- 3.- Anécdotas con ocurrencias infantiles/mundo imaginativo infantil.

### 1. Anécdotas derivadas de una escucha frecuente de música

La mayoría de las anécdotas recogidas tienen cabida en este apartado. Es natural que nuestros hijos escuchen Música, ya sea porque les ponemos un CD, la radio, etc. O bien porque nos oigan a nosotros tocando o estudiando. Esa escucha frecuente puede haberse dado:

<sup>3</sup> La información se ha extraído a partir de una consulta realizada a veintitrés profesores del RCSMM seleccionados, en la mayoría de los casos, por haber tenido hijos en los últimos diez años. De los veintitrés profesores, respondieron dieciocho, pero sólo aportaron anécdotas relacionadas con el tema del artículo diez profesores. Casi todas las anécdotas se han recogido a través de correo electrónico; únicamente en dos ocasiones la información se ha recabado mediante conversaciones informales cotejadas posteriormente por los interesados.

- En el vientre materno
- Para dormir
- En casa o en el coche, en diferentes situaciones, y en conciertos o ensayos

### **En el vientre materno**

La escucha de Música desde los comienzos de la vida de un ser humano parece reportar algunos beneficios. Se recomienda la estimulación prenatal por estos motivos<sup>4</sup>:

- Contribuye al desarrollo del área cerebral auditiva, que es muy compleja.
- Puede incidir en el bienestar del hijo a través del sistema hormonal.
- Desarrolla vínculos afectivos.
- Ofrecerá luego al bebé un excelente medio para relajarse y para disfrutar.

Una profesora del RCSMM me hizo llegar el siguiente pensamiento a partir de su experiencia:

Como madre que se dedica profesionalmente a la Música, estoy convencida de que las vivencias musicales de los hijos desde antes de nacer mediatizan su modo de aproximarse al sonido. Estando aún en el vientre materno, mis hijos escucharon Música de muy diversas épocas; concretamente grabé un CD con Música compuesta en los últimos cuatro siglos y ellos lo escuchaban a través de unos auriculares que yo disponía sobre el vientre. El primer resultado tangible de este hecho es que desde bebés hasta ahora (han pasado ya seis años) escuchan con la misma naturalidad a Bach que a Webern, a Mozart que a Debussy...

Sólo puedo añadir que desde que iniciaron su aprendizaje musical (apenas con dos años de edad) su evolución ha sido y es asombrosa. Comenzaron a tocar un instrumento a los tres años y creo que la facilidad que muestran en el aprendizaje ¡¡y la intensidad con que lo disfrutaron!! es el resultado de tantas Músicas escuchadas desde el comienzo de su vida.

Es cierto que nadie puede saber cómo habrían evolucionado sin la compañía de la Música y sin que sus padres se dedicasen a ella, pero intuyo que incluso la capacidad de concentración que en la actualidad muestran para cualquier tarea es deudora de aquellas Músicas que se integraron en su existencia desde antes de nacer.

Las investigaciones y publicaciones sobre la percepción auditiva prenatal se han multiplicado mucho en las últimas décadas. Todas ellas han verificado

<sup>4</sup> ESTALAYO, Víctor y VEGA, M. Rosario: *Inteligencia auditiva*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2005, págs. 49-50.

que el feto puede percibir sonidos, entre los cuales destacan los musicales, que tienen un gran interés para su bienestar y su desarrollo<sup>5</sup>.

Yo misma recuerdo cómo, estando embarazada, sentía a mis hijos moverse de repente cuando tocaba al piano alguna pieza más rítmica o más fuerte. O cuando la tocaba algún alumno mío en clase. El feto escucha y reacciona a los estímulos que oye. Seguro que muchas madres instrumentistas han saboreado sensaciones parecidas en más de una ocasión.

### **Para dormir**

Sin embargo algunos de nuestros hijos no sólo escucharon Música en el vientre materno. Muchos de nosotros les hemos puesto Música también desde que nacieron en diferentes situaciones. Por ejemplo, para dormir; varios de nuestros hijos se han dormido con Música desde que llegaron a este mundo. Así lo cuenta Mariana Gurkova<sup>6</sup>:

Quando mis hijos Dimitar y Boris eran bebés, desde recién nacidos, les ponía a dormirse con música bajita, Mozart o Schubert, y se dormían felices; nada de dormirse en brazos y pasearles por ahí. Y como mientras tanto yo tenía que estudiar en la otra habitación, mataba dos pájaros de un tiro: por un lado tenían los ciclos del sueño controlados y, por otro, yo sacaba algo de tiempo para estudiar. Mi hijo mayor, Dimitar, de bebé se dormía cuando estaba estudiando ¡incluso con música contemporánea!

Asimismo, se derivan otras peculiaridades del hecho de dormirse con Música desde que son bebés. Y aquí va una anécdota mía: Mis hijos también han dormido con Música desde que nacieron. A mí me gustaba (y me gusta) poner un CD concreto durante unos días, después cambiarlo por otro y escucharlo durante unos días y así sucesivamente, para intentar hacer que la repetición ayude a retener en su pequeño cerebro algo de esa Música. Pues bien, mi hijo Carlos tenía aproximadamente año y medio; una noche le puse un CD de Música de Debussy, que comienza con la *Suite Bergamasque* para piano; se trataba de un CD que había escuchado en numerosas ocasiones. Aquel día, cuando la Música del *Preludio* de la *Suite Bergamasque* (el primer movimiento de la suite) estaba a punto de terminar, unos dos-tres pentagramas antes del final, Carlos empezó a decir «más, más». Apenas sabía hablar, pero en ese momento

<sup>5</sup> ESTALAYO, VÍCTOR y VEGA, M. Rosario: *Inteligencia auditiva*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2005, pág. 44.

<sup>6</sup> Los nombres de los profesores y de los hijos mencionados en este artículo aparecen con el consentimiento de los primeros.

Mariana Gurkova es Profesora de Repertorio con Piano en el RCSMM.

reclamaba más Música porque él ya sabía que el *Preludio* iba a terminar, su pequeña memoria musical le anticipaba que el final estaba muy cerca y que, por si acaso, debía reclamar «más Música» que escuchar para dormirse. Por supuesto, a partir de entonces, esto lo repitió en infinidad de ocasiones con ese CD (como corresponde a un niño de esa edad).

Otra anécdota de mi hijo Carlos en referencia a la escucha de Música para dormir: Siendo más mayor, cada vez que tiene una pesadilla, lo primero que me pide es: «Mamá, ponme la Música».

Claro que también hay otras formas musicales para dormirse. Manuel Rodríguez<sup>7</sup> afirma:

Mi hija Sonia, todas las noches, desde que tenía un año y medio, aproximadamente, se duerme inventándose canciones, incluidas las letras, que tienen que ver con lo que ha vivido ese día.

### **En casa o en el coche y en conciertos o ensayos**

También es habitual en algunos casos que la escucha se lleve a cabo durante el día en diferentes situaciones familiares, en casa o en el coche. Ana Comesaña<sup>8</sup> me contaba esto:

Cuando mi hijo mayor, Daniel, tenía dos años se ordenó los aproximadamente cincuenta CD's que tenemos en la cocina y que representaban la primera selección musical para él, poniendo a un lado sus favoritos. Por aquel entonces era Música de Schubert (Lieder y Quinteto de La Trucha), Beethoven (Sinfonías y Conciertos de Piano), casi cualquier Bach, Stravinski, Prokofiev, Shostakovich y algunas cosas de Mozart. No le gustaba el Romanticismo, está empezando con él ahora que casi tiene cinco años<sup>9</sup>. También fue increíble su reacción la primera vez que le puse La Flauta Mágica (la Música le pareció maravillosa y le enganchó enseguida) o el día que descubrió con trece meses el Jazz de Big Band clásica. Desde entonces pide poner Música por autores y según su estado de ánimo.

Ana Comesaña también nos aporta un comentario de su hija:

Paulina tiene veintiún meses y pide poner Música tan pronto entra en el coche, y te insiste hasta que le pones una Música concreta; el cargador de CD's tiene capacidad para diez discos y hay que dar vueltas y vueltas hasta que llegas al disco que quiere oír.

<sup>7</sup> Manuel Rodríguez es Profesor de Flauta Travesera en el RCSMM.

<sup>8</sup> Ana F. Comesaña es Profesora de Violín en el RCSMM.

<sup>9</sup> Las edades de los niños se computan a fecha de febrero de 2015.

Graham Jackson<sup>10</sup> recuerda que cuando la madre de su hija, también pianista, estaba preparando las oposiciones, ponía a la niña en una hamaca para poder estudiar. La criatura tenía sólo tres meses, pero se ponía a cantar e intentar participar en la obra que su madre estaba tocando.

Otra profesora del RCSMM apunta este pensamiento:

Las Músicas que mis hijos escucharon desde el principio, las que su padre (también músico) interpretaba desde antes de que nacieran o las nanas y canciones con las que les acompañamos tantas veces en sus tareas cotidianas acabaron siendo sonidos relajantes y tranquilizadores para sus pequeños oídos.

José Manuel Hernández<sup>11</sup> asegura que su hijo Héctor, con aproximadamente año y medio, le despertaba por las mañanas porque quería que tocara el violoncello para él.

Y Mariana Gurkova afirma:

Recuerdo que mi hijo más pequeño, Boris, con diez meses de vida, cuando lo tenía en el regazo y tocaba algo en el piano, al terminar de tocar me cogía las manos y las ponía otra vez en el teclado, una y otra vez, para seguir escuchando lo que yo tocaba.

Por su parte, Manuel Rodríguez también nos cuenta lo siguiente:

En el coche, a Manu y a Sonia, que ahora tienen cinco años, les gusta ir oyendo música, les suelo alternar Radio 2 con Rock FM; en los temas de Pop que nunca han escuchado anteriormente son capaces de cantar el estribillo repetitivo antes de que terminen. Manu casi nunca quiere cantar, pero cuando a su hermana se le olvida alguna parte de alguna canción él se la recuerda, y nos deja sorprendidos porque creemos que no presta la más mínima atención a casi nada.

A lo cual añade:

Mis hijos están escuchando Música desde antes de nacer, su madre (también músico) no dejó de trabajar y ensayar estando embarazada. Cuando nacieron han estado escuchando Música en vivo permanentemente, los hemos llevado a cientos de ensayos porque no teníamos más remedio. La última anécdota que recuerdo es del mes pasado; toqué una obra para flauta y orquesta de Ángel Oliver. En el primer ensayo llevé a Sonia conmigo porque estaba malita y no fue al colegio, se pasó todo el ensayo jugando por la

<sup>10</sup> Graham Jackson es Profesor de Piano en el RCSMM.

<sup>11</sup> José Manuel Hernández es Profesor de Violoncello Barroco en el RCSMM.

sala. Al salir me estuvo cantando la Música que habíamos ensayado, incluida una danza de ritmo muy complicado 10/8-9/8 de amalgama, midiéndolo y entonando perfectamente; y todavía se acuerda de ella.

Otra anécdota que yo puedo contar es de cuando mi hijo Mateo tenía poco más de tres años. Me puse a tocar en casa la *Sonatina Vienesa número 1* de W.A. Mozart. Era la primera vez que Mateo escuchaba esta obra. No sé por qué pero después de tocar el primer movimiento me dio por preguntar: «¿De quién es esta Música, quién la escribió?». Mateo respondió con convicción, mirándome a los ojos y con una sonrisa llena de seguridad: «Mozart» . Nunca jamás había escuchado esa obra, pero sí otras de ese compositor. ¿Casualidad? Cuesta creer que un niño con tres años sea capaz de reconocer el estilo de un compositor en una obra totalmente desconocida para él. Pues no lo sé, pero la forma en que respondió me hizo pensar que podía no ser por azar. Así que, una semana después, con distintas Músicas sonando de por medio, quise comprobar que aquello no había sido fruto de una casualidad y repetí la situación. Yo sólo puedo decir que él volvió a asegurar con convicción que aquella obra era de Mozart.

Mi marido, Luis Vallines<sup>12</sup>, que no recordaba esta última anécdota, quiso cerciorarse por sí mismo de la veracidad de la misma hace muy poco. Estábamos cenando un domingo mientras sonaba la *Sinfonía Haffner* de W.A. Mozart. Cuando escuchábamos el cuarto movimiento, él dijo: «¡A ver quién adivina de quién es esta Música!». Como no obtuvo respuesta, preguntó: «¿Es de Debussy?». Carlos (que ahora tiene siete años) y Mateo (que tiene cinco) negaron a la par con la cabeza. Luis volvió a preguntar: «¿Es de Mozart?». Enseguida, los dos asintieron con la cabeza a la vez.

Reflexionando después de todas estas anécdotas, da la impresión de que, en general, la audición de Música para dormir relaja a los niños y les ayuda a conciliar el sueño (aún sabiendo que no todos los niños se duermen con la misma facilidad). Teniendo en cuenta que en ese momento no están presentes otros estímulos (visuales, etc.) se trata, en principio, de una escucha más «concentrada» hasta el momento de dormirse, por lo que es posible que contribuya a un cierto desarrollo de la memoria musical.

Cuando la Música suena en casa o en el coche, ésta se integra en lo cotidiano del hogar. Por eso, los niños desarrollan un cierto gusto por determinados estilos o autores, como puede ocurrir con la comida, los dibujos animados,... Y, al estar presente en la familia, en algunos casos la Música entra a formar parte del interés que suscita lo que hacen los mayores de la casa (en este caso, por ejemplo, tocar un instrumento).

<sup>12</sup> Luis Vallines es Profesor de Improvisación en el RCSMM.



Resumiendo: si la escucha de Música en el vientre materno favorece un desarrollo cerebral auditivo, puede que la escucha frecuente de Música favorezca un desarrollo de la memoria musical, establezca unas preferencias musicales e, incluso, induzca a un posible reconocimiento de estilos. Por tanto, es probable que también contribuya a un desarrollo cerebral auditivo.

## 2.- Anécdotas relacionadas con juguetes musicales

Nuestros hijos tienen todo tipo de juguetes, como cualquier niño: coches, construcciones, muñecas, etc. Pero ellos tienen además y desde que son muy pequeños instrumentos musicales de juguete o juguetes que hacen música. Sin querer, también condicionamos esa parte de su vida infantil.

Cheng-I Chen Liu<sup>13</sup> me aportaba esta anécdota:

Cuando mi hijo tenía casi once meses, estábamos en una actividad de bebés que tenía lugar en la Biblioteca del Parque del Retiro (tienen una «bebeteca» estupenda) y, en un momento, dado sacaron un xilófono como parte del material de juego-estímulo para los bebés. El único bebé que «reconoció» aquella «cosa» fue él, que se acercó sin dudarle ni un segundo para ser el primero en toquetearlo. Debíamos estar unas veinte personas participando (unidades familiares, bebés y madre o padre) y el único que «reaccionó» (además, al instante) fue mi hijo porque, creo yo, le resultaba completamente familiar algo que hiciera una escala o diferentes alturas.

Yo también puedo contar una pequeña anécdota relacionada y es que mis dos hijos fueron los únicos en reconocer un ukelele en clase de Música y Movimiento cuando tenían cuatro años. Todos los demás niños dijeron que era una «guitarra pequeña»; ellos sabían lo que era porque tienen un ukelele para jugar en casa.

Carlos Sánchez<sup>14</sup> nos apunta otra anécdota:

En las Navidades pasadas, le regalamos a Lucía un pianito de cola de juguete (Lucía tenía 28 meses). Le va gustando, sin exagerar. La dejamos jugar, sin darle prácticamente ningún tipo de pautas, salvo la referencia de verme a mí o a su tía Miriam tocando. Pues bien, como cantamos muchas canciones con ella, cuando en otras ocasiones le ha cantado mi madre, Lucía se pone a «acompañarla» al pianito de una manera espontánea.

<sup>13</sup> Cheng-I Chen Liu es Profesora de Música de Cámara en el RCSMM.

<sup>14</sup> Carlos Sánchez es Profesor de Repertorio con Piano en el RCSMM.

José Manuel Hernández también comparte un par de anécdotas de su hijo Héctor:

Con año y medio cogía cualquier cosa, una cuchara de madera o similar, y me imitaba haciendo que tocaba el violoncello, cantando a «boca chiusa» sonidos graves al pasar «el arco». Poco después le compramos un violín de plástico de juguete. Maravillado con aquel «instrumento», que tocaba como si fuera un violoncello, no soltó el violín de plástico en tres días, ni para comer, ni para dormir....

Además, añade:

Y cuando tenía siete u ocho años, le dio por la luthería: se hacía sus instrumentos con cartulina y luego los pintaba con témpera.

De este apartado podríamos concluir que, en general, los juguetes musicales parecen aportar una experimentación temprana de la Música, un conocimiento extra de vocabulario musical, una imitación de los mayores de la familia músicos así como un desarrollo diferente de la creatividad, ligada a la Música.

### 3.- Anécdotas con ocurrencias infantiles/mundo imaginativo infantil

He dejado para el final estas anécdotas por sus características y, por qué no decirlo, por su ternura. Están reunidas aquí aquellas que, aunque sólo evidencian un contacto con la Música, tienen que ver con el razonamiento infantil al encontrarse con situaciones musicales, que los niños tamizan a través de su pensamiento.

Enrique Rueda<sup>15</sup> me contó esta anécdota de su hija:

Estaba yo dirigiendo la Orquesta Clásica el año pasado cuando, al verme ella muy atento durante el concierto a la concertino, Alejandra, y también verme saludarla de manera muy respetuosa y muy atenta, me preguntó si estaba enamorado de «mi concertina». Las dos cosas son una elaboración suya, tanto lo del «enamoramiento» (muy normal en niñas de siete años) como lo de «concertina».

Otras dos anécdotas de Mariana Gurkova:

El padre de mis hijos es el solista de contrabajo de la Orquesta de la RTVE, y por supuesto en casa había un contrabajo. Pues bien, la primera

<sup>15</sup> Enrique Rueda es Catedrático de Armonía en el RCSMM.

vez que mi hijo mayor Dimitar fue a ver un concierto sinfónico, tenía unos cinco años, se quedó impresionado mirando a los violines de la orquesta, y me dijo: «Mira mamá, ¡cuántos pequeños contrabajos! ¿dónde han encontrado tantos?»

Y también, continúa Mariana:

Cuando Boris tenía diez años me dijo: «Mamá, no entiendo por qué repites tanto la misma cosa ¿no se supone que eres buena, entonces no te lo sabes ya...?» Claro, le expliqué que, como dice Neuhaus, hay tantos problemas pianísticos como obras escritas.

Finalmente, agrego yo una última anécdota: Mateo tenía algo más de tres años. En aquella época, coincidió que asistimos a dos representaciones de *Pedro y el Lobo* de Prokofiev, entre otras cosas porque una alumna y un ex-alumno míos formaban parte de una compañía que lo estaba presentando por aquel entonces en Madrid. Pues bien, unas dos semanas después de la última función que vimos, cuando yo ya tenía olvidado el espectáculo, Mateo me dijo: «Mamá: el lobo tiene trompa». Perpleja ante su afirmación le dije que no, que el elefante sí tiene trompa, pero que el lobo no. Él insistió dos o tres veces más y, ante mi reiterada negativa, ante mi «no, hijo, el lobo no tiene trompa», entonces él contestó: «Sí, Mamá, Roberto...». Roberto era mi ex-alumno, representaba al lobo en *Pedro y el lobo* y, por supuesto, tocaba y tenía una trompa.

