

# LEITMOTIV

Año 1; número 2, Mayo 2013

Revista del Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada



**Rafael Cámara Martínez**

El Real Conservatorio de Música y Declamación "Victoria Eugenia" de Granada durante la Regeneración Española

**Isabel Gutiérrez Blasco**

Interpretaciones "ideales" versus interpretaciones "personales" desde la perspectiva de la psicología de la música

**Pablo Infante Amate**

Música, Revolución Cultural, Postmodernidad: Actualidad y Problemática.

**José Manuel González Gamarra**

La aportación guitarrística de Eduardo Sainz de la Maza

**Pedro M. Chamizo Pérez**

El oído absoluto

**Rubén Caballero Ortega**

El saxofón solista dentro de la Generación del 51 en la década de los ochenta

## CONSEJO EDITORIAL

**Dirección:**

Ibon Zamacola Zubiaga

**Consejo de redacción:**

Ibón Zamacola Zubiaga

Miguel Ángel Jiménez Pérez

Isabel Gutiérrez Blasco

**Edición:**

Real Conservatorio Superior "Victoria Eugenia" de  
Granada, c/ San Jerónimo 46, 18001 Granada  
revistacsm@gmail.com  
www.conservatoriosuperiordegranada.com  
"Leitmotiv (Granada)" = ISSN 2254-5360

---

La revista no se hace responsable de las opiniones, imágenes, textos y trabajos de los autores o lectores que serán responsables legales de su contenido.

## CONTENIDO

### Editorial

---

### Colaboraciones

El Real Conservatorio de Música y  
Declamación "Victoria Eugenia" de  
Granada durante la Regeneración Española  
RAFAEL CÁMARA MARTÍNEZ 6

Interpretaciones "ideales" versus  
interpretaciones "personales" desde la  
perspectiva de la psicología de la música  
ISABEL GUTIÉRREZ BLASCO 18

Música, Revolución Cultural, Postmo-  
dernidad: Actualidad y Problemática.  
PABLO INFANTE AMATE 30

La aportación guitarrística de Eduardo  
Sainz de la Maza  
JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ GAMARRO 35

El oído absoluto  
PEDRO M. CHAMIZO PÉREZ 44

El saxofón solista dentro de la Generación  
del 51 en la década de los ochenta  
RUBÉN CABALLERO ORTEGA 48

**EDITORIAL****LA EDUCACIÓN MUSICAL NO ES UN LUJO, ES UNA NECESIDAD Y UNA INVERSIÓN DE FUTURO.**

Desde la edición del primer número de nuestra revista, el Conservatorio Superior Victoria Eugenia de Granada ha colaborado con la Universidad de Granada en dos importantes eventos en los que se ha reflexionado y debatido acerca de la situación y el futuro de educación musical en España: el “I Simposio Internacional de Educación Musical. Políticas Educativas de Reforma y Educación Musical en Tiempos de Crisis” celebrado del 6 al 8 de febrero, y el Encuentro “La Universidad y los Conservatorios Superiores de Música” el 26 de abril.

El primero se llevó a cabo gracias al trabajo conjunto de la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada y nuestro conservatorio. El objetivo de dicho Simposio fue el de tratar las repercusiones que las reformas en las políticas educativas tendrán tanto en la educación general (de Infantil a Bachillerato), en las enseñanzas de régimen especial (conservatorios y escuelas de música), como en la formación de los futuros profesores de música.

La presencia de figuras internacionales de reconocido prestigio, como Graham Welch (Institute of Education, University of London), Graça Mota (Instituto Politécnico do Porto), Sara Hennessey (Faculty of Education, University of Cambridge) y Ana Lucía Frega (Directora del Centro de Pedagogía Musical del Departamento de Artes Musicales y Sonoras del Instituto Nacional del Arte de Argentina), nos permitieron conocer la situación de la educación musical en otros países, las repercusiones de PISA en los sistemas educativos a nivel internacional, así como los resultados de numerosas investigaciones en las que se muestran los beneficios que la educación musical aporta a quienes la reciben. Los doctores José Luis Aróstegui Plaza (Catedrático de la Universidad de Granada del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal) y Carmen Carrillo Aguilera (Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya) se centraron en

dos usos del término “competencia”. El primero, alertó del impacto que tendrán en el sistema educativo las visiones neoliberales acerca de qué y cuáles son las competencias que el alumnado debe desarrollar. La segunda, nos habló acerca de los estudios que ha realizado sobre las competencias profesionales del profesorado de música.

Cerraron el Simposio las ponencias de los doctores Álvaro Zaldívar Gracia (Subdirector General de Enseñanzas Artísticas Superiores de la Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid), quien reivindicó la incorporación del debate ético en los conservatorios, y Francisco Martínez González (director del Conservatorio Superior de Málaga), quien expuso los perjuicios que conlleva para los Conservatorios Superiores y sus alumnos el seguir arrastrando en todas las reformas educativas el que los estudios superiores de música no sean universitarios sino solo equivalentes a éstos.

Los debates que surgieron durante los días que duró el simposio se centraron en dos cuestiones fundamentales: la enorme pero-cupación sobre el futuro de la educación musical y su falta de valoración social debida a la relativamente reciente implantación en la educación general obligatoria. Sin haber tenido tiempo de su consolidación en Primaria, y con un horario casi testimonial (una sesión semanal de menos de una hora), la formación especializada de los futuros maestros de música ha sido seriamente minada. La adaptación de carreras universitarias al Plan Bolonia ha supuesto la eliminación del título de Magisterio en Educación Musical. Para conseguir con el nuevo título de Grado de Maestro/a en Educación Primaria la especialización en Educación Musical bastará con cursar algunas asignaturas optativas ofertadas por las universidades en el último año de carrera o durante ella. Y tras ese cambio en la formación del profesorado, nos vemos ahora debatiendo sobre la reforma de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. La redacción del tercer y último borrador de la LOMCE conllevaría que el alumnado podría recorrer todo el sistema educativo desde Infantil a Bachillerato sin haber tenido ni una hora de clase de música. Tras estas reformas subyace una idea

demasiado común en nuestra sociedad: la música es un lujo y, por lo tanto, prescindible.

Los maestros y profesores de música de Primaria y Secundaria trabajan todos los días por hacer comprender a alumnos, padres y, con demasiada frecuencia, a sus compañeros de otras especialidades la importancia del aprendizaje de la música. Son innumerables los beneficios que la educación musical puede conllevar a corto, medio y largo plazo para el alumnado y para la sociedad que la fomenta. Los músicos siempre hemos considerado que el aprendizaje de un instrumento musical resultaba muy provechoso, que el escuchar y hacer música tenía efectos profundos sobre las personas y que las actividades musicales tenían un gran valor social. Estas intuiciones se están demostrando con numerosos estudios científicos realizados desde distintos campos (la psicología, la neurología, la medicina, la pedagogía, etc.).

El aprendizaje de un instrumento musical, ya sea con el fin de llegar a ser profesional, sólo aficionado o un escuchante activo, permite desarrollar las siguientes habilidades metacognitivas: la capacidad de concentración, la capacidad de planificar, la adquisición de una gran variedad de estrategias de aprendizaje, la comprensión de las propias fortalezas, habilidades y debilidades, el ser capaz de evaluar qué se requiere para realizar una tarea musical o de otro tipo, el ser perseverante y capaz de automotivarse, el ser capaz de monitorizar el propio progreso y evaluar el propio proceso de aprendizaje y el ser autocrítico con los resultados del aprendizaje. Resulta evidente que las consecuencias de este aprendizaje son muy profundas, duraderas y aplicables a cualquier ámbito de la vida.

Desde el campo de la medicina se ha comprobado la utilidad de la música en la mejora del sistema inmunológico, en la reducción de la ansiedad de adultos y niños y en la reducción del dolor (por ejemplo, escuchar música durante operaciones con anestesia local puede reducir de un 40% a un 60% la cantidad de anestesia necesaria). Escuchar música genera cambios bioquímicos en los niveles de endorfinas, de cortisol, de la hormona adrenocoticotrópica y de la secreción de

inmunoglobulina A, entre otros. La música-terapia está encontrando los innumerables beneficios de escuchar y hacer música, mejorando la comunicación, la memoria, la expresión de sentimiento y promoviendo la rehabilitación física y psíquica.

Si los efectos de la escucha de la música son importantes, aún son más los de hacer música. Se ha demostrado que el aprendizaje musical mejora las habilidades sociales, la cohesión social (tanto en las aulas como en agrupaciones de aficionados), el trabajo en equipo, las actitudes positivas, la reducción de estereotipos, la conciencia de uno mismo y de los otros, la seguridad en uno mismo y la autoestima, la coordinación, la autodisciplina, el pensamiento crítico y la creatividad. Quienes tienen formación musical son capaces de detectar de forma más precisa las emociones en el habla, lo que los hace mejores interlocutores por su mayor capacidad empática en cualquier tipo de contexto, ya sea en una negociación, en la atención a las personas (por ejemplo en ámbitos sanitarios o educativos), en las relaciones familiares y de amistad. La educación rítmica tiene numerosas aplicaciones en la vida diaria de las que no somos conscientes. Un ejemplo es la demostración científica de que los médicos que han aprendido a tocar un instrumento musical tienen una mayor capacidad de detectar arritmias cardíacas que el resto de sus colegas. Estos son solo algunos ejemplos de lo que la ciencia está demostrando y que puede resumirse en que la participación activa en actividades musicales contribuye a sentir una buena salud, calidad de vida y bienestar mental.

La LOMCE justifica la marginalización de la música por una estrategia de simplificación del currículo para lograr una mejora “relativamente rápida del sistema educativo”. Sin embargo, hay países en los que antes de actuar se ha investigado seriamente las consecuencias de esa estrategia. Son de destacar las investigaciones realizadas por Madeleine Zulauf en Suiza en el que experimentaron con 92 grupos escolares (46 experimentales y otros tantos de control) entre 1988 y 1991. Los grupos de control recibían de 4 a 5 clases semanales de música, a costa de reducciones horarias en matemáticas, lengua y ciencias

naturales. Esta reducción no afectó al avance de los alumnos en estas materias ni tuvo ningún efecto negativo. Todo lo contrario: obtuvieron importantes beneficios ya que desarrollaron un mejor equilibrio afectivo, mejorando su capacidad de autoexpresión, franqueza y receptividad y una mayor capacidad de relajación. Además, incrementaron su capacidad de concentración e incluso mejoraron su motivación escolar. No es de extrañar que en septiembre del año pasado los suizos aprobaran en referéndum por un 72,2 por ciento la iniciativa popular que convertía la educación musical en un derecho constitucional. Además, esta modificación conllevaba la obligación de promover la formación musical en el horario escolar y extraescolar y el acceso a escuelas de música y conservatorios del alumnado con más talento. Para los suizos la educación musical no es un lujo, sino una necesidad y una inversión de futuro.

Para poder explotar todos los beneficios que la educación musical puede reportar es imprescindible contar con unas instituciones de formación musical superior de calidad, en las que se pueda formar a los futuros profesores y músicos y en las que se pueda investigar. Eso es lo que se puso de manifiesto en el Encuentro “La Universidad y los Conservatorios Superiores de Música”, celebrado gracias a que el Excmo. Rector de la Universidad de Granada, Sr D. Francisco González Lodeiro, aceptó esta propuesta de los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía. Fue organizado con la colaboración y patrocinio del Vicerrectorado de Enseñanzas de Grado y Posgrado, en el marco de las actividades programadas por el “Máster Oficial de Patrimonio Musical” de la Universidad de Granada, la Universidad Internacional de Andalucía, la Universidad de Oviedo y los Cursos Internacionales Manuel de Falla. A este encuentro asistieron M<sup>a</sup> Teresa Varón García, Directora General de Ordenación y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y Violeta María Baena Gallé, Jefa del Servicio de Ordenación de Enseñanzas Artísticas y Deportivas de la CEJA; Antonio Martín Moreno (Director del Departamento de Historia y Ciencias de la Música de la UGR); Ramón Sobrino Sánchez (Director del

Departamento de Arte y Musicología de la Universidad de Oviedo); los directores de los Conservatorios Superiores de Andalucía Francisco Martínez González (Málaga), Luis Ignacio Marín (Sevilla), Inmaculada Báez (Jaén), Celia Ruiz Bernal (Granada, representada por Jorge Giner Gutiérrez), Juan de Dios García Aguilera (Córdoba); la directora del Conservatorio Superior de Madrid, Ana Guijarro Malagón; los Catedráticos José María Vives Ramiro (CSM de Alicante) y M<sup>a</sup> Teresa Catalán Sánchez (CSM de Madrid). En este foro, María Teresa Varón García, prometió abrir próximamente un foro de debate en el que tratar la adscripción de los Conservatorios Superiores de Andalucía a las Universidades y su posterior integración en éstas.

La preocupación por el futuro de la educación musical ha llevado a COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español) a redactar un Manifiesto en Defensa de la Educación Musical. Esta confederación está recogiendo a través de su página web adhesiones para cambiar la redacción de la LOMCE en lo referente a la música y que en ella se le dé el papel que debe jugar en la educación. Porque la educación musical no debería ser un lujo, sino una necesidad y una inversión de futuro para lograr una sociedad mejor, más democrática, más capaz, más sana física y psicológicamente, y sobre todo más feliz.

# EL REAL CONSERVATORIO DE MÚSICA Y DECLAMACIÓN "VICTORIA EUGENIA" DE GRANADA DURANTE LA REGENERACIÓN ESPAÑOLA

**RAFAEL CÁMARA MARTÍNEZ**  
Profesor del Real Conservatorio Superior  
de Música "Victoria Eugenia" de Granada.  
Doctor por la Universidad de Granada.

## ACRÓNIMOS

RA= Real Academia.

RCSMG = Real Conservatorio Superior de  
Música de Granada.

RD = Real Decreto.

RO = Real Orden.

SM = Su Majestad.

Sr. = Señor.

Srta. = Señorita.

## RESUMEN

Las enseñanzas implantadas en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Granada<sup>1</sup> comenzaron a impartirse el día 3 de marzo de 1922, coincidiendo con el final de la época conocida como Regeneración española.

En las próximas páginas, y teniendo en cuenta la ingente cantidad de vicisitudes acaecidas en nuestro centro docente tras su fundación, reflejamos los hechos más sobresalientes ocurridos en su seno, comenzando con un resumen del contexto histórico, político y socio-cultural en el que se encuadra, continuando con una reseña

referida a la organización de las enseñanzas de la Música y la Declamación durante estos años, y finalizando con el estudio de la institución y el currículo del RCMDG.

## 1. LA REGENERACIÓN ESPAÑOLA

Difícilmente se puede comenzar un artículo de estas características sin definir lo que se entiende por *regeneracionismo*, explicado así como una corriente de pensamiento que tomó forma a partir del desastre político ocurrido tras la pérdida de Cuba y Filipinas (1898), originándose un importante debate nacional sobre el problema de "ser español" que cambiaría el lenguaje de la vida política, con la finalidad de hacerla más digna.

El sistema político de la Restauración entró en crisis en 1898, al ser esta fórmula considerada como la máxima responsable del desastre colonial. Aquellos que estaban desencantados con el "turno de partidos" se atribuyeron el título de "regeneradores".

La primera etapa del reinado de Alfonso XIII se caracteriza por la alternancia de dos partidos en el poder: el conservador y el liberal. Tras la paulatina desintegración de ambas corrientes, coincidiendo con el inicio de la Primera Guerra Mundial, se crea un descontento popular generalizado, estableciéndose distintos movimientos político-sociales que desembocarán en un clima de "acoso y derribo" al Gobierno de la Nación.

La crisis del sistema parlamentario, en 1917, coincide con la segunda etapa del reinado de Alfonso XIII. Los gobiernos se sucedían sin operatividad y la situación era cada vez más crispada, con lo que ello suponía para el quebrantamiento de la paz social. Andalucía sufrió las consecuencias del panorama bélico europeo, aumentando los conflictos a nivel urbano y campesino. A ello habría que añadir las dificultades militares en Marruecos, con la

<sup>1</sup> En adelante, RCMDG.

participación en la guerra del Rif y la derrota en el *Desastre de Annual*, del cual sería acusado el propio monarca, quien llegaría a reconocer “[...] que el año 1921 había sido el más triste de su reinado, y había estado a punto de abdicar”<sup>2</sup>.

Las elecciones legislativas de 1923 representaron un rayo de esperanza, pero las manipulaciones dieron la mayoría al partido gobernante y los militares no aceptaron ciertas medidas reformistas, siendo exigidas, además, responsabilidades políticas por el fracaso de Marruecos. Desencantado con la ineficacia de los dirigentes del Gobierno y atemorizado ante la situación de violencia generalizada, SM Alfonso XIII no tuvo más remedio que aceptar y apoyar el golpe de Estado de Primo de Rivera, acabando con el Régimen de la Restauración y abriendo paso a una nueva etapa en la historia de España.

A nivel socio-cultural, España se encontraba inmersa en una transformación doblemente contradictoria, con las oligarquías del poder, por un lado (aristocracia y burguesía), y los grupos populares en su estructura tradicional, por el otro. La realidad se refleja fielmente en Andalucía, donde “[...] los caciques tenían un gran control sobre la población, mayoritariamente ignorante y dependiente del poder social y económico de aquellos”<sup>3</sup>, sin olvidarnos de las secuelas sufridas en Granada al finalizar la Primera Guerra Mundial: “[...] salarios por lo general ínfimos, injusticia social, deficiente sanidad que conlleva una elevada tasa de mortalidad, escasa alfabetización [...]”<sup>4</sup>.

A nivel urbanístico, Granada venía siendo testigo desde comienzos del siglo XX de una

amplia reforma, destacando la construcción del “embovedado” sobre el río Darro, el nacimiento de la nueva calle de los Reyes Católicos y la apertura de la Gran Vía como arteria principal de la capital. Sin embargo, las protestas de artistas e intelectuales granadinos hacia el daño irreversible que estas actuaciones causaban en nuestro patrimonio no se harían esperar, desembocando en un ambiente de autocrítica.

La cuestión religiosa, centrada en la Iglesia, se mantenía como uno de los pilares básicos de la vida social, convirtiéndose en elemento *dialéctico* entre partidos. Los educadores católicos revisarían sus planes pedagógicos a partir de nuevos presupuestos sobre la enseñanza, como los del Padre Manjón, quien se ocuparía de la educación de los hijos de familias pobres, así como de la creación de una Escuela Normal en Granada en 1905 para la formación de un profesorado que debería seguir sus pautas.

Durante los últimos años del siglo XIX y los primeros *del XX*, se desarrolla una de las fases más sobresalientes de la historia de la cultura en España, siendo muchos los artistas que nos dejan un vasto legado y una gran producción en todos los campos del arte. A este respecto, cabe citar la importancia del movimiento intelectual literario cuyo máximo exponente sería el grupo de escritores de la conocida como *Generación del 98*.

La generación de Falla y sus contemporáneos, coetánea a la corriente *del 98*, se caracteriza por “[...] su patriotismo pesimista (“me duele España”, que dirá Unamuno), que propugna el mejor conocimiento de la Patria y de sus bellezas (especialmente de Castilla: Azorín, Unamuno, Ricardo León), y de sus valores pasados (Greco, Berceo...), al tiempo que anhelan la *uropeización de España* (como luego diré, Falla,

<sup>2</sup> COMELLAS, J. L. y SUÁREZ, L. (2003). *Historia de los españoles*. Barcelona: Ariel, p. 257.

<sup>3</sup> SÁNCHEZ MANTERO, R. (2007). *Historia contemporánea: La cuna del liberalismo. La aventura de la historia*, 5. Madrid: Unidad, p. 41.

<sup>4</sup> GIRÓN, C. (1998). *Miscelánea de Granada. Historia. Personajes. Monumentos y sucesos singulares de Granada*. Granada: Comares, p. 440.

Turina, Albéniz, Zuloaga, Picasso y otros necesitan oxigenarse fuera y triunfan en París)”<sup>5</sup>.

La Granada intelectual no se quedaría al margen. La tradición cultural de nuestra ciudad, heredera de la de la época de Ángel Ganivet y sus colegas de la “Cofradía del Avellano”, se reflejaba en las tertulias celebradas en los sempiternos cafés, lugares de encuentro en los que se reunían los personajes habituales de la cultura de entre-siglos. Al respecto, la tertulia de “El Rinconcillo” tenía lugar en el céntrico Café Alameda, contando con la participación de poetas, escritores y músicos como los hermanos García Lorca y Manuel de Falla, mientras que las reuniones de “El Polinario” se celebraban en la taberna de su mismo nombre, participando en ellas personajes tan importantes como Zuloaga, Rusiñol, Albéniz, Segovia, Eugenio D’Ors y Manuel Machado, entre otros.

La época alfonsina produciría cambios trascendentales en el ámbito de la educación, más aún si se contempla el punto de partida: infraestructuras insuficientes, ausencia de escolarización, salarios exiguos, etc. Cabe señalar la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes<sup>6</sup> (1900), separado del Ministerio de Fomento, representando “[...] la expresión gráfica [...], de un evidente interés del Estado por la materia educativa”<sup>7</sup>. La Dirección General de Enseñanza Primaria incluiría en su programa la reforma de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras, con el acceso de la mujer a dichos estudios y el pago de sueldos a los docentes del

citado nivel -quienes se transformarían por primera vez en funcionarios en 1901-, por parte del Estado.

En el campo de la docencia musical, a finales del siglo XIX, los centros de provincias reclamarían una posible vinculación con el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid<sup>8</sup> (creado en 1830<sup>9</sup>), según el calendario señalado por Delgado García: “[...] el primer sistema de incorporaciones al Conservatorio de Madrid -entre 1892 y 1902-, el de validaciones -a partir del decreto de 1905 y, en la práctica, de 1911- y el de incorporaciones al Estado que se inicia en 1916”<sup>10</sup>. Desde 1917, las enseñanzas se regulan con la aprobación del Reglamento para el gobierno y régimen del RCMDM.

## 2. ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA Y DECLAMACIÓN

El proceso que determina la normativa básica en torno al régimen y gobierno de los conservatorios españoles comienza a principios de la Regeneración. La aplicación de determinadas disposiciones producirá una serie de consecuencias en nuestros centros de enseñanza, reflejándose en ellos la evolución normativa en torno a su funcionamiento.

Varios son los textos normativos por los que se rige la enseñanza de la Música y la Declamación en estos años: se trata de los reglamentos para el régimen y gobierno del Conservatorio de Madrid, incluyendo la primera legislación para la

<sup>5</sup> PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2000). *El universo de la música*. Madrid: Musicalis, p. 605.

<sup>6</sup> Al frente del Ministerio, desde 1919, estaría el ilustre granadino D. Natalio Rivas Santiago, fundador de la Escuela de Artes y Oficios (1921), por la que discurrirá la juventud de muchos artistas de Granada.

<sup>7</sup> EMBID, A. (2000). Un siglo de educación musical en España (y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior). *Revista de administración pública*, 153. Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales, pp. 471-505, 475.