¿Qué conclusión se puede extraer de este apartado? Pues simplemente que qué maravilloso es el pensamiento de un niño, que es capaz de arrancarnos una sonrisa hasta en situaciones relacionadas con la Música.

\* \* \* \* \*

Gracias a la observación de estos padres-músicos y a la captura de esos momentos, creo que hemos podido constatar que, efectivamente, la Música puede haber «invadido» en cierto modo la vida de estos pequeños. Es posible, por tanto, que nuestra profesión establezca unos vínculos invisibles entre la Música y el universo interno de los niños; unos vínculos que, tanto si hacen uso de ellos en el futuro como si no, permanecerán probablemente en su persona para siempre. Sin querer se han alimentado de enriquecedores destellos de la Música, algo que la gran mayoría de los niños ni conoce. Y esto ¿sirve para algo? Mi opinión: Sin querer llevarán un pequeño tesoro escondido dentro de sí para toda su vida.

## Bibliografía

ESTALAYO, VÍCTOR y VEGA, M. Rosario: *Inteligencia auditiva*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2005.

*M*EMORIAS



CONCESIÓN DE LA MEDALLA DE  
ORO DEL REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID  
A D<sup>a</sup>. ENCARNACIÓN LÓPEZ DE  
ARENOSA DÍAZ.  
CATEDRÁTICA DE SOLFEO Y TEORÍA  
DE LA MÚSICA.  
DISCURSO

 Encarnación LÓPEZ DE ARENOSA DÍAZ\*

Celebración de la Festividad de Santa Cecilia  
de 2014. 21 de noviembre de 2014. 18:00 h.

**N**o puedo por menos que empezar por expresar reconocimiento, alegría y emoción ante el hecho de que quienes hoy lideran esta noble institución hayan decidido otorgarme tan entrañable honor. Desde mi yo más íntimo, gracias.

Enemiga de los tópicos no iniciaré estas palabras diciendo que no lo merezco porque en mi persona quiero representar hoy, con inmenso orgullo, a ese sector de nuestro Real Conservatorio —su profesorado— que, junto al alumnado, es parte indisoluble de su devenir. Tantas figuras que fueron y ya no están, tantos colegas pasados y presentes, tantos por venir a ocupar los puestos que nosotros vamos dejando y a superar nuestras cotas. A todos ellos pretendo representar en este inolvidable momento.

Ahora que los alumnos premiados nos han regalado su competencia y esfuerzo hecho música, asistimos a la continuidad de este Real Conservatorio Superior de Música, vemos los nuevos y ricos eslabones de una cadena que ha

\* Profesora Auxiliar de Solfeo y Teoría de la Música (1974). Catedrática de la misma especialidad (1978). Subdirectora, Directora e Inspectora Técnica de Educación entre 1985 y 1992. Desempeñó la materia de Pedagogía del Lenguaje Musical desde 1992 hasta su jubilación en 2005. Es autora de numerosas obras básicamente de Didáctica del Lenguaje Musical.

de ser cada día más sólida, más brillante, más presente y admiramos y respetamos, además de su calidad artística, ese espíritu de disciplina que han requerido para llegar hasta aquí. Tanto sacrificio de su tiempo, de sus naturales deseos de compartir diversión y bullicio, pero, eso sí, sacrificio voluntario, ilusionado, casi diría, una adicción. Detrás, siempre detrás, un maestro, muchos maestros.

Un día entré de la mano de mi padre no en este edificio sino en esta institución entonces en la calle de San Bernardo. Tenía nueve años. En ella comenzó mi camino primero por la vía de la «enseñanza libre» hasta que, envejiada ya y culminada la etapa escolar, quise integrarme de lleno en la enseñanza oficial. Viví entonces unos años apasionada por esos mundos que implicaban un teclado como paisaje pero también y sobre todo un universo inabarcable de conocimiento, de intensa emoción de enorme profundidad. Entre los «alumnos mayores» del momento nombres tan ilustres como Esteban Sánchez, Teresa Berganza, Maite Tourné, Antón García Abril, Agustín Glez. García de Acilu, Alonso Bernalola, Manuel Angulo, Ángel Arteaga, Jesús López Cobos, Luis Antonio García Navarro, entre otros muchos...

Aquel pequeño Conservatorio, el palacio de Bauer, entonces muy degradado en sus instalaciones tenía, sin embargo, una preciosa, recoleta y romántica sala de conciertos. Allí escuchamos ávidos, por primera vez en España, los seis cuartetos de Bartok escritos pocos años antes. Eran momentos de cambio, de novedad, de sorpresa en la composición y, por lo mismo, años trascendentales, de enorme dinamismo.

En el vestíbulo al que las amplias escaleras vomitaban alumnos y profesores nos encontrábamos todos, nos conocíamos todos, discutíamos novedades y valoraciones. Compartíamos conciertos y bocadillos de calamares en los bares cercanos.

Fui, para algunas juntas directivas, incómoda representante de alumnos. La vida me lo devolvió cuando, muchos años después, los papeles se invirtieron y asumieron el papel crítico quienes hoy son entrañables amigos.

Fui profesora de las que entonces se denominaba PNN (Profesor no numerario) en una época en la que el número de alumnos especialmente de los primeros niveles era muy superior al que el escaso profesorado numerario podía asumir. También entonces y no menos tras mi primera oposición a Profesora Auxiliar de Solfeo y Teoría de la Música fui incómoda para algunas Direcciones del Centro. Tampoco el Ministerio me percibió como especialmente dócil cuando tuve el honor de asumir la Dirección.

Algunos se estarán preguntando... si las cosas son así, el porqué de este inestimable reconocimiento, ¿es una manifestación de masoquismo por parte de mis colegas?

La respuesta, está en la razón que siempre me movió a esas posturas inconformistas que era y es solamente una: la de pretender para este Real Con-

servatorio la atención, el reconocimiento, el apoyo que creía y sigo creyendo que merece. La obligación de conservar y acrecentar su prestigio y su dignidad. También la entrega exigente por parte de todos y cada uno de sus miembros.

Pero ciertamente, pese a haber recorrido diferentes posiciones en el mundo académico, mi sitio, mi objetivo era la docencia.

Si, tal vez en mi etapa de estudiante no me enseñaron mucho acerca de cómo transmitir, me dieron la suficiente lucidez para aprender que quienes realmente enseñan a un maestro, a un auténtico maestro, son sus alumnos.

Comencé a impartir la temida «solfa» en medio de una auténtica multitud de chiquillos y la comencé como la habían iniciado conmigo. Enseguida, nuevas corrientes pedagógicas y las constataciones diarias me decían que ese no era el camino y decidí que la vía de aprendizaje de un lenguaje era desde este mismo lenguaje. Que no se podía comenzar por el signo abstracto sino por la música de la que el signo es una mera representación.

Recorrí con aquel pequeño ejército ese camino machadiano haciendo camino al descubrir cada día en sus ojos, en sus gestos, en sus comentarios, si habíamos dado con el entonces mero sendero o no. Aquellos diálogos con los niños en los que descubrías la naturalidad de la asunción del lenguaje sonoro a través de ese mismo lenguaje y cómo, ellos mismos se hacían capaces de elaborar su teoría a partir de una asimilación tan natural como auténtica, alejada de definiciones estereotipadas, son experiencias imborrables, puntos luminosos en mi larga biografía docente.

Y siempre la reflexión al salir de clase: ¿Qué hemos hecho? ¿con qué objetivo? ¿en qué medida ha sido esta clase positiva? ¿en qué fallida? ¿cómo profundizar en el primer caso? ¿cómo corregir en el segundo? Todo menos instalarse en la cómoda rutina. Dice Edgar Morin, el gran filósofo francés: «El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de un archipiélago de certezas...»

He de decir en mi favor como honrada por esta querida condecoración- que traté de huir de los tópicos en torno a los músicos, tales como «tener o no tener oído», y a tantos otros prejuicios como la condición de artista —concretamente músico— implica en nuestra sociedad. Frente a la banalidad de la frase —tener o no tener oído— hay que oponer que el oído, como todo, es susceptible de ser educado. Si asumí un «leit motiv» en mi vida académica es el de que «la música suena» y me reiteraré en la idea de que el oído es el vehículo a educar antes que lo que a veces llamamos *enseñar música* dando prioridad a denominar, como he dicho, unos signos abstractos que únicamente la representan. Cada paso que dábamos lo dábamos juntos, los alumnos y yo. La música suena, la música expresa, ella y sólo ella es el punto de partida y, diría también, de arribada.

Siempre creí que todos valemos para algo tan natural como asumir el hermoso lenguaje musical si creemos en él como una herramienta de la que



la naturaleza nos dota a todos, aunque pueda ser en diferentes grados o para diferentes caminos. Que únicamente se necesitaba creerlo firmemente y hacérselo creer al alumno, validarle de entrada toda la música que ya conoce solamente por aculturación, por habituación a esas *constantes* de las que hablan los lingüistas, y que ya han estructurado un lenguaje si bien de manera inconsciente en su percepción; darle puntos de apoyo, estimularle y dejar desarrollar unas facultades que no podemos imaginar en los inicios hasta dónde, con ilusión, vocación y esfuerzo pueden llegar, y que la diversidad de personalidades —también de capacidades específicas tan presentes en la música como en cualquier otra actividad humana— y las circunstancias en que la vida situará a cada uno, harán lo que nosotros a veces presumimos saber de antemano: ese dogmático «vale o no vale».

Un mundo de investigación real, sobre el terreno, comprobando, corrigiendo, innovando, huyendo del estereotipo de la fría evaluación numérica o encerrada en un término tan tajante como falto de matiz y de justificación de la decisión adoptada.

No puedo concebir una etapa de mi vida más feliz y plena que la que viví con aquellos chiquillos, muchos de ellos hoy colegas, brillantes instrumentistas, compositores, profesores...

Cuando más tarde trabajé la Pedagogía del Lenguaje con alumnos mayores que veían y también tenían el final de esta tan dilatada etapa académica, pude trasladarles lo que los niños me habían enseñado. Un camino, como casi todas las cosas grandes, despojado de grandilocuentes discursos y dogmatismos pero lleno de autenticidad, de momentos inolvidables, diálogos y complicidades compartidas. Aprendizaje natural como el de su propia lengua. Entonces, con los mayores, pude permitirme ya el inmenso lujo del profesor que conduce, aconseja, orienta, sugiere, escucha, participa, siempre en torno al nexo común de la Música.

Para mí la docencia ha sido no una vocación clara sino, sobre todo, una pasión. He percibido siempre la trascendente función social que un maestro ejerce en una colectividad y esa convicción me ha estimulado, me ha exigido y, generosamente, me ha gratificado porque he tenido la enorme fortuna de «contagiar» esa pasión a varios de los alumnos que tuve la suerte de tener. He tenido la enorme fortuna de que muchos de ellos me hayan sobrepasado largamente en conocimiento y eficacia. Ellos son las auténticas medallas indelebles que este ejercicio proporciona a un maestro.

El ayudar a «ver» a uno solo de estos seres en formación que el destino adjudica a tu aula, justifica una vida. La justifica también el enorme número de alumnos que se han enamorado de la música al margen de sus trayectorias posteriores. Te hace sentir que esa voluntad de saber para compartir, de mejorar para mejorarles, de afilar la curiosidad del conocimiento para hacerles insaciables

en la búsqueda, y siempre desde la sencillez de saberse eterno aprendiz, es un inmenso don que la vida me ha deparado.

Esta Casa, este Real Conservatorio tan querido para mí, tan mío, no puede perder en sus glorias pasadas las corrientes frescas de la innovación, la apertura a un mundo cambiante, la presencia activa y positiva en la sociedad a través de mil posibles vías. Este no es un centro «original» que imparte enseñanzas de «adorno»; es un lujo necesario y una exigencia de la sociedad que ha de adjudicarle y reconocerle su valor, ubicarlo entre los centros que enriquecen, prestigian y lideran una sociedad, posición que este Centro ha de ganarse cada día con la excelencia de su quehacer.

Todos y cada uno de nosotros nos debemos a esta labor y, tanto la sociedad como la Administración educativa que nos gobierna ha de exigirnos pero también cooperar con amplitud de miras con eliminación de prejuicios y con reconocimiento de lo que una actividad como la nuestra puede aportar a un mundo social e intelectual plagado de asperezas, situándonos en el nivel académico que por justicia corresponde, no ya por nosotros sino porque las disciplinas que aquí se imparten son capaces de aportar a esta sociedad sensibilidad, riqueza estética, estímulo para que levantemos la mirada y encontremos la dimensión humana tantas veces escondida tras la pura materialidad.

Con algunos versos de Kavafis podría resumir una trayectoria:

«[...] Cuando partas hacia Itaca, pide que tu camino sea largo y rico en aventuras y conocimiento.

A Lestrígones, Cíclopes y furioso Poseidón no temas en tu camino; no los encontrarás mientras en alto mantengas tu pensamiento.

Lleva a Itaca siempre en tu mente, llegar a ella es tu destino.

No apresures el viaje, mejor que dure muchos años y viejo seas cuando a ella llegues, rico con lo que has ganado en el camino, sin esperar que Itaca te recompense.»

A mí, sin haber llegado aún a Ítaca, me habéis recompensado con enorme generosidad.

A todos, autoridades, Junta Directiva, querida Directora, colegas, personal todo de la casa que con tanto cariño ha participado en mis singladuras docentes; queridos alumnos hijos espirituales, entrañable familia y amigos, presentes y ausentes, a todos, gracias por acompañarme en este acto inolvidable.

Madrid, 21 de noviembre de 2014.



LA TRANSMISIÓN DE LA COMPOSICIÓN  
MUSICAL HOY.  
LECCIÓN MAGISTRAL DICTADA  
EN EL SOLEMNE ACTO ACADÉMICO  
DE APERTURA DE CURSO Y ENTREGA DE  
DIPLOMAS Y PREMIOS.  
DICIEMBRE DE 2005

 Teresa CATALÁN\*

**E**xcelentísimas e ilustrísimas autoridades, señoras y señores, colegas, alumnos, amigos todos:

En esta reflexión sobre los problemas inherentes a la transmisión de la composición musical, la primera dificultad ha sido encontrar el ángulo de abordaje del núcleo de la cuestión, es decir, la exposición, de la forma más sintética pero más nítida, de las dificultades que docente y discente encuentran ante la complejidad del lenguaje abstracto en sí mismo, y en su concierto con el mundo que les rodea.

Empezaremos por fijar el marco, ya que tal vez no resulte inconveniente abordar el asunto desde la realidad que circunda hoy en día al creador y a la creación como profesión. Es imperativo dibujar al alumno el entorno en el que se desenvuelve hoy la composición musical, porque no podemos iniciar una etapa tan esencial para el joven que determina implicarse con ella, de espaldas a la realidad social, cultural y laboral en que tendrá que desenvolver su trabajo.

Y es que el primer encuentro con una materialidad que no debe ignorar es demoledor: la demanda social de la profesión de compositor ha desaparecido.

Cualquier ángulo de visión para aproximar la situación actual, tiene una conclusión común: estamos en un momento en el que los profundos cambios sociales, en gran medida condicionados por la tecnología y los medios de comunicación de masas, han revolucionado los valores culturales. Así, la música ha pasado a ser un fenómeno sociológico bastante lejos de cualquier parámetro

\* Compositora. Catedrática de Composición e Instrumentación en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Doctora en Filosofía del Arte por la Universidad de Valencia.

artístico; la pintura se aprecia como un bien económico, la literatura un medio para otros intereses y la arquitectura, casi exclusivamente función. Es decir, están dejando —si no han dejado ya— de ser arte y ciencia por derecho propio, para convertirse únicamente en elementos de poder o en fenómenos masivos de mercado. Tengamos en cuenta que los no masivos son insignificantes; de hecho, se ha producido un intercambio del valor *calidad* por el valor *cantidad*. Se aprecian aquellos productos con los que se obtienen rendimientos inmediatos pero fundamentalmente económicos; se han sustituido los patrones *elevados* por absolutamente ninguno, hasta el punto de que llegamos a tener la sensación de que el arte —en esta mezcla de puré espeso con la sociología y las finanzas—, resulta ser un producto en el que la calidad intelectual ha sido marginada.

Un talante chabacano y engañosamente instruido, pone en tela de juicio la función de la música culta. Nuestros políticos y sus valedores interesados dicen que los requerimientos de ámbitos tan especializados como los de la música clásica (medidos, claro está, en términos económicos), son lujos para minorías, juguetes para una elite, aunque en realidad el problema es que están lejos de poder ser instrumentados para esa práctica mantenida desde el interés más espurio: el «populismo».

Así, desde una concepción práctica, cada vez más universal, *arte* se confunde con *moda* en una particular visión: el arte se vulgariza entrando en el juego efímero de la moda, lo que le puede conducir a *los peores academicismos y manierismos por pura «comercialidad»*, mientras que la moda se potencia con gestos huecos de vanguardia culta<sup>1</sup>.

Pero en este panorama, no toda la responsabilidad es ajena a los músicos, y habría que analizar detenidamente si el ciclo infernal de movimientos, corrientes y estilos (vanguardias, transvanguardias, neovanguardias, postvanguardias, retrovanguardias, etc., etc.) que han recorrido la historia reciente de la creación, no han acabado saturando, aburriendo, y en definitiva cargando de razón, a los que creen que nuestra función no está ubicada ni en la moda ni en el pensamiento, sólo en la desorientación.

El caso es que desde esta ceremonia de la confusión, tomar en serio la música como lenguaje significa poner en tela de juicio la imagen del mundo propia de la civilización moderna y, sobre todo, supone rechazar la visión del mundo basada en las ideas de una pseudociencia popular, más entroncada con la vigencia y eficacia de los hechos objetivos materiales que con la verdadera ciencia. Así, la música se ha convertido en una forma de resistencia que, aunque resulta leve como tal, se tiene que enfrentar al gigante de una civilización cada vez más hostil al pensamiento artístico y creativo, reconocido mucho más en el medio visual que en el auditivo.

<sup>1</sup> Ver Sistema globalizado de la moda de IÑAKI ARZOZ en ARTyCO N° 12 Primavera de 2001.

Como no es nuestro propósito ni nuestra función hacer aquí un análisis de las causas de esa situación, los comentarios al respecto sólo han procurado constatar la realidad de lo dicho antes: la desaparición de la composición musical como profesión, algo que no se puede ocultar a nadie, pero mucho menos a quien pretende implicarse con ella. Por eso hay que empezar informando al joven postulante que, ya sólo por el hecho de serlo, se opone a los valores básicos que mantiene la sociedad actual.

Hay que reconocer y aceptar que la significación del vocablo «música» ha sufrido cambios y, así hoy en día, la mayoría de nuestra población entiende bajo este término (y valora sin ninguna distinción cualitativa) cualquier forma de expresión sonora: desde la llamada ligera o popular, hasta la que implica pensamiento, amparada bajo la rúbrica de «clásica».

Por tanto, lo primero que debe tener claro el alumno es saber en qué dirección quiere caminar. Las sociedades organizadas con un elevado sentido práctico y que aceptan sin crítica sus realidades por duras que nos parezcan, han ordenado las cosas para que no haya dudas. De hecho, en las universidades americanas, por ejemplo, están perfectamente diferenciados —aunque tienen la misma consideración académica—, los estudios para la profesión específica de «compositor de canciones», de aquellos que pretenden formar a un «compositor».