<sup>8</sup> En adelante, RCMDM.

<sup>9</sup> La institución que se convertirá en referente para el resto de conservatorios españoles es el RCMDM, cuya inauguración oficial se produjo el 2 de abril de 1831, regulado previamente por Real Orden de 15 de julio de 1830, a instancias de la Reina María Cristina, durante el reinado de Fernando VII.

<sup>10</sup> DELGADO, F. (1996). La construcción del sistema nacional de conservatorios en España (1892-1942). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 12 (2ª época). Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales, pp. 109-134, 119.

organización y funcionamiento de los centros provinciales, reconociéndoles la posibilidad de obtención de su validez como entidades dependientes del RCMDM, sostenidos por corporaciones locales y provinciales. Los años de la Regeneración son testigos de la aprobación de las siguientes normas: RD de 14 de septiembre de 1901; RD de 16 de junio de 1905<sup>11</sup> (provincias); RD de 11 de septiembre de 1911 -reformado por RD de 7 de febrero de 1913-, y RD de 25 de agosto de 1917 -modificado por RD de 16 de abril de 1920-.

El RD de 14 de septiembre de 1901 aporta nuevos aires a la organización y estructura del centro madrileño, sirviendo como “introducción” a la promulgación del RD de 16 de junio de 1905, nueva disposición por la que se regula la validez académica de los estudios realizados en conservatorios de provincias. La aprobación del Decreto de 1905 supondrá un gran y fundamental avance en el proceso normativo de la enseñanza musical en España, ya que su progresiva aplicación significará el establecimiento de las bases necesarias para la construcción de un sistema educativo-musical en el que tendrán cabida los centros provinciales sostenidos por las corporaciones locales, incorporados al RCMDM. El Reglamento de 11 de septiembre de 1911 recoge el testigo de las reformas introducidas en el texto legal de 14 de septiembre de 1901, desarrollando una primera organización y estructura internas para el centro madrileño en el siglo XX, mientras que el Reglamento de 25 de agosto de 1917 establecerá un nuevo Plan de Estudios para el Conservatorio de Madrid<sup>12</sup>, en lo

que respecta a la ordenación de los estudios musicales.

Durante los años de la Regeneración, Andalucía recibe la aprobación del texto legal que regirá los destinos del Conservatorio de Córdoba: RO de 3 de diciembre de 1922. El Reglamento, aprobado a tal fin para la organización y funcionamiento del Conservatorio cordobés, significó la supeditación de dicho centro de enseñanza a lo establecido en el Reglamento de 25 de agosto de 1917 (RCMDM). Además, dos son los centros a los que se les otorga la validez académica de sus estudios: el Conservatorio de Música de Valencia (1911) y el Conservatorio Provincial de Música de Córdoba (1922). El proceso de gestión de los centros provinciales se verá retrasado por la tardanza del Gobierno en la concesión de las primeras validaciones oficiales. La inseguridad del Estado en el sostenimiento económico por parte de las corporaciones locales, así como el incumplimiento de algunos aspectos del Real Decreto de 1905, retrasaría la concesión del reconocimiento oficial de estos estudios hasta el punto de que, a lo largo de la Regeneración, sólo se aprobarán las solicitudes de los centros valenciano y cordobés.

Asimismo, el Conservatorio de Música y Declamación de Valencia será el único centro docente que, durante estos años, se incorpore oficialmente al Estado (1917). El modelo de incorporación sin una sólida base legal en la que apoyarse se repitió en los conservatorios que obtendrán dicho reconocimiento. La ausencia de legislación en torno a la incorporación estatal de los centros de provincias -el Decreto de 1905 se refiere a la validez y no a la incorporación-, dejaban a criterio de la Superioridad la aprobación o denegación del citado derecho. Los apoyos personales y las influencias políticas fueron condiciones necesarias para la incorporación estatal de los conservatorios de provincias.

<sup>11</sup> Aunque el RD de 1905 se promulga para los centros de provincias, se establece la incorporación de estos últimos al Conservatorio de Madrid para la obtención de la validez académica de sus enseñanzas.

<sup>12</sup> Dicho centro de enseñanza se convertirá en modelo a seguir por parte de los conservatorios españoles, perdurando así hasta la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

### 3. EL REAL CONSERVATORIO "VICTORIA EUGENIA" DE GRANADA

El RCMDG vio la luz un feliz día 10 de diciembre de 1921, siendo su primer Presidente D. Isidoro Pérez de Herrasti y Pérez de Herrasti<sup>13</sup>. Además de poseer los títulos nobiliarios de sus antepasados (incluido el de Conde de Antillón), el Sr. Pérez de Herrasti recibirá *a posteriori* el distintivo de Conde de Padul, a petición del Consistorio, mérito concedido por SM Alfonso XIII, el 16 de junio de 1924.

EXCMO. SR. D. ISIDORO PÉREZ DE HERRASTI Y PÉREZ DE HERRASTI (CONDE DE PADUL)



Granada, Archivo Histórico del RCSMG (Secretaría)<sup>14</sup>

<sup>13</sup> D. Isidoro Pérez de Herrasti y Pérez de Herrasti (Granada, 1866-1935). Hijo de D. Isidoro Pérez de Herrasti y Antillón, Conde de Antillón, y de Josefa Pérez de Herrasti y Vasco. Bautizado en la Iglesia de San Justo y Pastor de nuestra capital. Tuvo cuatro hermanos: Antonio, M<sup>a</sup> Joaquina, M<sup>a</sup> del Carmen y Josefa. En 1838 contrajo matrimonio con M<sup>a</sup> del Rosario Solís y Desmaissieres, de cuyo enlace nacerá el pequeño Isidoro, fallecido a los dos años y tres meses de vida (véase: <http://www.amirola.com>, consulta realizada el 18/01/2007, y <http://www.elpadul.es>, consulta realizada el 03/10/2008).

<sup>14</sup> *Álbum-Periódico dedicado a D. Isidoro Pérez de Herrasti, Excmo. Sr. Conde de Padul*, p. 6.

La constitución reglamentaria de la primera Junta de Patronato tendrá lugar tras la aprobación gubernativa de sus estatutos, con fecha 1 de enero de 1922<sup>15</sup>:

#### PRIMERA JUNTA DE PATRONATO DEL RCMDG

CARGO	NOMBRE Y APELLIDOS
Presidente	D. Isidoro Pérez de Herrasti y Pérez de Herrasti
Vicepresidente-Tesorero	D. José Díez de Rivera y Muro
Contador	D. Ramón Contreras y Pérez de Herrasti
Director General	D. Emilio Esteban Casares
Secretario General	D. Lorenzo Villarejo González

Fuente: elaboración propia, teniendo en cuenta el contenido de los documentos que se citan.

La Junta preliminar del profesorado tendrá lugar el mismo día de la inauguración del centro, según se refleja en el *Noticiero Granadino*<sup>16</sup>. Empero, no existe constancia documental, en el Archivo Histórico del RCSMG, que corrobore la convocatoria de aquella reunión -ni de ninguna otra-, durante los meses de marzo a junio de 1922.

El primer Reglamento de Régimen Interno del que existe referencia en los libros de actas se redactó el 3 de marzo de 1922, pero tuvo una corta vida, debido a la dimisión en bloque de la Junta de Patronato, como veremos posteriormente. Al anterior texto legal le siguió una segunda disposición normativa, de fecha 5 de julio de

<sup>15</sup> Datos extraídos del artículo: Real Conservatorio de Victoria Eugenia de Granada. *El Defensor de Granada*, viernes 7 de abril de 1922. Año XLIV, n<sup>o</sup> 19814, p. 2.

<sup>16</sup> Real Conservatorio de Victoria Eugenia. *Noticiero Granadino*, viernes 3 de marzo de 1922. Año XIX, n<sup>o</sup> 6061, p. 1.

1922, cuyo proyecto de reforma fue aprobado en sesión de Junta General celebrada en el centro.

La formación del primer Claustro de Profesores se publicaba en *El Defensor de Granada*<sup>17</sup>. La primera relación de asignaturas ofertadas fue la siguiente: Sección de Música (Composición, Conjunto, Armonía, Estética e Historia de la Música, Solfeo, Piano, Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, Arpa, Oboe, Clarinete, Fagot, Canto, Guitarra, Bandurria, Laúd y Orfeón) y Sección de Declamación (Declamación).

El 3 de julio de 1922 se producirá la primera reunión oficial de la que se dio fe en los *Libros de Actas del RCMDG (1922-1934)*. En dicha sesión se llevará a cabo la dimisión de todos los miembros del Patronato, excepto su Presidente. Entendiendo las razones aducidas, el Sr. Presidente acabaría por aceptar las renunciaciones presentadas. El día 9 de julio, cuando todo apuntaba a que las actividades habían tocado a su fin, se celebraba una nueva reunión en el domicilio particular del Sr. Pérez de Herrasti, quien “[...] perseveraba en la idea que el Conservatorio no debía desaparecer, y por ello había convocado a los reunidos para rogarles que le ayudasen a continuar los trabajos empezados, constituyéndose en nueva junta para dar vida y continuación a dicho centro [...]”<sup>18</sup>. Los miembros del Patronato le otorgaron un voto de confianza, acordándose informar a Gobierno Civil para que la entidad fuese inscrita en el libro de sociedades.

La constitución de la segunda Junta de Patronato tendrá lugar el 12 de julio de 1922, quedando su composición definitiva de la siguiente manera:

#### SEGUNDA JUNTA DE PATRONATO DEL RCMDG

CARGO	NOMBRE Y APELLIDOS
Presidente	D. Isidoro Pérez de Herrasti y Pérez de Herrasti
Secretario	D. Lorenzo Villarejo González
Tesorero	D. José Díez de Rivera y Muro
Consiliario-Director	D. Rafael Salguero Rodríguez
Vocal-Inspector	D. Francisco de Paula Valladar

Fuente: elaboración propia, teniendo en cuenta el contenido de los documentos que se citan

La primera actividad artística de la que existe constancia fue el Acto de apertura del cursillo 1921/1922. El *Noticiero Granadino* publicaba un artículo<sup>19</sup> en el que se informaba de la bendición del local por el beneficiado y maestro de Capilla de la Iglesia Metropolitana, D. Rafael Salguero, siendo obsequiados los señores profesores con un espléndido *lunch*, para declarar abierto el curso inaugural. *El Defensor de Granada* corroboraba la celebración del referido evento<sup>20</sup>, cuyo discurso fue pronunciado por el Sr. Esteban Casares. En dicho acto se dedicaron palabras de agradecimiento al Sr. Pérez de Herrasti, quien se convertirá en el principal impulsor<sup>21</sup> y benefactor de la institución.

<sup>19</sup> Real Conservatorio de Victoria Eugenia. *Noticiero Granadino*, viernes 3 de marzo de 1922. Año XIX, nº 6061, p. 1.

<sup>20</sup> Real Conservatorio de Victoria Eugenia de Granada. *El Defensor de Granada*, sábado 4 de marzo de 1922. Año XIV, nº 19785, p. 1.

<sup>21</sup> “Don Isidoro Pérez de Herrasti, Conde de Antillón, ha cedido la casa donde se ha domiciliado el Conservatorio; la ha dotado de material e instrumentos para las clases de música, entre ellos varios pianos; y, bajo su égida, se ha formado un excelente cuerpo de profesores” (Iniciativas culturales. Digno de mención. *La Publicidad*, domingo 5 de marzo de 1922. Año XLII, nº 18781, p. 1).

<sup>17</sup> Real Conservatorio de Victoria Eugenia de Granada. *El Defensor de Granada*, viernes 7 de abril de 1922. Año XLIV, nº 19814, p. 2.

<sup>18</sup> Acta de la Junta de Patronato, de 9 de julio de 1922. *Libros de Actas del RCMDG (1922-1934)*, pp. 4-5.

Finalizado el cursillo inaugural y reiniciadas las actividades, comenzaba el curso 1922/1923. D. Rafael Salguero Rodríguez, Director, presentaba una lista de profesores, incluyendo las materias a su cargo: Sección de Música (Composición, Armonía, Solfeo, Piano, Órgano, Instrumentos de Viento-Madera<sup>22</sup>, Violín, Viola, Contrabajo y Canto) y Sección de Declamación (Declamación). Así, el nuevo curso académico daría comienzo oficialmente con la celebración del Acto de apertura, el 12 de noviembre de 1922.

ACTO DE APERTURA DEL RCMDG  
(CURSO ACADÉMICO 1922/1923)



Granada, Archivo Histórico de la Casa de los Tiros (Hemeroteca)<sup>23</sup>

*El Defensor de Granada* se hizo eco de la crítica de dicho fasto, con un artículo en el que se resumía su celebración<sup>24</sup>, estando el discurso inaugural a cargo del Decano del Colegio de Abogados de Granada, D. José de Luna Pérez. El programa se cerró con la felicitación del Prelado a

profesores, alumnos y demás participantes en el evento, siendo despedido por todos los asistentes a las puertas del Círculo Católico.

El 22 de noviembre de 1922 tenía lugar la primera celebración de la festividad de Santa Cecilia<sup>25</sup>. Previamente, se realizó en la Iglesia de Santa María Magdalena una función religiosa en honor a la Patrona de la Música<sup>26</sup>, asistiendo el señor Arzobispo. Al día siguiente, se publicaba una crítica de la velada<sup>27</sup>, reflejándose la satisfacción de la concurrencia que asistió al acto y los "plácemes" recibidos por la Junta de Patronato.

En el invierno de 1922, se celebraba en el centro la primera velada en honor a la esposa de SM Alfonso XIII, la Reina Victoria Eugenia (previa felicitación telegrafiada a su Mayordomo Mayor), con motivo de su onomástica. D. Narciso de la Fuente y Ruiz, se hacía eco de un evento<sup>28</sup> en el que los alumnos de Declamación del RCMDG tendrían la oportunidad de participar por primera vez en público en los salones del centro.

A nivel institucional, las relaciones con el RCMDM se convirtieron desde un primer momento en aconsejables, debido a la normativa legal en torno a la vigilancia que el Conservatorio de Madrid ejercerá sobre los centros de provincias. Las relaciones interinstitucionales estuvieron presentes en el acontecer diario del RCMDG, tal y como reflejan las informaciones relacionadas con la Dirección General de Primera

<sup>22</sup> Desconocemos el nombre de las asignaturas por instrumento.

<sup>23</sup> Acto de apertura del curso académico 1922/1923, celebrado en el Círculo Católico de Obreros de Granada. En el óvalo superior izquierdo, Ascensión Santiago, alumna del RCMDG (véase, *Granada Gráfica*. Noviembre de 1922. Foto: Henares. Año VIII, p. 16).

<sup>24</sup> El Real Conservatorio Victoria Eugenia. Inauguración de curso. *El Defensor de Granada*, martes 14 de noviembre de 1922. Año XLIV, nº 20000, pp. 1-2, 1.

<sup>25</sup> En el Real Conservatorio Victoria Eugenia. La fiesta de Santa Cecilia. *El Defensor de Granada*, martes 21 de noviembre de 1922. Año XLIV, nº 20006, p. 1.

<sup>26</sup> Santa Cecilia. *La Publicidad*, jueves 23 de noviembre de 1922. Año XLII, nº 18998, p. 1.

<sup>27</sup> En el Real Conservatorio Victoria Eugenia. La fiesta de Santa Cecilia. *El Defensor de Granada*, jueves 23 de noviembre de 1922. Año XLIV, nº 20008, p. 1.

<sup>28</sup> "Verdadera solemnidad revistió ayer la velada literario-musical que [...] celebraron las alumnas del Real Conservatorio Victoria Eugenia" (Velada literario-musical. *El Defensor de Granada*, domingo 24 de diciembre de 1922. Año XLIV, nº 20035, p. 1).

Enseñanza, el Gobierno Civil y los conservatorios de Madrid, Valencia y Córdoba, así como con el Instituto Provincial de Música de la RA de “Santa Cecilia” de Cádiz, anunciándoles la inauguración del centro y recibiendo oportuna respuesta por parte de sus directores.

En cuanto a la consecución de la validez académica, éste fue objetivo primordial de la Junta de Patronato desde el curso inaugural. El Sr. Pérez de Herrasti y sus juntas de Gobierno hicieron todo lo que estuvo en sus manos para la obtención de un mérito que no se logrará hasta pasados más de veinticinco años desde la fundación del centro.

En lo referente a infraestructuras y recursos, la primera sede<sup>29</sup> estuvo situada en la c/Arandas, 11. La casa sufrió varias remodelaciones durante los años en que fue utilizada como sede. De los recursos materiales, así como de su aulario, no se tiene casi información en los libros de actas. El Salón de actos fue testigo de actuaciones, veladas, conciertos, conferencias, etc., si bien, y aunque al principio no se le dio excesivo uso, con el tiempo se convirtió en elemento fundamental en el devenir de las actividades artísticas. Asimismo, y antes de que se tuviera noticia de la existencia de una Biblioteca, el Conservatorio comenzó a adquirir material para el inicio de las actividades docentes.

A nivel económico, el centro granadino presentaba al final de cada ejercicio su balance de cuentas, siendo necesario el envío de copia a Gobierno Civil. Las donaciones del Sr. Presidente se convirtieron en fuente principal de ingresos para el mantenimiento y supervivencia del RCMDG, pudiéndose hacer frente a todos los

gastos gracias al altruismo y esfuerzo económico exclusivo de D. Isidoro Pérez de Herrasti.

A nivel curricular, el RCMDG comenzó su singladura ofertando la gran mayoría de asignaturas instrumentales que se podían cursar en el RCMDM (además de las enseñanzas de Composición y Conjunto, y Orfeón), siempre según lo establecido en el RD de 25 de agosto de 1917, a excepción de las de Viento-metal (Trompa, Trompeta y Corneta, y Trombón de varas y Pistones), Órgano y Armonio. Además, el primer Plan de Estudios del centro granadino incluía clases de Guitarra, Bandurria y Laúd.

Los estudios de Composición y las enseñanzas de Armonía, Solfeo y Estética e Historia de la Música eran comunes a los establecidos para el RCMDM. Las asignaturas de Conjunto y Orfeón<sup>30</sup> no existían en el Plan de Enseñanzas del centro madrileño. A partir del curso 1922/1923, el RCMDG estableció un nuevo Plan de Estudios en su currículo. La principal diferencia estriba en la denominación de las materias, ya que en el RCMDM tenían la categoría de especialidades, mientras que en el RCMDG se les dio la consideración de asignaturas. A su vez, en el Conservatorio de Granada no existía ni la subdivisión en carreras (Compositor, Instrumentista y Cantor), ni la distribución de enseñanzas, según lo establecido en el Reglamento de 25 de agosto de 1917.

Las clases tenían tiempos lectivos variables, mientras que las programaciones didácticas se correspondían con las del Plan de Estudios del RCMDM, al menos en lo que a asignaturas comunes entre ambos centros se refiere. Desgraciadamente, no hemos localizado ningún ejemplar de las programaciones en el Archivo Histórico del RCSMG.

---

<sup>29</sup> El primer Portero fue el Sr. García. Al igual que en el RCMDM, el Conserje vivía en el Conservatorio, cuidando de las instalaciones del edificio. Al Sr. García le sustituyó en el cargo el Sr. Guerrero. El puesto de Auxiliar de Secretaría estuvo ocupado por la Srta. Rosende, siendo sustituida a tal fin por el Sr. Prat.

---

<sup>30</sup> Las enseñanzas de Orfeón estaban a cargo de un Maestro de Coro.

La separación de sexos se convirtió en característica de la Sección de Música (a excepción de las clases colectivas). Las enseñanzas de Declamación pudieron impartirse indistintamente para alumnos y alumnas, ya que el montaje de obras teatrales requería la participación conjunta de ambos sexos. Había profesores que impartían docencia para alumnos o alumnas, en las asignaturas de Armonía, Solfeo, Canto, Guitarra, Bandurria y Laúd. Existía una clasificación de materias por sexo ofertadas para hombres (Viento-madera o Cuerda-arco) o mujeres (Piano y Arpa). Matizamos que hubo alumnos que recibieron enseñanzas de Piano y alumnas que realizaron estudios de Violín.

La organización de los cuadros horarios tenía lugar a comienzos de cada curso, en reunión convocada por la Junta Patronal, siendo el calendario lectivo aprobado por los miembros del Patronato. Los cursos académicos se inauguraban oficialmente con la celebración de los actos de apertura. Los períodos vacacionales incluían las fechas de descanso habituales en este tipo de enseñanzas: Navidad, Semana Santa y verano.

Las convocatorias de examen se realizaban según la triple modalidad de enseñanza ofertada: oficial, no oficial<sup>31</sup> y libre, teniendo lugar con carácter ordinario (junio) y extraordinario (septiembre). A diferencia de lo establecido en el RD de 25 de agosto de 1917, todos los alumnos del RCMDG realizaban un examen ante Tribunal. A su vez, los miembros de la Junta de Patronato podían asistir también a su celebración.

A comienzos de la andadura del RCMDG, las calificaciones otorgadas por los tribunales del centro se correspondían con las indicadas, a tal fin, en el Reglamento para el gobierno y régimen

del RCMDM. A los alumnos que lo solicitaran se les ofrecía la posibilidad de expedirles el Diploma de Sobresaliente, documento en el que constaba la máxima calificación otorgada en cualquier asignatura. Al finalizar sus estudios, los alumnos merecedores de distinción recibían un Diploma que acreditaba la suficiencia demostrada a lo largo de su carrera. No obstante, el RCMDG realizaría también pruebas para la obtención de premios en todas las asignaturas y cursos de su Plan de Estudios<sup>32</sup>.

Al no existir un catálogo de especialidades, el RCMDG ofertaba sus enseñanzas sin que se produjera la necesaria planificación curricular entre asignaturas y titulaciones. Los títulos de Capacidad eran los únicos que se otorgaban a los alumnos que finalizaban sus estudios en el centro. A su vez, las titulaciones expedidas no tenían validez oficial.

En lo que atañe al profesorado, tres fueron las categorías docentes establecidas en el seno del RCMDG: numerarios, auxiliares y honorarios. Los profesores numerarios accedieron al puesto sin participar por ninguna de las dos modalidades establecidas para el ingreso en el RCMDM (concurso u oposición). Los profesores auxiliares suplían en las clases a los profesores numerarios. Los nombramientos de profesores honorarios se realizaban como paso previo a la consecución de la categoría de numerarios.

El acceso a una plaza de Profesor se realizaba previa solicitud de los interesados, cuyas instancias eran contestadas por la Junta de Patronato, órgano que establecía los requisitos de acceso a la función docente. Mediante el sistema de libre designación, se contrataba a los profesores sin la exigencia de requisitos previos, salvo el de la presentación de una instancia solicitando el

<sup>31</sup> Tras la aprobación del Reglamento de 11 de septiembre de 1911 para el RCMDM, la enseñanza no oficial quedará equiparada a la enseñanza libre, si bien, y durante estos años, se utilizarán sendas denominaciones (de manera diferenciada), para referirse al mismo tipo de enseñanza.

<sup>32</sup> Los estudiantes que obtuvieran la calificación de Sobresaliente podían presentarse a los exámenes de Concurso a premios.

ingreso. La falta de los reglamentos de régimen interior nos impide profundizar en las tareas encomendadas a los docentes, quienes no recibían ningún tipo de remuneración en contraprestación por su trabajo.

En relación al alumnado, el RCMDG ofertará dos modalidades de matrícula para los discentes que quisieran realizar estudios en el centro: gratuita y retribuida<sup>33</sup>. La primera decisión del Sr. Pérez de Herrasti fue la de acercar la enseñanza de la Música a los más necesitados, consignando anualmente una cantidad de mil pesetas para cincuenta matrículas de niños pobres. Los alumnos beneficiarios presentaban para su concesión un certificado del alcalde de barrio y una nota autorizada del párroco de su feligresía. En cuanto a las matrículas retribuidas, el importe ascendía a 10 pesetas por asignatura<sup>34</sup> (derechos de examen aparte, a razón de 2'50 pesetas por alumno).

El RCMDG estableció el primer plazo de matrícula del 3 al 31 de marzo de 1922, según se publica en *El Defensor de Granada*, en sus ediciones de 4 de marzo y 7 de abril. A modo de ilustración, aportamos la primera matrícula del Conservatorio, a nombre de la Srta. María Esteban Valera, de doce años de edad, natural de Granada:

MATRÍCULA N° 1  
(CURSO ACADÉMICO 1921/1922)

Curso	Materia	Calificación	Puntuación
1922	Matrícula n° 1 = Srta. María Esteban Valera natural de Granada, edad 12 años, domiciliada en Gran Vía 18, queda matriculada al 1.º año de solfeo y 1.º de piano, habiendo abonado el 1.º clase de sus matrículas.		
	Hizo el 1.º clase de sus matrículas	5	
	Hizo sus derechos de examen.	5	15
	Resolución de esta alumna en los exámenes ordinarios del curso actual, obtuvo en solfeo 1.º año la calificación de Sobresaliente, considerado como matrícula de honor. En piano 1.º año obtuvo la misma calificación de sobresaliente, considerado como matrícula de honor, con todos sus méritos favorables durante el curso.		

Granada, Archivo Histórico del RCSMG (Secretaría)<sup>35</sup>

Para conocer el total de alumnos matriculados nos hemos basado en los datos extraídos del *Libro de Expedientes del RCMDG (1922-1932)*. Así, y según la citada fuente, durante el cursillo inicial se matricularon 65 alumnos, mientras que en el curso académico 1922/1923 lo hicieron 127. Los datos de matrícula por asignatura denotan que las cotas máximas correspondieron a las materias de Solfeo y Piano, en ese orden<sup>36</sup>.

#### 4. CONSIDERACIONES

A finales del siglo XIX, la situación educativa en nuestro país era preocupante, con más de dos millones de niños sin escolarizar y un presupuesto muy escaso como para que se pudiera intuir el menor atisbo de mejora. Las reformas planteadas durante la Regeneración llevaron a España a una

<sup>33</sup> En el *Libro de Expedientes del RCMDG (1922-1932)*, no figuran datos sobre la modalidad de matrícula retribuida durante los cursos académicos 1921/1922 y 1922/1923.

<sup>34</sup> El pago de la modalidad de matrícula retribuida se establecía en dos plazos de cinco pesetas cada uno.

<sup>35</sup> *Libro de Registro de Matrículas del RCMDG (1922)*, p. 1.

<sup>36</sup> La información anterior está relacionada con las asignaturas y cursos en los que los alumnos estaban matriculados. Según los datos recogidos en el Archivo Histórico del RCSMG, no existió matrícula en las asignaturas de Composición, Conjunto, Oboe, Fagot, Viola, Arpa, Contrabajo, Laúd y Orfeón.

lenta recuperación en materia de educación, aunque el problema de la enseñanza tardará todavía largos años en interesar a la opinión pública. El ambiente de inquietud cultural paralelo al *idearium* de la recuperación de la identidad nacional influirá sobremanera en la fundación del RCMDG, a finales de 1921.

A nivel prescriptivo, el centro granadino seguirá en parte el modelo establecido en el Real Decreto de 25 de agosto de 1917, por el que se aprobaba el Reglamento para el gobierno y régimen del RCMDM. Al estar constituido como Sociedad Patronal, el RCMDG no tenía la obligación de aplicar las pautas recogidas en el referido texto legal. La entidad granadina se "fijará" en la manera de proceder recogida en el RD de 1905, sobre la solicitud de incorporación al Conservatorio de Madrid de aquellos centros que, sostenidos por corporaciones provinciales, quisieran obtener la validez de sus estudios.

El funcionamiento del RCMDG a través de una Junta de Gobierno se convirtió en su principal fuente de autonomía de gestión. La organización de la institución y la planificación y régimen de sus enseñanzas están ligados a la independencia normativa a la hora de establecer sus propias condiciones de organización y funcionamiento.

Desde un punto de vista institucional, las primeras pautas fueron escritas por las personas que rigieron los destinos de nuestra entidad, ayudando a que el RCMDG no desapareciese. Debido a que el Conservatorio no pertenecía al Ministerio del ramo, los nombramientos de los miembros de la Junta de Patronato corrieron a cargo del Sr. Presidente, mientras que los del profesorado serían propuestos por el Director-Técnico, miembro, a su vez, del órgano anterior. El Claustro docente no participó en la toma de decisiones del Patronato, siendo inexistentes las vías de comunicación entre ambos.

Desde un punto de vista curricular, el centro granadino tendrá parcialmente en cuenta las pautas establecidas en los textos normativos para el Conservatorio de Madrid. Aunque el Plan de Estudios del RCMDM se convertirá en "espejo" para los restantes centros de provincias, el carácter privado del RCMDG influyó en la organización de su régimen de estudios, siguiendo sus propias directrices en torno al Plan de Enseñanzas.

La fundación del RCMDG coexistió en el tiempo con los últimos vestigios de las corrientes socio-cultural y de pensamiento de la Regeneración, pero las cambiantes y fluctuantes circunstancias políticas le obligarán a su adaptación a los acontecimientos acaecidos a partir de 1923, tras el establecimiento de la Dictadura de Primo de Rivera.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

COMELLAS, J. L. y SUÁREZ, L. (2003). *Historia de los españoles*. Barcelona: Ariel.

DELGADO, F. (1996). La construcción del sistema nacional de conservatorios en España (1892-1942). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 12 (2ª época). Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

EMBID, A. (2000). Un siglo de educación musical en España (y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior). *Revista de administración pública*, 153. Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.

GIRÓN, C. (1998). *Miscelánea de Granada. Historia. Personajes. Monumentos y sucesos singulares de Granada*. Granada: Comares.

*Libro de Expedientes del RCMDG (1922-1932)*.

*Libro de Registro de Matrículas del RCMDG (1922).*

*Libros de Actas del RCMDG (1922-1934).*

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2000). *El universo de la música*. Madrid: Musicalis.

SÁNCHEZ MANTERO, R. (2007). Historia contemporánea: La cuna del liberalismo. *La aventura de la historia*, 5. Madrid: Unidad.

## INTERPRETACIONES “IDEALES” VERSUS INTERPRETACIONES PERSONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

**ISABEL GUTIÉRREZ BLASCO**  
Profesora del Real Conservatorio Superior  
de Música "Victoria Eugenia" de Granada.

Numerosas investigaciones se han llevado a cabo desde la psicología de la música acerca de qué hace que una interpretación musical sea expresiva (para revisiones ver por ejemplo: Gabrielsson, 1999, 2003; Juslin, 2009). Uno de los principales modos de trabajo ha sido el de comparar distintas interpretaciones para analizar tanto sus semejanzas como sus diferencias. Muchos de estos estudios se han basado en el análisis de interpretaciones pianísticas de obras del repertorio clásico occidental debido a las ventajas de poder trabajar con los datos MIDI obtenidos de pianos como los Disklavier de Yamaha (por ejemplo: Repp, 1995a; 1995b).

Algunos de los resultados publicados hasta la fecha están aún por explicar, ya que una vez realizado el primer paso de demostrar científicamente ciertos hechos o fenómenos (lo cual en la mayoría de casos supone un gran avance), no se ha continuado todavía la investigación de éstos para poder entender cómo y por qué suceden. Esto ocurre por ejemplo con los resultados de las investigaciones de Repp (1995b; 1998; 2000) que señalan la coexistencia de dos fenómenos que podrían parecer contradictorios. En primer lugar, la mayoría de las ejecuciones de una obra presentan tal cantidad de similitudes que parecería que existiese una interpretación ideal de ésta y que los pianistas trabajasen para aproximarse a ella lo más posible. Por otra parte, los pianistas más reconocidos realizan las interpretaciones más alejadas de esa “interpretación

estándar”<sup>1</sup>. Ambos hechos podrían servir para apoyar ideas estéticas contrapuestas:

- La primera, la creencia por parte de muchos músicos de la existencia de una y sólo una interpretación ideal, al modo platónico, a la que intentar aproximarse, pero posiblemente nunca realmente alcanzable. Eso conllevaría que los pianistas deberían atenerse a una serie de directrices para conseguir que su interpretación reflejase ese ideal.
- La segunda, la búsqueda de la originalidad, proclamada en el Romanticismo, y que subyace desde entonces en la Historia de la composición y la interpretación de la música culta occidental. Desde esta posición, el intérprete debería presentar visiones originales y personales de las obras musicales y por lo tanto tendría libertad en los medios utilizados para ello.

Para encontrar una posible explicación a la aparente contradicción en la convivencia de una interpretación “estándar” e interpretaciones altamente personales de los grandes pianistas será necesario considerar tanto las ideas estéticas de esta tradición musical, como las investigaciones realizadas desde la psicología de la música. Además aportaré mi experiencia como estudiante de piano y como pianista, ya que algunas de las creencias más difundidas entre ambos colectivos forman parte de una tradición oral, es decir, que en su mayoría son transmitidas de una generación a otra a través de profesores y alumnos. Desde esa

---

<sup>1</sup> “Standard interpretation” o “standard performances” son las expresiones utilizadas en el ámbito científico de la psicología de la música para referirse, respectivamente, a la interpretación que subyacería tras la mayoría de las ejecuciones de una misma obra musical debido a que éstas presentan una gran cantidad de similitudes entre ellas, y al conjunto de ejecuciones musicales muy parecidas entre ellas. Ambas expresiones definen el mismo fenómeno desde dos puntos de vista complementarios, el de la interpretación y el de la ejecución. La diferencia entre ambas será explicada en este mismo artículo más adelante.

experiencia, mi hipótesis acerca de la explicación de los datos obtenidos sobre la uniformidad frente a la individualidad de las interpretaciones, no hay que buscarla tanto en los principios estéticos de cada pianista, como en el largo proceso de aprendizaje que supone el alcanzar las cotas más altas en esta disciplina artística.

El proceso de aprendizaje de la interpretación pianística supone:

- un entrenamiento con el que lograr una gran precisión y dominio técnico,
- un desarrollo musical que permita la comprensión de las obras musicales y un dominio de los elementos musicales que permita plasmar la estructura y la expresividad de éstas,
- y en último lugar, una gran creatividad e imaginación para plasmar sonoramente las obras.

La individualidad de las interpretaciones de los maestros radicaría por tanto en una comprensión más profunda de las obras, en una mayor precisión técnica de ejecución de cada nota, y en la creatividad e imaginación para que su interpretación sea altamente expresiva y única.

Antes de comenzar a analizar esta cuestión resulta conveniente precisar dos términos fundamentales: ejecución e interpretación<sup>2</sup>. Tal y como señalan Davies y Sadie:

“Where as a given performance is a unique event that might be reproduced (as by a recording) but cannot be re-enacted, an interpretation results from a series of decisions that can be repeated on different occasions of performance: different performances by a given player o conductor might

embody the same or a very similar interpretation (párrafo 6, 2012)<sup>3</sup>”.

Ambos fenómenos están interrelacionados y son muy complejos, por lo tanto su investigación presenta múltiples dificultades, siendo el principal desafío averiguar qué las hace expresivas.

## 1. LA EXPRESIÓN EN LA EJECUCIÓN MUSICAL<sup>4</sup>

Según Juslin (2003) la expresión en la ejecución musical es un fenómeno multi-dimensional compuesto de varios elementos. Según su modelo GERMS, esta derivaría de cinco fuentes principales:

1. Las reglas generativas (“Generative rules”), mediante las que se clarifica la estructura musical. Juslin remite a la teoría generativa de la ejecución musical expuesta por Clarke (1988). Este investigador explica los dos niveles de principios generativos implicados en la ejecución musical:
  - a) El primero parte de la utilización de la palabra generativo con el sentido analítico y descriptivo dado por Chomsky (1957, citado por Clarke, 1988) en el ámbito de la investigación lingüística y por Lerdahl y Jackendoff (1983, citado por Clarke, 1988) en el campo de la teoría musical. Tal y como explica Clarke, supone “the representation of musical structure in a form that gives a

<sup>3</sup> Mientras que una ejecución dada es un evento único que puede ser reproducido (mediante una grabación) pero no recreado de nuevo, una interpretación es el resultado de una serie de decisiones que pueden ser repetidas en diferentes ejecuciones. Es decir, diferentes ejecuciones de un concertista o de un director pueden plasmar la misma interpretación o una muy similar (Mi traducción).

<sup>4</sup> La expresión utilizada en inglés por los investigadores es “performance expression”. Aquí ha sido traducida por “expresión en la ejecución musical” en lugar de las quizá más comunes “expresión interpretativa” o simplemente “expresión” para conservar la distinción entre interpretación y ejecución explicada anteriormente.

<sup>2</sup> Los términos que se utilizan en la literatura especializada sobre estas cuestiones en inglés distinguen entre “performance” e “interpretation”. Aquí se ha traducido la primera por ejecución y la segunda por interpretación.

coherent and intelligent input into a motor system”<sup>5</sup> (1988, p. 1).

- b) En un segundo nivel se pueden identificar principios generativos que afectan a la producción y el control en la ejecución de sus aspectos expresivos. La función de estos principios es la de transmitir una interpretación específica de la estructura musical.

La distinción entre estos dos niveles del término generativo proviene de dos orientaciones psicológicas distintas, aunque en ocasiones estrechamente relacionadas.

La existencia de reglas relativamente simples en la ejecución musical ha sido científicamente demostrada (Lehmann, Sloboda y Woody, 2007, p. 90). La aplicación de estas reglas, ya sea de una forma intuitiva o por haber sido aprendidas de forma explícita, es lo que permite generar al cerebro ejecuciones casi exactas de la misma obra musical una y otra vez. Si los músicos tuvieran que aprender de memoria las miles de sutiles variaciones que conlleva el ejecutar una obra musical el cerebro se saturaría. La aplicación de reglas permite que la carga de memoria requerida se reduzca muchísimo.

Juslin, Friberg y Bresin (2002, citado por Lehmann *et al.*, 2007, pp. 90-93) clasifican las muchas reglas existentes en tres grandes grupos: las reglas generativas, las emocionales y las cinemáticas o de movimiento<sup>6</sup>. Ejemplos de reglas generativas son, por ejemplo, las reglas de acentuación (con las que se remarcan los elementos estructurales más importantes) y las relacionadas con la agrupación de las notas (que permiten ayudar a comprender qué notas

están directamente relacionadas formando un grupo y cuales están separadas). Las reglas emocionales se explican en el siguiente punto del modelo GERMS, y las cinemáticas en el punto cuarto.

2. La expresión emocional (“Emotional expression”), con el fin de comunicar emociones a los oyentes, la cual se lograría mediante la manipulación de todos los componentes de una interpretación para, aun manteniendo la misma estructura, modificar los caracteres emocionales. Juslin (1997) demostró que los intérpretes utilizan reglas para la expresión de emociones concretas. Pidió a varios músicos que tocando la misma melodía expresaran las emociones básicas (felicidad, tristeza, enfado y miedo). Todos hicieron cambios similares en el *tempo*, la dinámica y la articulación para cada emoción. La felicidad se asociaba a un *tempo* rápido, una articulación *staccato* y una dinámica *forte*. La tristeza a todo lo contrario: lento, *legato* y *piano*. El enfado se asociaba a un *tempo* rápido, una dinámica *forte* y la articulación *legato*. El miedo al *tempo* lento, la articulación *staccato* y la dinámica *piano*. Todas sus versiones fueron escuchadas por oyentes que identificaron correctamente las emociones que los músicos habían pretendido comunicar. Con este experimento el investigador demostró la existencia de señales expresivas que se relacionan entre ellas de forma sistemática. En otros experimentos posteriores de Juslin (1997b, citado por Lehmann *et al.*, 2007, p. 93) en los que exploró que ocurría con otras emociones encontró que aquellas que no son básicas, como la ternura, no resultan tan sencillas de comunicar.
3. Las variaciones aleatorias o fluctuaciones (“Random variations or fluctuations”), generadas por las limitaciones humanas que producen imprecisiones en los movimientos y

<sup>5</sup> “La representación de la estructura musical en un modo que proporcione al sistema motor una información coherente e inteligente” [durante la ejecución musical], (mi traducción).

<sup>6</sup> Los términos en inglés usados por los autores son: “generative rules”, “emotional rules” y “motional rules”.

fluctuaciones involuntarias en el *timing*<sup>7</sup> de la ejecución.

4. Los principios cinemáticos o del movimiento (“Motion principles”), que servirían para crear cambios de *tempo* según patrones naturales del movimiento humano o biológico y obtener formas placenteras. Las reglas cinemáticas, por tanto, derivan de los movimientos existentes en la naturaleza, ya sean de procedencia inanimada (por ejemplo las olas del mar o las hojas de un árbol movidas por el viento) o animada (en especial los del cuerpo humano). Un claro ejemplo es el demostrado por Friberg y Sunberg (1987, citados por Lehmann *et al.*, 2007, p. 93). Estos investigadores hallaron que los músicos clásicos interpretan los *ritardandi* finales con una deceleración equivalente a la de los corredores al disminuir la velocidad para parar. La relación entre el ritmo musical y el movimiento a nivel neurológico está demostrada, ya que la percepción de ritmos musicales activa áreas motoras del cerebro (Chen, Penhune, & Zatorre, 2008).
5. Lo estilísticamente inesperado (“Stylistic unexpectedness”), es decir, las desviaciones de las convenciones estilísticas para añadir imprevisibilidad y tensión.

A través de este modelo intentaré analizar el proceso de aprendizaje hasta conseguir realizar interpretaciones y ejecuciones pianísticas de muy alto nivel.

<sup>7</sup> No se ha traducido el término *timing* al no encontrarse en español ninguna palabra o expresión con el mismo significado. Aunque la traducción literal sería “ritmo”, en inglés se distingue entre *rhythm* y *timing*. A menudo se utiliza dentro de la expresión “*expressive timing*”. En música, *timing* se usa para referirse a las sutiles variaciones temporales de las figuras rítmicas indicadas en la partitura que hacen que la ejecución no suene mecánica. No se ha considerado conveniente traducir *timing* por *rubato* debido a que las variaciones temporales son tan pequeñas que no se perciben como una alteración del ritmo, ni suponen una alteración del pulso.

## 2. PROCESO DE APENDIZAJE DE INTERPRETACIONES Y ACTUACIONES PIANÍSTICAS EXPRESIVAS

Este proceso se puede dividir de forma muy amplia en tres fases:

- 1) Durante la primera fase el estudiante aprende:
  - a) La técnica pianística que le permita reducir los errores, las variaciones aleatorias y fluctuaciones.
  - b) Las normas estilísticas que deben aplicarse a cada tipo de obra de acuerdo a la práctica interpretativa (Brown, Hiley, Page, Kreitner, Walls, Page, Holoman, Winter, Philip y Brinner, 2012).
  - c) El análisis musical que le permita entender las macro y microestructuras, y las reglas generativas para hacerlas audibles en sus ejecuciones.
  - d) La manipulación de todos los componentes de una interpretación para lograr la expresión emocional según las limitaciones o restricciones que marca la tradición interpretativa de una obra.
  - e) El aprendizaje e interiorización de los principios cinemáticos y su aplicación en la ejecución musical.
  - f) A desarrollar sus percepciones de tipo auditivo y motor, así como su memoria musical.
- 2) En la segunda fase se ha logrado el dominio de todos los elementos anteriores. El nivel de azar es bajo. En esta fase los pianistas revalúan todo lo aprendido hasta entonces y comienzan a usarlo de forma creativa y personal. Además, comienzan a intentar crear interpretaciones de las obras en las que mediante distintos recursos se interrelacionen las macro y las microestructuras. El objetivo de esas interrelaciones es la creación de interpretaciones coherentes y expresivas. Sus capacidades de percepción auditiva y motórica

y su memoria musical están muy desarrolladas.

- 3) Los maestros del piano continúan refinando sus capacidades, habilidades y sensibilidad perceptiva durante toda su vida. Todas o casi todas las variaciones y fluctuaciones son intencionadas y no fruto del azar. Son capaces de aportar nuevas y originales visiones sobre las obras musicales que destacan frente a las ejecuciones más habituales (o la interpretación estándar a la que se hacía referencia en la introducción de este artículo). Sus interpretaciones pasan a formar parte de la tradición interpretativa, convirtiéndose en modelos para las siguientes generaciones.

### 3. INTERPRETACIÓN ESTÁNDAR VERSUS INTERPRETACIONES PERSONALES

A continuación analizaré las diferencias entre las ejecuciones e interpretaciones estándar y las ejecuciones e interpretaciones individuales siguiendo el modelo GERMS de Juslin.

#### I. Reglas generativas

Como señala Clarke (1985, p. 234), ya Seashore propuso que la ejecución de una obra musical combina las características estructurales implícitas con las características expresivas explícitas. Desde entonces han surgido varias teorías que relacionan estructura y expresión, como la teoría generativa de la música tonal (*Generative Theory of Tonal Music*) de Leerdahl y Jackendoff y el modelo de Inferencia-Materialización (*Implication - Realization model*) de Narmour (Tan, Pfordresher, & Harré, 2010, pp. 11-129)<sup>8</sup>. Según Clarke (1988) tienen en común el considerar que:

- a) “serially ordered temporal phenomenon (performance) is controlled by a hierarchically organised representation” (p.22)<sup>9</sup>.
- b) “expression comprises systematic patterns of deviation from the “neutral” information given in a score, which take the form of rule-based transformations of canonical values originating in the performer’s internal representation of the musical structure” (p. 22)<sup>10</sup>.