Desde luego, esta situación tiene la ventaja, que no vamos a negar, de que hay menos margen para el error, porque uno decide con claridad hacia dónde conduce sus pasos creativos y profesionales; y con las cosas perfectamente definidas no se engaña nadie. Sin embargo, en España sufrimos el fenómeno pero no hemos ordenado la solución. Las pretensiones —legítimas o no—, de éxito acelerado y rentable, comparten aula con aquellas que aspiran a una formación a fondo. Claro que han aparecido otras soluciones. Recientemente, ante los ojos risueños y afirmativos de la inmensa mayoría, se ha diseñado un modelo «listo para llevar», que administra las verdades y los valores musicales, en operaciones de triunfo que conducen directamente al arquetipo soñado de éxito rápido, medido en pingües beneficios económicos para muchos, mediante el uso del talento en bruto de unos pocos, seducidos por brillos y atajos hacia la pretendida y soñada inmortalidad, aquí más que nunca, inconsciente.

Hemos planteado casi dramáticamente, y desde luego en toda su crudeza, la primera realidad, el filtro natural del que partimos. Quien busque y ensaye en nuestra idea de formación para la creación, pretextos para éxitos fulgurantes y rentabilidad económica al uso, se ha equivocado de camino. Queremos decir que nos referiremos todo el tiempo al perfil especial que debe coincidir con el de quien traspasa conscientemente la puerta de un aula en la que no se le ofrece el futuro ideal, además, sólo se le exige esfuerzo, y se le prometen problemas (alguno fundamental, como por ejemplo, enfrentare a sí mismo).

Hablamos por tanto de un músico, que debe subsistir viviendo su realidad creativa como una experiencia en cuya potencialidad de sentido debe confiar, aceptando no obstante que está inmerso en una época en la que el artista tiene que habituarse a la idea de que su productividad obedece a «normatividades» completamente distintas a las que la sociedad apoya, acepta, comparte o comprende.

Además, ese periodo de formación y acomodación —que es contradictorio, duro y complejo— ha de ser vivido según la tradición europea de los conservatorios de música, que desgraciadamente apenas han sido capaces de adaptarse a los cambios conceptuales y tecnológicos que han tenido lugar durante el pasado siglo. Esos conservatorios, que tienen la competencia exclusiva de la enseñanza práctica de la música, se crearon con el objetivo fundamental de formar instrumentistas, basándose en la visión romántica del intérprete virtuoso como músico ideal. El resultado ha sido, que su aislamiento académico del resto de disciplinas artísticas, humanísticas y científicas, ha dificultado la adaptación de esas instituciones como centros pertinentes para la formación de fondo que los complejos procesos de la enseñanza musical requieren. Advertía Falla que *el que sólo sabe de música, no sabe ni de música*.

En la actualidad, estamos en el arduo procedimiento de profundos y esperanzadores cambios en el terreno académico, pero me abstengo de comentarios al respecto para no hacer una digresión inoportuna a nuestro análisis. Quede como noticia, y pasemos a determinar otros aspectos más pertinentes hoy.

Coincidimos con Romà de la Calle<sup>2</sup> que parte del término *educar* aplicado a la persona como totalidad, porque así se perfila en una dimensión mucho más amplia que la propia del término *enseñanza*, que se puede entender de manera restrictiva referida exclusivamente a los distintos saberes, operatividades y competencias fijadas. Por tanto, desde el punto de vista de la formación del alumno para la creación, consideramos la idea de educación, que debe seguir un avance metódico dirigido a propiciar en el estudiante la reflexión y la consciencia de su situación en el todo y en la parte del mundo que le toca vivir, estimulando sus capacidades estéticas, expresivas y perceptivas, y fundamentalmente animando la actividad crítica constante hasta ser capaz de valoraciones autónomas, incluso al margen de su profesión específica.

En el desarrollo de las aptitudes personales del sujeto, queremos enfatizar la importancia de que esas capacidades estén en franca interacción con el entorno, es decir, se debe potenciar una apertura radical del individuo hacia el exterior,

<sup>2</sup> ROMÀ DE LA CALLE. *L'educació per l'art: Valors pedagògics i estètics de la modernitat*. Discurs llegit en l'acte de recepció pública com a acadèmic numerari de la Reial Acadèmia de Belles Arts de Sant Carles. Juny de 2000. Valencia. Universidad de Valencia, 2000.

en mirada e implicación constante con el ámbito vital, y especialmente, con el resto de las disciplinas artísticas.

Pero además, el lema socrático de que «una vida carente de examen crítico no vale la pena vivirla», debe ser complementado con la idea estoica de una educación que es *liberal* en cuanto libra a la mente de las trabas de los prejuicios.

Esa crítica y esa liberación nos acercarán al objetivo último, que no pretende sólo transmitir historias viejas en cabezas nuevas. No se trata de transferir simple información, fundamentalmente el objetivo es **capacitar para convertir esa información en conocimiento**. Una forma activa de afrontar la realidad porque conocer no es dejarse arrastrar pasivamente por el objeto, sino crear para sí un modelo particular representativo de ese objeto.

En las primeras etapas de formación escolar, la idea de favorecer el desarrollo de cierto número de cualidades se hace a través de disciplinas intelectuales: matemáticas, ciencias, lengua, historia, filosofía... desde las que se estimula la formación del hombre racional, el *homo sapiens*, que se manifiesta a través de la comprensión, afirmación, cálculo, precisión, análisis, lógica, clasificación... aptitudes orientadas en realidad hacia el positivismo científico y el pensamiento económico utilitarista imperante.

Pero estas cualidades no son las únicas que se pueden esperar del hombre, y la educación tradicional deja en la oscuridad, e incluso atrofiadas, otras aptitudes que no son menos importantes y que deben ser estimuladas como herramientas esenciales del hombre creativo. Se trata de las facultades antinómicas: duda, incertidumbre, extrañeza, reconsideración, negación, sensibilidad global, intuición, sentido de la totalidad, golpe de vista, espontaneidad, síntesis, excepción para la regla, sentido de la finalidad, imaginación, transgresión, iniciativa, improvisación... Es el paso de gigante hacia el *homo sapiens sapiens*... es decir, no es sólo el hombre *que sabe*, sino el hombre *que sabe que sabe*. Esas cualidades de y para el conocimiento y la inteligencia, son las habilidades del hombre evolutivo, del hombre que intenta superarse o el hombre que actúa, el hombre que se puede enfrentar a sí mismo y aprende a dejar en libertad a lo más insondable de su ser incógnito para apariciones espontáneas e imprevisibles.

Perfilado ya el entorno, la educación, y el talante del joven compositor, entremos a especificar algunos asuntos más concretamente musicales, partiendo de la consideración de que el sonido como materia prima natural es un mero material mostrenco, al que la fuerza de voluntad y la inteligencia han de imponer orden. Y enfrentarse a ello para tratar de dominarlo, es entrar de lleno en materia abstracta y compleja.

En los estadios iniciales del aprendizaje, uno de los grandes problemas es que los procesos del pensamiento múltiple que el compositor ejercita en su esfuerzo de creación, se van incorporando al neófito separadamente. Así, primero aparece la imaginación sonora. De hecho, la práctica totalidad de alumnos principiantes



confiesan una gran ebullición de ideas, una escucha interna profusa y compleja, frecuentemente en estado de confusión, que naturalmente no pueden plasmar por la falta evidente de técnica para poder hacerlo. Primer aviso: el peor enemigo no es la carencia de ideas, hay otro que puede ser peor: el exceso de esas ideas.

Por tanto, el paso siguiente al intento de discriminación y ordenación de la audición interna, es automatizar la expresión escrita de esas nociones sonoras. Hay que adquirir el llamado *oficio*, que aparece en nuestra materia muy vinculado al dominio de la escritura, y aunque la notación es simplemente un medio, un recurso mnemotécnico, es imprescindible, porque permite al compositor organizar la puesta en sonido del fundamento que se refugia en la partitura, escondido en su cuerpo de códigos y signos: LA IDEA, en el sentido que la define Schoenberg cuando nos recuerda:

*[...]La herramienta podrá quedar en desuso, pero la idea que encierra nunca quedará anticuada. [...] En esto reside la diferencia entre el mero estilo y la idea real.*

Una característica cardinal de la música occidental es precisamente esa partitura, convertida en el paño en el que el compositor trata de enjugar algunos problemas de la composición, surgidos de la deficiente exactitud para transmitir la concreción de su escucha interna en una notación. Las dificultades son muchas; incluso puede llegar a ocurrir que ideas concretas, planteadas en la escritura con determinada solución, tengan respuestas imprevisibles en la realidad auditiva hasta el punto de que modifiquen el resultado previsto, de la misma forma que se presentan recursos que responden de forma infalible a una buena imagen sonora, sean éstos conscientes o no.

Aproximadamente en el estadio intermedio del aprendizaje se concreta —en la medida de lo posible porque siempre hay sorpresas—, la automatización correcta de la imagen sonora, con su pormenor expresado en un escrito legible, y dispuesto para ser traducido por un intérprete.

Podemos imaginar que la capacitación para concretar la imagen sonora en la partitura, es una de las constantes en el trabajo de la transmisión del oficio. Dicho de otra forma, la «rutina» de la enseñanza de la composición, ejercitará constantemente la escritura, y también aspectos concretos como potenciación de la memoria y la concentración, desarrollo de la percepción auditiva y del oído interno... Desde el trabajo permanente, cuando conseguimos que el acuerdo entre la idea y lo escrito es aceptable (tengamos en cuenta que el aprendizaje en esta dirección es incesante), el alumno obtiene cierta autonomía, una independencia que le permite iniciar el verdadero trabajo de madurez creativa, sin el lastre del aislamiento de su idea, puesto que en ese punto ya ha adquirido habilidad suficiente como para comunicarla.

En este momento, si el oficio transmitido al alumno no ha sido desde la búsqueda crítica y fructífera<sup>3</sup>, y se le ha formado desde la simple imitación de esquemas, procedimientos y estilos prefijados, nos encontraremos con un artesano, en el mejor de los casos correcto, capaz de reproducir géneros, texturas e ideas en los términos adecuados a un determinado modelo preexistente.

Pero naturalmente no estamos pretendiendo únicamente la artesanía, ni nos conformamos con el oficio, que defendemos como absolutamente imprescindible. Lo que queremos decir es que ese oficio es también posible —y desde luego deseable— desde un pensamiento activo, que le conducirá por una parte a adquirir hábitos ineludibles en aspectos técnicos, pero fundamentalmente le guiará hacia una nueva etapa evolutiva, en la que el joven compositor se hará más consciente de su idea: tendrá que aprender a distanciarse para apreciar con claridad el objeto, que aparecerá ante sus ojos asombrados, en un mundo autónomo con cuerpo y peso específico, mostrándose en ocasiones incluso rebelde a la propia voluntad de su progenitor.

Y aprendiendo a plantear así las cosas, se manifiestan en el creador los procesos fundamentales de reconocimiento de sí mismo. La necesidad de mirar en su propia dirección, a lo largo de una investigación de la que nadie puede medir la duración ni prever el resultado, le va a obligar a observar con neutralidad el objeto, sometiénolo a análisis y crítica, pero autorizando la intervención del mundo subjetivo, de expresión individual, que luego —si tuviera suficiente talento— caracterizará ese objeto. En el trabajo artístico, es imposible trazar con precisión la frontera de la actividad consciente.

Es el momento en el que también se perciben con más claridad los problemas de fondo. La relación en distintos niveles de significación de la música con el tiempo, empieza a ser consciente, y plantea al músico una complejidad seria. La dificultad del idioma abstracto de la música, topa con la realidad de un discurso inapelable en el tiempo, un tiempo que hay que dominar en distintos sentidos. Y es que hay que reconocer y conseguir la proporción interna de la música, que conjuga el llamado tiempo objetivo (duración concreta de la obra), y el tiempo subjetivo (tiempo de valoración y apreciación de la obra), es decir el propio tiempo de la obra, marcado por su carácter y su IDEA. El equilibrio entre las ideas y los tiempos es un pulso duro, difícil, un conflicto tenso que sólo se concreta y plantea su solución desde la experiencia, y se supera desde el

<sup>3</sup> «...Por desdicha, los métodos de enseñanza musical, en lugar de hacer que los estudiantes establezcan cumplida relación con la música propiamente dicha, proporcionan un conglomerado de hechos históricos más o menos ciertos, azucarados con un gran número de anécdotas más o menos falsas acerca del compositor de sus intérpretes, de sus audiciones, de sus críticas, a más de una fuerte dosis de divulgación estética». A. SCHOENBERG, *El estilo y la idea*. Prólogo de Ramón Barce. Madrid. Ed. Taurus, 1963. Colección: Ser y tiempo N° 33.

pensamiento activo y creativo que da muestras de vitalidad. ...*Existir es pensar, y pensar es comprometerse*, decía Bergamín<sup>4</sup>.

Aun siendo mucho, el esfuerzo no concluye ahí. La búsqueda de la identidad de un lenguaje propio desde donde planificar esos equilibrios y esos compromisos, supone una verificación con sus propios recursos y con otros materiales o procedimientos, que el creador deberá sumar o descartar conscientemente —siempre en la mentada búsqueda activa— aunque tropiece con abundantes tensiones. Lógicamente, a ese alumno las recetas no le darán soluciones, tanto porque su espíritu inquieto (formado en la búsqueda) no las admitirá, como porque su ambición intelectual, estará pretendiendo metas propias y productivas (en el sentido etimológico de empujar hacia delante). Y es que no se trata sólo de conseguir un estilo.

*[...] todo lo que constituye el estilo es característico, todo lo más, de la época en que el artista luchaba con sus contemporáneos. El verdadero sentido y la meta de la obra de arte están en otro lugar más elevado, y la enseñanza es impotente para alcanzar ese lugar<sup>5</sup>, dice Barce citando a Schoenberg.*

La colaboración posible en estas fases verdaderamente delicadas, ya no es una simple entrevista profesor-alumno. La capacidad para discriminar la cantidad y calidad de información que se debe ofrecer, el momento oportuno para hacerlo, y por fin la implicación del instructor con esas premisas, determinarán el milagro de que ese informador se convierta en maestro. Su presencia se hace así una necesidad, y cristalizará además en un paradigma donde se busquen referentes en el futuro.

La enseñanza de la composición es la iniciación en lo todavía inexistente. Por tanto ¿es posible realmente esa enseñanza?... Al menos, la presencia del maestro eliminará la tendencia a las soluciones cómodas, porque propiciará en el alumno actitudes y aptitudes que le permitirán dotarse de herramientas para abrirse paso entre la incertidumbre de una expectativa y la abstracción de un sonido. Así el maestro, para serlo, debe conseguir que su discípulo reconozca con la fidelidad posible los atributos de lo imaginado, debe argumentar el diagnóstico de su funcionamiento, prevenir sus comportamientos, y hacer las preguntas necesarias como para inquietar y propiciar búsquedas activas, que no rechacen el objeto naciente pero que lo revisen, indagando, no sólo la confirmación de ese objeto —utilizado en ese contexto como medio para el aprendizaje—, sino propiciando los hábitos necesarios hasta conseguir una actitud de permanente revisión y crítica. Hablamos pues de un maestro y de una enseñanza que no

<sup>4</sup> En *El pozo de la angustia*. JOSÉ BERGAMÍN *Antología Poética* Ed. Castalia, 1997.

<sup>5</sup> En el Prólogo de Ramón Barce del *Tratado de Armonía*. A. Schoenberg, Madrid. Real Musical, 1979.

se conforma con estereotipos y modelos, y que aporta su capacidad creativa en el diagnóstico y predicción ante el alumno, en su actitud permanente de provocación y exploración.

El perfecto dominio del lenguaje de sus antecesores potenciará en el estudiante la elección del suyo propio. Un creador sin memoria tendería a repetir gestos anteriores en clave de descubrimiento. Partiendo del sólido conocimiento de técnicas y estilos anteriores, propiciará la búsqueda de innovación, o simplemente de renovación, sin que esto suponga caer en el pecado contra el que nos previene Nattiez<sup>6</sup>: la neopatía; es decir, un talento de creador que basa su idea únicamente en el impulso irrefrenable por convertir la novedad en el fin último, en el único objetivo de esa creación, configurando el futuro emergente con mal presagio, puesto que nace atacado por esa mentada grave enfermedad.

Aquí, la idea que el maestro debe transmitir es fundamental: lo más importante de la acción creativa, serán concepto y proceso, por encima incluso del objeto, que ya es meta y por tanto no implica búsqueda. La creatividad no es sólo el motor de todo conocimiento, es también el motor de toda acción. Por tanto, uno de los activos del creador es esa acción y no se puede permitir paradas de contemplación ególatra.

Al trasladar a los discípulos el impulso del movimiento y la búsqueda (como dialéctica tensa pero constante), junto con la idea de que el pasado es sólo un referente, y de que el futuro debe ser una elección individual construida desde la crítica y desde un profundo sentido ético, habremos fijado los límites. El creador que no alcanza esa posición y además no supera los éxitos con humildad, no es capaz de crear..., por mucha ayuda, sistema o regla infalible, oficio, imagen de modernidad y otros trucos que haya encontrado. Sólo repetirá modelos. Aquel que alcance los citados niveles de conocimiento, creará objetos plenos de sentido; siempre, naturalmente, que estén argumentados desde el mejor oficio. El conocimiento e implicación con el mundo, que antes proclamábamos, hará que el producto esté integrado y lleno de coherencia.

El aprendizaje de todos estos términos desde el referente del maestro es fundamental. Quien ha padecido su severidad, gozará de la ventaja de su arquetipo. Permítanme una mención —a modo de homenaje—, a todos los maestros que han sido y son magistrales en pleno sentido, cuya pedagogía se muestra ante los alumnos con espíritu de búsqueda y de coherencia, revelando las cualidades que les distinguen: rigor y exigencia, pero también complicidad. Mención y homenaje a esos maestros de mano amiga pero firme, de crítica severa y halago austero para reforzar el encuentro con el mundo hostil, y que son capaces tanto de expresar sus dudas, como de compartir con sus alumnos

<sup>6</sup> J. J. NATTIEZ, *Le combat de Chronos et d'Orphée*, Bourgois, 1993.

la ilusión de implicarse con la música y la creación desde cualquier disciplina, como un objetivo común e ilusionado a pesar de las dificultades.

Mención y honores también a los alumnos que buscan tanto como dan, que exigen tanto como se exigen y que se entregan generosamente en la dura empresa de su fortalecimiento intelectual y humano.