Como señalan Tan *et al.*, (2010, p.77), lo que en parte hace que el escuchar música sea una experiencia placentera y rica es la habilidad de organizar los sonidos musicales en unidades coherentes. La tarea del intérprete es producir los sonidos de tal modo que facilite al oyente su organización en dichas unidades. Varios investigadores han demostrado que los intérpretes consiguen clarificar en sus interpretaciones las estructuras musicales (por ejemplo: Juslin, 2003; Widmer, 1996). El modo de ejecutar los sonidos puede ayudar, por ejemplo, a la identificación de las frases (Todd, 1989), de los límites entre los grupos de sonidos (“*group boundaries*”), de los acentos métricos y de la estructura armónica (Palmer, 1996). Dicha clarificación se consigue modificando elementos como la articulación, el *timing*, la dinámica o con el uso del *rubato*. Estas variaciones están muy determinadas por las convenciones que marcan los estilos musicales (Juslin, 2003, p. 282; Brown *et al.*, 2012).

---

Eugène Narmour expuso su modelo en un libro publicado en 1990 con el título *The analysis and cognition of basic melodic structures: The Implication-Realization model* por la editorial University of Chicago Press. La traducción del nombre del modelo la he realizado atendiendo al significado que *implication* y *realization* tienen en su teoría.

<sup>9</sup> “el fenómeno temporalmente ordenado de forma serial (la ejecución) está controlado por una representación organizada jerárquicamente” (mi traducción).

<sup>10</sup> “la expresión se compone de sistemáticos patrones de desviación de la información “neutral” dada en la partitura, los cuales toman la forma de transformaciones basadas en reglas de los valores canónicos, que se originan de la representación interna que el intérprete tiene de la estructura musical”

---

<sup>8</sup> Se puede encontrar una exposición completa de la teoría de Fred Leerdahl y Ray Jackendoff en su libro *A Generative Theory of Tonal Music* (1983), cuya traducción al español publicó AKAL en 2003 con el título *Teoría Generativa de la Música Tonal*.

La existencia de una interpretación “ideal” o estándar de una pieza musical podría explicarse por las limitaciones marcadas por la utilización de convenciones interpretativas estilísticas para reflejar la estructura musical de una obra. En mi opinión, la idea de una interpretación “estándar” lo que refleja es un estadio del aprendizaje del pianista. Según he descrito anteriormente los pianistas, en su mayoría, al llegar a la segunda fase habrían aprendido a dominar todas las limitaciones que las convenciones interpretativas marcan para reflejar la estructura musical a pequeña, mediana y gran escala. Sin embargo, la mayoría de ellos aún no sería capaz de trabajar de forma consciente a partir de esas limitaciones de forma creativa y libre. La música, como arte que es, está abierta a numerosas interpretaciones tanto por parte del músico como del oyente. Como señala Clarke (1988) “Pieces of music are invariably open to a number of different structural interpretations”<sup>11</sup> (p. 15). El intérprete puede remarcar unas interpretaciones frente a otras, destacar “hidden and disruptive features of the music”<sup>12</sup> (Chaffin y Imreh, 2002, pp. 168-169) o manipular intencionadamente aspectos conflictivos de la obra (Clarke, 1988). Clarke (1995, pp. 26-52) también explica que las maneras de “projecting fundamentally different structural orientations”<sup>13</sup> (p. 52) pueden ser muy sutiles y hacerse cambiando las características expresivas de pequeña escala.

Las variaciones introducidas por los intérpretes no pueden ser aleatorias ya que “performance must aim to be expressively coherent”<sup>14</sup> (Clarke, 1988, p. 15). A pesar de las limitaciones marcadas

por las convenciones estilísticas y de las indicaciones de ejecución del compositor, los intérpretes deben tomar muchas decisiones cruciales (Davies y Sadie, 2012, párrafos. 4-7). El intérprete es libre al tomar esas decisiones, pero ha de crear una expresión coherente con ellas. Timmers (2003) denomina a las decisiones de pequeña escala “intrinsic constraints” (“limitaciones intrínsecas”) y concluye que éstas existen de modo independiente a las reglas generales de interpretación. Además demuestra que las “expressive variations can indeed set a norm” (p. 239)<sup>15</sup>. Timmers (2003) realizó dos experimentos con la finalidad de mostrar que la calidad de las variaciones en las ejecuciones depende del contexto en el que se producen. Para ello utilizó seis ejecuciones del tema de las *Variaciones Paisiello* de Beethoven realizadas en un piano de cola MIDI de Yamaha. Las dividió en dos secciones (inicio y continuación) y editó una serie de versiones combinando ejecuciones distintas de las dos secciones. Los participantes en el primer experimento tuvieron que evaluar la calidad de la continuidad entre las secciones de inicio y la continuación. Los resultados mostraron que dicha valoración se podía predecir por el grado de similitud que las secciones presentaban en determinadas características, en particular de la extensión del rubato, la media de la articulación, los patrones de velocidad de las teclas, la media de asincronía entre ambos fragmentos y la duración de las notas ornamentales. En el segundo experimento los participantes evaluaron la calidad de la ejecución de segmentos de inicio y continuación de forma aislada. Los resultados mostraron muy pocas coincidencias. Timmers mostró, por tanto, que la valoración de la calidad de la continuación del segundo segmento depende de la concordancia con el primero. La coherencia se generaría a través de “normas” personales que cada intérprete, consciente o inconscientemente,

<sup>11</sup> “Las obras musicales están invariablemente abiertas a varias interpretaciones estructurales diferentes” (mi traducción).

<sup>12</sup> “características escondidas y perturbadoras de la música” (mi traducción).

<sup>13</sup> “proyectar orientaciones estructurales fundamentalmente diferentes” (mi traducción)

<sup>14</sup> “la ejecución debe aspirar a ser expresivamente coherente” (mi traducción).

<sup>15</sup> “las variaciones expresivas pueden de hecho establecer una norma” (mi traducción).

crea al hacer un uso sistemático de variaciones expresivas, lo que a su vez conllevaría la autoimposición de una serie de limitaciones intrínsecas. La concordancia entre las limitaciones intrínsecas de las secciones de inicio y continuación es lo que permitiría a los participantes en el estudio de Timmers el juzgar de forma intuitiva o estética la calidad en la continuidad entre secciones de un tema musical.

## II. Expresión emocional

Juslin (2001, 2003) indica que varios estudios realizados en la década de 1990 muestran que los intérpretes profesionales pueden comunicar emociones concretas al público, y que para lograrlo utilizan numerosas variables acústicas. Existen diferencias individuales en la precisión con la que se realizan tanto la codificación (expresión) como la decodificación (reconocimiento) de dichas variables (Juslin 2001, citando a Buck 1984; Wallbott y Scherer, 1986). Los músicos expertos logran una mayor precisión en este proceso que los músicos aficionados (Juslin, 2001, citando a Juslin & Laukka, 2000). La intención expresiva afecta a casi todas las características de una ejecución (Juslin, 2001, p. 314). Parece que esta expresión implica toda una serie de señales, usadas tanto por los intérpretes como por el público, que configuraría una especie de código (Juslin, 2001, p. 314). Juslin para describir este código propone el “lens model”, “modelo de lente” (Juslin, 2001, 2009, p. 38385-387). En este modelo las señales son probabilísticas, es decir, “they are not wholly reliable indicators of the intended expression”<sup>16</sup> (Juslin, 2001, p. 324). La precisión en la comunicación se logra por el uso redundante de las señales, con lo que se reduce la incertidumbre en el proceso de comunicación (Juslin, 2001, p. 325). Además, “The redundancy among cues partly reflects how sounds are produced on

musical instruments”<sup>17</sup> (Juslin, 2009, p. 385). Es decir, los usos de determinadas señales en parte dependerían de las características propias de cada instrumento.

Los resultados de las investigaciones parecen indicar que las señales más efectivas según los oyentes son el tempo, la dinámica, el timbre y la altura (Juslin, 2009, p. 382-383). En el caso del piano esta última no puede ser variada. Los pianistas trabajan fundamentalmente con el tempo, la articulación, el “*timing*”, la intensidad y el ataque. De todos estas señales se han estudiado especialmente el *timing* (por ejemplo: Clarke, 1989; Repp, 1998, 2000), la dinámica (Bruno Hermann Repp, 1999) y la interrelación entre estos y otros elementos (por ejemplo.: Repp, 2000; Repp 1999 ; y Palmer 1997, p. 120). En las investigaciones se ha hallado que el *timing* de los pianistas “expertos” era más variado que el de los estudiantes “which tend to stay close to the norm”<sup>18</sup> (Repp, 1999, p. 1983).

Sin embargo, como señala Gabrielsson (2003, p. 226), otras variables que están por estudiar, como el toque o pulsación pianísticos, tengan mayor importancia. El toque es tan relevante que sólo escuchando a un pianista tocar unas pocas notas se puede saber mucho sobre su calidad técnica. Además de este, a la lista de aspectos a investigar se podrían añadir otros, como por ejemplo la creación de sonoridades y el uso del pedal.

La creación de sonoridades no sólo viene determinada por el trabajo del compositor, también por el del pianista. Existen tradiciones estilísticas que determinan el tipo de sonoridades generales que deben conseguirse en la interpretación de cada estilo musical, e incluso de

<sup>16</sup> “no son indicadores totalmente fiables de la pretendida expresión” (mi traducción).

<sup>17</sup> “La redundancia de las señales refleja en parte como se producen los sonidos en los instrumentos musicales” (mi traducción).

<sup>18</sup> “los cuales tendían a permanecer más próximos a la norma” (mi traducción).

las obras de ciertos compositores. El trabajo de creación de sonoridades es tan importante que Debussy le dedica uno de sus estudios para piano, *Pour les sonorités opposées*.

Para conseguir determinadas sonoridades resulta fundamental el uso del pedal. Repp (1996) intentó estudiar el modo en el que los pianistas utilizaban el pedal<sup>19</sup>. Halló que existían diferencias considerables entre el *timing* del pedal usado por cada pianista, pero no consiguió encontrar regularidades en su uso.

### III. Variaciones aleatorias o fluctuaciones.

Estas variaciones son la consecuencia de las limitaciones humanas respecto a su precisión motora (Juslin, 2003, 2009). El problema en las investigaciones está en averiguar qué variaciones son intencionadas y cuales fruto del azar o de los condicionamientos físicos. Es evidente que los pianistas “expertos” tienen un mayor control físico y por tanto una mayor precisión en sus ejecuciones y, por lo tanto, la mayoría de sus variaciones son intencionadas. “Although these random variations are subtle –in expert performance, at least- they do contribute to the

<sup>19</sup>Lo hizo con un piano digital, lo cual falsea los resultados ya que con el pedal lo que se hace es dejar libres las cuerdas para que resuenen por simpatía. En un piano digital sólo se produce una prolongación de las notas que están sonando en el momento de bajar el pedal. Sin embargo él consideró que su investigación se había hecho en las condiciones ecológicamente válidas, al tratarse según él de una “artistic music performance” (“ejecución musical artística”). En las entrevistas que mantuvo con los pianistas que participaron en su experimento todos le decían que se guiaban por el oído. Existen ciertas reglas básicas para utilizar el pedal (Banowetz, 1985), pero la retroalimentación auditiva es fundamental. El uso del pedal cambia en la ejecución de una misma interpretación dependiendo del piano utilizado y de las condiciones acústicas de la sala (McPherson & Schubert, 2004). El uso del pedal resulta fundamental tanto para ayudar a reflejar sonoramente las estructuras musicales como para crear señales expresivas que permitan comunicar emociones. El estudio de Repp sobre el *timing* en el uso pedal es un ejemplo de lo mucho que queda por investigar para entender la ejecución musical expresiva.

sound of a human music performance”<sup>20</sup> (Juslin, 2003, p. 283). Es decir, contribuyen a que las ejecuciones musicales resulten más humanas.

Las variaciones entre distintas ejecuciones de una misma interpretación también podrían explicarse como una búsqueda de la espontaneidad. Quizá lo que en parte guía y proporcione coherencia a la ejecución de melodías de forma espontánea sea una imitación de los patrones innatos que usamos para expresarnos mediante la voz. Juslin y Laukka, (2003; 2006) han encontrado similitudes entre los códigos acústicos usados en la interpretación musical para la expresión emocional y los patrones innatos para la comunicación oral de las emociones básicas. Los pianistas expertos podrían ejecutar con mayor espontaneidad esas sutiles variaciones expresivas gracias a su dominio técnico y experiencia musical.

### IV. Principios cinemáticos o del movimiento

Juslin (2003, p. 283) distingue entre dos tipos de movimientos biológicos que influyen en la ejecución musical: los intencionados (aunque quizá no conscientes) y los no intencionados. Mediante los movimientos intencionados los pianistas pretenderían recrear patrones de movimiento biológicos con el fin de producir formas estéticamente placenteras (Juslin, 2003, citando a Shove and Repp, 1995).

Los movimientos no intencionados estarían marcados por las limitaciones que impone la anatomía, y que como en el caso de la ejecución pianística condicionan las digitaciones (Jacobs, 2001). Aunque por otra parte, estas limitaciones anatómicas también se pueden usar con fines expresivos cuando las digitaciones explotan las particularidades de cada dedo (Nieto, 1988).

<sup>20</sup> “Aunque estas variaciones aleatorias son sutiles – al menos en las interpretaciones expertas- contribuyen al sonido de las ejecuciones musicales humanas” (mi traducción).

A pesar de que la relación entre música y movimiento ha sido poco investigada existen algunas aportaciones interesantes que destacan la importancia del movimiento en la expresión musical. Davidson y Salgado Correia (2001) señalan que:

“rehearsal period is shaped out of expressive intentions that emerge primarily from metaphorical projections linking physical experience and meaning production. Thus, a rational and fundamental connection is made so that abstract musical material is given a grounded meaning based in bodily experience (p. 70)<sup>21</sup>.”

Chaffin, Lemieux y Chen (2007) definen los “gestos musicales” (“*musical gestures*”) como “the patterns of deviation that embody each performer’s unique interpretation (e.g., crescendos, ritardandos, micropauses between phrases) and are reliably reproduced from one performance to the next”<sup>22</sup> (p. 456). Estos investigadores sugieren que los gestos musicales podrían ser uno de los elementos que los pianistas, cuando no se ven limitados por las dificultades técnicas, podrían utilizar para realizar sus ejecuciones musicales con espontaneidad.

## V. Lo estilísticamente inesperado

Indudablemente, para jugar con las convenciones interpretativas y las expectativas estilísticas de forma creativa y coherente según el contexto musical se deben conocer todas esas convenciones y cómo aplicarlas. Los pianistas experimentados y creativos serían quienes mejor

las utilizan para crear interpretaciones personales y originales.

## 4. CONCLUSIONES

En este artículo se ha intentado dar una posible explicación a un fenómeno hallado en las investigaciones de psicología de la música: la convivencia entre una posible interpretación estándar (dado el gran parecido entre la mayoría de sus ejecuciones) y una minoría de ejecuciones altamente individuales realizadas por los pianistas más reconocidos. A partir de las investigaciones de este campo científico acerca de la expresividad musical y de los factores que intervienen en la ejecución e interpretación, se ha planteado la posible existencia de tres grandes etapas en la carrera de los pianistas: durante la primera se lleva a cabo el aprendizaje de todos los elementos implicados en la ejecución musical; en la segunda comienza una búsqueda de la creación de interpretaciones y ejecuciones coherentes, para lo que se reevalúa todo lo aprendido con anterioridad; y finalmente, en la tercera etapa el objetivo es la creación de interpretaciones personales, de mayor profundidad, mediante el uso creativo de todos los elementos involucrados en la ejecución musical. Un elemento clave en ese proceso es el aprendizaje y desarrollo (consciente o inconscientemente) de la expresividad musical. Tal y como se ha visto, en ella juegan un papel muy importante las reglas generativas, emocionales y cinemáticas. Su investigación mediante los métodos científicos que aportan la psicología de la música y la musicología empírica permitiría su mayor comprensión y su explicitación, y por tanto, en una primera etapa su aprendizaje y uso conscientes, para posteriormente trabajar creativamente con ellas con el fin de lograr interpretaciones y ejecuciones que aporten nuevas visiones de las obras musicales, tal y como hacen los grandes maestros.

Tal y como se ha expuesto, queda mucho por investigar sobre cada uno de los componentes de

<sup>21</sup> “el tiempo dedicado a ensayar está moldeado a partir de las intenciones expresivas que emergen fundamentalmente de proyecciones metafóricas ligadas a la experiencias física y a la producción de significado. Por tanto, se crea una conexión coherente y fundamental de modo que al material musical abstracto se le da un significado fundamentado en la experiencia corporal” (mi traducción).

<sup>22</sup> “los patrones de desviación se encarnan en las interpretaciones únicas de cada intérprete (por ejemplo en los *crescendos*, *ritardandos* y las micropausas entre las frases) y son reproducidos fidedignamente en cada ejecución” (mi traducción).

la ejecución musical, así como de sus múltiples interrelaciones. Sin embargo, lo hallado hasta el momento demuestra que es necesario seguir investigando, ya que los resultados tendrían importantes implicaciones en la enseñanza musical. Permitirían acelerar y mejorar el aprendizaje en cada una de sus etapas, y además abordar en la enseñanza muchos aspectos de la expresividad musical de una forma más sistemática.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

BROWN, H. M., HILEY, D., PAGE, C., KREITNER, K., WALLS, P., PAGE, J., HOLOMAN, D. K., WINTER, R., PHILIP, R., & BRINNER, B. (2012). "Performing practice." In *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Retrieved from <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40272>

CHAFFIN, R., & IMREH, G. (2002). In the Words of the Artist. In R. Chaffin, G. Inreh, & M. Crawford, *Practicing Perfection. Memory and Piano Performance* (139-164). New York: Lawrence Earlbaum Associates.

CHAFFIN, R., LEMIEUX, A. F., & CHEN, C. (2007). "It Is Different Each Time I Play": Variability in Highly Prepared Musical Performance. *Music Perception*, 24(5), 455–472. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1525/mp.2007.24.5.455>

CHEN, J. L., PENHUNE, V. B., & ZATORRE, R. J. (2008). Listening to musical rhythms recruits motor regions of the brain. *Cerebral cortex (New York, N.Y. : 1991)*, 18(12), 2844–54. doi:10.1093/cercor/bhn042

CLARKE, E. F. (1985). Structure and expression in rhythmic performance. In P. Howell,

I. Cross, & R. West (Eds.), *Musical Structure and Cognition* (209–236). London: Academic Press.

CLARKE, E. F. (1988). Generative principles in music performance. John A. Sloboda (ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Oxford: Oxford University Press.

CLARKE, E. F. (1989). The perception of expressive timing in music. *Psychological research*, 51(1), 2–9. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2756071>

DAVIDSON, J. W., & CORREIA, J. S. (2001). Research Studies in Music Education Meaningful musical performance : A bodily experience. *Research Studies in Music Education*, 17, 70–83. doi:10.1177/1321103X010170011301

DAVIES S., & SADIE, S. (2012). "Interpretation." In *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Retrieved from <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/13863>

GABRIELSSON, A. (2003). Music Performance Research at the Millennium. *Psychology of Music*, 31(3), 221–272. doi:10.1177/03057356030313002

JACOBS, J. P. (2001). Refinements to the ergonomic model for keyboard fingering of Parncutt, Sloboda, Clarke, Raekallio, and Desain. *Music Perception*, 18(4), 505–511. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1525/mp.2001.18.4.505>

JUSLIN, P. N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music perception*, 14, 383–418. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/40285731>

JUSLIN, P. N. (2003). Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance. *Psychology of Music*, 31(3), 273–302. doi:10.1177/03057356030313003

JUSLIN, P. N. (2009). "Emotion in music performance." In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 377–389). Oxford: Oxford University Press.

JUSLIN, P.N., FRIBERG, A., & BRESIN, R. (2002). Toward a computational model of expression in music performance: The GERM model. *Musicae Scientiae, Special Issue 2001-2002*, 63-122.

JUSLIN, P. N., & LAUKKA, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814. doi:10.1037/0033-2909.129.5.770

JUSLIN, P. N., & LAUKKA, P. (2006). Emotional Expression in Speech and Music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000(1), 279–282. doi:10.1196/annals.1280.025

LEHMANN, A. C., SLOBODA, J. A., & WOODY, R. H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press.

PALMER, C. (1996). Anatomy of a performance: Sources of musical expression. *Music Perception*, 13(3), 433–454. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40286178>

PALMER, C. (1997). Music performance. *Annual review of psychology*, 48, 115–38. doi:10.1146/annurev.psych.48.1.115

REPP, B.H. (1995A). Quantitative effects of global tempo on expressive timing in music

performance: Some perceptual evidence. *Music perception*, 13(1), 39–57. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/40285684>

REPP, B. H. (1995B). Expressive timing in Schumann. *Journal of Acoustical Society of America*, 98(5), 2413–2427. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1121/1.413276>

REPP, B. H. (1996). Pedal Timing and Tempo in Expressive Piano Performance: A Preliminary Investigation. *Psychology of Music*, 24(2), 199–221. doi:10.1177/0305735696242011

REPP, B. H. (1998). A microcosm of musical expression . I . Quantitative analysis of pianists ' timing in the initial measures of Chopin ' s Etude in E major. *Journal of Acoustical Society of America*, 104(2), 1085–1100. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1121/1.423325>

REPP, B. H. (1999). A microcosm of musical expression. II Quantitative analysis of pianists' dynamics in the initial measures of Chopin's Etude in E major. *Journal of Acoustical Society of America*, 105(3), 1972–1988. Retrieved from <http://web.haskins.yale.edu/Reprints/HL1111.pdf>

REPP, B. H. (2000). Pattern typicality and dimensional interactions in pianists' imitation of expressive timing and dynamics. *Music Perception*, 18(2), 173–211. Retrieved from <http://www.ucpress.edu/journals/mp/>

TAN, S.L., PFORDRESHER, P., & HARRÉ, R. (2010). *Psychology of Music: From Sound to Significance*. Hove, UK: Psychology Press.

TIMMERS, R. (2003). On the contextual appropriateness of expression. *Music Perception*, 20(3), 225–240. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1525/mp.2003.20.3.225>

TODD, N. (1989). A computational model of rubato. *Contemporary Music Review*, 3(1), 69–88. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07494468900640061>

WIDMER, G. (1996). Learning expressive performance: The structure-level approach. *Journal of New Music Research*, 25(2), 179–205. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09298219608570702>

# MÚSICA, REVOLUCIÓN CULTURAL, POSTMODERNIDAD: ACTUALIDAD Y PROBLEMÁTICA

PABLO INFANTE AMATE

Licenciado en Historia y Ciencias de la Música

## RESUMEN

En los últimos años, la revolución tecnológica y la entrada en la denominada “era de la información” han propiciado un cambio profundo en los sistemas educativos y culturales erigidos en las últimas décadas del siglo XX. La música y la musicología, como integrantes fundamentales de la cultura, han sufrido esa evolución, experimentando modificaciones en sus fundamentaciones legales, su público, y su estética en general. Todo esto, sumado a la actual crisis económica, política y social, están provocando que las bases sobre las que se fundamentaba la música se tambaleen haciendo necesaria una deconstrucción de los sistemas mediante una reflexión crítica y actualizada.

## 1. HISTORIA DEL PRESENTE

Veintitrés años después de la caída del muro de Berlín, la globalización, el mercado consumista, la tecnología de la información y la cultura de masas han evolucionado hasta el punto de apoderarse de la sociedad y de ocupar el puesto que hasta hace pocos años ocupaban la familia y la escuela como principales entes culturizadores<sup>1</sup>. Las libertades culturales por las que la sociedad ha luchado desde las revoluciones del '68 están hoy en día cerca de alcanzarse<sup>2</sup>; pero cabe apuntar que, como

afirma el humanista Claudio Giunta, la volatilidad de la información y la revolución de los medios de comunicación de masas —acaecida principalmente en los últimos veinte años— nos están llevando a la pérdida de la consciencia histórica y a un presente inmóvil, que hacen que ese “progreso” no sea tan ventajoso como *a priori* aparenta:

[...] y que el aflujo de información, la facilidad con la que la información puede ser asimilada y sustituida por otra, reduce la vida a un eterno presente sin memoria, es decir, que la democracia de la información puede ser no un aliado sino el mayor enemigo de una culturización verdadera<sup>3</sup>.

En este proceso de culturización por el que pasan las nuevas generaciones, tienen mucho que decir las disciplinas humanísticas y, no obstante, resultan las más marginadas en un sistema político y económico que prima los conocimientos y la instrucción técnico-tecnológica. Como apunta Martha Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*,

si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía<sup>4</sup>.

A este respecto, Nussbaum sigue la línea de Giunta, aunque en un tono más alarmante y, si cabe, más dramático. En un plano opuesto —o al menos divergente—, podemos encontrar la obra de Alessandro Baricco, entre la que *I Barbari*

<sup>1</sup> GIUNTA, C. (2008). *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*. Bologna: Il Mulino.

<sup>2</sup> Aquellas por las cuales todos deberían tener derecho a una educación y a un acceso a la cultura y a la información no manipulada y objetiva. Cfr. HOBBSAWM, E. (2000). *Revolucionarios: ensayos contemporáneos*. Barcelona: Crítica, pp. 331-345.

<sup>3</sup> Traducción realizada por mí del texto original: [...] e che l'afflusso di informazioni, la facilità con la quale le informazioni possono essere assimilate e sostituite con altre, reduce la vita a un eterno presente senza memoria, che cioè la democrazia dell'informazione può essere non un alleato bensì il peggior nemico di una reale acculturazione. Extraído de GIUNTA, C. (2008). *Op. cit.*, p. 11.

<sup>4</sup> NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Kathz Editores, p. 189.

(Roma, Fandango, 2006) resulta un claro ejemplo de pensamiento optimista hacia el presente<sup>5</sup>.

## 2. MÚSICA Y MUSICOLOGÍA: AYER Y HOY

Como integrante de las disciplinas artísticas, la música ha sufrido los efectos de la globalización y de la revolución tecnológica dando lugar a agrupaciones, sonidos, estilos e instrumentos nunca antes vistos, y, en suma, a una “industria musical” en la que cultura y economía interaccionan y, con frecuencia, se desdibujan y se fusionan<sup>6</sup>. Así, desde la segunda mitad del siglo XX, la música y la musicología, como disciplina que estudia todos los elementos relativos a la primera, han experimentado sendos cambios en su planteamiento formal e ideológico.

Por una parte, la música como tal ha pasado a convertirse en un fenómeno de masas dominado por la llamada “música popular”, en el que la “música culta” ha sido relegada a un segundo plano reservado a intelectuales o a estudiosos que son capaces de comprender estilos y géneros de “mayor complejidad” o, al menos, para los que se requiere una mayor preparación técnica e intelectual<sup>7</sup>. A su vez, dentro de la “música culta” se ha producido una disociación entre la muy interpretada música clásica/romántica, la muy en boga música barroca/antigua, y la muy cuestionada y casi rechazada música

contemporánea o música de nuestros días<sup>89</sup>. Desde la época de la Segunda Escuela de Viena<sup>10</sup> la música culta se ha dividido y ampliado en un sinfín de estilos y variedades que los musicólogos de hoy no alcanzan a clasificar y que el público de hoy no alcanza a aceptar<sup>11</sup>. En palabras de Ottó Károlyi,

*Para la mayor parte de los aficionados a la música, la música del siglo XX es un hueso duro de roer. A menudo se mezclan la confusión o el rechazo con la sensación de provocación, o incluso de burla. Cuando la música es complicada, se la tacha de elitista o de innecesariamente intelectual. Si la música está basada en una idea sencilla, se la considera superficial y burda<sup>12</sup>.*

Por otra parte, el campo musicológico florecido en las últimas décadas ha dado un giro, en nuestra opinión favorable, para alcanzar el nivel de desarrollo requerido para estudiar y comprender la complejidad de la música del siglo XXI, así como para dar respuesta a las principales cuestiones surgidas en nuestros días. El increíble auge de la disciplina musicológica y su incursión en las universidades en el último cuarto del siglo XX han provocado el incremento y la mejora de los

<sup>8</sup> Como afirma Fischerman hablando de la música del siglo XX, “además de producirse música nueva, se pide un oyente nuevo; un receptor que se sitúe ante ella de una manera totalmente distinta de la del receptor tradicional de discos o conciertos”: FISCHERMAN, D. (1998). *La música del siglo XX*. Buenos Aires: Paidós, p. 140.

<sup>9</sup> Esta última afirmación viene expresada de forma casi cruda en BARICCO, A. (1999). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin. Una reflexión sobre música culta y modernidad*. Madrid: Ediciones Siruela, pp. 45-68.

<sup>10</sup> Cfr. NEIGHBOUR, O., GRIFFITHS, P. y PERLE, G. (1986). *La segunda escuela vienesa*. Barcelona: Muchnik Editores.

<sup>11</sup> Aunque sea un argumento poco concreto y, a la vez, demasiado específico, basta ver el programa sinfónico de cualquier orquesta profesional y comprobar el porcentaje de obras a interpretar compuestas después de la segunda mitad del siglo XX. Como ejemplo cercano, podemos echar un vistazo al programa de la pasada temporada de la Orquesta Ciudad de Granada: <<http://www.orchestraciudadgranada.es/ciclos/sinfonicos>> [Última consulta: 21-12-2011, a las 19.12].

<sup>12</sup> KÁROLYI, O. (2000). *Introducción a la música del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial, p. 9.

<sup>5</sup> Para profundizar sobre el tema de la historia del presente, la globalización y la revolución cultural-económica destacamos la obra del antropólogo francés Marc Augé, *Che fine ha fatto il futuro?* (Roma: Elèuthera, 2009) y los últimos libros y ensayos del sociólogo polaco Zygmunt Bauman; en una corriente más histórico-económica, resulta esclarecedora la obra de Tony Judt, especialmente su legado póstumo, *Algo va mal* (Madrid: Taurus, 2010).

<sup>6</sup> NEGUS, K. (2005). *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Barcelona: Paidós, p. 18.

<sup>7</sup> Cfr. LEBRECHT, N. (1998). *¿Quién mató a la música clásica?*. Madrid: Acento Ediciones.

estudios sobre música<sup>13</sup>. A su vez, las corrientes de pensamiento postmodernistas ejercieron una gran influencia en una disciplina en pleno desarrollo que necesitaba de una base ideológica sólida.

El término “postmodernismo” hace alusión a las vertientes de pensamiento e ideas que han tenido influencia en la filosofía, la literatura, la música y las artes desde los años ’70 y que reaccionan contra el “modernismo” surgido en los primeros lustros del siglo XX. Autores como Baudrillard, Lyotard y Habermas, influidos por la pérdida de confianza en un mundo occidental corrupto, y declarados a ellos mismos como herederos del pensamiento ilustrado del siglo XVIII, se plantean desde las postrimerías del siglo pasado los principales problemas que acechan a la humanidad y a la sociedad actuales —cambio climático, desigualdades económicas, pérdida de los derechos humanos, sociedad consumista, desaparición de valores morales—<sup>14</sup>.

En música, las divagaciones de tipo estético surgidas a causa de estos avances ideológicos se vieron reflejadas en la obra de Joseph Kerman *Contemplating music: challenges to musicology* (Cambridge, Harvard University Press, 1985). En el libro, Kerman reflexionaba sobre la disciplina musicológica de su tiempo, abogaba por la interdisciplinariedad y la colaboración con otras áreas de conocimiento y pedía a sus colegas de profesión una reflexión crítica sobre el propio trabajo del musicólogo<sup>15</sup>.

### 3. MÚSICA Y MUSICOLOGÍA MAÑANA: EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

El problema actual refleja la obsolescencia del postmodernismo<sup>16</sup>. En una época en que el mundo de la tecnología ha absorbido toda forma de comunicación y aprendizaje, surgen y se modelan nuevas corrientes de pensamiento que adoptan términos como “post-postmodernismo”, “alter modernismo” o “transmodernismo”<sup>17</sup>. Tras la explosión de la burbuja inmobiliaria e hipotecaria en 2008 y la consiguiente crisis económica — crisis, por otra parte, que a estas alturas es también política y social—, los pensadores se han visto obligados a dar un nuevo giro. En los últimos meses, filósofos, escritores, periodistas e investigadores se han visto obligados a replantearse sus propias teorías y creencias, formulándose algunas preguntas fundamentales: ¿Cuáles han sido los errores que nos han traído hasta aquí?, ¿qué solución tiene la actual situación?, ¿cuál será el futuro que heredaremos tras los errores cometidos?

Como musicólogos, el problema actual nos preocupa, si cabe, un poco más. La música, como el arte en general, supone, por desgracia, uno de los primeros recortes en los presupuestos generales del Estado. A las dudas que tanta gente plantea sobre la “utilidad” de la música debemos responder matizando el concepto propio de “utilidad”. Evidentemente, la música no es un campo que produzca altos niveles de ganancia económica, pero su poder socializador y culturizador trasciende este tipo de “utilidad financiera”. La actual relación de la música con disciplinas tan dispares como la etnología, la sociología, la psicología, la antropología, la tecnología de la información o la medicina hacen

<sup>13</sup> Para profundizar en el caso español, *cfr.* MARTÍN, A. (2005). “Pasado, presente y futuro de la musicología en la Universidad Española”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 19-I, pp. 53-76.

<sup>14</sup> *Cfr.* PANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la postmodernidad*. Madrid: Anagrama.

<sup>15</sup> COOK, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano*. Madrid: Alianza, pp. 113-131.

<sup>16</sup> Para ahondar en el “postmodernismo musical”, *cfr.* PASLER, J. “Postmodernism”. *Grove music online*. <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40721>> [Última consulta: 06-01-2012 a las 14:31].

<sup>17</sup> *Cfr.* RODRÍGUEZ, R. M<sup>a</sup>. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

de ella una materia harto compleja, que no llega a ganarse un gran hueco en el sistema educativo y laboral pero que, no obstante, ejerce una notable influencia en tantos otros campos<sup>18</sup>.

Uno de los elementos a reclamar debería ser, en nuestra opinión, la actualización y la remodelación del sistema educativo musical en todos los niveles. Ciertamente, para eso se necesita a su vez un cambio de conciencia de políticos y legisladores, pero también una reflexión por parte de los propios músicos y musicólogos con el objetivo de, llegados a este punto, deconstruir el sistema y reformular sus puntos clave. De una cosa no hay duda, el esfuerzo debe ser máximo a la hora de reivindicar la importancia de nuestra disciplina si, el día de mañana, queremos tener un hueco en la sociedad, en esa sociedad que corre el riesgo de periclitar y de perder todos los avances conseguidos en el último medio siglo.

¿Qué futuro nos depara el presente? Es imposible saberlo pero, como afirma Zygmunt Bauman, “los grandes cambios de la historia nunca llegaron de los pobres de solemnidad, sino de la frustración de gentes con grandes expectativas que nunca llegaron”.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

BARICCO, A. (1999). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin. Una reflexión sobre música culta y modernidad*. Madrid: Ediciones Siruela.

COOK, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano*. Madrid: Alianza.

FISCHERMAN, D. (1998). *La música del siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.

GIUNTA, C. (2008). *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*. Bologna: Il Mulino.

HOBSBAWM, E. (2000). *Revolucionarios: ensayos contemporáneos*. Barcelona: Crítica.

KÁROLYI, O. (2000). *Introducción a la música del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.

LEBRECHT, N. (1998). *¿Quién mató a la música clásica?*. Madrid: Acento Ediciones.

MARTÍN, A. (2005). “Pasado, presente y futuro de la musicología en la Universidad Española”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 19-I.

NEGUS, K. (2005). *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Barcelona: Paidós.

NEIGHBOUR, O., GRIFFITHS, P. y PERLE, G. (1986). *La segunda escuela vienesa*. Barcelona: Muchnik Editores.

NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Kathz Editores.

PANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la postmodernidad*. Madrid: Anagrama.

PASLER, J. “Postmodernism”. *Grove music online*. <

<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/art>

<sup>18</sup> Sin ir más lejos, uno de los problemas actuales con respecto a la educación musical es la constante reducción de su horario en el currículum de la Educación primaria. A colación, viene un artículo recientemente publicado en el que se citan las novedosas investigaciones que apuntan a la reducción del fracaso escolar en niños que estudian música. Cfr. <<http://www.europapress.es/comunitat-valenciana/noticia-tesis-sostiene-99-alumnos-estudios-musica-aprueba-20120112125041.html>> [Última consulta: 05-02-2012 a las 14:30].

<http://www.oxfordjournals.org/lookup/doi/10.1093/mus/40721>> [Última consulta: 06-01-2012 a las 14:31].

RODRÍGUEZ, R. M<sup>a</sup>. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

## LA APORTACIÓN GUITARRÍSTICA DE EDUARDO SAINZ DE LA MAZA

**JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ GAMARRO**  
 Profesor en Iniciativas Musicales de Granada.

A lo largo de todo el siglo XX comienza un resurgimiento del interés por la música para guitarra en nuestro país. El amplio panorama musical que se da en España afecta directamente al repertorio para este instrumento. Empiezan a hacer acto de presencia nuevos intérpretes y virtuosos que consiguen extraer la guitarra de ese ámbito popular y exótico al que estaba relegada desde el siglo anterior. Es en esta época donde aparece la figura de Eduardo Sainz de la Maza, guitarrista y compositor, que nos dejará un legado musical lleno intenciones por mejorar el estatus y el repertorio del que fuera su instrumento.

La importancia que la guitarra adquiere en el siglo XX empieza a gestarse desde los primeros años con intérpretes como Miguel Llobet<sup>1</sup> que insta a Manuel de Falla a componer su única obra para guitarra. A partir de la Generación del 27 la música se integra con las demás artes, y más concretamente, dentro del campo de la música, la guitarra empieza a adquirir una importancia sin precedentes. Empiezan a surgir entonces intérpretes que marcarán el desarrollo estilístico de la guitarra, como serán, aparte de Miguel Llobet, Emilio Pujol, Andrés Segovia, Regino Sainz de la Maza y posteriormente Narciso Yepes. Estos guitarristas adquieren una importancia vital en la historia y desarrollo de su instrumento ya que, directa o indirectamente, marcan las directrices compositivas. Al fin y al cabo son ellos los que deciden si quieren estrenar una obra u otra.

<sup>1</sup> LLOBET SOLÉS, Miguel. Barcelona, 18 de octubre de 1878-Barcelona, 22 de febrero de 1938. Guitarrista y compositor

Dos de los guitarristas más influyentes de la época fueron Andrés Segovia<sup>2</sup> y Regino Sainz de la Maza<sup>3</sup>. Es precisamente este último quien será, en un principio, el más influyente en el desarrollo del repertorio de concierto gracias a su vinculación con el mundo intelectual y artístico de la Generación del 27. La relación que le une con Eduardo Sainz de la Maza es, por un lado, familiar, puesto que Eduardo y Regino son hermanos, y por otro, profesional ya que los dos tocaron la guitarra.

Eduardo Sainz de la Maza, compositor, guitarrista y, sobre todo, músico, nace en Burgos el 5 de enero de 1903 y muere el 5 de diciembre de 1982. Toda su labor concertística, pedagógica y compositiva se desarrolla a lo largo de casi todo el siglo XX. Su primer contacto con la música lo tiene en su ciudad natal donde recibe las primeras nociones de solfeo para posteriormente estudiar en Madrid con Daniel Fortea<sup>4</sup> sus primeras lecciones con la guitarra y luego recibir en Barcelona (su ciudad de residencia hasta su muerte) los consejos de Miguel Llobet. El interés por la guitarra y su dedicación plena es lo que marcará la vida de Eduardo Sainz de la Maza. Aunque estuvo dedicado durante años a otros instrumentos, nunca abandonó el estudio de la guitarra.

Gracias a intérpretes destacados, la guitarra despega de las pequeñas salas para convertirse en instrumento de referencia para compositores, con lo que surge un nuevo tipo de trabajo de colaboración entre intérpretes y compositores no guitarristas. En el caso de Eduardo Sainz de la Maza nos encontramos con un camino distinto. En

<sup>2</sup> SEGOVIA TORRES, Andrés. Linares, Jaén, 21 de febrero de 1893-Madrid, 3 de junio de 1987. Fue un guitarrista clásico español, considerado como el padre del movimiento moderno de la guitarra clásica.

<sup>3</sup> SAINZ DE LA MAZA Y RUIZ, Regino. Burgos, 7 de septiembre de 1896-Madrid, 26 de noviembre de 1981. Guitarrista y concertista internacional.

<sup>4</sup> FORTEA I GUIMERÀ, Daniel. Benlloch, 28 de abril de 1878-Castellón, 5 de marzo de 1953. Guitarrista, compositor y pedagogo.

un primer momento es considerado como concertista de guitarra, estrenándose en Barcelona en la prestigiosa sala Mozart, hoy desaparecida.



Portada de un programa de concierto de Eduardo Sainz de la Maza

Posteriormente, por decisiones familiares, estudia violonchelo, y se embarcará en un par de ocasiones rumbo a Estados Unidos, con una pequeña orquesta de barco formada por músicos del conservatorio municipal de Barcelona. Pese a sus estudios de violonchelo, nunca cesa de tocar y estudiar la guitarra, por lo que él mismo se considera guitarrista:<sup>5</sup>

“Una vez que hube terminado, actué unos años, y lo dejé, y nunca más volví a coger el violonchelo. Además, la técnica del chelo no era la más idónea para la técnica de la guitarra; me hacía los dedos demasiado duros; y el instrumento no me acababa de llenar por no tener ninguna polifonía - cuando cogí el violonchelo comenzaba a hacer acordes, buscaba las cosas que no podía encontrar”.

Posteriormente empieza a tocar de forma amateur el clarinete y el saxofón en una orquesta de jazz llamada *Demon's jazz* que actuaba en salones de baile de la ciudad. También en esta orquesta participa como guitarrista, compositor y

arreglista. Llegados a este punto, hemos de resaltar que uno de los estilos musicales que más influyó en su manera de componer fue la música de jazz, ya que la practicó durante varios años de su vida.

La relación de Eduardo Sainz de la Maza con la guitarra se hace obvia al hacer este brevísimo repaso de su vida musical. Era un hombre tímido y a veces reservado al que siempre le gustaba estar con su guitarra entre las manos, componiendo, estudiando o haciendo arreglos. Pero ¿qué nos aportó realmente a los guitarristas? ¿Sólo esas pocas obras que conocemos hoy en día escritas para guitarra? La respuesta nos llega tras el análisis de sus manuscritos, correspondencia, entrevistas y alguna charla con familiares, amigos y alumnos. Su aportación nos la brinda en forma de conciertos como solista, pedagógicamente, ya que estuvo dedicado a la enseñanza de la guitarra durante la mayor parte de su vida, y la más importante (o la más palpable para los guitarristas de hoy en día) nos la brindó en forma de obras musicales. Un catálogo de pequeñas joyas guitarrísticas hace que nos acerquemos más a su manera de entender el instrumento, pero vayamos por partes, empecemos por el principio.

## 1. EDUARDO, EL INTÉRPRETE.

Hemos citado que el primer contacto con la música ocurre en su ciudad natal, donde recibe clases de solfeo de Santiago Landache en 1909, aunque no es hasta 1913 cuando empieza a recibir clases de guitarra en Madrid con Daniel Fortea. Cuando en 1916 la familia Sainz de la Maza se traslada a Barcelona, Eduardo no cesa en su interés guitarrístico a pesar de que por estas fechas empieza a estudiar violonchelo con Josep Soler. Uno de los guitarristas que más le influyeron fue Miguel Llobet, de quien recibía consejos musicales y a quien admiraba profundamente:<sup>6</sup>

<sup>5</sup> MOSER, Wolf. “Meine Musik hat einen Gehalt dessen, was ich durchlebt habe...”, *Gitarre & Laute*, nº 2, 1980, pp.8-13

<sup>6</sup> MOSER, *op. cit.*

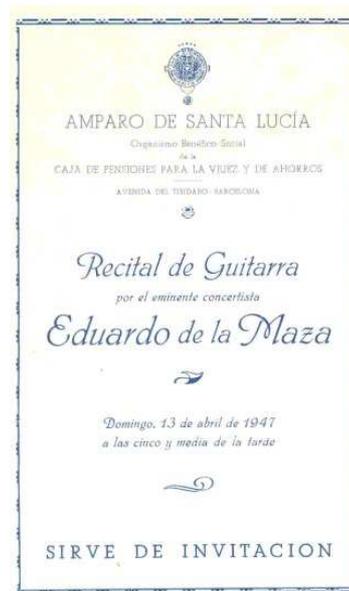
“Aún joven, muy joven, tenía 13 ó 14 años, para mi Llobet era algo así como un dios. Era un hombre muy asequible, muy modesto y un gran artista, tan modesto que no tenía inconveniente en subir los cinco pisos de mi casa sin ascensor para visitarnos. Nos tenía una gran simpatía y gran aprecio”.

“En la época de Llobet se puede decir que todos los guitarristas que estábamos en Barcelona a los que nos interesaba la guitarra fuimos todos discípulos de él; lo fue Segovia, lo fue mi hermano y lo fui yo. Creo que en nosotros hay muchísimas cosas de la escuela de Llobet, desde la posición hasta la manera de atacar las cuerdas; en fin, todo parte de la técnica”.

La técnica que hereda Sainz de la Maza de sus pocas clases con Fortea y los consejos de Llobet, es en esencia la técnica de la “Escuela de Tarrega”. Tanto Llobet como Fortea fueron discípulos directos de Francisco Tárrega<sup>7</sup>. Aunque mucho se ha hablado de la famosa “Escuela de Tárrega” y de sus supuestas características principales, lo cierto es que en Sainz de la Maza lo más resaltante es su pronunciado ángulo en la mano derecha cuando tocaba, que aparece en algunas de sus fotografías personales. Siempre tocó con uñas y con una técnica muy depurada, según cuentan testimonios de la época y sus propios alumnos y familiares.