Y en este terreno, es ineludible observar de nuevo a uno de los creadores y pedagogos más importantes del siglo XX: Arnold Schoenberg, que ha dejado bien explícito su criterio, reflejado con extraordinaria claridad por Ramón Barce:

*...A alto nivel (al nivel de la creación), la enseñanza no puede aportar medios, ni procedimientos, técnicas ni estilos, porque lo que el alumno ha de hacer, precisamente, es inventar, es decir ir contra mucho de lo que se le ha enseñado. ¿Qué puede hacer aquí la pedagogía musical? Schoenberg contesta taxativamente: «La enseñanza que ha de recibir un artista podría ser, sobre todo, ayudarle a escucharse a sí mismo». En el fondo, éste ha sido siempre el principio pedagógico de todos los grandes maestros<sup>7</sup>. «El profesor que no se preocupa de decir más que «lo que sabe» y que por tanto no se apasiona, exige demasiado poco de sus alumnos. El movimiento debe partir de él mismo y comunicar su inquietud a los alumnos. Entonces ellos buscarán como él... Queda así claro que la primera tarea del profesor es sacudir de arriba abajo al alumno. Cuando el tumulto que haya originado se calme, probablemente todo habrá quedado en su justo lugar<sup>8</sup>.*

Hasta aquí estas reflexiones. Recordamos ahora a Cervantes cuando dice en *El Quijote*, que *la música compone los ánimos descompuestos y alivia los trabajos que nacen del espíritu*. Pues bien, como hemos hablado de música, imaginamos que estas ideas no habrán deshecho su ánimo, y ojala contribuyan a mirar hacia los trabajos de su espíritu; en cualquier caso, hemos tratado de estimularlos y casi alevosamente, sobrecargarlos. El aburrimiento, a nuestra cuenta, pero el impulso acháquenlo Vds. a las cosas de la música. Muchas gracias.

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid,  
16 de diciembre de 2005.

<sup>7</sup> En el Prólogo de Ramón Barce del *Tratado de Armonía* de A. SCHOENBERG. Madrid. Real Musical, 1979.

<sup>8</sup> A. SCHOENBERG. *Ibid.*

MEMORIA DE LA BIBLIOTECA -  
RCSMM  
PERIODO COMPRENDIDO  
ENTRE SEPTIEMBRE DE 2013  
Y JULIO DE 2014

 Elena MAGALLANES LATAS\*

**E**n este periodo hemos tenido la satisfacción de ver consolidado el proyecto más ambicioso de los abarcados por la Biblioteca en los últimos tiempos. La creación de la Red de Bibliotecas de Centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid (RBEASM) es ya una realidad que posibilita la consulta en línea de los registros bibliográficos del catálogo, a la vez que supone una nueva dimensión para su difusión. Sin embargo, la tarea no está terminada, ahora es todavía más patente el elevado volumen de registros que será preciso incorporar al catálogo para completar la informatización de la Biblioteca.

Coincidiendo con la implantación de una nueva página web del Conservatorio, la Biblioteca ha creado su propio espacio en el que, además de incluir un acceso directo al catálogo, los usuarios pueden realizar consultas, solicitar visitas guiadas, formular sugerencias, etc. De cara a las consultas presenciales, también se ha elaborado un folleto informativo que incluye las normas de uso y los servicios que se prestan.

La colaboración con la Biblioteca Regional de la Comunidad de Madrid, iniciada en el ejercicio anterior, ha supuesto en esta etapa la catalogación de más de 1400 partituras impresas de ediciones extranjeras del siglo XIX, que también serán consultables en el Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico. En cuanto a la edición española antigua, la contratación externa de un documentalista ha permitido la incorporación al catálogo de 630 nuevos registros bibliográficos.

También se ha mantenido el convenio establecido con la Universidad Autónoma de Madrid. Este año hemos contado con cuatro alumnos del 4º curso del grado de Historia y Ciencias de la Música, que han revisado y completado en

\* Jefe de Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

la base de datos la información de los ejemplares que integran las monografías de la signatura S (p).

Pero no todo han sido luces en esta etapa, las sombras siguen afectando a los recursos de personal. La plantilla de auxiliares se ha reducido significativamente y, al contar solamente con una persona para cada turno (mañana y tarde), en ocasiones nos hemos visto obligados a interrumpir algunos de los servicios que se han venido prestando regularmente al no poder desempeñarlos de forma adecuada y, sobre todo, para preservar la seguridad de la colección. Aun así, hemos tratado de minimizar su incidencia en la atención a los usuarios recurriendo a la instalación de cámaras de vigilancia en la sala de lectura y, sobre todo, contando con la excelente disposición del resto de la plantilla.

La revisión y puesta al día de nuestro catálogo informatizado requiere una dedicación constante y prioritaria que inevitablemente está incidiendo en la reducción de otras actividades, especialmente en el montaje de exposiciones. De todas formas, se han realizado numerosas visitas guiadas de alumnos y profesores de diversas universidades y conservatorios, musicólogos, bibliotecarios, etc., y también hemos participado en algunas de las actividades organizadas por diferentes departamentos del Conservatorio:

✓ El 29 de abril de 2014 y dentro del Ciclo «Los conciertos del Conservatorio» tuvo lugar, en la sala «Manuel de Falla», el acto de presentación del libro *Sarasate. El violín de Europa*, por la profesora de la Universidad Complutense de Madrid, María Nagore. El acto incluyó un concierto de violín con reestreno de obras de Pablo Sarasate, con Ana María Valderrama al violín y Luis del Valle al piano, con la colaboración de la mezzo-soprano Magdalena Llamas. Con este motivo, la Biblioteca expuso en la misma sala varias ediciones de obras de Pablo Sarasate, publicadas en vida del compositor, y un ejemplar de las *Obras del inmortal Sarasate dedicadas por sus editores al Real Conservatorio, 1908*.

✓ También en colaboración con el ciclo «Música de J.S. Bach» (1685-1750), realizado de enero a abril de 2014 en la sala auditorio «Manuel de Falla», se expusieron algunas ediciones de los fondos documentales de la Biblioteca relacionadas con la temática de las obras interpretadas en los cinco conciertos que se realizaron: La ofrenda musical, Sonatas para clave y viola de gamba, Suites inglesas, Partitas para teclado y la tercera parte del *Clavierübung*. Para la selección de dichos documentos hemos contado con el valioso asesoramiento de algunos de los intérpretes: Pere Ros Vilanova, Ana Guijarro Malagón, Miguel Bernal Ripoll, todos profesores del Real Conservatorio.

La colección de la Biblioteca sigue creciendo y, en gran medida, gracias a las numerosas donaciones recibidas. Queremos dejar constancia de nuestro sincero

agradecimiento a entidades y particulares por su valiosa aportación y, ante la imposibilidad de enumerarlos a todos, anotamos los siguientes: Abdel Vega, Alejandro López Román, Alfonso del Corral Vila, Ana Benavides González, Antón García Abril, Ana Lucía Frega, Eresbil - Archivo Vasco de la Música, Aula de Música de la Universidad de Alcalá de Henares, Belén González-Domonte, Biblioteca de Catalunya, Biblioteca Nacional de España, Carlos Perón Cano, Cristina Bordas Ibáñez, Diputación Provincial de Granada, Diputación Provincial de Ourense, Embajada de México, Enrique Igoa Mateos, Eugenia Gabrieluk, Familia Blanco Marcilla, Georgina Ortega Perón, Fundación Gerardo Diego, José Javier Goldáraz Gaínza, Jesús Torres, José Antonio Moltó Díaz, José Luis García del Busto, Julián López Gimeno, Mercedes Padilla Valencia, Sociedad Española de Musicología, José Sierra Pérez, Juan Manuel Ramos Berrocoso, Julián del Río Díez, Manuel Halffter, Oliver Curbelo González, Susana Cermeño Martín, Teresa Catalán Sánchez, Unión Musical Ediciones, Universidad Autónoma de Madrid...

Datos estadísticos (septiembre de 2013-julio de 2014)

- ✓ Obras ingresadas en la Biblioteca (compra, canje, donación y Depósito Legal): 1.655.
- ✓ Registros bibliográficos incorporados al catálogo: 2.748 (incluye adquisiciones y fondo antiguo), y 1.422 del Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico, pendientes de volcar a nuestra base de datos.
- ✓ Colocación de códigos de barras en los ejemplares: 19.994.
- ✓ Revisión y actualización de los campos de los ejemplares en el catálogo informatizado: 1541.
- ✓ Sellado y tejelado de partituras del fondo antiguo para su incorporación al CCPB: 3325.
- ✓ Consulta de documentos y préstamo domiciliario: 8.851.
- ✓ Usuarios en sala de lectura: 6.396.
- ✓ Carnés de préstamo domiciliario vigentes: 872.
- ✓ Suscripciones a publicaciones periódicas: 64.
- ✓ Documentos restaurados: 8.
- ✓ Se ha establecido canje con 14 instituciones.





CICLO "LOS CONCIERTOS DEL CONSERVATORIO"

# "EL VIOLÍN DE EUROPA"

ACTO DE PRESENTACIÓN DEL LIBRO:  
**SARASATE. EL VIOLÍN DE EUROPA**



POR LA PROFESORA DE LA UCM  
D<sup>ña</sup> **MARÍA NAGORE**

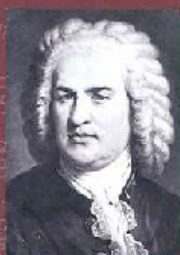
CONCIERTO DE VIOLÍN  
CON REESTRENO DE OBRAS DE P. SARASATE

**ANA MARÍA VALDERRAMA (VIOLÍN)**  
**LUIS DEL VALLE (PIANO)**

CON LA COLABORACIÓN DE LA MEZZOSOPRANO  
**MAGDALENA LLAMAS**

**Martes 29 de abril 2014, 19.00 horas**

Sala "Manuel de Falla"  
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid  
C/ Sta. Isabel, 63



## CICLO

### "MÚSICA DE J. S. BACH"

(1685-1750)

10 de Enero

#### LA OFRENDA MUSICAL

17:00 h. Introducción a cargo del Dr. Stephan Schmitt, Munich

19:00 h. Concierto: *Elle musikalische Opfer*

Rosa Rodríguez (clave) - Vicente Martínez (travesero) - Ana Hernández y María Mayoral (violín barroco)  
Elena Bordinas (viola) - Felipe Melián y Pere Ros (viola da gamba)

24 de Enero

#### SONATAS PARA CLAVE Y VIOLA DA GAMBA

Rosa Rodríguez (clave) - Vicente Martínez y Manuel Rodríguez (travesero) - Miguel Bernal (organo) - Pere Ros (viola da gamba)

14 de Febrero y 3 de Marzo

#### SUITES INGLÉSES

Fany Millán (clave)

20 y 21 de Marzo

#### TERCERA PARTE DEL *Clavierübung*

Miguel Bernal Rapall (organo)

Facultad del Real Monasterio de San Lorenzo del Escorial, P. Pedro A. Sánchez (O.S.A.), director

Casa paleocristiana

(Cecilia Fernández, Verónica Masión, Miguel Ángel Navarro, Juan Antonio Díaz)

Julia Ruiz (soprano) - Pere Ros (viola da gamba) - Rosa Rodríguez (clave)

3 y 4 de Abril

#### PARTITAS PARA TECLADO

Ana Galizto (piano)

*Johann Sebastian Bach*

*in una commissione in collaborazione*

SALA AUDITORIO "MANUEL DE FALLA"

REAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID  
(C/ Santa Isabel, 53)

Teléfono: 91 520 02 02. Correo electrónico: [info@rcsmz.es](mailto:info@rcsmz.es)

**RCSMZ**

REAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE  
MÚSICA DE MADRID

PRESENCIA DE COLABORACIÓN  
Comunidad de Madrid



# MEMORIA DEL MUSEO - RCSMM PERIODO COMPRENDIDO ENTRE EL 1 DE ENERO Y EL 31 DE DICIEMBRE DE 2014

 Eva JIMÉNEZ MANERO\*

**D**urante este año 2014 el museo ha continuado desarrollando su labor de difusión del patrimonio histórico musical que conserva. Los fondos museológicos que componen la colección del museo constituyen la base sobre la que el museo está realizando sus actividades, entre las cuales la atención al visitante es la más visible.

Un año más las **visitas** se están incrementando, sobre todo las solicitudes para los periodos de vacaciones, que de momento no podemos atender.

Los centros educativos constituyen una buena parte de las visitas, ya que el horario de mañana facilita esta circunstancia. Entre las instituciones que han acudido al museo podemos mencionar el Colegio Jesús Maestro, el Instituto Leonor de Guzmán, el Colegio Internacional SEK Santa Isabel, y otros centros que repitieron este año, lo que nos indica cierto grado de satisfacción con la atención recibida. Asimismo contamos con la asistencia de un grupo de alumnos de la Universidad de Carolina del Norte y otro de la Universidad de Towson Maryland, además de la de estudiantes de la UNED, del Centro de Historia y Cultura Militar y alumnos de organología del Conservatorio Superior de Música Katarina Gurska. Por su parte la visita al museo de profesores del centro con sus grupos de alumnos ha correspondido a Lola Fernández (musicología), Vicente Martínez (flauta travesera), Paco Mas (fagot) y Ángel García Jermann (violoncello).

En esta línea, el museo participó en primavera con la asociación INSTRUMENTA y junto a los profesores y alumnos de flauta travesera del Conservatorio, en una jornada dedicada a Theobald Boehm en la que Ludwig Bohem, el bisnieto del famoso constructor hizo un repaso a la vida y obra de su bisabuelo. El profesor Vicente Martínez realizó una pequeña intervención con la flauta en sol Boehm & Mendler de la colección.

\* Técnico Coordinador del Museo del RCSMM

Una vez más hemos recibido al grupo de terapia del Hospital Psiquiátrico Dr. Rodríguez Lafora, ya que la terapeuta implicada en el programa considera muy provechosa para los pacientes la visita a nuestro museo. También tuvimos la presencia de asociaciones culturales de adultos como la *Asociación Ahora Arquitectura* y el *Centro Cultural Lavapiés*.

Sin duda una de las presencias más ilustres fue la de la pedagoga e investigadora argentina Ana Lucía Frega, que acudió a conocer el museo de la mano de Víctor Pliego durante su breve visita a nuestro centro. Igualmente fue muy especial recibir a Luis Alonso, hijo de Ángel Alonso constructor de guitarras y autor de la guitarra de 1934 que tiene nuestro museo en su colección.

Por tercer año consecutivo el museo ha colaborado en el convenio con la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), acogiendo alumnos en prácticas del Grado en Historia y Ciencias de la Música, con los que se ha desarrollado trabajo de documentación y difusión de las colecciones.

Las colecciones, como en años anteriores, han sido objeto de **consultas** de interés para investigadores españoles y del extranjero, siendo el número de similar al del periodo anterior. Este año se ha completado la investigación del conjunto de acuarelas de García Ochoa que conserva la colección, por parte de Pilar Monge, y Romá Escalas Llimona, junto a Monsterrat Gascón están estudiando y aportando más información sobre la flauta de cristal de Claude Laurent expuesta en el museo.

Este año el museo ha aumentado su aparición en los **medios de comunicación**, participando en intervenciones como la del programa *Hoy por hoy* en Radio Madrid de la SER, o el programa monográfico dedicado a nuestro museo que la UNED Tv realizó a cargo de Pilar Lago y con dirección de Pedro Domínguez, emitido en la 2 de Televisión Española. Asimismo se rodó parte del documental «El Rey del Violín» de Joaquín Calderón sobre Pablo Sarasate que se estrenará previsiblemente en otoño del 2015 y en la que participó el profesor Manuel Guillén.

El **concierto anual** con el violín Stradivarius corrió a cargo de Ana María Valderrama y arropó la presentación del libro de María Nagore dedicado a la figura de Pablo Sarasate.

Entre las notas de **conservación y documentación** de las colecciones destaca el estudio acústico, efectuado precisamente sobre el violín Stradivarius *Boissier-Sarasate*. El trabajo fue realizado por los luthieres Roberto Jardón, George Stoppani, miembros de la *Violin Society of America*, y Fernando Fernández. El estudio consistió en la medición de la radiación sonora para caracterizar el rendimiento acústico del violín, a través de una gráfica (Figura 1) que representa la energía relativa a cada frecuencia. Esta gráfica es una especie de impronta o huella acústica del instrumento («signature modes of resonante»). También se realizó un análisis modal, por el que se reproduce

mediante animación digital, cómo se mueve y deforma la estructura del violín sometida a vibración. Asimismo se procedió al estudio de los grosores de las tapas (Figura 2) y los aros para reproducir en un mapa de grosores este aspecto del violín. Sin duda, cuando se puedan publicar los resultados completo de este estudio, contaremos con una información muy valiosa e importante sobre el Stradivarius del Conservatorio.

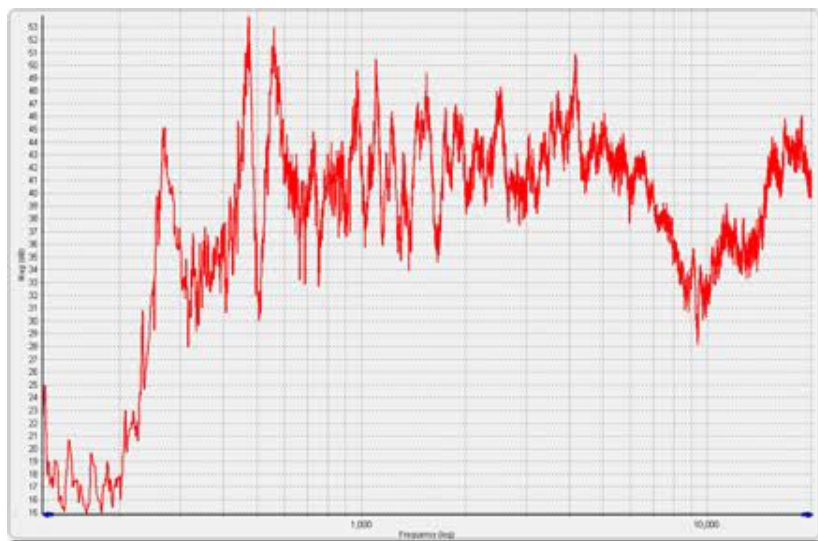


Foto 1. Gráfica medición de la radiación sonora. Stradivarius Boissier-Sarasate del RCSMM

Por otro lado reseñar que se procedió a la **restauración** de un desperfecto en el lienzo de López Mezquita «retrato de Cecilio de Roda» por parte del restaurador Álvaro Fernández Castañón, y se cambiaron los marcos de 12 de las acuarelas de la colección, sustituyendo los materiales por otros de conservación, más adecuados para preservar las pinturas.

La **exposición temporal** de este 2014 se dedicó a conmemorar un aniversario muy especial, el 200 aniversario de la casa Hazen de pianos. Nuestra colección cuenta con dos ejemplares de esta centenaria casa de pianos madrileña y a ellos se añadieron siete instrumentos históricos de tecla, fotografías, documentos, textos y herramientas prestados para la ocasión por la Fundación Hazen. A través de este recorrido, que se completó con carteles explicativos, que incluían textos de Cristina Bordas y J.L. García del Busto, se ilustró la estrecha relación de esta casa con el Real Conservatorio a lo largo de su dilatada historia.

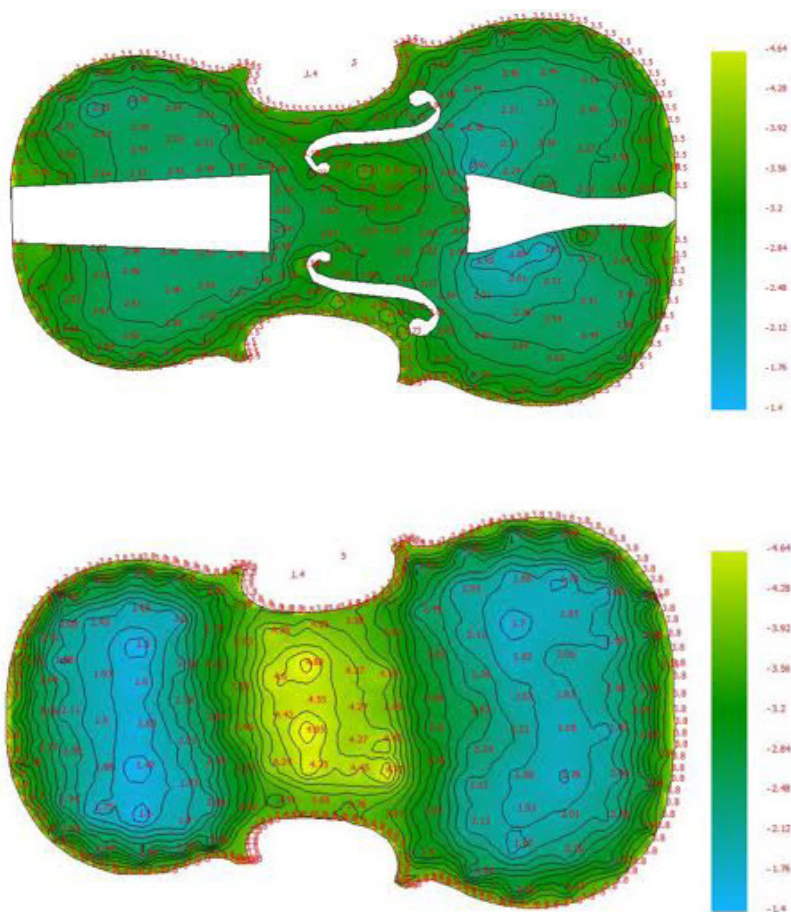


Foto 2, 3. Estudio de los grosores de las tapas del Stradivarius Boissier-Sarasate del RCSMM.

Queremos añadir una última nota sobre una actividad realizada desde el departamento de musicología, con la profesora Lola Fernández, en colaboración con el de percusión y D. José Luis Alcaín. Se preparó una **demostración práctica y didáctica** para los alumnos de musicología, impartida por José Moltó Díaz, constructor de la mayor parte de la colección del fondo pedagógico musical del departamento de percusión, recientemente recuperado (Revista Música nº 20, pp 79-87). Este fondo fue adquirido en los años 80' para el conservatorio a instancias de D. Jose María Martín Porras y forma parte de la historia de



Foto 4, 5. Exposición Hazen y la historia del piano en España 1814-2014.

Museo del RCSMM, celebrada entre el 18 de Noviembre del 2014 y el 23 de Enero de 2015.



EVA JIMÉNEZ MANERO

la enseñanza en el conservatorio. La clase consistió en una demostración de la interpretación con estos instrumentos, en la que todos los alumnos pudieron participar de forma activa, dirigidos por el Sr. Moltó, al queremos agradecer de forma explícita su colaboración desinteresada.



Foto 6, 7. Clase magistral con el fondo pedagógico musical del departamento de percusión .

# RÉPLICAS



# OTRA INTRAHISTORIA DEL RCSM DE MADRID<sup>1</sup>

 Miguel DEL BARCO GALLEGO\*

*Nunca obrar apasionado: todo lo errará.  
No obre por sí quien no está en sí;  
y la pasión siempre destierra la razón.*

Baltasar Gracián

**D**os de las últimas lecciones magistrales impartidas en el Conservatorio, en la apertura del correspondiente curso académico, se han convertido en una especie de alegatos —tipo *vendetta*— con los que los ponentes de turno han pretendido saldar supuestas cuentas pendientes con el pasado. Y más concretamente con la época en la que el que suscribe ejerció el cargo de Director.

La primera lección, fantasmagórica visión de un personaje de proverbial megalomanía, de muy parca erudición musical y de curiosos enredos de compromisos incumplidos, ya obtuvo en su día la respuesta adecuada en el medio en el que fue publicada, lo que provocó que toda la patulea que conforman mis «muy entrañables», eternos y recalcitrantes enemigos, aprovecharan la ocasión, para, amparándose en el siempre cobarde anonimato, abalanzarse inmisericordes contra mi persona, cual buitres famélicos ansiosos de clavar sus ennegrecidas y criminales garras, en un vano intento de alcanzar la codiciada presa. (¡Cuánto me divertieron sus rabietas!).

La segunda respuesta se contiene en este artículo, en el que, el abajo firmante, no persigue otra finalidad que la de rebatir algunas de las afirmaciones vertidas por el Sr. López Gimeno en su lección magistral y la de reparar las abultadas omisiones que, interesadas o no, desvirtúan cuando no anulan la veracidad de los hechos.

<sup>1</sup> Réplica a la lección magistral de D. Julián López Gimeno titulada «Como trabajar en esta casa y no morir en el intento. Una intrahistoria del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (1963-1988)». Y al pie de página: Lección magistral en el RCSM de D. Julián López Gimeno, Catedrático de Piano, el día de Santa Cecilia de 2013, con motivo de su jubilación. Publicada en el número 21 de la Revista del centro del año de 2014, pág. 225.

\* Catedrático y ex Director del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Es bien conocido el verdadero alcance de la intrahistoria que, a diferencia de la historia y según el diccionario de la RAE, se limita a tratar «la vida tradicional que sirve de fondo permanente a la historia cambiante y visible». Pero tanto una como otra deberán poseer la virtudes que Miguel de Cervantes establece en el capítulo IX de la parte segunda del Quijote: ...«*habiendo y debiendo ser los historiadores puntuales, verdaderos y nonada apasionados, y que ni el interés ni el miedo, el rancor ni la afición, no les hagan torcer del camino de la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir*».

No obstante, y a pesar sus muchos errores, omisiones, y juicios de valor, la disertación de D. Julián, está muy lejos del burdo y grosero estilo de la anterior. Pero siendo más correcta y mesurada, muchas de sus afirmaciones y no pocas omisiones, pueden crear serias dudas y una cierta confusión en el desavisado lector.

Lo primero que me sorprendió al leer la lección magistral de D. Julián, fue la originalidad del título, cuyo parecido con el de la novela de Carmen Rico-Godoy *Cómo ser mujer y no morir en el intento*, debe ser puramente casual. El Sr. López Gimeno parece anunciarnos el relato de una «crónica negra». Pero a medida que uno avanza en la lectura de su discurso, advierte que su pesimista, tremebunda y casi tétrica visión de la vida del Conservatorio, no se corresponde en absoluto con la realidad de los hechos que narra. Todo lo que nos cuenta no sobrepasa los avatares propios de un centro y un colectivo que, en un periodo de transición, se plantea, como el resto de los centros educativos de España, un vivo y apasionado debate sobre los usos y costumbres de un pasado ya en declive y la necesaria e imparable renovación, tanto de su estructura académica como de su normativa legal, que imponían los nuevos tiempos. El mundo convulso y hostil en el que D. Julián imagina haber estado inmerso, le habría llevado, tanto a él como a sus compañeros, a sufrir situaciones parecidas a la de los jóvenes de la película de Tobe Hooper titulada «Casa de los horrores». Pero no fue así.

Hacía bastante tiempo que no sabía nada de la actividad de D. Julián. Supongo que a estas alturas estará disfrutando de una merecida y relajante jubilación. Y me alegraría saber que, a pesar de su presumiblemente titánico esfuerzo por sobrevivir en medio de tanta turbulencia, haya salido airoso del penoso trance. La verdad es que no sé cómo ha podido soportar una carga tan pesada y, sin duda, tan tensa y desesperante. Esa imaginaria situación por él sufrida nos lleva a pensar en el título y el significado de la famosa película de Pedro Almodóvar *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, pues no cabe duda que, de ser cierto lo que del título de su lección se deduce, el Sr. López Gimeno debió estar sometido al mismo estrés en el que se vieron inmersos los personajes del citado filme. Sólo un auténtico superhombre consigue

superar, durante tantos años, una situación tan límite, por lo que se habría hecho acreedor al reconocimiento de un centro al que ha dedicado una parte importante de su vida, y por el que ha debido renunciar a la consecución de logros más gratificantes que los que, al parecer, le deparó su ardua e ingrata labor docente. Y es probable que D. Julián haya sacrificado o desperdiciado una vida profesional más prometedora, frustrada por una labor docente que, por lo que parece, no le ha deparado excesivas satisfacciones.

Es obvio que el título de la lección magistral de D. Julián no se corresponde en absoluto con la realidad de algunos de los hechos que relata porque, si así fuera, no estaría hoy en condiciones de contar una intrahistoria creíble del Conservatorio. Y no sólo por el continuo estrés al que debió estar sometido durante sus últimos treinta años de docencia, cuyas secuelas puede estar padeciendo en la actualidad, incapacitándole, sin duda, para abordar un tema tan complejo, sino porque hilvanar, siquiera superficialmente, una verdadera intrahistoria de esta centenaria institución, en la etapa por el «sufrida», con el sereno juicio, la imparcialidad necesaria y la objetividad requerida, es una difícil tarea ya que, la inmediatez de los hechos y la consiguiente falta de perspectiva, impiden juzgar con sereno juicio los acontecimientos tan intensamente vividos por él. Y si a ellos añadimos el matiz emocional, la objetividad del que los narra puede verse seriamente afectada.

En lo que respecta a la primera etapa (1979-1983) en las que desempeñé el cargo de Director del Conservatorio, voy a intentar situar al bisoño historiador en el marco real, refutando algunas afirmaciones, reparando algunas omisiones y mostrando algunos datos determinantes para la mejor inteligencia e interpretación de los hechos.

## Período del barco, primera entrega (1979-1983)<sup>2</sup>

Comienza el Sr. López Gimeno poniendo en entredicho la legalidad de la votación del claustro del que salió la terna para el nombramiento de Director: «El día previsto para esa consulta se discutió sobre lo legal o no de promover unas votaciones para un asunto tan serio, máxime cuando se manifestó que no había existido convocatoria para para ese fin y era cierto<sup>3</sup>. Si el Sr. López Gimeno hubiera asistido al claustro, al parecer fue el único profesor que no recibió la convocatoria, o hubiera conocido los cálculos y la interpretación que la Administración hizo del número de votos válidos, de acuerdo con la estricta normativa vigente, podría hablar con más propiedad y conocimiento del desarrollo del mismo, de la actitud de los profesores numerarios y del «in-

<sup>2</sup> *Música. Revista del RCSMM*, nº 21, año 2014, pág. 240.

<sup>3</sup> *Música...*, cit., pág. 240.

cumplimiento [según él] de las más elementales formas de actuación». Pero, sin duda, lo que más le hubiera sorprendido es que fuera D. Francisco Calés Otero «un catedrático joven, músico de primera fila, amplia cultura y formación Universitaria» (sic),<sup>4</sup> el que propuso, durante la celebración del claustro, que se estableciera un nuevo orden del día, una vez cumplimentado el anterior, para proceder a la elección de la terna de la que saldría elegido el nuevo Director. Que yo recuerde nadie se opuso. En cualquier caso, no sería tan grave la irregularidad cuando nadie impugnó el resultado de la votación y cuando la Administración, una vez recibidas las actas y estudiado el procedimiento seguido en la elección, procedió con fecha de 26 de abril de 1979 al nombramiento del nuevo Director.

He aquí una fotocopia de la resolución del Excmo. Sr Ministro, que delega en el Ilmo. Director General de Personal, dirigida al Sr. Secretario del Conservatorio y firmada por el Jefe de la Sección, Sr. Castejón:

También dice D. Julián que «el resultado [de la votación] estaba pactado».<sup>5</sup> ¿Pactado con quién? A no ser que él entienda por pacto recabar el voto de los electores, mediante las razonadas propuestas que el candidato había defendido durante su campaña electoral, ante todos los estamentos del centro.

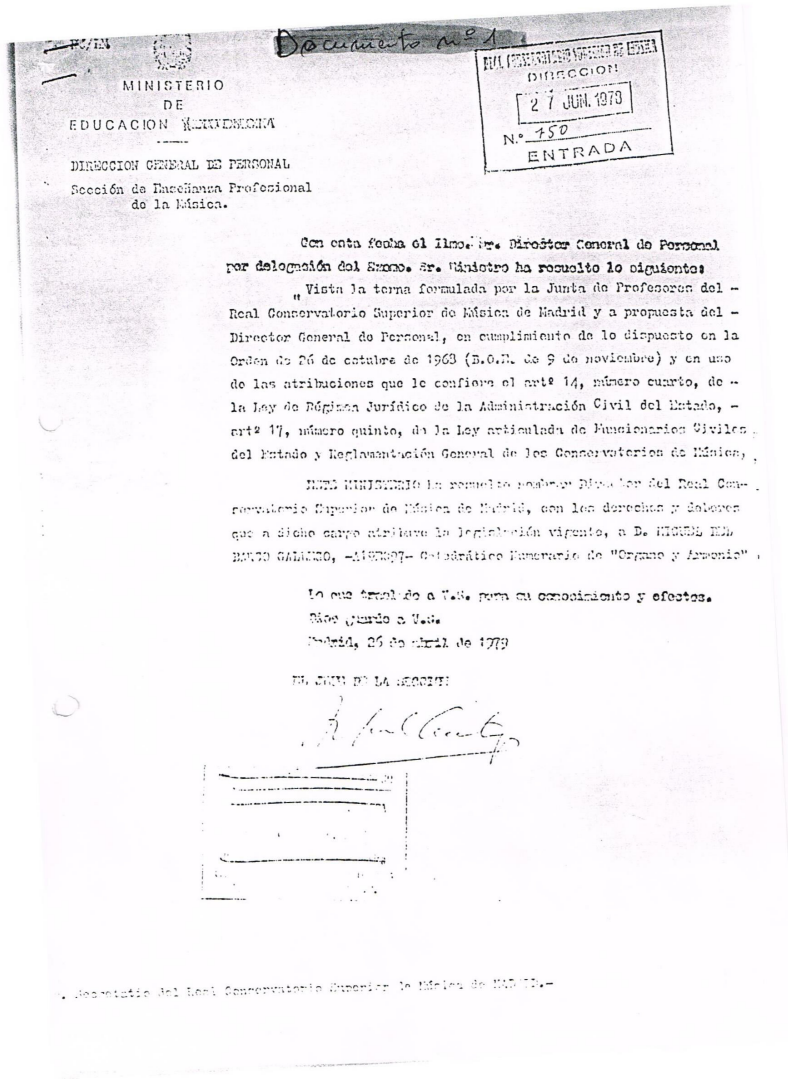
Previamente a mi elección como Director, hubo algo importante que el Sr. López Gimeno omite, y que marcó un hito importante en la historia de los conservatorios españoles.

El abajo firmante, candidato a la dirección del Conservatorio madrileño, consciente del signo de los tiempos, consideró oportuno y necesario presentar y defender ante todos los estamentos del centro unas líneas programáticas que contenían un plan preciso y concreto de actuación, y en las que contraía un compromiso serio y formal con los electores. Era la primera vez que un candidato daba la cara a pecho descubierto. Y, en consecuencia, consideré imprescindible reunirme por separado con el cuerpo de catedráticos, con los profesores especiales, auxiliares y no numerarios (PNN), con los alumnos, administrativos y subalternos (hoy llamado personal de administración y servicios), para exponer, defender y debatir, con todos ellos un programa que según las propias palabras de D. Julián «era interesante y creíble»<sup>6</sup>. Contesté, una por una, todas las preguntas que se me formularon, aclararé dudas y escuché las sugerencias que podían enriquecer mis propuestas. Consciente de los cambios que se avecinaban, consideré necesario adelantarme a lo que más temprano que tarde habría de suceder. Las líneas programáticas expuestas ante el profesorado constaban de dos partes o secciones: En la primera exponía aquellos puntos

<sup>4</sup> *Música...*, cit., pág. 227.

<sup>5</sup> *Música...*, cit., pág. 240.

<sup>6</sup> *Música...*, cit., pág. 241.



cuyo cumplimiento dependía exclusivamente de las competencias del Director; en la segunda, que sobrepasaban las facultades del cargo, me comprometía a realizar, junto a la Administración, las gestiones pertinentes y a dar cuenta al claustro del resultado de las mismas.

Los profesores no numerarios (PNN) estaban en una situación precaria. Escasa remuneración, inestabilidad laboral, trato discriminatorio... Los alumnos y el resto el personal no docente, disponían de pocos cauces para la defensa

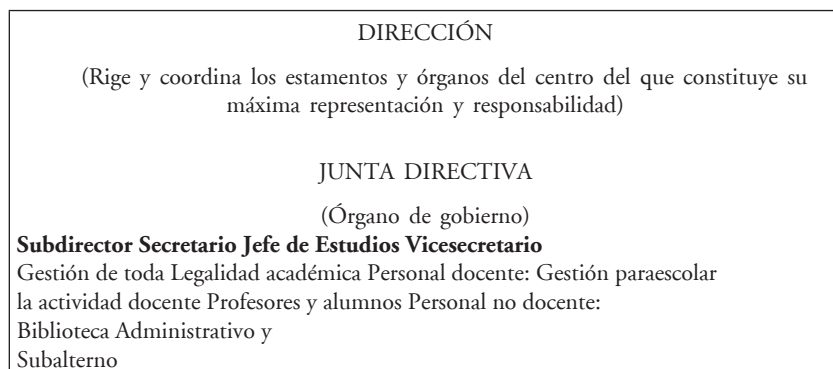


de sus intereses. Sus reivindicaciones no eran atendidas incluso a veces fueron objeto de sanción por ser consideradas poco menos que un acto de insubordinación. Era absolutamente urgente y necesario cambiar las reglas del juego.

Según la reglamentación del 66, «la Junta de Profesores (Claustro) es el órgano de consulta y asesoramiento del Director» y «estará integrada por los Catedráticos, los Profesores Especiales, los Profesores Auxiliares y la representación de la Asociación de Profesional de Estudiantes del Conservatorio».<sup>7</sup>

A la vista de las limitaciones de funciones y de participación que suponía la constitución del claustro en la Reglamentación de 1966, aún vigente, y de la nueva situación del Conservatorio en el que, aproximadamente, un 80% de los profesores eran contratados (PNN), hecho este que, por muchas razones, lo hacía prácticamente ingobernable, consideré imprescindible, para el mejor gobierno del centro, hacer una propuesta más razonable y justa de la constitución del claustro, que figura en el organigrama que expongo a continuación. Esta nueva constitución ampliaba sus competencias, incrementaba el número de representantes de alumnos —representación hasta ese momento, escasa o nula— del personal no docente, administrativo, de biblioteca y de subalternos (estos dos últimos con voz y voto para cuestiones directamente relacionadas con sus respectivas funciones). También se incluía la creación de la Comisión Permanente, un anticipo de lo que unos años después vendría a ser el Consejo Escolar y de la Subcomisión de la Comisión de Contratación, convertida más tarde por el claustro en Comisión.

## Organigrama



<sup>7</sup> Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música, VI, Art. treintaicinco, uno y dos.