Una de las aportaciones más destacables fue la de “reformular” el programa de concierto. Siempre desechaba las obras que según su criterio no poseían ningún valor estético o formal. Esto sería un dato sin importancia, puesto que todos los intérpretes programan según su criterio, si no fuera porque el interés de Sainz de la Maza siempre estuvo en obras con gran valor armónico y lejos de otras puramente idiomáticas. Esta forma de programar los conciertos, heredada de su amigo y maestro Llobet, tiene como consecuencia un alto

interés por la música contemporánea, es decir, la música que hacían compositores que él mismo conocía o estaban en plena actividad. Tal es el caso de Federico Mompou<sup>8</sup>, del que tocó *La Barca*, perteneciente a *Impresiones íntimas* (escrita originalmente para piano); Joaquín Rodrigo<sup>9</sup>, del que tocó piezas como *Zarabanda lejana*, o el compositor granadino Ángel Barrios<sup>10</sup>, del que tocó piezas como *Guajiras*.



Portada de un programa de concierto, 1947

Su actividad como concertista se desarrolló en un ámbito geográfico reducido, puesto que sólo tocó en Barcelona y sus alrededores, pero no por ello es menos destacable. El primer concierto que dio como solista de guitarra fue a los 14 años y estuvo dando conciertos hasta finales de la década de los 50, lo que nos sitúa a un Eduardo Sainz de la Maza con casi 60 años. A pesar de toda esta actividad, su labor como intérprete no ha trascendido, debido a que hubo otros guitarristas que se dedicaron única y exclusivamente a realizar conciertos, dando giras por todo el mundo.

<sup>8</sup> MOMPOU I DENCAUSSE, Federico. Barcelona, 16 de abril de 1893-30 de junio de 1987. Compositor y pianista.

<sup>9</sup> RODRIGO VIDRE, Joaquín. Sagunto, Valencia, 22 de noviembre de 1901-Madrid, 6 de julio de 1999. Compositor.

<sup>10</sup> BARRIOS, Ángel. Granada, 1882-1964. Compositor y guitarrista.

<sup>7</sup> TÁRREGA EIXEA, Francisco de Asís. Villarreal, Castellón, 21 de noviembre de 1852-Barcelona, 15 de diciembre de 1909. Compositor y guitarrista.

Además, el carácter de Eduardo Sainz de la Maza no era el de un concertista. Era un hombre tranquilo al que le gustaba su vida tranquila en Barcelona e invertía mucho tiempo en componer y en dar clases de guitarra, otra de sus grandes aportaciones.

## 2. LA APORTACIÓN PEDAGÓGICA

La actividad a la que dedicó más tiempo y en la que puso más empeño fue en la pedagogía de la guitarra. Aunque no existe una fecha concreta en la que se pueda establecer el principio de su dedicación a la docencia, lo cierto es que a partir de los años 50, Eduardo concentra toda su actividad en la composición y las clases de guitarra que impartía en su propia casa. Lo que al principio era una residencia familiar fue convirtiéndose en academia de música, en el número 182 de la calle Villarroel de Barcelona.

La base sobre la que se fundamentan las clases es la “Escuela de Tárrega”, sobre la que adoptaba una actitud flexible en algunos aspectos técnicos, siempre que la finalidad fuera la musicalidad y la calidad interpretativa. Él mismo lo explica de esta forma<sup>11</sup>:

“Creo que la escuela de Tárrega, como todas las escuelas de los instrumentos, no es una cosa rígida; o no creo que deba ser una cosa rígida. Por ejemplo, en la posición de la mano derecha puede haber unas pequeñas distinciones. He tenido discípulos a los cuales se les ha dado muy mal la rigidez que impone este ángulo de la mano derecha, este ángulo tan exagerado que les hace mal a la muñeca. Cuando veo entonces que el discípulo va forzando un poco esa posición y pone la mano un poco más oblicua y toca bien, lo dejo; o sea, no es una cuestión de tocar bien o mal. Si por ejemplo alguien quiere aferrarse al pie de la letra a unos condicionamientos de una escuela, yo no soy partidario de esa rigidez de enseñanza. Creo que, como se dice en castellano, por todas partes se va a Roma, por lo menos por algunas partes en música”.

La forma de dar clases que heredó de Llobet hacía al alumno más activo en cada sesión, ya que la tradición de Tárrega utilizaba la metodología de la imitación, donde existía un oyente pasivo que posteriormente experimentaba por su cuenta. Su exigencia en cuanto al nivel de los alumnos fue creciendo a lo largo de los años. Al principio contaba con todo tipo de alumnos, desde señoritas de la alta sociedad catalana que querían aprender a tocar porque era una moda, hasta guitarristas profesionales que preparaban con él exámenes y pruebas para el conservatorio. En los últimos años, realizaba pruebas para aquellos que querían estudiar con él, escogiendo sólo a aquellos que querían dedicarse plenamente a la guitarra.



Eduardo Sainz de la Maza en su estudio de Barcelona

En cuanto al contenido de las clases, casi la mitad del tiempo de la hora la dedicaba al perfeccionamiento de la técnica. Según los testimonios de sus alumnos, era muy exigente con la digitación ya que él mismo dedicaba mucho tiempo a digitar tanto sus propias obras como las de los principales compositores. El repertorio debía de ser esencialmente clásico, siendo compositores como Falla o Turina los más cercanos en el tiempo que se permitía y, evidentemente, las obras que él mismo había compuesto, aunque no era muy frecuente que dictara clases sobre composiciones propias. La gran exigencia que hacía notar en sus clases viene dada por su clara intención de mejorar la situación

<sup>11</sup> MOSER, *op. cit.*

de la guitarra en España, y dotarla de grandes intérpretes. Era muy consciente de la situación a finales de los años 70<sup>12</sup>:

“España no está entre las primeras naciones que dan grandes concertistas de guitarra. No lo puede estar, porque en España hoy en día mucha menos gente estudia la guitarra, por ejemplo, que en Francia, y no digo en Japón, ¿verdad? Y es claro que de los muchos salen pocos buenos, pero aquí, como hay poca gente que estudia la guitarra, sale lógicamente menos gente. Luego hay poco romanticismo en la vida actual, la gente no dedica su vida a la guitarra, no se la juega a una carta; aquí se estudia la guitarra con precaución, con el miedo de morirse de hambre, con el miedo de no llegar, en fin, de no poder. Debido a que no le sirva siquiera para satisfacer lo más perentorio de la vida, entonces la gente estudia la guitarra por un lado y por otro trabaja de lo que sea: el uno puede ser pastelero, el otro puede estar en un banco; la otra mitad del día se dedica a la guitarra. Esto no es manera de estudiar la música, aunque hoy en día, en España, casi todo el mundo lo hace. Y así desechemos toda esperanza de que salgan nuevas figuras geniales en España”.

Su idea del buen guitarrista no sólo estribaba en el hecho de dedicarle muchas horas al instrumento, pues la finalidad era la musicalidad, la naturalidad y la calidad interpretativa. Como buen músico y profesor animaba siempre a los alumnos a escuchar mucha música que no fuera sólo la exclusiva de su instrumento<sup>13</sup>:

“Yo podía, como maestro, tomarme la libertad de dar algún consejo a los que se decidan a la guitarra, como por ejemplo que se metan de lleno, pero que no se ofusquen con la guitarra creyendo que es la única música buena que se puede hacer en este mundo. La guitarra puede manifestarse de tantas maneras que hay que tener los oídos abiertos a muchas tendencias y a muchas clases de manifestaciones de música; se puede asistir siempre a los conciertos de piano, de violín, de cuarteto de cuerda; hay que oír mucha música de orquesta, música vocal, todo ello es también conveniente para el cultivo de la guitarra, para la formación artística del individuo. Obviamente no sólo es la técnica sino la cultura musical que

después se comunica, que se convierte en algo tan inaprensible pero tan fundamental como es la interpretación”.

“La interpretación es la cultura de lo que se oye, pero no de lo que se oye solamente en la guitarra, que al fin y al cabo sería una pequeña parcela. Más bien es la dedicación, o lo que queda de la dedicación de oír grandes intérpretes que no sean precisamente guitarristas; de todo aquello queda una especie de pozo en la imaginación, en los recovecos de nuestro cerebro, que después emplearemos en la música para la guitarra”.

Eduardo Sainz de la Maza dedicó mucho tiempo a realizar pequeñas composiciones con fines pedagógicos, tales como ejercicios de arpeggios y armonizaciones de piezas populares, a veces escritas en el momento, con motivo de alguna clase y para algún alumno en particular. Tuvo como discípulos a destacados intérpretes como Josep Henríquez, Jaume Olivé, Gunnar Iif o un jovencísimo Carles Trepat.

### 3. LA APORTACIÓN ESCRITA: LAS COMPOSICIONES

El primer punto a tener en cuenta, es cuál fue el objetivo primordial de sus composiciones, obviando la necesidad de crear música como método expresivo del mundo interior del artista. Aunque el catálogo de composiciones de Sainz de la Maza no sólo abarca a la guitarra, son las piezas para este instrumento las que forman parte del grueso de su creación. El interés por su instrumento y, sobre todo, el interés por la ampliación del repertorio con obras originales, fue el principal motor para que dedicara toda su vida a la composición.

Su intención fue la mezcla de dos estilos principales, como son el jazz y la música impresionista, aunque también se da en sus piezas un cierto aire popular y folclórico en las obras de su primera etapa compositiva. Quizá no podríamos hablar aquí de nacionalismo en estado puro, pero sí un acercamiento al estilo nacionalista a través de danzas de estilo casticista y canciones

<sup>12</sup> MOSER, *op. cit.*

<sup>13</sup> MOSER, *op. cit.*

populares. Jazz, impresionismo y nacionalismo son los tres ingredientes básicos para el conjunto de obras originales que Sainz de la Maza creía necesarias para la ampliación del repertorio de concierto, instando así a los intérpretes a huir de ciertas transcripciones desafortunadas:<sup>14</sup>

“Yo me he tenido que ceñir escribiendo para la guitarra, teniendo en cuenta las necesidades que tenía este instrumento, dentro de las lagunas que existían, por ejemplo, respecto al periodo romántico. Creo que mi música tiene un contenido de lo que he vivido y de la música que a mí me ha atraído. Claro, en todo el mundo no hay ningún músico realmente 100% original; uno siempre intenta encontrar una estética que ya ha tenido unos precedentes. Entonces, mi precedente y mi manera (como creo que se adaptaba a esa laguna que faltaba en la guitarra) son los impresionistas franceses; he trabajado mucho Debussy y Ravel, son mis segundos maestros de armonía. He visto que el impresionismo de Debussy o de Ravel, esta parcela, en la guitarra no existe para nada”.

“Junto con esta especie de estilo impresionista, una de las cosas que me ha gustado mucho y que he practicado ha sido el Jazz; me ha interesado de tal forma que, sin quererlo, he puesto muchas secuencias en mi música que podrían atribuirse a este género. Y esa es la mezcla que hay en mi música: es un impresionismo con esas notas rítmicas y armonías de Jazz, que creo que hace que mi música se separe un poco de los compositores de música para guitarra de mi época”.

El interés de Eduardo por la composición empieza en 1928, cuando recibe las primeras clases de Enric Morera<sup>15</sup>, quien acaba convirtiéndose en un gran amigo del guitarrista. Sus estudios de composición duraron 5 años y son de esta época sus primeras composiciones. Podríamos hacer una división entre las obras de una etapa “temprana” compuestas en la década de los años 30 y 40, y obras pertenecientes a una etapa “tardía” que abarcaría las que compone a

partir de 1960. De hecho la década de los 60 fue la más prolífica del autor.

Dentro de la primera etapa compositiva se engloban obras como *Rondalla*, *Bolero*, *Homenaje a Haydn* y *Habanera*, donde podemos apreciar dos estilos bien diferenciados: el nacionalismo y el impresionismo. Tanto *Rondalla* como *Bolero* se ajustan a un estilo de carácter folclorista, en donde predomina el carácter de danza y relegando la armonía a un segundo plano y predominando el virtuosismo técnico.



Principio del manuscrito de la obra titulada Bolero y dedicada a su hermano Regino Sainz de la Maza

En contrapartida, las obras tituladas *Homenaje a Haydn* y *Habanera*, participan del estilo impresionista. No podemos hablar aquí de un impresionismo tal como lo entendemos en compositores como Debussy o Ravel, pero sí de un intento de acercar la sonoridad impresionista a la guitarra a través de colchones armónicos de sextas y séptimas y buscando siempre una amplia gama de colorido sonoro.

En la segunda etapa que hemos denominado “tardía”, se engloba el grueso de la obra de Eduardo, con composiciones como *Homenaje a la guitarra*, *Campanas del alba*, *Soñando caminos*, *Homenaje a Toulouse-Lautrec*, *Añoranza lejana*, *Laberinto*, *Platero y yo*, *Confidencia*, *Evocación criolla*, *Preludio* y dos piezas sin título publicadas en 1994. Toda esta música que podríamos calificar como música tonal, está plagada de un ligero toque impresionista, evitando la sensible de los acordes de dominante y añadiendo notas extrañas. Las obras que gozan de mayor difusión a nivel internacional son *Campanas del Alba* y la suite

<sup>14</sup> MOSER, *op. cit.*

<sup>15</sup> MORERA I VIURA. Barcelona, 22 de mayo de 1865-12 de marzo de 1942. Compositor. Uno de los mayores representantes del Nacionalismo musical catalán.

*Platero y yo*, según los últimos informes de la SGAE. Esta última obra es la más importante de las que forman el catálogo del compositor puesto que es la obra de mayor envergadura (suite que consta de 8 movimientos) y en donde se pueden apreciar las características principales de su estilo.

La suite *Platero y yo* está basada en la obra homónima literaria de Juan Ramón Jiménez y sus 8 movimientos corresponden a 8 capítulos del libro. En el primer movimiento, *Platero*, juega con las tonalidades de Re menor y su homónimo mayor, de manera que la introducción y la parte central se encuentran en la tonalidad menor mientras que la parte del tema principal se encuentra en mayor con la cuatríada como base. *El Loco* está escrito en la tonalidad de Mi Mayor con predominio de acordes de 7ª en todo el movimiento y en todas las funciones tonales. En el tercer movimiento, *La Azotea*, Sainz de la Maza evoca el canto de una muchacha con una melodía de claro carácter andaluz parecida al conocido “Vito” acompañada siempre por acordes de 7ª aunque con un marcado sentido tonal en La Mayor. En *Darbón*, se describe el doble carácter del médico de Platero con el comienzo con énfasis y acentos en acordes disminuidos y acordes por cuartas que contrastan con la sencilla melodía que viene seguidamente y describe este carácter del médico. Existe una parte central en la que se alude a la hija fallecida del médico con una clara melodía infantil acompañada por intervalos de 4ª, 5ª y 8ª para reforzar la idea de evocación del pasado. El movimiento termina con la misma melodía del principio. En el siguiente movimiento de la suite titulado *Paseo*, se describe el paisaje a través de un gran colorido. La primera frase está construida sobre la cadencia andaluza y en la tonalidad de La menor, tonalidad que perdura hasta el final de la primera parte. La segunda parte está escrita en La Mayor sobre un largo pedal de tónica sobre el que se construye la marcha armónica siempre con acordes de 7ª o con sonidos añadidos. En *La Tortuga*, predominan los

intervalos armónicos de 4ª con lo que se evitan marchas armónicas y todo queda más estático, de hecho construye las frases dejando la misma armonía y cambiando solamente el ritmo de 2 corcheas por tresillos. En *La Muerte*, la armonía está muy desplegada encima de notas pedales que hacen recordar a Platero, está escrita en Re Mayor, al igual que el primer movimiento, y se vuelve a escuchar al final la melodía principal de *Platero* aunque con un acompañamiento armónico mucho más denso. El último de los movimientos de la suite *A Platero en su tierra* está en la tonalidad de Mi Mayor con dos partes contrastantes, la primera y la última de carácter entusiasta muy rítmica y siempre con acordes de 7ª, mientras que la parte central, con un tempo un poco más lento, tiene una melodía más cantábil aprovechando siempre la sonoridad del instrumento. En resumen, las tonalidades utilizadas en toda la suite son Re mayor y menor, Mi mayor y menor y La mayor y menor, que son las tonalidades que mejor funcionan en el instrumento. Es clara la intención de explotar la sonoridad de la guitarra, buscando siempre el color con acordes de notas añadidas y acordes de jazz.

Otra obra que nos da una idea del resumen de su estilo es *Evocación criolla*, la última pieza que compone Sainz de la Maza. La primera y última parte tienen un claro sabor impresionista mientras que la parte central tiene ritmos sincopados y una armonía jazzística fácilmente reconocible.

En resumen, Eduardo Sainz de la Maza aportó, gracias a sus conciertos, clases y composiciones, un empuje al instrumento dotándolo de un estilo que no estaba cubierto en la guitarra. Bajo estas circunstancias cabe pensar que este estilo resulta anacrónico, puesto que las vanguardias musicales de entonces habían abandonado el impresionismo desde hacía años. En cambio siempre se le trató como un compositor moderno y su música no fue

difundida por los grandes intérpretes, excepto en casos puntuales<sup>16</sup>:

“Yo no he escrito para mi generación, porque ahora, que tengo muchos años, es cuando los guitarristas jóvenes cogen mis obras y las tocan por todo el mundo, pero en la época en que yo las escribí pues no las quería tocar nadie. A mí siempre me parecía que contenían casi una armonía tradicional; no sé, el mundo de la guitarra era tan reducido que mis armonías parecían extraordinariamente progreso”.

A pesar del hecho de que los principales guitarristas no pretendían tocar sus piezas, llama la atención que la mayoría de ellas fueran publicadas. Esto puede deberse al hecho de que su hermano Regino dirigía las ediciones para guitarra de la editorial Unión Musical Ediciones, dándole así salida a toda esta música, de la cual sólo tocó algunas de sus obras. Este hecho, hoy en día, ha ayudado a la difusión de algunas de sus obras para guitarra, dándose así cierta justicia histórica, de la mano de los nuevos intérpretes de nuestro tiempo, aunque todavía quede mucho por hacer.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

CATALÁ, Rafael: *The Legacy of Manuel de Falla. Spanish Guitar Music from the Generation of 1927*. Chanterelle Verlag, 2007.

DE LA HOZ LÓPEZ-BREA, Irene: “Eduardo Sainz de la Maza”, en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, SGAE, 1999 (vol. 9 pp 546-547).

DÍAZ SOTO, Roberto-ALCARAZ IBORRA, Mario: *La guitarra: historia, organología y repertorio*. Editorial club universitario, 2009.

FODHAM, John: *Jazz, historia, instrumentos, músicos y grabaciones*. Editorial Raíces, 1994.

GARCÍA MANZANO, Julia Esther: *Gerardo Gombáu: época y obra*. Ediciones Universidad de Salamanca, 2002.

HENRÍQUEZ, Josep: “Eduardo Sainz de la Maza: my teacher, my friend”, en *Soundboard* 8 N° 4, 1981. (pp. 279-280).

HERRERA, Francisco: *Enciclopedia de la guitarra*. En Cd-Rom Piles editorial de música, 2004.

IZNAOLA, Ricardo: “Los músicos de la República” en *Cuadernos de Música*, Año I, N° 1. 1982. (pp. 45-49).

MANGADO ARTIGAS, Josep María: *La guitarra en Cataluña, 1769-1939*. Tecla Editions, 1998.

MOSER, Wolf: “Meine Musik hat einen Gehalt dessen, was ich durchlebt habe...” en *Gitare & Laute*, N° 2, 1980. (pp. 8-13).

RUFINO BAQUERO, Clara Isabel: “Simbolismo e Impresionismo musical: Debussy y Ravel”, en *Investigación y Educación*, N° 25, vol. II, 2006.

SAINZ DE LA MAZA, Eduardo: Notas al programa del concierto “Homenatge a Eduard Sainz de la Maza”, celebrado el día 10 de febrero de 1983 en la Sala-Auditorium de L’Orfeo Gracienc de Barcelona, a cargo del guitarrista Jaume Olivé, Grup de divulgació musical. IV curs 1982-1983.

SCHMITT, Thomas: Libreto que acompaña al CD “Eduardo Sainz de la Maza, obras para guitarra”, Ópera Tres : Madrid, 1996. (CD 1022-ope).

\_\_\_\_\_. Prólogo a *Drei stücke für Gitarre*. Gitare & Laute, 1994. (ISMN: M-50089-160-4).

\_\_\_\_\_. Prólogo a *Preludio* para guitarra. Gitare & Laute, 1994. (ISMN: M-50089-163-5).

<sup>16</sup> MOSER, *op. cit.*

\_\_\_\_\_. Prólogo a *Drei Bearbeitungen für Gitarre*. Gitarre & Laute, 1994. (ISMN: M-50089-164-2).

SUAREZ-PAJARES, Javier: "*Aquellos años plateados. La guitarra en el entorno del 27*". En: *La guitarra en la Historia*, vol. 8. Córdoba: Ediciones La Posada, 1997.

VARIOS: *Los músicos del 27*. Editorial universidad de Granada, 2010.

## EL OÍDO ABSOLUTO

**PEDRO M. CHAMIZO PÉREZ**

Profesor del Real Conservatorio Superior  
de Música "Victoria Eugenia" de Granada.

Algunas personas desarrollan una capacidad que para los que no la poseen resulta asombrosa: el oído absoluto, la capacidad para identificar y reproducir exactamente la altura de un sonido musical sin un sonido externo de referencia. La controversia sobre si su origen es genético o adquirido, la relación con la lingüística, su utilidad y la aplicación práctica en la actividad musical es amplia. Con este trabajo se pretende contextualizar la información disponible acerca de esta capacidad, ampliando su definición, tipología y las diferentes teorías generalmente aceptadas acerca de su origen, revisando parte de la bibliografía publicada acerca de esta cualidad.

### 1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El oído absoluto se define como la capacidad de identificar y reproducir la altura de un sonido musical sin un sonido externo de referencia (Miyazaki, 1988). Es una habilidad muy poco frecuente, aproximadamente una persona de cada mil lo posee (Bachem, 1955; Profita y Bidder, 1988; Takeuchi y Hulse, 1993, en Deutsch, Henthorn y Dolson, 2004). Las personas con oído absoluto son capaces de nombrar con precisión una gran cantidad de frecuencias (alturas) de sonidos, correspondientes a las notas de los sistemas tonales occidentales.

Grandes compositores e intérpretes han tenido esta habilidad (Bach, Beethoven, Mozart, Toscanini, Karajan...), pero no necesariamente supone una ventaja o una mayor capacidad en la interpretación instrumental o en tareas de composición musical. El oído absoluto sirve de ayuda al músico en tareas como la de afinar su instrumento, la lectura a vista y la comprensión de las obras musicales a interpretar; sin embargo, en

el trabajo de Deutsch, Henthorn y Dolson (2004), se ponen de manifiesto situaciones en las que esta cualidad supone una desventaja respecto a los sujetos que no la poseen, como son los errores de octava al asignar el nombre a un sonido (es decir, nombrar dicho sonido en una octava distinta de la que está sonando realmente), o en tareas en las que la determinación de la altura de la nota se realiza sin referencias verbales, es decir, sin nombrar el sonido, ya que la ausencia de referencias es total.