<p>SUBCOMISIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contratación</li> <li>➤ Disciplina interna</li> <li>➤ Publicaciones</li> <li>➤ Actividades culturales</li> <li>➤ Reglamento</li> <li>➤ Información</li> </ul>	<p>COMISIÓN PERMANENTE DEL CLAUSTRO (Órgano plenamente ejecutivo de gestión y planificación)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 12 o 6 Profesores (Representación proporcional de los estamentos) NUMERARIOS/NO NUMERARIOS</li> <li>➤ 6 o 3 Alumnos (Representación de los claustrales)</li> <li>➤ Junta directiva</li> <li>➤ Personal no docente <sup>(1)</sup> (Representación de los claustrales)</li> </ul> <p>Elección del claustro</p>
<p>CLAUSTRO GENERAL (Posibilidad de exponer, sugerir, discutir... sobre los problemas del Conservatorio)</p> <p>(Refrendará las decisiones que por su trascendencia han de someterse al pleno)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PROFESORES NUMERARIOS Y NO NUMERARIOS</li> <li>- ALUMNOS: Un representante por cada una de las especialidades o materias</li> <li>- PERSONAL NO DOCENTE <sup>(1)</sup> (Un tercio)</li> </ul> <p><i><sup>(1)</sup>La participación del personal administrativo y subalterno, no contenida en la reglamentación actual, será objeto de un inmediato y superior estudio del claustro</i></p>	

(El original, manuscrito, de este organigrama figura en el Anexo)

Como se ha dicho más arriba, la Reglamentación General de los Conservatorios de Música establecía que la Junta de Profesores estaba integrada «por los Catedráticos, los Profesores Especiales y los Profesores Auxiliares y la representación de la Asociación Profesional de Estudiantes del Conservatorio» En lo que respecta al número de alumnos, no se especifica el número, por lo que, en el primer año que ejercí las funciones de Jefe de Estudios, le pedí al Director D. José Moreno Bascuñana que hiciera una consulta al profesorado solicitando su opinión sobre el número de alumnos que deberían representar a sus compañeros en el claustro. Fueron muchas y muy variadas las opiniones, pero la que más me sorprendió fue la de D. Julián López Gimeno que opinaba que era suficiente un solo alumno para representar a sus compañeros. Su escrito, si no ha desaparecido o no se ha traspapelado, debe figurar en los archivos del Centro.

Una de las mayores preocupaciones de los profesores numerarios, y especialmente de los catedráticos, y así me lo manifestaron, era que la presencia, con voz y voto, de los profesores no numerarios (PNN) y los alumnos era excesiva y podía originar conflicto debido principalmente a las posturas encontradas entre los distintos cuerpos docentes. Pero no fue así. Tanto los alumnos como los profesores no numerarios, tuvieron, durante mi presidencia, un comportamiento responsable y ejemplar. Cualquier exceso, que lo hubo, era inmediatamente

corregido y neutralizado por mí, en parte por la mesura habilidad que el Sr. López Gimeno me atribuye <sup>8</sup> y en parte por la confianza y la autoridad que me confería haber sido elegido, democráticamente, por una mayoría aplastante de votos, frente a las otras dos candidaturas. Los claustros, salvo algún pequeño incidente, se desarrollaron con normalidad. Y la imposición por mi parte de un tratamiento respetuoso, contribuyó a que así fuera.

Establecidas dichas competencias, se sometieron al claustro, para su aprobación, ampliación o modificación, las propuestas de la Junta Directiva cuyas actas, ya aprobadas, se exponen a continuación: <sup>9</sup>

MADRID

REESTRUCTURACION INTERNA

1.1 - CLAUSTRO - (Modificaciones aprobadas en el Claustro del 28.6.79).

El Claustro lo compone:

- La Junta Directiva que está formada por:
  - Director: funciones habituales.
  - Subdirector: que además de las funciones propias del cargo, será el responsable de publicaciones, actividades culturales e incidencias del profesorado.
  - Director de Centros Elementales: anteriormente Delegado en Centros Elementales y periféricos, que es el responsable del funcionamiento en Institutos, Centro Elemental de Amaniel y demás Centros que se creen dependientes de este Conservatorio.
  - Secretario: quien además de las funciones habituales, tendrá a su cargo las incidencias del alumno.
  - nado.
  - Vicesecretario: funciones habituales.
  - Jefe de Estudios: funciones habituales.
  - Tutor de Becarios: funciones habituales.
- Todos los Profesores Numerarios y No Numerarios.
- Un alumno por cada asignatura que se imparta en el Centro (actualmente son 34).
- Cuatro representantes del personal no docente (dos subalternos y dos administrativos).
- La Bibliotecaria.

<sup>8</sup> *Música...*, cit., pág. 238..

<sup>9</sup> Claustro celebrado el 28/6/79. Nº 00192 del Libro de Actas del Claustro.

Tras esta reestructuración interna, se concretan y aprueban las nuevas funciones del claustro:<sup>10</sup>

El Claustro será el Órgano Soberano del Centro y tendrá carácter plenamente decisorio.

Puede ser convocado por el Director del Conservatorio, siempre - que lo considere oportuno y una vez al trimestre como mínimo. También podrá ser convocado cuando lo soliciten treinta (30) de sus componentes.

El orden del día será establecido por la Comisión Permanente con la suficiente antelación para que todos los miembros del Claustro puedan formar opinión sobre los temas a debatir. Se enviará información por escrito cuando sea necesario.

Tendrá siempre carácter de Claustro abierto, debiendo existir una separación entre las personas pertenecientes al Claustro (con voz y voto) y el público: alumnos, padres, etc. (sin voz ni voto).

Las votaciones se celebrarán por el sistema que previamente se determine, pudiendo ser públicas, secretas, por mayoría simple, cualificada, etc.

La asistencia a los Claustros será obligatoria para todos sus componentes, debiendo justificarse por escrito a la Dirección, la falta de los mismos.

La Comisión Permanente estudiará medidas disciplinarias para las ausencias reiteradas sin justificar, tales como la pérdida del derecho al voto, etc.

Cualquier moción de censura que se plantee al Claustro, deberá - cumplir los siguientes requisitos:

- a) Existencia de quorum (asistencia de 2/3 de la totalidad como mínimo).
- b) Votación afirmativa a la moción presentada de 2/3 de los asistentes como mínimo).

La moción de censura podrá ser planteada directamente al Claustro por cualquiera de sus miembros, sin ningún condicionamiento previo.

Seguidamente, se aprueba la constitución de la Comisión Permanente y sus funciones en la que se modifican algunos aspectos de mi propuesta inicial:<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Claustro celebrado el 6/6/79. N° 00193 del Libro de Actas.

<sup>11</sup> Claustro celebrado el 28/6/79. N° 00194 del Libro de Actas.

1.2 - COMISION PERMANENTE - (Propuesta aprobada en el Claustro del 28.6.79)

Está integrada por 16 miembros, 5 de la Junta Directiva y 11 Representantes del Claustro, elegidos democráticamente entre los sectores correspondientes.

- 3 Profesores Numerarios.
- 3 Profesores No Numerarios.
- 3 Alumnos.
- 1 Administrativo.
- 1 Subalterno.

Entre las funciones inherentes a esta Comisión Permanente figuran como más dignas de ser destacadas, las siguientes:

- Establecer el Orden del Día de los Claustros Ordinarios y Extraordinarios que se celebren.
- Decidir qué temas, por su importancia, deben ser sometidos a la aprobación del Claustro mediante votación.
- Proponer al Claustro la creación de las distintas Comisiones que puedan mejorar el funcionamiento del Centro.
- Otras atribuciones podrían ser fijadas tras un lógico período de rodaje, como estudiar medidas disciplinarias para las ausencias reiteradas sin justificar al Claustro, tales como la pérdida del derecho al voto, etc.
- El período de vigencia de los componentes es de un año, debiendo celebrarse nuevas elecciones a comienzo de cada curso.

Cinco meses más tarde, se aprobó la creación y constitución de la Comisión de Contratación.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Claustro celebrado el 15/10/79 .Nº 00195 del Libro de Actas.

1.3 - COMISION DE CONTRATACION - (Propuesta de la Junta Directiva aprobada en el Claustro del 15.10.79)

Esta Comisión es elegida por el Claustro y confirmada ó renovada anualmente.

Está compuesta por cinco (5) miembros: El Sr. Director y cuatro (4) representantes elegidos democráticamente entre los sectores correspondientes:

- 2 Profesores Numerarios.
- 1 Profesor No Numerario.
- 1 Alumno.

La Comisión tendrá total autonomía para decidir, pero será preceptivo un informe de los representantes de la asignatura de que se trate.

Los puestos a cubrir deberán ser públicamente anunciados con la suficiente antelación y el fallo de la Comisión deberá ser igualmente hecho público.

El período de vigencia de los componentes es de un año, debiendo celebrarse nuevas elecciones a comienzo de cada curso.

Y, finalmente, la Junta Económica, cuya aprobación provocó la inmediata e irrevocable dimisión del Cajero Contador, debido a la presencia de un alumno.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Claustro celebrado el 18/12/80 N° 00195 del Libro de Actas. En la actualidad, forma parte de la Junta Económica un alumno elegido entre sus compañeros del Consejo. ¿Era, acaso, tan descabellada mi propuesta? El cajero-contador se llamaba D. Antonio Lastre.

1.4 - JUNTA ECONOMICA - (Modificación aprobada en el Claustro del 18.12.80)

Está constituida por:

- el Director
- el Secretario
- el Habilitado

Y además:

- 1 Catedrático
- 1 Profesor Especial
- 1 Profesor Auxiliar
- 1 Profesor No Numerario
- 1 Alumno

elegidos democráticamente entre los sectores correspondientes.

Sus funciones son: controlar y aprobar el movimiento económico del Conservatorio, debiendo reunirse periódicamente a propuesta del Sr. Director.

El período de vigencia de los componentes es de un año, debiendo celebrarse nuevas elecciones a comienzo de cada curso.

Prosigue D. Julián con su cantinela y nos dice que en las asambleas «se pedían y se aprobaban cosas fuera de reglamento».<sup>14</sup> ¿Y qué? En casi todas las asambleas hay personas que piden cosas absurdas e irrealizables. Pero esas absurdas peticiones no eran generalmente aceptadas por los órganos de representación ni por la dirección del Centro.

En todos los centros educativos de España, y no digamos en la universidad, se celebraban, asambleas, huelgas protestas, etc. Era el signo de los tiempos. Pero, que yo recuerde, nunca hubo, durante mis dos mandatos, una sola huelga de profesores o alumnos. Los que en un momento de ofuscación se negaron a firmar las actas, cesaron en su actitud ante mis razonamientos y fueron pasando, uno a uno, por la Secretaría del centro, para cumplir con su obligación. Pero en ningún momento, y a pesar de los amagos de huelga y de algunos encierros, se alteró la normalidad académica.

§ 246 *Música...*, cit., pág. 241.

El Sr. López Gimeno nos dice: «Cada sábado había reuniones de los profesores contratados más significativos en el despacho de Secretaría y allí se determinaba la hoja de ruta a seguir y en qué momento hacerlo, todo ello en la idea de mantener una presión constante, de manera que el cumplimiento de los objetivos propuestos pudieran llevar a una paralización del Centro. Lo cierto es que desde la Secretaría, el titular de la misma manejaba todos los hilos de Centro y no se movía un dedo sin su consentimiento»<sup>15</sup>

D. Julián peca de ingenuo cuando hace esta afirmación. Olvida que el Sr. Secretario del Conservatorio, persona de contrastada nobleza y probada honestidad, fue elegido por mí para llevar adelante el desarrollo y estricto cumplimiento de mi programa electoral. En todo momento me tenía informado de los acuerdos y de las propuestas que él, profesor no numerario y por tanto afectado por su injusta situación y la de sus compañeros, estaba encargado de coordinar. Nunca dio un paso sin mi consentimiento y su lealtad y su fidelidad a mi persona le hicieron merecedor de mi más sincero reconocimiento y gratitud.

El Sr. López Gimeno, tan crítico con los supuestos transgresores de la legalidad, tuvo, sin embargo, en su época de Secretario del Conservatorio, un pequeño, aunque justificado, desliz. El mismo nos lo cuenta: «estaba intentando poner al alumnado y profesorado en pie de guerra para que fuese una protesta civil importante, animándoles incluso a salir a la calle»<sup>16</sup> ¿Calculó D. Julián los riesgos a que exponía en aquellos tiempo a los manifestantes de haber seguido sus recomendaciones? ¿Y se sorprende y escandaliza de los encierros y manifestaciones de los profesores y alumnos, en una época de libertad, reclamando un trato justo ante su desesperada situación?

El Sr. López Gimeno cita una intervención suya en el claustro «celebrado el día 13 de Enero» (sic) pidiendo información «sobre la legalidad del incremento que había observado en las tasas de matriculación para los alumnos, y sobre el destino que el centro daba a los ingresos por estos conceptos»<sup>17</sup>. Al parecer le satisfizo la respuesta del Director pero no así la del Secretario. Sobre la famosa caja B, sobretasas o como se le quiera llamar, sólo puedo decirle que fue precisamente en mi época de Director cuando se eliminó definitivamente su existencia. Pero por el contexto en que las cita, las palabras que el Sr. López Gimeno pone en boca de D. Vito Corleone, traspasan la línea roja de la decencia, incurren en la infamia, y revela cierta miseria moral del recurrente. Yo, llegado el caso, y más en consonancia con lo que con tanta ligereza critica

<sup>15</sup> *Música...*, cit., pág. 243. El secretario citado por el Sr López Gimeno era el profesor de guitarra D. Antonio Ruíz Berjano.

<sup>16</sup> *Música...*, cit., pág. 229.

<sup>17</sup> *Música...*, cit., pág. 243.



D. Julián, hubiera preferido la noble respuesta que Calderón de la Barca pone en boca de Pedro Crespo en «El alcalde de Zalamea»:

«Pues, Señor, lo hecho, hecho»<sup>18</sup>

Un apunte interesante: siendo el Sr. Calés Director del Conservatorio y yo alumno matriculado en composición, contrapunto y órgano, pagué, además de la matrícula, una cantidad por los sobres que entregaban los subalternos. Ignoro si este hecho era conocido o no por la dirección. ¿Es esa la caja B a la que se refiere el Sr. López Gimeno? Sí estoy de acuerdo con el Sr. López Gimeno en que los «fondos de reptiles» no son un invento de nuestros días». Pero yo, ni los inventé, ni los toleré.

Cuando el Sr. López Gimeno habla de «una serie de inspecciones»<sup>19</sup>, ignora que dichas inspecciones, como otras muchas que se realizaron a lo largo de mi mandato, habían sido solicitadas por mí antes de la llegada de D. Pedro Lerma a la dirección del Conservatorio, debido a las presuntas irregularidades, referidas a determinados títulos, que habían sido detectadas por el Secretario del centro y que sólo cabe atribuir a erróneas interpretaciones del reglamento en anteriores mandatos. En cuanto a la puesta al día de la documentación acumulada en la secretaría y en los archivos, cuyo abandono venía de tiempos atrás, incluso de la época en la que el Sr. López Gimeno era Secretario, fue mi Junta de Directiva la que asumí y llevó a cabo un ingente trabajo de catalogación y ordenación de los archivos que desde el traslado del Conservatorio en 1966, permanecían en los sótanos de edificio del Teatro Real, expuestos a ser devorados por las ratas, esperando, como el arpa de la conocida rima de Bécquer, « una voz que le diga: «¡Levántate y anda!»

## Comisión de Contratación: Las tres «perlas»<sup>20</sup>

D. Julián nos habla de «tres perlas escogidas entre unas cuantas» que motivaron su dimisión como miembro de la Comisión de Contratación.

### **Primera perla: La contratación de un profesor de viento**

En lo referente al profesor de viento propuesto por los especialistas- la propuesta no era vinculante- las razones por las que los miembros de la Comisión decidieron por mayoría proponerlo para su contratación eran poderosas: por motivos que no vienen al caso, sólo un alumno de esa especialidad se había matriculado, era, pues, necesario contratar a un profesor de reconocido prestigio que pudiera atraer, como así fue, el mayor número de alumnos posible. Algu-

<sup>18</sup> *El Alcalde de Zalamea*. Jornada tercera. Final III. Cuadro III. Verso 2569.

<sup>19</sup> *Música...*, cit., pág. 245.

<sup>20</sup> *Música...*, cit., pág. 241.

nos miembros de la Comisión sabían que el profesor en cuestión, profesional de primera fila, solista de la ONE y con un brillante *curriculum*, impartía clases particulares a un número considerable de alumnos que, por las razones que sean, no se habían matriculado en el Conservatorio. Una vez contratado dicho profesor, los citados alumnos, formalizaron su matrícula, con lo que se consiguió el fin deseado.

### **Segunda «perla». La validez de una titulación<sup>21</sup>**

Otro hecho que motivó la dimisión de D. Julián fue la duda sobre la validez de una titulación presentada. En los años en los que yo fui titular del Consejo Nacional de Educación, el más alto organismo consultivo del Ministerio de Educación, este Ministerio solicitaba frecuentemente el informe del Consejo sobre la validez o no de algunas titulaciones, sobre la convalidación de los estudios realizados, tanto en España como en el extranjero y sobre la dispensa de alguna asignatura cursada cuyo contenido era idéntico al de otra de distinta denominación. El Consejo examinaba las distintas propuestas y decidía en consecuencia. Este informe no era vinculante pero, que yo recuerde, en ningún caso la Administración Educativa dejó de aplicarlo. ¿Y se sorprende el Sr. López Gimeno de que alguno de los miembros de la comisión expresaran sus dudas sobre la validez de una determinada titulación?

### **Tercera «perla»: *L'École normale de Paris*<sup>22</sup>**

Finalmente, un caso que escandalizó al Sr. López Gimeno: un ponente, al parecer de viento, ya que el aspirante pertenecía a esta especialidad, ignoraba el carácter superior de la famosa y prestigiosa Escuela Normal de Música de París (*L'École Normale de Musique de Paris*). Si en lugar de un alumno de viento hubiera sido de órgano, a mí, profesor de esta especialidad, no me hubiera sorprendido que D. Julián, profesor de piano, ignorase la existencia del famoso «Instituto Nacional para niños ciegos o Institución Real para Jóvenes ciegos de París» en el que se formaron algunos de los más destacados organistas y compositores franceses: André Marchal, Jean Langlais, Gasón Litaize o Luis Vierne para mí, que como organista conocía la existencia de esa prestigiosa institución, no hubiera sido motivo de escándalo y menos de dimisión, que el resto de los miembros ignoraran su existencia.

Como se puede apreciar las «perlas» escogidas, suponemos que entre las más hermosas, que el Sr. López Gimeno nos muestra, no parecen muy valiosas. Y bien merecen, siendo indulgentes, la calificación de simples «abalorios». En ningún momento estos casos, puramente anecdóticos, invalidaron la conveniencia y

<sup>21</sup> *Música...*, cit., pág. 242.

<sup>22</sup> *Música...*, cit., pág. 242.

la eficacia de la Comisión. Los motivos expuestos por D. Julián para abandonar la Comisión no parecen muy sólidos. Sólo él podrá decirnos si existieron otras causas que le impulsaron a tomar tan drástica decisión.

Deseo aclarar que dicha Comisión de Contratación, fue creada por mí para garantizar la máxima imparcialidad y objetividad en la elección de los candidatos y evitar, entre otros, hechos tan poco edificantes, por no decir escandalosos, como el de la contratación —¿a dedo?— antes de mi llegada al Conservatorio, de las esposas de cinco catedráticos de piano entre las que se encontraba la del Sr. López Gimeno (por cierto una excelente pianista merecedora de una cátedra). Dichas señoras ejercían la función de auxiliares de sus respectivos esposos. Todo quedaba en casa y de paso se cumplía el conocido mandato evangélico: «Lo que Dios ha unido, que no lo separe el hombre».<sup>23</sup>

Los amagos de huelga, nunca llegaron a cuajar y las reuniones y asambleas, todas ellas autorizadas por mí, eran normales en todos los centros educativos y en la época en la que tuvieron lugar. La mayor parte del personal del Conservatorio, vio en mis líneas programáticas una apuesta arriesgada. Pero yo la consideré imprescindible ante los cambios que se avecinaban. Algunos ponían en duda que se pudieran desarrollar, pero muy pronto pudieron comprobar que una corriente de aire fresco les liberaba del yugo que durante muchos años tuvieron que soportar sin posibilidad de recurrir ante la amenaza de su expulsión o de un innecesario expediente. Y a nadie debe sorprender que algunas de las actuaciones de estos colectivos fuesen, en algunos casos, desproporcionadas.

Jamás, en los veinticinco años en los que ejercí el cargo de Director, me inquietaron las asambleas. Muchas de estas, a petición de los convocantes, fueron presididas por mí. Las protestas de los profesores y alumnos, sometidos muchas veces al arbitrio y al capricho de algunos profesores irresponsables, tampoco llegaron a perturbar mi sueño. Las protestas y reclamaciones de profesores y alumnos, reclamando sus legítimos derechos, tenían todo el respaldo y la comprensión de la Dirección; había que atender sus peticiones en lo que tenían de justas y razonables y había que intentar solucionar sus problemas. De lo que se aprobaba y se proponía en las asambleas, que tanto inquietaba al Sr. López Gimeno, sólo se aceptaba aquello que tenía acomodo dentro del marco establecido. Ni un sólo paso se dio durante mi dirección sin que previamente se contrastara su viabilidad, su legalidad y su conveniencia, y tuviera el respaldo de la Administración que veía en los cambios introducidos una urgente necesidad. Los políticos de entonces, en la incipiente etapa democrática, vieron con buenos ojos, todas las modificaciones que se hicieron porque daban respuesta a las justas reivindicaciones de los profesores y alumnos del centro y que, tarde o temprano habrían de contribuir, como así fue, a sosegar los ánimos. Dichas

<sup>23</sup> Mt. 19-4.

modificaciones jamás tensaron las cuerdas de la legalidad ni pusieron en peligro el principio de autoridad. Fueron pensadas y establecidas con vista al establecimiento de una nueva normativa académica y administrativa más acorde con los tiempos. La autoridad del Director, lejos de menguar, se vio reforzada y sus responsabilidades fueron compartidas con los órganos de decisión del Centro: Claustro, Comisión Permanente, Comisión de Contratación y Junta Económica.

«En la primavera de 1982 apareció la convocatoria de las Oposiciones restringidas. Aquello supuso un éxito para los que habían luchado por conseguirlo y, al César lo que es del César, celebré junto a los demás tan fausta noticia»<sup>24</sup>

## Período Lerma

Tras mi nombramiento como Director, D. Pedro Lerma fue sustituido en el cargo de Subdirector por D. Antonio Gallego. D. Pedro fue nombrado a instancias mías Delegado de las Aulas de Extensión, obteniendo de la Administración un complemento económico que, unido a su sueldo, superaba al del Director del Conservatorio y, posteriormente a instancia mía, fue nombrado Inspector para todos los conservatorios de la capital, incluido el superior.

Una vez aceptada mi dimisión como Director, D. Pedro Lerma, presentó su candidatura animado y apoyado en todo momento por mí, y gracias al voto de los profesores y alumnos que me habían apoyado durante los cinco años de mi mandato, obtuvo una mayoría aplastante frente a las otras dos candidaturas. D. Julián omite el forcejeo que yo mantuve con la Administración, jugándome el tipo, para que D. Pedro Lerma, que había obtenido una mayoría aplastante de votos, fuera nombrado Director. Que la Administración hiciera efectivo el nombramiento de D. Pedro Lerma, costó Dios y ayuda, lo sabe bien el Sr. López Gimeno, cuyos adeptos, liderados por una profesora, cuyo marido tenía un alto cargo en el Ministerio de Educación, ejercieron fuertes presiones sobre la Administración para que el nombramiento de Director recayera, en uno de los candidatos con menor número de votos cuya diferencia, comparada con la de D. Pedro Lerma, era abismal. Pero yo no estaba dispuesto a aceptar que la voluntad mayoritaria del claustro fuera violentada. El problema consistía en que yo enviaba el acta del Claustro al Ministerio incluyendo el número de votos

<sup>24</sup> *Música...*, cit., pág. 243. En el Conservatorio y en el resto de los Conservatorios Superiores, se creó una plataforma de Catedráticos y de Profesores Numerarios, un grupo minoritario pero muy activo, que intentó, por todos medios, boicotear las oposiciones; impugnaron la convocatoria, los programas de las pruebas y la celebración de las mismas. Yo personalmente, lo había prometido en mis líneas programáticas, llevé a cabo las negociaciones con el Subdirector General de Personal, D. Ángel Sastre, un representante de CCOO y uno o dos representantes de los profesores afectados. Las reuniones se celebraron, durante varios días, en la «Sala Goya» del Ministerio de Educación.

de los candidatos, cosa que la Administración no estaba dispuesta a aceptar, ateniéndose a una norma vigente, pero carente de sentido en un sistema democrático. Sólo se podía enviar una terna con los nombres de los elegidos sin incluir el número de votos. Hasta tres veces me fueron devueltas las actas que yo, jugándome el tipo (fui amenazado con un expediente disciplinario), volvía a enviar con el número de votos incluidos. Finalmente, el Subdirector General de Artísticas, D. José María Merino<sup>25</sup> debido a mi tenaz resistencia, bien por cansancio o convencido de que era lo más justo y democrático, nombró a D. Pedro Lerma como el candidato más votado. Dudo mucho, y tengo razones para ello, que el candidato elegido fuera el deseado por D. Julián.

A la vista de lo anteriormente expuesto esa «lucha férrea entre la nueva directiva y la anterior»<sup>26</sup> de la que habla el Sr. López Gimeno, no es creíble. Las críticas no iban dirigidas a D. Pedro, sino al Secretario del Conservatorio, una persona incompetente cuyas actuaciones arbitrarias provocaban más la ira del profesorado, del alumnado y del personal de administración y servicios. ¿Recuerda D. Julián el famoso «muro de Berlín»?<sup>27</sup>

Ante esta situación, yo, personalmente, aconsejé a D. Pedro, más de una vez, que le cesara, porque era la única manera de evitar las duras críticas que, como máximo responsable del centro, recaían indirectamente sobre él.

De este Secretario, sí se podía decir que «manejaba todos los hilos del centro y que no se movía un dedo sin su conocimiento»<sup>28</sup> Lo controlaba todo. Entraba de improviso en las aulas de los profesores para cerciorarse (no era su función sino la del Jefe de Estudios) de que estaban en sus puestos. Al personal de Administración y Servicios lo traía por la calle de la amargura. Pocos eran los que confiaban en él, y si no hubo más incidentes fue por respeto a la venerable figura de D. Pedro Lerma, «un hombre de talante afable y dialogante»<sup>29</sup>, sí, pero de poco carácter, ya cercano a la jubilación, que no quería enterarse de nada y al que el Sr. Secretario le ocultaba información como pude comprobar en algunas de las entrevistas que mantuve con él en su despacho de dirección.

<sup>25</sup> D. José M<sup>a</sup> Merino, actualmente miembro de la RAE, no era, como dice el Sr. López Gimeno, Director General de Bellas Artes sino Subdirector General de Enseñanzas Artísticas.

<sup>26</sup> *Música...*, cit., pág. 244.

<sup>27</sup> D. Carlos González de Lara, pues no era otro el Secretario del Centro durante el mandato de D. Pedro Lerma, mandó construir una especie de muro en el ancho pasillo de entrada a los despachos de la dirección, de la secretaría y de la jefatura de estudio a los que sólo se tenía acceso por una estrecha puerta controlada por un bedel. Los alumnos la llamaban *La Muralla de Berlín* ya que obstaculizaba o impedía el paso de las personas (profesores, alumnos...) que necesitaban hablar con algún miembro de la Junta Directiva para exponer sus quejas o recabar información.

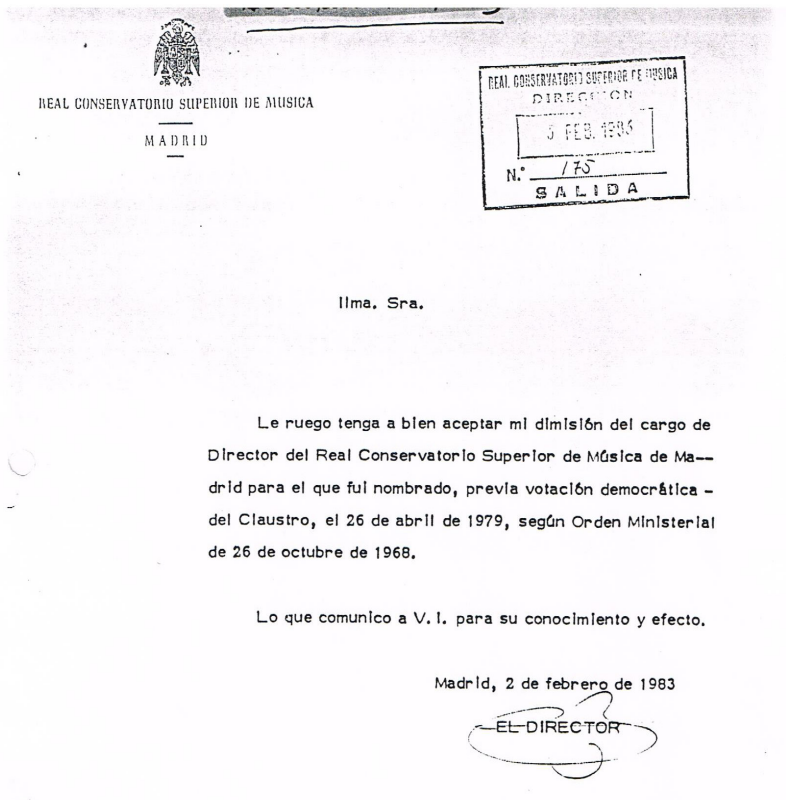
<sup>28</sup> *Música...*, cit., pág. 243.

<sup>29</sup> *Música...*, cit., pág. 245.

El Sr. López nos dice también que D. Pedro «se vio involucrado en una guerra que no era la suya»<sup>30</sup> Y tanto que era la suya. Y, sobre todo, la de su ínclito secretario cuya actitud y comportamiento provocaba la ira del Claustro.

El Sr. López Gimeno sigue diciendo que «más que marcharse, la directiva saliente parecía haber sido obligada a hacerlo»<sup>31</sup> No fue así. He aquí la prueba:

Consciente de que las responsabilidades de la dirección me impedían atender debidamente mi cátedra y desarrollar una actividad artística normal, y cumplida ya una parte importante de mi programa, poco más se podía hacer en cinco años de mandato, el día 2 de febrero de 1983, envié un escrito a la Subdirectora General de Artísticas con el ruego de que fuera aceptada mi dimisión:<sup>32</sup>



<sup>30</sup> *Música...*, cit., pág. 245.

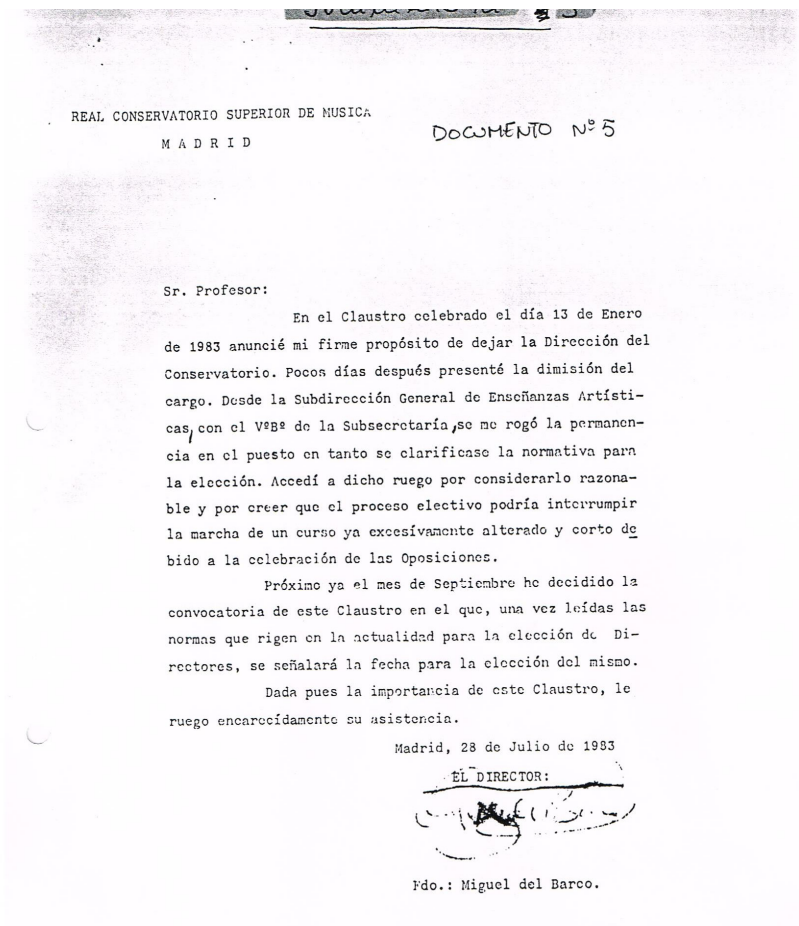
<sup>31</sup> *Música...*, cit., pág. 245.

<sup>32</sup> N° de Registro de salida n° 175.

MIGUEL DEL BARCO GALLEGO

Este escrito fue contestado por la Subdirectora General de Enseñanzas Artísticas en los siguientes términos:

Acepté, en principio, la petición de la Subdirección de Artísticas, por considerarla razonable, y me mantuve en el cargo hasta que el 28 de julio 1983, en vista de la tardanza de la Administración en redactar el nuevo proyecto normativo, convoqué un claustro cuyo único orden era la elección del nuevo Director. He aquí el texto:



Estos documentos son una muestra fehacientemente que nadie obligó ni al Director ni a la Junta a dejar el cargo. Me sorprende, y mucho, que D. Julián no los haya encontrado en los archivos del Conservatorio.

D<sup>ña</sup>. Encarnación López de Arenosa es una mujer de carácter, muy vinculada al Conservatorio desde sus años de estudiante y siempre dispuesta a colaborar en todo lo redundara en beneficio del Centro. Al poco de acceder a la Dirección del Conservatorio, por la jubilación de D. Pedro Lerma, tuvo el acierto de cesar al Secretario anterior y de elegir una junta formada por personas serias, responsables y eficaces. Pero, en contra de lo que nos dice D. Julián,<sup>33</sup> sus principales problemas en el poco tiempo que ejerció el cargo de Directora, fueron sus diferencias con la Administración motivadas por su defensa a ultranza del Conservatorio.

Los últimos meses de la agitada dirección de D. Carlos Esbrí fueron caóticos. Los alumnos convirtieron el Aula Magna en una especie de gabinete de prensa en el que recibían e informaban a los periodistas sobre la situación de Conservatorio y de las enseñanzas de la música. Se solicitaba la urgente reforma de estas enseñanzas. A D. Carlos Esbrí le superaban los problemas y andaba por los pasillos como un sonámbulo, sin saber qué medidas tomar para evitar la avalancha de críticas, muchas de ellas injustas, que se le venían encima. Pero no era ni de lejos el único responsable de la situación. Finalmente decidió dimitir.

Estas protestas que se iniciaron en Conservatorio de Madrid, se fueron extendiendo al resto de los conservatorios de las Comunidades Autónomas. A los alumnos se unieron los profesores, y la prensa de toda España (dispongo de un amplio *dossier* que lo confirma) se hizo eco del conflicto. En el Ministerio de Educación y en las Consejerías de las Comunidades Autónomas, había una gran preocupación.

Unos meses antes de la dimisión de D. Carlos Esbrí, había recibido yo una llamada del entonces Director Provincial de Educación, D. José Ignacio Cartagena, citándome en su despacho sito en la calle Vitruvio, nº 2. Tras una larga conversación sobre la situación del Conservatorio, me pidió que aceptara el cargo de Director con la promesa de que la tan deseada reforma de nuestras enseñanzas estaba a punto de comenzar. Me negué rotundamente alegando que, durante los primeros cinco años en los que ejercí el cargo de director, había sacrificado mi labor docente y una parte importante de mi actividad artística. Y me contestó que, independientemente de mi respuesta, él podía nómbreme «de oficio». Me despidió rogándome que lo pensara y le diera una pronta respuesta.

Unos días más tarde me llamó la Directora General de Centros, D<sup>ña</sup>. Concha Toquero, persona muy amable y de grandes dotes de persuasión. Me enseñó un borrador de la inminente reforma que preparaba el Ministerio Y, a decir verdad, no me satisfizo mucho el anteproyecto. Durante nuestra entrevista me pidió que me hiciera cargo de la dirección del Conservatorio. Una de las condiciones que puse para aceptar la dirección del Conservatorio era que, además

<sup>33</sup> *Música...*, cit., pág. 245.



de comienzo de las negociaciones con el sector implicado, me prometiera la adjudicación del edificio Sabatini para uso exclusivo del Conservatorio. Me respondió que eso no dependía de ella sino de la Secretaría de Estado de Educación e inmediatamente llamó su titular, D. Alfredo Pérez Rubalcaba, pidiéndole que me recibiera lo antes posible. Al día siguiente, el Sr. Rubalcaba, me llamó para que me entrevistara con él. Me recibió en su despacho de la calle Alcalá. Intentó convencerme, con su consabida habilidad, para que yo, al menos por un año, me hiciera cargo de la dirección del Conservatorio. Yo no tuve reparos en exponerle mis condiciones: el inmediato comienzo de la reforma de nuestras enseñanzas y la adjudicación del edificio Sabatini. En mi presencia, realizó una llamada al Ministro, D. Javier Solana Madariaga, y le habló de mis condiciones. Colgó el teléfono y me dijo: El ministro ha dado su consentimiento: ¡Cuenta con el Sabatini! Y yo le respondí: cuenta conmigo para la dirección del Conservatorio.

Al día siguiente recibí el nombramiento del Director Provincial de Educación, D. José Ignacio Cartagena. Sin pérdida de tiempo inicié los trámites para la propuesta de la nueva Junta Directiva y seguidamente me puse en contacto con los directores de los Conservatorios Superiores de las Comunidades Autónomas para fijar una fecha y ver la posibilidad de que el Secretario de Estado D. Alfredo Pérez Rubalcaba, con el que había hablado previamente, nos recibiera. Y así fue. En esa reunión me nombró coordinador para la reforma e inmediatamente nos pusimos a trabajar con el nuevo borrador que la Directora General de Centros me había enviado.

Agradezco al Sr. López Gimeno que, a lo largo de su dramática narración, me atribuya, al menos, alguna cualidad personal: la de mi habilidad para resolver ciertos asuntos. La primera muestra de mi «habilidad» tuvo lugar durante el claustro celebrado en octubre de 1978: «menos mal que el Catedrático de órgano, Sr. del Barco, desde el estrado, dada su condición de miembro de la Junta Directiva, tomó la palabra y en una intervención mesurada y hábil consiguió que el personal se apaciguase un poco»<sup>34</sup>. La segunda para llevar a buen puerto las negociaciones con el Sr. Rubalcaba, Secretario de Estado de Educación, para la consecución del edificio Sabatini, actual sede del Conservatorio «tarea que llevó a cabo con habilidad el otra vez Director, Sr. del Barco».<sup>35</sup> Pero no fue tanto mi habilidad, al menos en este último caso, como las condiciones «*sine qua non*» impuestas por mí para aceptar la dirección del Conservatorio.

D. Julián omite en su intrahistoria algunos logros de mi primera época de director. Y de la segunda, sólo cita la consecución del edificio Sabatini.

<sup>34</sup> *Música...*, cit., pág. 238.

<sup>35</sup> *Música...*, cit., pág. 246.

Le voy a refrescar la memoria sintetizando algunas de las consecuciones más destacadas de ambas etapas:

### Primera etapa (1979-1983)

- La democratización de las rígidas estructuras académicas
- La disolución de los grupos de presión
- La participación de los PNN y de los alumnos en los órganos de decisión del centro (Claustro, Comisión de Contratación, Junta Económica, Comisión Permanente)
- La estabilidad del profesorado
- El impulso dado a la Biblioteca con la adquisición de libros, partituras y discos
- La restauración de los libros de incalculable valor históricos muy deteriorados por el paso del tiempo.

### Segunda etapa (1988-2008)

- La consecución del actual edificio
- La suscripción a revistas nacionales e internacionales
- La contratación de personal para biblioteca en número que jamás hubiera soñado el Conservatorio
- La adquisición de libros
- La restauración de los instrumentos antiguos
- La instalación del Museo<sup>36</sup>

Todo esto fue posible gracias a la relación muy fluida entre el Conservatorio y los representantes de la Administración Educativa.

Como historiador, no le auguro al Sr. López Gimeno, un futuro prometedor teniendo en cuenta sus lamentables omisiones y su interesada interpretación de algunos hechos.

El Sr. López Gimeno termina su alocución citando un fragmento del *Soneto al tñmulo de Felipe II, en Sevilla*<sup>37</sup>. Pero sólo cita el segundo terceto y el estram-

<sup>36</sup> La creación del museo fue una de las máximas aspiraciones de los directores del Conservatorio desde su fundación.

<sup>37</sup> *Música...*, cit., pág. 246.

*Esto oyó un valentón y dijo: «Es cierto*

*Cuanto dice voacé, seor soldado.*

*Y el que dijere lo contrario, miente.*

*Y luego incontinente,*

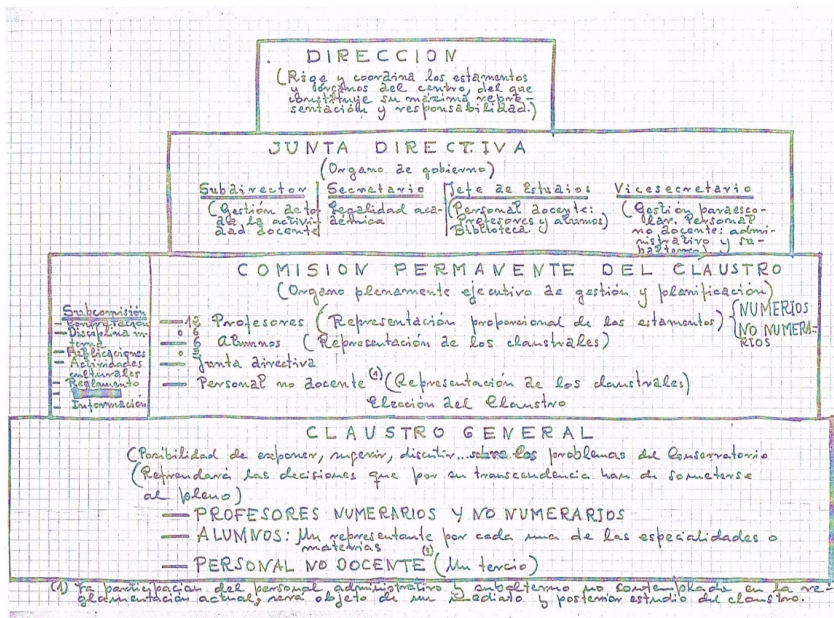
*«caló el chapeo, requirió la espada,*

*miró al solayo, fuese y no hubo nada».*

bote que, sin la lectura de los once versos que les preceden, y que constituyen el núcleo del soneto, el texto citado carece de sentido. No sabemos si el valentón escuchó el órgano de la catedral hispalense, la prédica del magistral o el canto de la escolanía. Algo parecido le sucede a D. Julián en lo que respecta a mis dos etapas de Director: de los dos mandatos de mi dirección sólo cinco parece interesarle. Es muy posible que D. Julián, traumatizado por las penosas vivencias del pasado, estuviera ausente durante los veinte años restantes.

Miguel del Barco Gallego  
*Catedrático y ex Director del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*

## Anexo

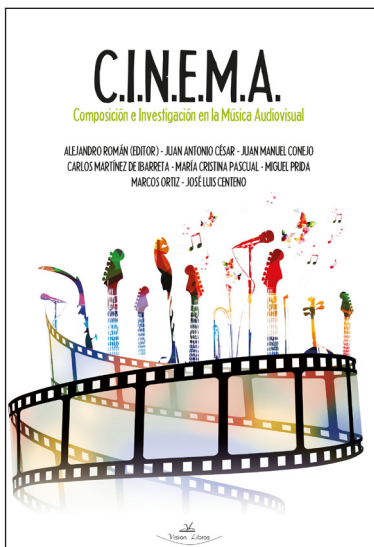


# RESEÑAS



# PRESENTACIÓN DEL LIBRO «CINEMA, COMPOSICIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA MÚSICA AUDIOVISUAL»

El pasado 17 de Diciembre de 2014 se presentó en la Biblioteca del RCSMM el libro «*CINEMA, Composición e Investigación en la Música Audiovisual*», coordinado y editado por el profesor Alejandro Román. La experiencia es única, ya que es la primera vez que se publican trabajos de fin de carrera de alumnos del Centro, en este caso todos ellos compositores que finalizaron sus estudios en la especialidad de «Composición para Medios Audiovisuales». Para la realización del proyecto, el cual se ha llevado a cabo en un año, Román ha seleccionado y supervisado los trabajos, corregido su estilo, editado, encargado la portada y gestionado la publicación con la editorial. Los textos que se presentan son una selección en forma de artículo de cada uno de los trabajos de investigación, cuyos autores son Juan Antonio César, Juan Manuel Conejo, Carlos Martínez de Ibarreta, Cristina Pascual, Miguel Prida, Marcos Ortiz y José Luis Centeno, además del propio Román, quien aporta dos artículos y el prólogo, en total nueve ensayos relacionados con diferentes aspectos de la música cinematográfica.







## REPRESENTACIÓN DEL MUSICAL «ALOMA» COLABORACIÓN RCSMM- RESAD

Durante los días 16 a 23 de marzo de 2015, tuvo lugar en la Real Escuela de Arte Dramático (RESAD) la representación, por primera vez en español, del Musical «Aloma», basado en la novela del mismo nombre de la escritora catalana Mercè Rodoreda, cuya trama, ambientada en 1886, relata la existencia de una joven marcada por la muerte de un hermano, las dificultades económicas de la familia y las inevitables inquietudes y desasosiegos de un amor que la estremece y confunde.

La actividad fue el resultado de la colaboración interdisciplinar entre alumnos y profesores del RCSMM y de la RESAD, con motivo de la puesta en escena del trabajo de fin de carrera de los alumnos salientes de la primera promoción del itinerario de Interpretación en el Teatro Musical de la RESAD. La dirección escénica estuvo a cargo Miguel Tubía, profesor del Departamento de Voz y Lenguaje en la especialidad de Canto aplicado al Arte Dramático de la RESAD, mientras que la dirección orquestal y la gestión organizativa fueron asumidos por los profesores del RCSMM, Elena Esteban Muñoz, Emilio González Sanz y Elíes Moncholí Cerverá (los tres a la batuta frente a los alumnos de las especialidades instrumentales) y José Antonio Torrado del Puerto (en la coordinación del equipo de gestión, formado por alumnos de la especialidad de Pedagogía).


Las representaciones se cerraron con un homenaje a la compañía de teatro Dagoll Dagom (que estrenó la adaptación musical en catalán de la novela en el año 2008), al que asistió la actriz Asunción Balaguer, dedicando desde el escenario unas entrañables palabras a todos los participantes del elenco.





# Aloma

Musical basado en la novela de Mercè Rodoreda

 1831


de Arte Dramático

Taller de Montaje  
Interpretación en **TEATRO MUSICAL** Curso 4º  
2015


Composición musical y texto de canciones. Alfonso de Vilallonga / Orquestación, Roman Gottwald


Libreto original en catalán. Lluís Arcarazo

Traducción, versión y dirección. Miguel Tubía



Diseño y construcción del espacio. Sara Ortiz de Villajos y David Phillips  
Iluminación. Sara Ortiz de Villajos y Pablo Hernández  
Diseño y confección de vestuario. Vicenta Rodríguez

 **Orquesta del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid**

Creación a partir de la producción de Dagoll-Dagom para el Teatro Nacional de Cataluña (Barcelona, 2008) 

Aloma

Musical basado en la novela *Aloma* del Mercè Rodoreda

Transcripción de la novela a libreto teatral: Lluís Arcarazo  
 Música y letra de las canciones: Alfonso de Vilallonga  
 Orquestación: Roman Gottwald  
 Traducción al castellano y versión: Miguel Tubía

ELENCO

ALOMA Anabel García / Sara Fandiño/ Victoria Ávila  
 MERCÈ (Narradora) Cintia Rosado  
 ROBERT Mario Tejero  
 JOAN Daniel Orgaz  
 ANNA Sara Fandiño / Anabel García  
 CORAL Ruxandra Oanca  
 JOAQUIM / MANELET Juan Forneas  
 SRA. CABANAS Lucía Cubillo  
 MARÍA Zaida Díaz  
 AMIGAS de MARÍA Lucía Cubillo / Victoria Ávila / Anabel García  
 DANIEL Néstor Rubio / Pedro Moreno / Juan Domingo Martínez / José Luis / Carlos

CORO 1

Stephanie Espil, José Luís Fernández, Lucía García, Marina Hodgson, Paula Moncada, Pedro Moreno, Toñina Regidor, Noelia Planes

CORO 2

Néstor Rubio, Inés Alba, Miriam González, Juan Domingo Martínez, Raquel Pérez, Rosa Puga, Carlos Sánchez, Noelia Planes

ORQUESTA del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid - RCSMM

DIRECCIÓN DE ORQUESTA

Elies Moncholí Cerveró, Elena Esteban Muñoz y Emilio González Sanz

MÚSICOS

María Ángeles del Pino y Tamara Santamariña, acordeones; María Muñoz, violín; Esther Fernández, Marta Asensio y Elena Santana, violas; Miren Conti, violoncello; Maribel Castillo, contrabajo; Gabriel Manzanares, bajo eléctrico; Raquel del Pino y Luis Serrano, guitarras; Katia Perera y Héctor González, flautas traveseras; Yaiza Martínez y Raul Castro, clarinetes; Raquel Jiménez y Sergio de Gracia, pianos; Alba Rocío Morejón, Mario González, Roberto Fernández, Víctor Gallego y Fernando Calonge, percusión

EQUIPO DE GESTIÓN Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

COORDINADOR

José Antonio Torrado del Puerto

EQUIPO

Alba Flavia Awan Avendaño, Mari Luz Fernández López,  
 Pablo Soriano Sánchez, Borja Perriñez Moraleda,  
 Diana Gómez Doblado, Marine Martínez,  
 Laura Muñoz Casanova y Elena Zapata Bordas

FICHA ARTÍSTICA

DIRECCIÓN ESCÉNICA	Miguel Tubía	«Coro contra el amor»	Sergio Leal
LIBRETO ORIGINAL en CATALÁN	Luis Arcarazo	COREOGRAFÍA «Dandy del Putxet»	Xenia Sevillano
MÚSICA Y LETRAS DE LAS CANCIONES	Alfonso de Vilallonga	ESCENOGRAFÍA	Sara Ortiz de Villajos
TRADUCCIÓN al CASTELLANO y VERSIÓN	Miguel Tubía	DISEÑO del CARRUSEL	David Phillips
ORQUESTACIÓN	Roman Gottwald	ILUMINACIÓN	Cayetano Astiaso
PIANISTA ACOMPAÑANTE en ENSAYOS	Miguel Baselga	DISEÑO DE SONORIZACIÓN	Pablo Hernández
MOVIMIENTO ESCÉNICO en la VERBENA	Miguel Tubía	VESTUARIO	Sara Ortiz de Villajos
MOVIMIENTO ESCÉNICO		CARACTERIZACIÓN	Kike García
		DISEÑO DEL CARTEL	Vicenta Rodríguez
		ATREZZO	Marta Leiva
			Antonio Jiménez
			David Phillips
			RESAD

FICHA TÉCNICA

AYUDNTE DE DIRECCIÓN ESCÉNICA	Lyubomira Kostova	TÉCNICOS DE ILUMINACIÓN	Jesús P. Pecharomán,
REGIDURÍA GENERAL	Jaime Martínez		Javier González, José Caballero,
REGIDURÍA MUSICAL	Amelia Die		Juan Antonio Moreno, Mario
REGIDURÍA ESCÉNICA	Nidya Badiola		Lozano, Olga Rodríguez,
SONIDO Fluge		MAQUINISTAS	Miguel A. Rodríguez, José
TÉCNICOS DE SONIDO	Pablo Alonso, Juan Moris, Cristina		Correal, José A. Sánchez,
			Soledad Vitores.

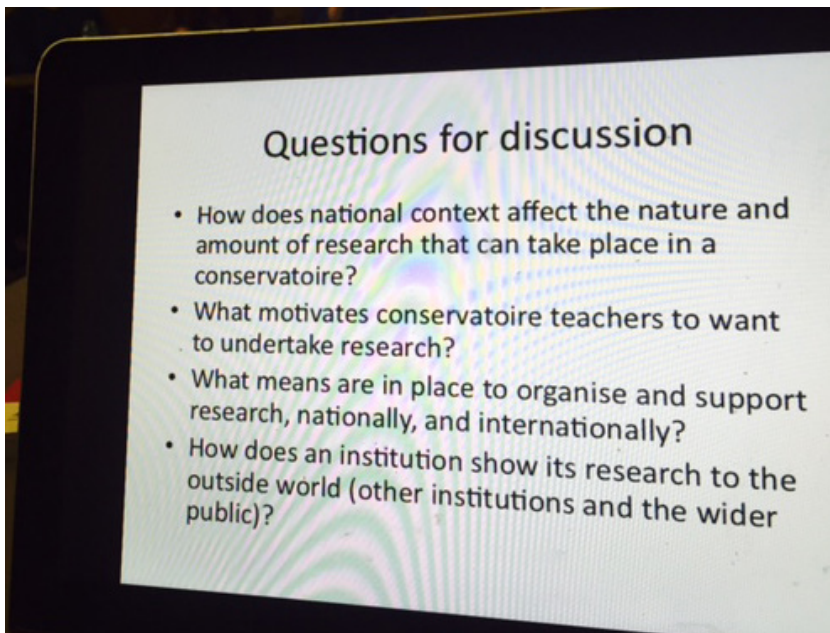
## JORNADA DE INVESTIGACIÓN CON JOHN A. SLOBODA SOBRE PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

Las profesoras Michèle Dufour y Amalia Casas-Mas organizaron por segundo año consecutivo en la sede del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid la Jornada de Investigación en Psicología de la Música con el Profesor John A. Sloboda, una de las principales figuras en la materia a nivel internacional. En él se han tratado aspectos como el análisis de las audiencias para la música clásica y las estrategias para desarrollar nuevos públicos, así como aportar un resumen de los principales resultados de la Conferencia internacional sobre Conservatorios que tuvo lugar en la Guildhall School of Music de Londres en febrero de 2015.

La principal conclusión sobre su conferencia ha sido la necesidad de reconsiderar el papel de los conservatorios para estar al servicio de la sociedad actual y la necesidad de una coordinación en el área de investigación dentro de los conservatorios para incentivar a todas las especialidades a crecer con conocimiento mutuo de sus logros en la reflexión teórico-práctica. Según las consideraciones principales de la conferencia, los medios para devolver esta labor pasan por impulsar la interdisciplinariedad en las artes, la reconsideración de la emoción y el feedback del público de manera necesaria en las interpretaciones, y potenciar la formación en improvisación del alumnado que le permitiría aunar e implementar las dos premisas anteriores.

A continuación tuvo lugar un hecho de especial relevancia que fue la presentación - no oficial- de la Asociación Española de la Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM), que se encuentra ahora mismo en proceso de constitución. Se trata de una agrupación pionera en España cuyo proyecto inicial cuenta con profesionales de doble perfil, con formación en ambas áreas, psicología y música. De manera similar al resto de países, se crea con el ánimo de promover las tareas formativas, investigadoras y de intervención, derivadas de la Psicología de la Música por un lado, y la Psicología de la Interpretación musical y artística por otro, tareas que no cuentan aún en España con vías que encaucen las demandas provenientes de universidades, conservatorios o cualquier otra institución del ámbito artístico.

Se terminó la intensa Jornada con la presentación de diversos proyectos de investigación sobre psicología musical por parte de los expertos españoles que asistieron al encuentro desde distintas partes del país y desde el extranjero. Proyectos que fueron muy bien considerados por el Profesor Sloboda y que nos permite afirmar que tenemos un trabajo de calado para discutir, compartir y ofrecer al entorno nacional e internacional.



RESEÑAS



# NORMAS DE PUBLICACIÓN

Estimado lector:

En previsión de la próxima publicación, en 2016, 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.
- **Trabajos de alumnos del RCSMM:** Todos aquellos profesores del RCSMM que tutelando oficialmente el trabajo de algún alumno crean que éste alcanza la madurez suficiente como para publicarlo en la revista, tanto por la temática, 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 para incorporarlo al proceso de selección. La autoría será exclusiva del alumno o alumnos que hayan realizado y redactado el trabajo, pero el profesor responsable del alumno o alumnos figurará como tal en una nota a pie de página.

## Normas de envío

- Los artículos serán enviados a la dirección de correo electrónico revista@rcsmm.eu
- Formato y Tipografía: Archivo Word, Letra Times New Roman 12. Todas las tablas, fotografías, partituras y gráficos, de haberlos, deben quedar insertados en el lugar oportuno entre el texto, en formato jpg., e ir acompañados de su correspondiente referencia en la base (numeración/contenido. Ej.: Tabla 1. *Análisis comparativo de datos*).
- Extensión: No existe límite sobre la extensión razonablemente mínima y, aunque existe flexibilidad, se considera un artículo de extensión media aquel que contenga entre 4000 y 6000 palabras.
- El plazo de presentación de los artículos para la edición número veintitrés finaliza el **29 de febrero de 2016, lunes, a las 23:00**.

## 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 de 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 estudioso a presentar un trabajo inédito de merecida difusión.

Mayo de 2015



SE ACABO DE IMPRIMIR EL PRESENTE NÚMERO DE LA REVISTA «MÚSICA»,  
EN SU 2ª ÉPOCA, EN LOS TALLERES DE ARTES GRÁFICAS IMPRENTA  
TARAVILLA EN LA MUY NOBLE Y LEAL VILLA DE MADRID  
EL DÍA 20 DE MAYO DE DOS MIL QUINCE,  
FESTIVIDAD DE SANTA ELENA.

LAUS DEO