En este punto, es interesante distinguir entre oído absoluto y oído relativo. Éste se define como la capacidad de reconocer un sonido, tomando como referencia otro dado, tanto en un período de tiempo cercano como sonidos almacenados en la memoria del sujeto, como puede suceder en músicos expertos. Esta identificación se produce fundamentalmente por la práctica.

Algunos autores distinguen otros tipos de oído absoluto, el pasivo y el oído absoluto muy fino. Las personas con oído absoluto pasivo son capaces de identificar las notas individuales que escuchan, y pueden identificar la tonalidad de una composición (asumiendo que posean un cierto nivel de conocimiento musical), pero no son capaces de cantar la nota que se les requiera, porque siendo pasivo por lo general tienen lesiones en la garganta, o no son capaces de emplear adecuadamente el aparato fonador. Entre los autistas y los savants<sup>1</sup>, la incidencia del oído absoluto se encuentra en 1/20 o más. En este punto, es interesante señalar que en el estudio de Loui, Li, Hohmann y Schlaug (2010) se muestra que existe, entre los poseedores de oído absoluto, personas muy creativas y savants con habilidades excepcionales, una mayor hiperconectividad en las estructuras del lóbulo temporal superior, lo que

---

<sup>1</sup> Personas con trastornos mentales como el autismo, que, pese a sus discapacidades físicas, mentales o motrices, poseen una sorprendente habilidad o habilidades mentales específicas

podría situar la localización de esta habilidad en las estructuras cerebrales.

Por otro lado, las personas con oído absoluto muy fino no sólo son capaces de reconocer una nota por su nombre, sino que pueden reconocer cuando la nota está ligeramente más aguda o ligeramente más baja, con respecto al sistema de afinación común (basado en el  $la_4 = 440$  Hz). Esta habilidad es extremadamente rara.

Algunos músicos con oído absoluto muy fino pueden reconocer si una obra está desafinada con respecto a la afinación común a una distancia de pocos savarts. Un savart es la unidad de afinación, o sea la cantidad de desafinación que puede percibir un oído relativo entrenado. Equivale a 4 cents. Un cent es la centésima parte de un semitono (no dividido en partes aritméticamente iguales, sino en partes logarítmicamente iguales).

## 2. ETIOLOGÍA DEL OÍDO ABSOLUTO

Vera Tejeiro (2000) (en Betés de Toro, comp) resume las diferentes hipótesis acerca de los mecanismos subyacentes al oído absoluto:

- Hipótesis de la superdiscriminación: sugiere que los sujetos con oído absoluto tendrían buen oído o una buena aptitud para realizar discriminaciones sensoriales a lo largo de un continuo de tono. De hecho, en este tipo de tareas de discriminación tonal, los sujetos poseedores de oído absoluto fueron mejores que los no poseedores. Los resultados no son totalmente fiables, puesto que los sujetos poseedores de oído absoluto habían recibido mayor entrenamiento.

- Hipótesis de la discriminación local: sugiere la existencia de una aguda sensibilidad en zonas específicas, más que una superior discriminación a lo largo de toda la gama de frecuencias. Esta aptitud podría obtenerse de dos formas. En la primera, los sujetos con oído absoluto dispondrían genéticamente de una

distribución superior a la normal de analizadores de frecuencia “entonados”, por lo que percibirían mejor esas frecuencias, mostrando “picos” en sus funciones de discriminación, que, a su vez, aprenderían a describir con los nombres de las notas musicales. En la segunda, esos “picos” en la discriminación pueden ser el resultado de un aprendizaje previo, por lo que las personas con oído absoluto tendrían la capacidad de producir “etiquetas” verbales únicas ante cada frecuencia de sonido.

- Hipótesis de la memoria generalizada para el tono: mantiene que el determinante crítico del oído absoluto puede ser la aptitud para almacenar información tonal en la memoria. Sin embargo, se obtienen resultados contradictorios en otros experimentos, pues la memoria de los sujetos con oído absoluto sólo era mejor con diferencias de estímulos relativamente grandes y grandes intervalos de retención. Cuando el intervalo de retención era pequeño (inferior al minuto), los sujetos con oído absoluto y los que no lo poseían no diferían en su ejecución.

- Hipótesis del estándar interno: sugiere que los sujetos con oído absoluto identificarían las notas musicales comparándolas con estándares internos. Estos estándares internos serían sonidos subjetivos de referencia que habrían sido adquiridos como resultado de una larga experiencia con la música, sirviendo para partir el continuo de frecuencias en clases de eventos o categorías. Los sujetos con oído absoluto categorizarían su percepción de los estímulos con respecto a los estándares internos, como lo hacen los sujetos normales cuando se les proporcionan sonidos objetivos de referencia.

Esta autora, tras citar varios estudios al respecto, nos señala que es esta tercera hipótesis la que tiene una mayor aceptación. Estos estudios

sugieren que los poseedores de oído absoluto recuerdan permanentemente un número de tonos estándar, que corresponden a la escala cromática. Serían una especie de “etiquetas” permanentes que les sirven para identificar los sonidos escuchados, pudiendo reproducir de memoria los mejores sujetos la mayoría de estos tonos con una precisión altísima.

Otra cuestión que esta autora trata de aclarar es el origen del oído absoluto: ¿es innato o es adquirido? Los estudios se decantan por el aprendizaje en la adquisición y desarrollo de esta habilidad, algo que sucede con mayor facilidad durante la etapa infantil. Sin embargo:

“no puede descartarse completamente un componente genético, puesto que el aprendizaje durante la infancia no siempre tiene éxito, y, por otra parte, existen sujetos con oído absoluto que nunca recibieron práctica ni reforzamiento en identificación de notas durante la niñez” (Vera Tejeiro, 2000, p. 124)

### 3. RELACIÓN CON LA LINGÜÍSTICA

Como hemos visto en el punto anterior, el aprendizaje tiene una gran importancia en el desarrollo del oído absoluto, sin descartar el componente genético. Pero, ¿qué tipo de aprendizaje? La percepción y reproducción de sonidos están estrechamente relacionadas, desde el nacimiento, con la palabra, puesto que el primer entorno sonoro en el que el niño comienza a recibir estímulos auditivos es el de los estímulos verbales, procedentes de la madre principalmente. El idioma materno, por tanto, podría resultar fundamental en el desarrollo de esta habilidad.

La investigadora Diana Deutsch ha centrado una gran parte de su trabajo en analizar las circunstancias que rodean a la génesis, prevalencia y desarrollo del oído absoluto. En un estudio de 2004, esta investigadora encontró que los hablantes de dos lenguas tonales, el mandarín y el

vietnamita<sup>2</sup>, mostraban una forma muy precisa y estable de oído absoluto a la hora de recitar listas de palabras. Basándose en estos resultados, Deutsch y sus colaboradores dedujeron que el oído absoluto se originó en la historia humana como una característica del habla. Además, esta característica se adquiere en el primer año de vida, cuando los bebés adquieren otras características de su lengua materna. Por tanto, los hablantes de una lengua tonal podrían adquirir el oído absoluto de la misma forma que adquieren las palabras de su lenguaje (Deutsch, Henthorn y Dolson, 2004).

¿La incidencia del oído absoluto es mayor entre los hablantes de una lengua tonal que entre los hablantes de una lengua no tonal? Ésta cuestión la analiza esta autora en un estudio de 2005, cuyos resultados indican una mayor prevalencia del oído absoluto entre estudiantes de música chinos frente a estudiantes de música norteamericanos. De aquí infiere que los niños pueden adquirir el oído absoluto como una característica del habla, que se puede generalizar posteriormente al lenguaje musical (Deutsch, Henthorn, Marvin y Xu, 2005).

Pero, ¿cómo adquieren el oído absoluto las personas que no hablan una lengua tonal? Las personas que nacen en familias de músicos pueden tener ventaja sobre los que no, ya que se ven expuestos a la música antes de comenzar su formación musical, y esto puede influenciar la adquisición del oído absoluto. Esto demostraría la fuerte influencia del medio ambiente en el que se crece, donde, según la lengua materna, la probabilidad de adquirir el oído absoluto sea mayor o menor (Deutsch et al, 2005). Sin embargo, aunque a nivel neuronal se aprecian similitudes entre las funciones subcorticales de músicos con oído absoluto y hablantes de lenguas tonales, esto no deriva necesariamente en un

<sup>2</sup>En las lenguas tonales, las palabras obtienen su significado según su entonación. Por ejemplo, en mandarín, la palabra “ma” tiene varios significados, y según la entonación se puede entender como “madre”, “cañamo”, “caballo”, o sonar como un reproche.

mayor beneficio a la hora de determinar una mayor o menor capacidad musical (Bidelman, Gandour y Krishnan, 2011)

#### 4. CONCLUSIÓN

El oído absoluto es una cualidad generalmente muy apreciada entre los músicos. Conocer las circunstancias en las que se desarrolla, su entrenamiento, prevalencia, tipología, etc., puede resultar de gran ayuda en la educación musical. El hecho de que estas habilidades, aunque no sean estrictamente musicales, se adquieran en el trascendental periodo de adquisición del lenguaje, incluso con mecanismos similares, no hace sino reforzar la idea de que la educación musical temprana es el mejor medio para su desarrollo, potenciando todas las ventajas de la formación musical de los más pequeños. La relación con la lengua materna respalda la utilización de recursos tradicionales para esta formación, buscando en la canción tradicional, como las de cuna, o las de los juegos infantiles.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

BIDELMAN, G.M., GANDOUR, J.T. & KRISHNAN, A. (2011). Musicians and tone-language speakers share enhanced brainstem encoding but not perceptual benefits for musical pitch. *Brain and cognition*, 77 (2011), 1-10.

DEUTSCH, D., DOLLEY, K., HENTHORN, & HEAD, B. (2009). Absolute pitch among students in an American music conservatory: association with tone language fluency. *Journal of the Acoustical Society of America*, 125, 2398-2403.

DEUTSCH, D., HENTHORN, T. & DOLSON, M. (2004). Absolute pitch, Speech and Tone Language: Some Experiments and a Proposed. *Music Perception*, Spring 2004, 21 (3), pp. 339-356.

DEUTSCH, D., HENTHORN, T., MARVIN, E. & XU, H. (2005). Absolute pitch among American and Chinese conservatory students: Prevalence differences, and evidence for a speech-related critical period. *Journal of the Acoustical Society of America*, 119 (2), 719-722

LEVITIN, D. J., & ROGERS, S. E. (2005). Absolute pitch: Perception, coding, and controversies. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 26-33.

LOUI, P., LI, H.C., HOHMANN, A. & SCHLAUG, G. (2010). Enhanced cortical connectivity in absolute pitch musicians: A model for local hyperconnectivity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (4), 1015-1026.

MIYAZAKI, K. (1988). Musical pitch identification by absolute pitch possessors. *Perception & Psychophysics*, 44, 501-512.

PROFITA, J., & BIDDER, T. G. (1988). Perfect pitch. *American Journal of Medical Genetics*, 29, 763-771.

THEUSCH, E., BASU, A. & GITSCHIER, J. (2009). Genome-wide Study of Families with Absolute Pitch Reveals Linkage to 8q24.21 and locus heterogeneity. *The American Journal of Human Genetics*, 85, 112-119.

Vera Tejeiro, A. (2000). La percepción de la música. En Betés de Toro, M. (comp). *Fundamentos de musicoterapia* (pp.120-137). Madrid: Ediciones Morata S.L

## EL SAXOFÓN SOLISTA DENTRO DE LA GENERACIÓN DEL 51 EN LA DÉCADA DE LOS OCHENTA

**RUBÉN CABALLERO ORTEGA**  
 Profesor del Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada.

### RESUMEN

En la década de los ochenta el saxofón solista incrementa cuantitativamente su repertorio gracias al trabajo realizado por los saxofonistas. Las composiciones realizadas por los compositores de la Generación del 51 en esta década, dedicadas al saxofón solista, han sido promovidas generalmente por el saxofonista Manuel Miján, con el trabajo de los compositores tales como Ramón Barce, Luis de Pablo, Manuel Angulo, Román Alís, Hafid de Córdoba y Claudio Prieto, de diferentes estilos estilísticos. Además de estos compositores encontramos composiciones que no están adscritas a intérpretes concretos, obras de Agustín Cohí y Rafael Taléns Pelló.

### 1. COMPOSICIONES DE LA GENERACIÓN DEL 51 DEDICADAS Y ESTRENADAS POR MANUEL MIJÁN

Como hemos citado antes, el trabajo de los saxofonistas ha sido fundamental para la proliferación del repertorio del saxofón solista. Entre estos saxofonistas tenemos que destacar el trabajo realizado por el concertista y catedrático de saxofón D. Manuel Miján<sup>1</sup>, que ha sido crucial para el aumento y difusión del repertorio para saxofón solista en la década de los ochenta con un total de dieciséis composiciones dedicadas y estrenadas en esta época. Si nos centramos en las obras para saxofón realizadas por compositores pertenecientes a la Generación del 51 encontramos a seis compositores de esta generación. Estos

compositores son Ramón Barce Benito, Luis de Pablo Costales,

Ramón Barce compone en 1988 una obra para saxofón alto y piano titulada *Largo viaje*<sup>2</sup> dedicada a Manuel Miján, de once minutos de duración, perteneciente a su sexta etapa compositiva, de “conciencia instrumental”. En esta etapa la aportación instrumental a su repertorio es más cuantitativa y cualitativa.<sup>3</sup>



Ramón Barce Benito

*Largo viaje*<sup>4</sup> está dentro del lenguaje camerístico de Barce con la elección de timbres homogéneos buscando una textura polifónica, grupos de cámara heterogéneos, multitímbricos y dinámicos. En esta composición tiene transparencia en la textura, con sus voces casi independientes y muy bien individualizadas entre el saxofón y el piano, con cada perfil bien

<sup>2</sup> CABAÑAS ALAMÁN, F., *Ramón Barce. Catálogos de compositores españoles*, Madrid: Sociedad General de Autores de España, 1991, p. 14.

<sup>3</sup> CASARES RODICIO, E., LÓPEZ-CALO J. e FERNÁNDEZ CUESTA de la I, *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, Madrid: SGAE, 1999, 2º vol., pp. 218-224.

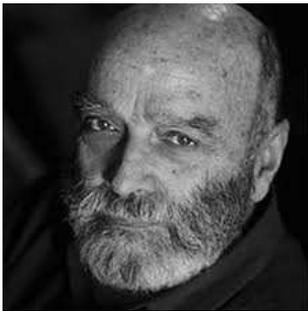
<sup>4</sup> GALLEGU de TORRES H., “Entrevista: Ramón Barce. «Estoy lejos del misticismo de Schönberg. En cambio muy cerca de su modificación de las formas musicales.»”, [en línea]. *Opus Música. N° 9. (Octubre 2006)*. Dirección URL: <<http://www.opusmusica.com/009/barce.html>>. [Consulta: 03 enero 2012].

<sup>1</sup> Catedrático de saxofón del RCSM de Madrid.

definido. Tiene elementos coloristas, con la precisión de su “Sistema de Niveles” y en su trabajo de exposición y desarrollo contiene motivos claros que generan el diálogo musical. En esta composición, al igual que dentro de su lenguaje camerístico, adapta sus necesidades expresivas a conceptos tradicionales camerísticos como es el dúo con piano.<sup>5</sup>

Esta composición fue estrenada el 14 de agosto de 1988 por Manuel Miján, al que fue dedicada, junto a Jukiko Endo en el Concert Hall de Tokio (Japón) dentro del “IX Congreso Mundial de Saxofón”.<sup>6</sup>

En 1977, Luis de Pablo compone una pieza para clarinete bajo solo, llamada *Oculto* y en 1988 crea una versión para saxofón alto o barítono solo dedicada a Manuel Miján.<sup>7</sup>



Luis de Pablo Costales

La versión para clarinete bajo fue estrenada en el Festival de Saïntes (Francia) el 18 de julio de 1978 encargo del clarinetista holandés Harry Sparnaay y estrenada por Jesús Villa Rojo. Fue emitida por BRT/RTB<sup>8</sup>, RAI<sup>9</sup> y RNE<sup>10</sup> y grabada

<sup>5</sup> DIOS, de, HERNÁNDEZ, J. F., *Ramón Barce. Hacia mañana, hacia hoy*, Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor, 2008, p. 301.

<sup>6</sup> MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008, p. 38.

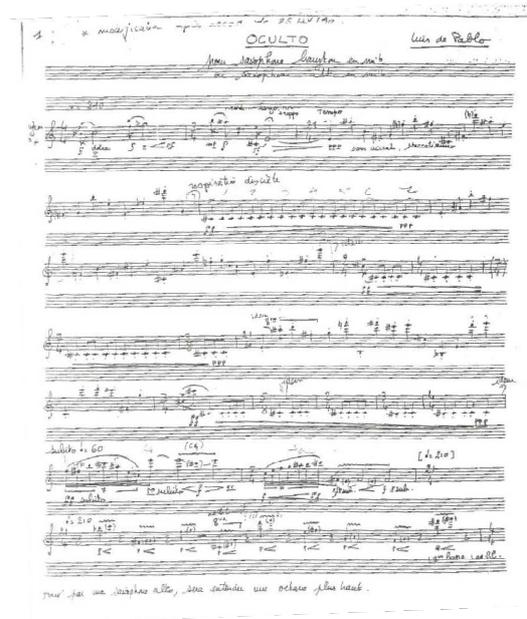
<sup>7</sup> CURESES de la VEGA M., *Tomás Marco. La música española desde las vanguardias*, Madrid: Ediciones del ICCMU, 2007.

<sup>8</sup> Belgischer Rundfunk (Belga de redifusión).

<sup>9</sup> Radio Televisión de Italia.

<sup>10</sup> Radio Nacional de España.

por el sello *Suvini Zerboni* de Milán. En 1988 de Pablo crea una versión para saxofón alto o barítono solo, dedicada a Manuel Miján que la estrena en el Centro de Arte Reina Sofía de Madrid en febrero de 1989 grabado por RNE. Esta versión fue editada en Milán por *Suvini Zerboni* en 2003.<sup>11</sup>



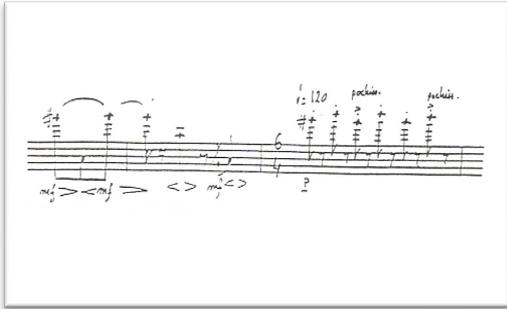
Manuscrito: *Oculto* de Luis de Pablo

Esta composición está incluida en el Cd titulado *Música española para saxofón*, grabado por Manuel Miján y Sebastián Mariné incluye esta pieza.<sup>12</sup>

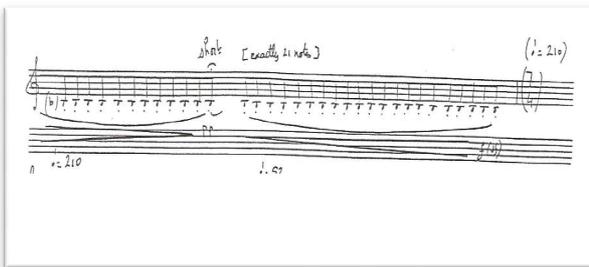
Con una duración de nueve minutos, esta obra está basada en el método para clarinete de Jesús Villa Rojo. Luis de Pablo parte de un material sonoro con diversas posibilidades sonoras y está compuesta como si fuera dos piezas superpuestas en dos registros extremos del saxofón.

<sup>11</sup> VOLDER P. de (Trad. EGUÍLAZ R.), *Encuentros con Luis de Pablo. Ensayos y entrevistas*. Madrid: Fundación Autor, 1998.

<sup>12</sup> AAVV, *Música española para saxofón*, Miján, M. y MARINÉ, S., Madrid: RNE, 1991.

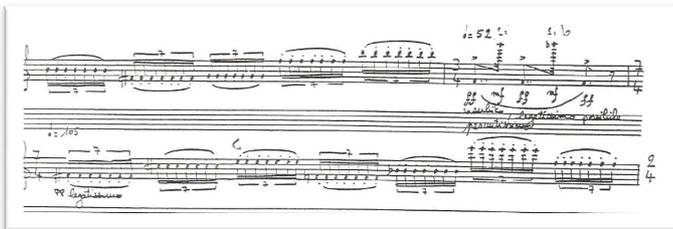


Registro agudo

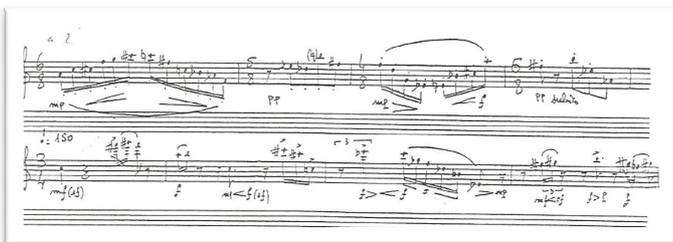


Registro grave

Esta obra contiene pasajes más melódicos y líricos que se superponen a otros más rítmicos y flexibles.

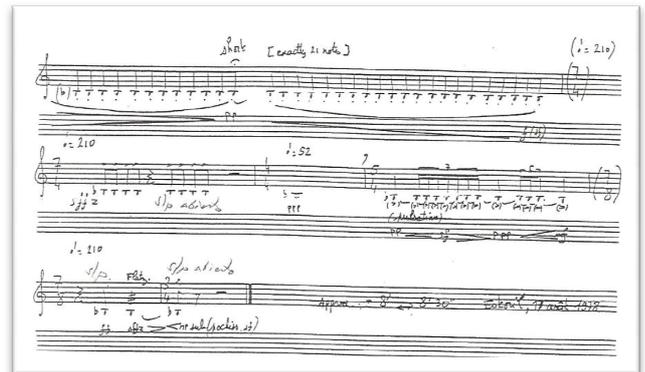


Pasajes rítmicos



Pasajes melódicos

La pieza está basada en pequeños fórmulas rítmicas en todo el registro del saxofón hasta el registro sobreagudo, numerosos trinos en todas las tesituras, glissandos, doble picado, pequeñas fórmulas rítmicas de repetición sucesivas de notas, finalizando sobre la repetición de una nota tenida sobre Si grave (escrita para saxofón en mi b) variándola en tiempo, repeticiones, diferentes ataques y volúmenes de sonido.



Parte final de *Oculto* (Diversas fórmulas rítmicas y volúmenes de sonido sobre la nota Si)

De Pablo propone una interpretación flexible y abierta de la pieza, buscando el timbre puro del saxofón sin aditamentos tradicionales tales como el empleo del vibrato.<sup>13</sup>

En 1983, Manuel Angulo compone una obra para saxofón alto y piano titulada *Bisonante*, encargada y dedicada a Manuel Miján. Con una duración de ocho minutos fue estrenada el 05 de marzo de 1983 en Guadalajara por Manuel Miján y Sebastián Mariné. Esta obra fue editada por *Música Mundana* en Madrid en 1988.<sup>14</sup>

En esta composición el saxofón alto no actúa como solista sino que es una obra de cámara. El título *Bisonante* alude a la utilización de dos sonoridades distintas, entre el saxofón y el piano, y el uso dos estilos diferenciados, el primero y

<sup>13</sup> MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008, pp. 275-276.

<sup>14</sup> MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008, p. 23.

tercer movimiento son atonales y el segundo movimiento es tonal.<sup>15</sup>

El primer movimiento es un tempo *Tranquillo (libremente)*. El principio del movimiento está formado por un conjunto de notas, entre el saxofón y el piano, que se desarrollan en bloque. Continúa este esquema pero aparece en el piano una nota larga en contraste, hasta que forma diversos acordes. En cambio en el saxofón forma un esquema de dos semicorcheas ligadas que aparecerá más adelante en el *ostinato*.

1ª Movimiento: *Tranquillo (libremente)*<sup>16</sup>

Posteriormente comienza el Tempo (*ostinato*), en estilo imitativo con tres voces; la del saxofón, mano derecha y mano izquierda del piano. Este *ostinato* es un esquema libre formado por un grupo de cuatro notas de forma aleatoria en el

<sup>15</sup> PRIETO E. y DURÁN D., “Análisis-Manuel Angulo-Bisonante” [en línea]. Dirección URL: <[http://www.adolphesax.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=203%3A Analisis-manuel-angulo-bisonante&catid=48%3Asaxofon&Itemid=196&lang=es](http://www.adolphesax.com/index.php?option=com_content&view=article&id=203%3A Analisis-manuel-angulo-bisonante&catid=48%3Asaxofon&Itemid=196&lang=es)>. [Consulta: 10 marzo 2011].

<sup>16</sup> ANGULO LÓPEZ-CASERO, M., *Bisonante*, Madrid: Música Mundana, 1988

saxofón y cada una de las voces del piano. Encontramos un puente hacia el *Allegro* donde aparece el *Aleatorio* que da libertad a los intérpretes, de estilo imitativo. Este *Allegro* está basado en la fórmula rítmica que ha aparecido con anterioridad (grupos de dos semicorcheas ligadas, establecidas por una nota, su tercera mayor y menor con variación de las notas) ordenadas aleatoriamente en los dos instrumentos. Cuando llegamos al *Allegro* encontramos una ampliación del *ostinato* hasta llegar a una *cadencia* antes del *Lentamente (expresivo)*, con la que termina la primera parte atonal de la obra.

En el segundo movimiento, *Lentamente (expresivo)*, comienza con una melodía en el saxofón (con figuración orientativa) abarcando todo el registro del saxofón (hasta el registro sobreagudo). Al final de esta melodía aparece el tema del primer movimiento, basado en cinco acordes que se repiten cíclicamente durante todo el tempo.

2ª Movimiento: *Lentamente (expresivo)*<sup>17</sup>

Este movimiento termina con una cadencia que se desarrolla de forma aleatoria (de medidas más largas hasta fusas, en acelerando). Como hemos mencionado anteriormente, esta parte es tonal contrastando con los otros dos movimientos.

En el tercer movimiento es una reexposición resumida del primer movimiento con ciertas variaciones. Con la misma estructura del primer movimiento, comienza nuevamente con el *Tranquillo (libremente)* volviendo al *ostinato*

<sup>17</sup> ANGULO LÓPEZ-CASERO, M., *Bisonante*, Madrid: Música Mundana, 1988

imitativo aunque en esta ocasión es la mano derecha del piano la que comienza el movimiento, seguida del saxofón y después la mano izquierda del piano.

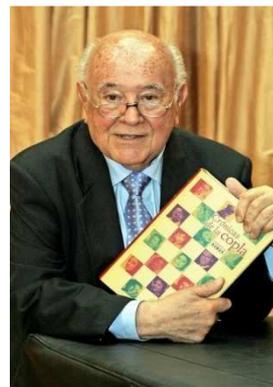


3ª Movimiento: *Tranquilo (libremente)*<sup>18</sup>

Otra característica de este movimiento es como el *Tranquilo (libremente)* se intercala varias veces con el *Allegro*. Esta pieza acaba en *alargando* llegando al sobreagudo del saxofón.

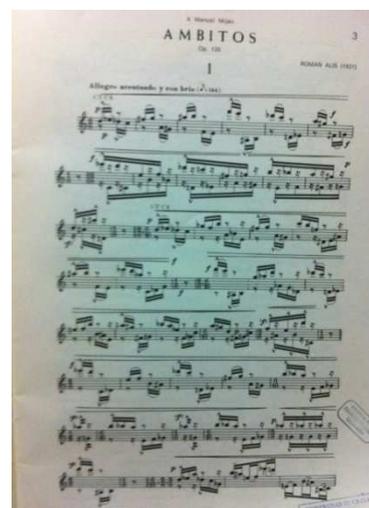
Esta pieza aparece grabada en el Cd titulado *Música española para saxofón*, grabado por Manuel Miján y Sebastián Mariné.<sup>19</sup>

En 1982, Román Alís compone su primera composición para saxofón titulada *Ámbitos op. 135*, una suite para saxofón alto solo y de once minutos de duración.<sup>20</sup> Esta composición fue dedicada a Manuel Miján y estrenada por este, el 10 de julio de 1982 en Nürnberg (Alemania) dentro del VII Congreso Mundial de Saxofón. Esta obra ha sido editada en 1987 por EMEC en Madrid.



Román Alís Flores

Esta obra consta de tres movimientos: *Allegro acentuado y con brío*, *Moderato muy calmado* y *Allegro vivo y marcial*.<sup>21</sup> La suite es de gran virtuosismo y gran dificultad técnica interpretativa para el saxofón. El primer tiempo, *Allegro acentuado y con brío*, se desarrolla como un espejo de cortos diseños melódicos que se mueven entre el registro agudo y grave como si fueran dos saxofones diferentes que interpretan la obra, con gran flexibilidad en la articulación y cambios de compases y matices.



1º Movimiento: *Allegro expresivo con brío*<sup>22</sup>

<sup>18</sup> ANGULO LÓPEZ-CASERO, M., *Bisonante*, Madrid: Música Mundana, 1988

<sup>19</sup> AAVV, *Música española para saxofón*, Miján, M. y MARINÉ, S., Madrid: RNE, 1991.

<sup>20</sup> MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008, p. 14.

<sup>21</sup> ALÍS FLORES, R., *Ámbitos op. 135*, Madrid: EMEC, 1987.

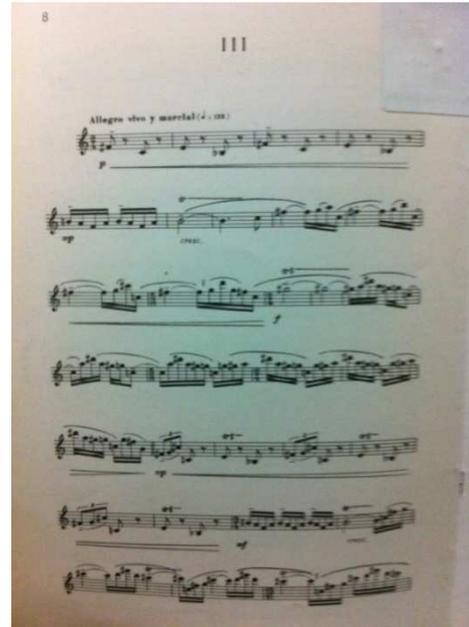
<sup>22</sup> ALÍS FLORES, R., *Ámbitos op. 135*, Madrid: EMEC, 1987.

El segundo movimiento, *Moderato muy calmado*, es un movimiento melódico moderado y flexible de gran tensión dinámica que explota toda la extensión del saxofón hasta su registro sobreagudo. Este movimiento comienza con una melodía con tres variaciones tanto rítmicas y melódicas que van acelerando hasta desembocar en el *Primo tempo*. Este pasaje consta de una serie de grupos de fusas que van acelerando poco a poco hasta llegar de nuevo al *Primo tempo* donde aparece una melodía nueva, con una sección final con diferentes figuraciones y cambios de ritmo acabando en un *Lento* en el registro sobreagudo del saxofón.



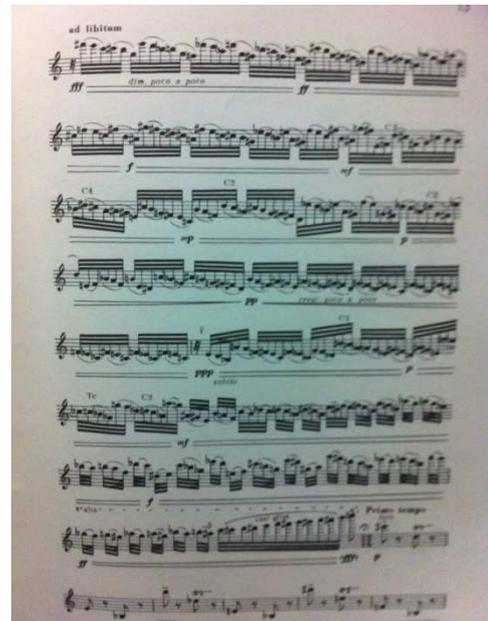
2º Movimiento: *Moderato muy calmado*<sup>23</sup>

El tercer movimiento, *Allegro vivo y marcial*, tiene forma *rondó*. Es un movimiento muy rítmico en constante variación. El diseño general de esta pieza está formado por diseños en escalas y arpeggios en los que predomina el intervalo de quinta disminuida. Explota al máximo la tesitura del saxofón con gran variedad de matices.



3º Movimiento: *Allegro vivo y marcial*<sup>24</sup>

Contiene una *cadencia, ad libitum* de gran dificultad técnica en grupos de fusas acabando en el registro sobreagudo del saxofón que conduce hacia el último estribillo y *coda*. Este último estribillo vuelve al *Primo tempo* con una *coda* con la que nuevamente se alcanza el registro sobreagudo del saxofón.



*Cadencia, ad libitum*<sup>25</sup>

<sup>23</sup> ALÍS FLORES, R., *Ámbitos op. 135*, Madrid: EMEC, 1987.

<sup>24</sup> ALÍS FLORES, R., *Ámbitos op. 135*, Madrid: EMEC, 1987.

Esta composición se encuentra dentro del Cd titulado *Música española para saxofón*, grabado por Manuel Miján y Sebastián Mariné incluye esta pieza.<sup>26</sup>

En 1989, Hafid de Córdoba compone su primera obra para saxofón solista titulada *Mijanianas* para saxofón alto y piano. Esta pieza está dedicada a Manuel Miján que junto a Sebastián Mariné la estrenan el 15 de septiembre de 1989 en la Sala Juan de Villanueva del Museo del Prado en Madrid.

Esta pieza se basa en la música de jazz con armonía atonal, donde se explota todas las posibilidades sonoras del saxofón alto. Utiliza gran número de recursos contemporáneos del saxofón como multifónicos, glissandos, armónicos reales y clusters en el piano. La partitura se desarrolla con gran variedad de grupos rítmicos flexibles unidos a grandes zonas de libertad gráfica e interpretativa.<sup>27</sup>

En 1984, Claudio Prieto escribe una obra para saxofón alto solo llamada *Divertimento*, de doce minutos de duración que fue estrenada el 07 de diciembre de 1984 en la Universidad de Málaga por Manuel Miján al que fue dedicada, dentro del III Ciclo de Música del Siglo XX. Al año siguiente fue interpretada nuevamente en Málaga y en 1988 fue interpretada por el mismo intérprete en el CSM<sup>28</sup> de Murcia. Esta composición llega a Madrid el 15 de febrero de 1989 en el Centro Cultural Galileo dentro de las Jornadas de Música de Vanguardia Española y, en sucesivos días, en el CPM<sup>29</sup> de Amanié y en el Centro de Arte Reina Sofía, se presenta en la sala Juan Antxieta de

Pamplona y, nuevamente en Madrid, en la Fundación Juan March.



Claudio Prieto

Con ocasión de este último concierto en la Fundación Juan March el 25 de noviembre de 1989, Carlos José Costas escribía en el programa de mano:

«Claudio Prieto se atiene a la concepción del divertimento tradicional, aunque de un solo trazo, cuyos contrastes vienen marcados por una sucesión tradicional, aunque de un solo trazo, cuyos contrastes vienen marcados por una sucesión de *tempi* que nos lleva del *moderato* del comienzo al *allegretto* final, pasando por diversos matices rítmicos. De acuerdo con esa sucesión, alterna los pasajes expresivos con los virtuosísticos a través de diversos materiales. La sencillez de esos materiales contrasta a su vez con la brillantez que consigue en el aprovechamiento de las posibilidades técnicas del instrumento. La forma le sirve de pretexto para asegurar una inmediata comunicación con el oyente, aunque esto forme parte, en general, de los objetivos comunes a casi toda su obra.»<sup>30</sup>

Jesús Librado<sup>31</sup>, alumno de Manuel Miján, interpreta el 15 de noviembre de 1990 en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, dentro de los conciertos programados con motivo del 110º Aniversario del Saxofón.<sup>32</sup>

Esta composición de Prieto fue editada en 1991 en Madrid por la editorial *Arambol* y grabada por

<sup>25</sup> ALÍS FLORES, R., *Ámbitos op. 135*, Madrid: EMEC, 1987.

<sup>26</sup> AAVV, *Música española para saxofón*, Miján, M. y MARINÉ, S., Madrid: RNE, 1991.

<sup>27</sup> MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008, p. 180.

<sup>28</sup> Conservatorio Superior de Música

<sup>29</sup> Conservatorio Profesional de Música

<sup>30</sup> PRIETO L., *Claudio Prieto, notas para una vida*, Madrid: Iberautor S. R. L. /Fundación Autor, 2006, p. 203.

<sup>31</sup> Profesor de saxofón del CPM de Segovia.

<sup>32</sup> PRIETO L., *Claudio Prieto, notas para una vida*, Madrid: Iberautor S. R. L. /Fundación Autor, 2006, p. 203.

Manuel Miján y Sebastián Mariné dentro del Cd *Música española para saxofón*.<sup>33</sup>

El saxofón es un instrumento familiar para Prieto ligado a sus recuerdos y experiencias en las orquestas de infancia y juventud. Se une a otras obras compuestas para instrumentos de viento y a la *Sinfonía 2* (1982), en cuyo movimiento central el saxofón tenía un importante protagonismo.



*Divertimento* de Claudio Prieto<sup>34</sup>

En esta composición de un solo movimiento con cuatro secciones diferenciadas con una melodía muy ornamentada, flexible y fluida, explorando todos los registros con gran virtuosismo. La primera sección se desarrolla como una variación constante de tempos en pequeñas secciones. La obra comienza con pequeñas células hasta el registro sobreagudo del saxofón que poco a poco nos introducen en un

discurso adornado con apoyaturas y trémolos acabando en el registro sobreagudo, continuando con slaps en corcheas con variaciones en el tiempo que nos lleva a un *Lento*, que da paso a la segunda sección de la obra.

La segunda sección se desarrolla como un tema con seis variaciones. El tema se desarrolla con una melodía basada en una célula rítmica de negras y blancas (con bordaduras) en diferentes tesituras. La primera variación la melodía se desarrolla en diferentes tesituras. La segunda variación está formada por grupetos que van aumentando en densidad que adornan la melodía en *crescendo* y *acelerando* hasta el registro sobreagudo del saxofón. En la tercera variación se caracteriza por la utilización del *frullati* con cambios de *tempo*. La cuarta variación se caracteriza por ser un *tempo* más rápido donde aparece la fórmula rítmica tresillo de corcheas con negra, con la utilización del doble y triple picado. La quinta variación es un *tempo piu calmo* que nos conduce a la sexta variación con el mismo *tempo*.

La tercera sección es un *Allegretto* donde aparece un tema nuevo, con gran flexibilidad rítmica, de forma cadenciosa donde utiliza multifónicos y utiliza todo el registro del saxofón hasta su registro sobreagudo, de gran dificultad interpretativa.

Por último, la cuarta sección comienza con una serie de trinos que desembocan en el *Moderato* final donde utilizas temas de secciones anteriores.

<sup>33</sup> AAVV, *Música española para saxofón*, Miján, M. y MARINÉ, S., Madrid: RNE, 1991.

<sup>34</sup> PRIETO ALONSO, C., *Divertimento*, Madrid: Arambol, 1991.

## 2. COMPOSICIONES DE LA GENERACIÓN DEL 51 NO ADSCRITAS A INTÉRPRETES CONCRETOS

En este apartado vamos a hacer mención de las obras que se han compuesto en la década de los ochenta para saxofón solista que no han sido dedicadas a ningún saxofonista por compositores

pertenecientes a la Generación del 51.<sup>35</sup> Nos debemos ocupar de dos compositores en este capítulo, el catalán Agustín Cohí Grau y el valenciano Rafael Taléns Pelló.

Agustín Cohí compone *Concert*, para saxofón tenor y cobla, en 1984<sup>36</sup> de catorce minutos de duración. Esta pieza es la única composición que Cohí dedicada al saxofón.<sup>37</sup>



Agustín Cohí Grau

En 1980, Rafael Taléns Pelló compone una obra para saxofón alto y piano titulada *Introducción y*

*Danza*<sup>38</sup> de cinco minutos y medio de duración. Esta pieza es editada por la editorial *Piles* en Valencia en 1983.<sup>39</sup>



Rafael Taléns Pelló

De escritura tradicional, esta pieza está dividida en tres partes en alternancia de secciones lentas y rápidas con un solo hilo conductor. La primera parte comienza con un *Lento*, con una introducción del piano alternada con una melodía del saxofón a solo. Esta melodía está basada en células rítmicas de semicorchea con puntillo-fusa terminando con una parte cadenciosa *a placer* que enlaza con el *Allegro-Tempo de danza*. El *Allegro-Tempo de danza* se desarrolla con una melodía *cantábile* del saxofón que intercala el *tempo Lento* que nos lleva de nuevo al *Tempo de danza* donde el saxofón hace un acompañamiento de la melodía con grupos de fusas intercalando volviendo al *tempo Lento* que enlaza con la segunda parte de la pieza.

En la segunda parte vuelve al *Allegro-Tempo de danza*. La melodía que desarrolla es muy rítmica basada en la célula rítmica del *tempo Lento*. En esta parte también alterna con el movimiento *Lento* donde el saxofón realiza una melodía *cantábile* que enlaza con la última parte de la obra.

<sup>35</sup> MARCO, T., *Historia de la música española 6. Siglo XX*, Madrid: Alianza Editorial, 1989.

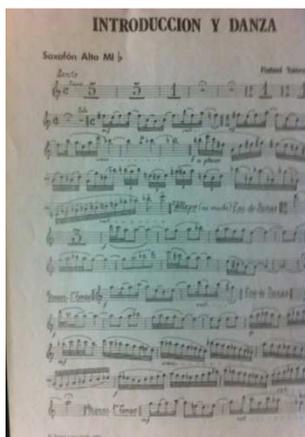
<sup>36</sup> MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008, p. 86.

<sup>37</sup> MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008, p. 86.

<sup>38</sup> MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008, p. 359.

<sup>39</sup> MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008, p. 359.

En la tercera y última parte de la pieza comienza con un *Vivo* muy rítmico donde predomina la célula rítmica de tresillo de corchea-silencio de fusa-fusa-semicorchea intercalando nuevamente el *Tempo de Danza* que nos lleva a una coda final en *Vivace* con la que concluye la composición.



Introducción y danza<sup>40</sup>

### 3. BIBLIOGRAFÍA

- AAVV, *Música española para saxofón*, Miján, M. y MARINÉ, S., Madrid: RNE, 1991.
- ALÍS FLORES, R., *Ámbitos op. 135*, Madrid: EMEC, 1987.
- ANGULO LÓPEZ-CASERO, M., *Bisonante*, Madrid: Música Mundana, 1988
- ASENSIO M. A., *Adolphe Sax y la fabricación del saxofón*, Valencia: Rivera Editores, 1999.
- CABAÑAS ALAMÁN, F., *Ramón Barce. Catálogos de compositores españoles*, Madrid: Sociedad General de Autores de España, 1991.
- CASARES RODICIO, E., LÓPEZ-CALO J. e FERNÁNDEZ CUESTA de la I, *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, Madrid: SGAE, 1999.
- CURESES de la VEGA M., Tomás Marco. *La música española desde las vanguardias*, Madrid: Ediciones del ICCMU, 2007.
- DIOS, de, HERNÁNDEZ, J. F., *Ramón Barce. Hacia mañana, hacia hoy*, Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor, 2008.
- GALLEGO de TORRES H., “Entrevista: Ramón Barce. «Estoy lejos del misticismo de Schönberg. En cambio muy cerca de su modificación de las formas musicales.»”, [en línea]. *Opus Música. N° 9. (Octubre 2006)*. Dirección URL: <<http://www.opusmusica.com/009/barce.html>>. [Consulta: 03 enero 2012].
- MARCO, T., *Historia de la música española 6. Siglo XX*, Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- MIJÁN M., *El repertorio del saxofón «clásico» en España*, Valencia. Rivera Editores, 2008.
- PRIETO ALONSO, C., *Divertimento*, Madrid: Arambol, 1991.
- PRIETO E. y DURÁN D., “Análisis-Manuel Angulo-Bisonante” [en línea]. Dirección URL: <[http://www.adolphesax.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=203%3A Analisis-manuel-angulo-bisonante&catid=48%3Asaxofon&Itemid=196&lang=es](http://www.adolphesax.com/index.php?option=com_content&view=article&id=203%3A Analisis-manuel-angulo-bisonante&catid=48%3Asaxofon&Itemid=196&lang=es)>. [Consulta: 10 marzo 2011].
- PRIETO L., *Claudio Prieto, notas para una vida*, Madrid: Iberautor S. R. L. /Fundación Autor, 2006, p. 203.

<sup>40</sup> TALÉNS PELLÓ, R., *Introducción y Danza*, Valencia: Piles, 1983.

STANLEY, S. y TYRELL, J., *The New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, London: Macmillan Publishers Limited, 2001.

TALÉNS PELLÓ, R., *Introducción y Danza*, Valencia: Piles, 1983.

VOLDER P. de (Trad. EGUÍLAZ R.), *Encuentros con Luis de Pablo. Ensayos y entrevistas*. Madrid: Fundación Autor, 1998.

# LEITMOTIV

Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada