

# LEITMOTIV

Año 5; número 6, Junio 2018

Revista del Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada

**Rafael Cámara Martínez**

Los primeros años de la posguerra en el Conservatorio de Música y Declamación "Victoria Eugenia" de Granada

**Gonzalo Izaguirre Tébar**

Procesos creativos entre literatura y música: la hipertextualidad e intertextualidad en El arpa y la sombra de Leo Brouwer

**Inmaculada Báez Sánchez**

Aproximación a las Teorías del aprendizaje: un intento constante por comprender al Ser Humano y su aplicación a la Psicología de la Música.

**Ana Espín García**

La trompeta y la composición unidas por la mujer. Historia y experiencias.

**Pablo Fernández Rojas**

La Harmonie. Exposición de uno de los orígenes de las Bandas de Música.

**Gregorio Fracchia**

La estética contra el reino de los hechos

## CONSEJO EDITORIAL

Dirección: Miguel Ángel Jiménez Pérez

Consejo de redacción:

José Luis de Miguel Ubago

Miguel Ángel Jiménez Pérez

Bartolomé Pérez Botello

Ángel Luis Pérez Garrido

Edición:

Real Conservatorio Superior "Victoria Eugenia" de  
Granada, c/ San Jerónimo 46, 18001 Granada  
[revistacsm@gmail.com](mailto:revistacsm@gmail.com)

[www.conservatoriosuperiordegranada.com](http://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

Los primeros años de la posguerra en el Conservatorio de Música y Declamación "Victoria Eugenia" de Granada

RAFAEL CÁMARA MARTÍNEZ 6

Procesos creativos entre literatura y música: la hipertextualidad e intertextualidad en *El arpa y la sombra de Leo Brouwer*

GONZALO IZAGUIRRE TÉBAR 22

Aproximación a las Teorías del aprendizaje: un intento constante por comprender al Ser Humano y su aplicación a la Psicología de la Música.

INMACULADA BÁEZ SÁNCHEZ 31

La trompeta y la composición unidas por la mujer. Historia y experiencias.

ANA ESPÍN GARCÍA 37

La Harmonie. Exposición de uno de los orígenes de las Bandas de Música.

PABLO FERNÁNDEZ ROJAS XX

La estética contra el reino de los hechos

GREGORIO FRACCHIA XX

Sale a la luz el sexto número de la revista Leitmotiv. Se solapan estos años de publicación con una serie de cambios que avanzan en la conformación de lo que van a ser los conservatorios superiores en el futuro.

En concreto, en este último curso ha comenzado con la consolidación de las plantillas de catedráticos, una medida con la que se pretende resolver el problema de la inestabilidad del profesorado en los centros y que se venía alargando desde hace tiempo.

Otro cambio que empieza a tomar forma en el aspecto legislativo es el referente al reglamento de ordenación de las enseñanzas artísticas y todo apunta a que va a haber cambios importantes. Entre las novedades que se atisban vuelve a tomar protagonismo el interés por las enseñanzas de postgrado y la consiguiente revalorización del papel de la investigación dentro de las enseñanzas artísticas.

Ante estos cambios consideramos que es muy oportuno el papel que puede jugar de nuestra revista. En un escenario donde las publicaciones toman mucha relevancia, la nuestra aparece como un medio donde los estudiantes y profesores del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada, junto todo aquél profesional con similares inquietudes tiene un foro adecuado para expresarse y compartir experiencias y conocimientos.

En números anteriores hemos reivindicado la importancia de la publicación como herramienta para sacar a la luz toda aquella información que se desprende de un proceso de investigación. Así pues, la necesidad de comunicar, poco a poco se va incorporando de una forma natural a nuestra nueva configuración como centros y aparece como una nueva destreza que debe de asumir el profesorado.

Queremos agradecer a los autores que han colaborado con este número. Rafael Cámara continúa con su estupenda narración de lo que ha

sido la historia de nuestro centro. Gonzalo Izaguirre nos presenta un estupendo trabajo sobre las relaciones entre la música y la literatura que están patentes en la obra de Leo Brouwer, *El Arpa y la Sombra*. Por su parte, Inmaculada Báez hace una reflexión sobre las teorías de aprendizaje y su aplicación a la música. Ana Espín nos muestra la connotación que tiene la trompeta como instrumento eminentemente masculino y estudia el papel que han jugado las mujeres y juegan actualmente en la interpretación con ella. Pablo Fernández nos ilustra sobre el concepto de *Harmonie* y la relación que guarda con las actuales bandas de música. Por último, Gregorio Frachia hace un sugerente planteamiento de la labor del intérprete frente a la partitura.

Para terminar, queremos agradecer a la plataforma EBSCO, una de las principales bases de datos mundial sobre información científica, su deferencia al habernos incluido recientemente en sus archivos. Sin lugar a dudas, va a contribuir a dar visibilidad a nuestro medio con lo que el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada va a tener un mayor protagonismo en el panorama editorial y los autores que se animen a publicar con nosotros van a ver más difundidos sus trabajos.

## LOS PRIMEROS AÑOS DE LA POSGUERRA EN EL CONSERVATORIO DE MÚSICA Y DECLAMACIÓN "VICTORIA EUGENIA" DE GRANADA

Rafael Cámara Martínez

Profesor del RCSM "Victoria Eugenia" de Granada

Doctor por la Universidad de Granada

### ACRÓNIMOS

BOE = Boletín Oficial del Estado. JONS = Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista. Ptas. = Pesetas. SAI = Su Alteza Imperial. Sr. = Señor. SE = Su Excelencia. RA = Real Academia. RD = Real Decreto. RCMDM = Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. UGR = Universidad de Granada.

### RESUMEN

Los primeros años de la Posguerra se caracterizan por la implantación de la autarquía como modelo económico, la escasa productividad y un imparable crecimiento del paro, además de por el aislamiento internacional. La Guerra Civil dejó tras de sí un panorama desolador en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación. El Conservatorio de Música y Declamación de Granada<sup>1</sup>, al igual que todos los centros de enseñanza de nuestro país, sufrió las consecuencias de una absurda lucha de ideales que desembocó en la confrontación más cruenta de la moderna historia de España. En las próximas páginas interpretamos los aspectos más señalados de índole histórico, político y socio-cultural, junto a su repercusión en la vida institucional y curricular del RCMDG.

### PALABRAS CLAVE

Posguerra. Universidad. Patronato. Conservatorio. Música. Declamación.

### ABSTRACT

The first years of the postwar period are characterized by the establishment of autarchy as an economic model, low productivity and an unstoppable growth of unemployment, in addition to international isolation. The Civil War left behind a bleak panorama in all areas of life, including education. The Conservatory of Music and Declamation of Granada, like all schools in our country, suffered the consequences of an absurd struggle of ideals that led to the bloodiest confrontation in the modern history of Spain. In the following pages we interpret the most important aspects of a historical, political and socio-cultural nature, together with their repercussion on the institutional and curriculum life of the RCMDG.

### KEY WORDS

Postwar period. College. Patronage. Conservatory. Music. Declamation.

### 1. LOS ALBORES DE LA POSGUERRA ESPAÑOLA

“Al concluir la guerra civil no cabía más política [...] que la de reconstrucción de un país destrozado y sin recursos”<sup>2</sup>. Montero Díaz nos realiza, al respecto, una excelente radiografía de la nueva situación creada en tiempos de la Posguerra, en la que se observa el “diagnóstico clínico” que sufría el enfermo.

El General Franco sería nombrado Jefe del Estado antes de la finalización de la Guerra Civil, tras la aprobación de la Ley de 30 de enero de 1938, por la que se formaba un Gobierno presidido por el *Caudillo*. No obstante, y hasta la promulgación de la Ley de 8 de agosto de 1939<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> MONTERO DÍAZ, J. (2004 a). El franquismo: planteamiento general. En PAREDES, J. (coord.). *Historia contemporánea de España*, 2: Siglo XX. (4ª ed.). Barcelona: Ariel, pp. 661-684, 673.

<sup>3</sup> Según el artículo 7, correspondía al Jefe del Estado “[...] la suprema potestad de dictar normas jurídicas de carácter

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

las disposiciones y resoluciones del nuevo Gobierno tendrían que aprobarse previa deliberación del Consejo de Ministros. Previo al nombramiento del *Caudillo* como *Jefe Nacional del Movimiento*, se reunificaban ya en abril de 1937 los dos núcleos políticos e ideológicos adheridos al alzamiento (falangistas y requetés), bajo la denominación de Falange Española Tradicionalista y de las JONS.

El Ejército tuvo una relevancia clave en el asentamiento del nuevo Régimen. El espíritu castrense se veía reflejado en la apuesta por la instrucción de sus jefes y oficiales para ayudar a controlar el orden de la sociedad, ya que “[...] una vez ingresados a través de las academias de alféreces provisionales tuvieron la opción de proseguir su carrera militar tras una serie de cursos de formación”<sup>4</sup>, ocupando plazas posteriormente tanto en el ámbito civil como en el estrictamente militar.

La sociedad civil se impregnaba del referido espíritu, mediante manifestaciones cotidianas tales como “[...] sentido de disciplina y mentalidad jerárquica, aire marcial en los paseos, aprecio popular por los desfiles militares, los uniformes y el servicio militar, etc.”<sup>5</sup>. Aunque los profesionales del Ejército no disponían de sueldos demasiado altos, se beneficiaban de ciertas ventajas sobre el resto de la población: viviendas semigratuitas, economatos con precios asequibles y colegios especiales para sus hijos.

Por otro lado, el papel ejercido por la Iglesia tendría una estrecha relación de vinculación con el

Gobierno de Franco, con un marcado papel de apoyo hacia el nuevo Régimen, en agradecimiento a su comportamiento hacia los obispos, sacerdotes y religiosos durante el transcurso de la Guerra Civil. Según Montero Díaz, no pudo ser “[...] de otra manera: les habían salvado la vida en muchos casos y en seguida (sic) comenzaron las ayudas para reconstruir templos y establecimientos eclesiásticos”<sup>6</sup>.

Además, la proclamación de un Estado confesional-católico ayudó a la Iglesia a participar en las consultas que sobre la vida política recibirían los arzobispos españoles y el Cardenal Primado, recibiendo a cambio la consolidación de “[...] la remuneración del clero en los presupuestos generales del Estado, así como institucionalizar su participación en los principales órganos estatales, manteniendo capellanes en las fuerzas armadas, sindicatos, organizaciones juveniles, etc., e interviniendo en la censura”<sup>7</sup>.

La evolución política durante este primer período de la Dictadura franquista se basaría en la aprobación de nuevas disposiciones legales. En orden cronológico, se citan como leyes fundamentales las cinco siguientes: el *Fuero del Trabajo*, las *Cortes Españolas*, el *Fuero de los Españoles*, la *Ley de Referéndum* y la *Ley de Sucesión*.

Desde la finalización de la Guerra Civil hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial habían transcurrido apenas seis meses: muy poco tiempo para que el país se recuperase de los efectos de la contienda. Franco tendría que tomar la decisión de apoyar o no a los países que se aliaron en su día con el bando nacional. El *Generalísimo* evitaría la participación española en una nueva guerra de larga duración, para la que España no estaba ni preparada ni concienciada, “[...] seguramente por la habilidad diplomática de quien, salvando la neutralidad, realizó su mayor hazaña política”<sup>8</sup>.

Se avecinaban tiempos muy difíciles para muchos españoles, quienes no tenían “[...] motivos de satisfacción ante una posguerra que se

---

general, conforme al art. 17 de la Ley de 30 de enero de 1938 [...]”, pudiendo adoptarse las disposiciones y resoluciones que a tal efecto se aprueben, siempre que “[...] no vayan precedidas de la deliberación del Consejo de Ministros, cuando razones de urgencia así lo aconsejen” (véase BIESCAS, J. y TUÑÓN DE LARA, M. (1992). España bajo la dictadura franquista (1939-1975). En TUÑÓN DE LARA, M. (dir.). *Historia de España*, X\*. (2ª ed.). Barcelona: Labor, p. 169).

<sup>4</sup> TAMAMES, R. (1988). La República. La era de Franco. En ARTOLA, M. (dir.). *Historia de España*, 7. Madrid: Alianza, p. 180.

<sup>5</sup> MONTERO DÍAZ, J. (2004 b). El primer franquismo: triunfo y asentamiento del régimen (1939-1959). En PAREDES, J. (coord.). *Op. cit.*, 2. (4ª ed.), pp. 685-707, 689.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 690.

<sup>7</sup> TAMAMES, R. (1988). *Op. cit.*, p. 181.

<sup>8</sup> GARCÍA ESCUDERO, J. M. (1976). *Historia política de las dos Españas*, 3 (2ª ed.). Madrid: Nacional, p. 1855.

presentaba aún más *inmisericorde*. Porque no se trataba de volver a empezar ni de reconciliar nada. [...] Para unos era la hora de pasar la factura; para el resto, una buena mayoría, el reto de pagarla”<sup>9</sup>. García de Cortázar y González Vesga, acerca del Jefe del Estado, nos apuntan que “[...] en su deseo de mantener el empuje represivo de la contienda, Franco no suprimió el Estado de guerra hasta 1948 [...]. La pervivencia de la dictadura y con ella el logro de los objetivos propuestos exigía irremediablemente la terca aplicación de medidas represivas sobre los enemigos reales y potenciales”<sup>10</sup>.

La reconstrucción del país era el aspecto más urgente de acometer, a pesar de los escasos e ínfimos recursos con los que contaba el Gobierno para tal menester. Dicha reconstrucción comenzaba con la constitución de “[...] la Comisaría General de Regiones Devastadas, para encargarse de la reedificación de 300 pueblos arrasados por la guerra. El Instituto Nacional de la Vivienda fue establecido en 1939, y ya en 1941 comenzaron a ponerse en uso los primeros bloques de “viviendas protegidas” [...]. En 1941 se creó el Instituto Nacional de Industria (INI), una organización paraestatal destinada a suplir lo que la iniciativa privada no podía aportar [...]. Otra entidad paraestatal creada por entonces fue la Red Nacional de los Ferrocarriles Españoles (RENFE), que venía a unificar servicios repartidos entre muy diversas compañías”<sup>11</sup>.

El sistema oficial de abastecimiento<sup>12</sup> para la alimentación de las familias se implantó el 14 de mayo de 1939 y no se abolió hasta comienzos de la *década de los 50*. Durante este tiempo, el único documento válido que otorgaba el derecho a la

recepción de artículos alimenticios de primera necesidad sería la denominada *cartilla de racionamiento*. Debido a las irregularidades producidas por parte de la Administración y a la “picaresca” de las propias familias para conseguir un mayor número de productos alimenticios, escasos e insuficientes a todas luces, la cartilla familiar se sustituirá en 1943 “[...] por una individual, para lograr una mejor distribución de los artículos intervenidos. A partir de entonces, con pequeñas variaciones, el sistema siguió prácticamente intacto hasta la desaparición del racionamiento en 1952”<sup>13</sup>.

En nuestra región, y a comienzos de *los años 40*, “[...] el recurso a la emigración fue la respuesta más generalizada y eficiente para asegurar la subsistencia de las familias, atenuando de paso las duras condiciones de vida de quienes permanecieron en los lugares de origen”<sup>14</sup>. La situación empeoró con el sistema de explotación de las tierras y la precaria mecanización para trabajarlas, desembocando en un nulo desarrollo de la industrialización y agravándose por un continuo “[...] éxodo rural hacia las grandes urbes de la región -gigantismo de Sevilla y Málaga- y ultrapuertos -Barcelona, Madrid-, para dar paso, en la década de los cincuenta, a una masiva emigración a las naciones industrializadas de Occidente, en particular, Alemania”<sup>15</sup>.

Como limitación de la evolución cultural, valga como ejemplo señalar el drama del exilio de 1939, el cual no dejaría de lado a la flor y nata de la intelectualidad, produciéndose en nuestro país “[...] un vacío cultural provocado por un éxodo [...] del que resaltan, como una de sus notas más características, los reseñables niveles de cualificación cultural y profesional de sus integrantes”<sup>16</sup>.

<sup>9</sup> GARCÍA DE CORTÁZAR, F. y GONZÁLEZ VESGA, J. M. (2005). *Breve Historia de España*. Madrid: Alianza, p. 561.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> COMELLAS, J. L. (1989). *Historia breve de España contemporánea*. Madrid: Rialp, p. 314.

<sup>12</sup> Las Delegaciones Provinciales y Locales de Abastecimiento serían las instituciones encargadas de la expedición de los documentos que daban acceso a los alimentos, otorgando “[...] un poder más que relevante a los ayuntamientos y gobernadores civiles; un poder inédito, con unas repercusiones terribles en el control social del mundo rural” (véase DEL ARCO, M. A. (2007). *Hambre de Siglos. Mundo rural y apoyos sociales del franquismo en Andalucía Oriental* (1936-1951). Granada: Comares, p. 267.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> PÉREZ SERRANO, J. (2006). De la emigración a la inmigración (1920-2003). En PRIETO, A. (dir.). *Historia de Andalucía*, IX. Barcelona: Planeta; Sevilla: Fundación José Manuel Lara, pp. 208-223, 213.

<sup>15</sup> CUENCA TORIBIO, J. M. (2005). *Historia general de Andalucía*. Córdoba: Almuzara, p. 883.

<sup>16</sup> FERRARY, A. (2004). La vida cultural: limitaciones, condicionantes y desarrollo. El franquismo. En PAREDES, J. (coord.). *Op. cit.*, 2, pp. 860-885, p. 870.

En el ámbito de la pedagogía, la implantación de las nuevas tendencias marcadas por la Dictadura llevaría consigo el signo de adoctrinamiento político del *Nuevo Estado*. No obstante, el nuevo Régimen “[...] no tuvo inicialmente más política educativa que la restauración de la pedagogía tradicional de la Iglesia católica”<sup>17</sup>, institución que tendría una influencia considerable en el ejercicio de la enseñanza. El papel de la Iglesia en este campo se vio refrendado por la legislación aprobada al efecto, caracterizándose el nuevo sistema educativo “[...] por su confesionalidad, por la conformidad de la enseñanza con los principios docentes católicos y por el reconocimiento y garantía estatal de los derechos de la Iglesia en materia de educación”<sup>18</sup>.

La escolarización y el analfabetismo continuaban siendo dos de los problemas más acuciantes en el terreno educacional, con unas cifras muy parecidas a las de las décadas anteriores. A principios de la *década de los 50*, y sólo en los niveles de enseñanza primaria, el 50% de los niños entre los 6 y los 12 años se encontraba todavía sin escolarizar. A pesar de todo, y según Agustín Escolano, continúa la tendencia generalizada “[...] hacia la regresión del analfabetismo, así como hacia el incremento del número absoluto de alfabetizados, que pasa de 16 a 20 millones”<sup>19</sup>.

Con respecto a la enseñanza superior, cabe citar la *Ley de Ordenación de la Universidad española*, de 29 de julio de 1943. Según Aguado Bleye y Alcázar Molina, la nueva disposición responde a los principios fundamentales del Régimen franquista: “Se proclama que la nueva Universidad ha de ser católica, en consonancia con la tradición de la ciencia española. Ha de servir asimismo a ideales patrióticos, por lo que la

Universidad tendrá carácter eminentemente nacional. La educación universitaria abarca todos los aspectos: religioso, patriótico, cultural, social, estético y deportivo”<sup>20</sup>.

En cuanto al terreno de la educación musical, cabe citar la creación de dos organismos que se encargarán de la organización y funcionamiento de las enseñanzas musicales durante los primeros años del *Nuevo Estado*. Por un lado, la Orden Ministerial de 27 de abril de 1940 autorizaba la creación de la Comisaría General de la Música, al frente de la cual estuvieron Joaquín Turina, José Cubiles y Nemesio Otaño, cuyos principales logros serían la formación de la Orquesta Nacional de España y de la Agrupación Nacional de Música de Cámara. Por el otro, la Orden Ministerial de 3 de abril de 1941 creaba el Consejo Nacional de Música, presidido por el *Reverendísimo* Padre Otaño, quedando Joaquín Turina como único Comisario General de la Música y siendo nombrado Federico Sopena en calidad de Secretario del citado organismo.

La celebración en Madrid de la Asamblea de Conservatorios Oficiales, del 12 al 15 de abril de 1944, a instancias del Padre Otaño, sirvió para abordar, entre otros, los siguientes temas de interés: organización de los centros, relaciones entre conservatorios, instrumental pedagógico, métodos de enseñanza y distribución de materias y proyectos de futuros reglamentos, así como vida económica y administrativa de los mismos.

Las condiciones de vida en la Granada de la Posguerra eran muy duras, sobre todo en los comienzos de un período marcado por la pobreza, la miseria y el hambre. En palabras de Bustos, “[...] un plato de comida era un bien preciado y escaso del que muchos granadinos no pudieron disfrutar en los difíciles años 40”<sup>21</sup>. Sin embargo, algunos granadinos disponían de ciertos recursos para la distracción, relajándose en los “Baños de Don Simeón”, tomándose una cerveza fresquita en el “Jandilla” o asistiendo cada quince días al

<sup>17</sup> FUSI, J. P. (2004). Educación y cultura. En MENÉNDEZ PIDAL, R. (ed.), y JOVER ZAMORA, J. M. (dir.). *Historia de España*, XLI: La época de Franco (1939-1975), II: Sociedad, Vida y Cultura. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 423-492, 425.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 429

<sup>19</sup> ESCOLANO, A. (dir.). (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Biblioteca del libro (col.). Madrid-Salamanca: Fundación Sánchez Ruipérez. Madrid: Pirámide, p. 31.

<sup>20</sup> AGUADO BLEYE, P. y ALCÁZAR MOLINA, C. (1969). *Manual de Historia de España*, 3 (10ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe, p. 1026.

<sup>21</sup> BUSTOS, J. (1996). *Un siglo que se va*. Murcia: Ideal, p. 196.

histórico campo de fútbol de “Los Cármenes”, “[...] entreteniéndose con los partidos de un Granada CF que, en abril de 1941, daba la primera gran alegría a sus seguidores con su ascenso a Primera División”<sup>22</sup>.

La buena relación de Gallego Burín con el Director General de Turismo, Luis Bolín, llevó al alcalde de la ciudad a intervenir en el establecimiento de un Parador en el Convento de San Francisco, lugar que “[...] había servido, primero, como Residencia de Artistas durante la República y después, durante la guerra [...], como hospital de sangre”<sup>23</sup>. A partir de 1945, Granada contaría con un Parador de Turismo insertado en los jardines de “La Alhambra”, con lo que esto significaría, no sólo en la recepción de gentes foráneas que pudieran alojarse en dicho recinto, sino también en la continuación de los trabajos de embellecimiento del conjunto artístico monumental granadino.

## 2. PRESCRIPCIÓN NORMATIVA EN TORNO AL RÉGIMEN, GOBIERNO, VALIDEZ Y ESTATALIDAD DE LOS CONSERVATORIOS ESPAÑOLES

Finalizada la Guerra Civil, el *Nuevo Estado* promulga varios textos normativos aplicables a los centros españoles (incluida la Zona de Protectorado en Marruecos): Decreto de 15 de junio de 1942 y Reglamento de 16 de agosto de 1945 (Tetuán).

El Decreto de 15 de junio de 1942, sancionado por Francisco Franco a propuesta del Ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín, comienza exponiendo la ideología del *Nuevo Estado* en torno a las enseñanzas artísticas: “Es preocupación primordial del Gobierno el resurgimiento de la cultura y del arte patrios y la educación de la sensibilidad pública con una sólida formación espiritual y artística, mediante

una enseñanza bien organizada”<sup>24</sup>. A continuación, y en el citado texto legal, se señala que para poder contribuir a los fines indicados “[...] es preciso abordar de una vez y a fondo el problema de la educación musical, del arte dramático y de las danzas artísticas y folklóricas, tal y como en los Conservatorios oficiales ha de plantearse”<sup>25</sup>.

Los conservatorios oficiales de Música y Declamación se clasificarán en tres categorías: superiores, profesionales y elementales, perteneciendo el Real Conservatorio de Madrid a la categoría de superior. A su vez, y para este último, se establecen los siguientes órganos unipersonales de gobierno: un Director<sup>26</sup>, dos Subdirectores y un Secretario<sup>27</sup>, catedráticos numerarios designados por el Ministerio del ramo. No obstante, para poder ejercer la vigilancia en los distintos centros de enseñanza, se crea “[...] la Inspección General de Conservatorios, desempeñada por dos Inspectores, Catedráticos numerarios, uno para las enseñanzas de la Música y otro para las de Declamación, designados libremente por el Ministro del Departamento”<sup>28</sup>.

Las enseñanzas que se cursarán en el RCMDM se dividirán en cátedras numerarias (Música y Declamación) y clases especiales. Los conservatorios profesionales quedarán autorizados a impartir las mismas asignaturas que en el centro madrileño, si bien pueden realizar la fusión de algunas enseñanzas entre sí. Los conservatorios elementales sólo podrán impartir las asignaturas propias de su nivel de enseñanza. En cuanto a las

<sup>24</sup> Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación (BOE, 185, de 4 de julio), p. 4838.

<sup>25</sup> BOE, 185, de 4 de julio de 1942. Citado por PÉREZ ZALDUONDO, G. (1993). *La Música en España durante el franquismo a través de la legislación (1936-1951)*. Tesis Doctoral (CD). Granada: Universidad de Granada. Cap. 4-a, 2.1.2.2.1.4., p. 17.

<sup>26</sup> El Padre Nemesio Otaño desempeñaría las funciones de Director del Conservatorio de Madrid desde el 17 de julio de 1940 hasta 1951, año en el que le sucedería en el cargo Federico Sopena, en calidad de Delegado del Gobierno en el centro madrileño.

<sup>27</sup> En el Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, la figura del Secretario podrá ser suplida y/o auxiliada por la del Vicesecretario.

<sup>28</sup> En este caso, se entiende que el legislador se refiere al Ministerio de Educación Nacional (véase BOE, 185, de 4 de julio de 1942, art. 13, p. 4839).

<sup>22</sup> Durante la temporada 1944/1945, el equipo granadino jugaría la Semifinal de la Copa del Generalísimo, a la par que descendía nuevamente a Segunda División (véase *ibídem*, p. 203).

<sup>23</sup> Véase, *ibídem*, p. 199.

titulaciones, se hacen las siguientes distinciones: en el Conservatorio de Madrid se expedirá el título de Profesor en las distintas especialidades; en los conservatorios profesionales, y para las enseñanzas de Música, se podrán expedir los títulos de Compositor, Instrumentista y Cantante, mientras que para las de Declamación se otorgará el título de Actor Teatral; y en los conservatorios elementales, se podrá expedir un Certificado de Aptitud para los estudios establecidos.

En lo referente a las categorías del profesorado, se establecen las siguientes modalidades de cuerpos docentes<sup>29</sup>: Auxiliares, Especiales y Catedráticos. La distribución de los profesores<sup>30</sup> queda establecida de la siguiente manera: el Cuerpo de Catedráticos numerarios<sup>31</sup> ejercerá docencia en el Real Conservatorio de Madrid; el Cuerpo de Profesores Especiales<sup>32</sup> y Auxiliares Numerarios quedará adscrito tanto al centro madrileño como a los conservatorios profesionales, y el Cuerpo de Profesores Especiales y Auxiliares ejercerá su labor docente en los conservatorios elementales.

El Real Conservatorio de Madrid, en calidad de centro superior, será el único organismo oficial que podrá expedir el Título de Profesor en las diferentes especialidades de Música y Declamación. Los requisitos de acceso a la función docente quedan establecidos en la aprobación de un sistema de concurso-oposición diferenciado, según sea para ingresar en los cuerpos de Catedráticos Numerarios y de Profesores Especiales, por un lado, o en el Cuerpo de Profesores Auxiliares, por el otro.

El Reglamento de 16 de agosto de 1945 es la primera norma legal que, sobre régimen y gobierno de conservatorios de Música y Declamación, se aplica fuera de nuestras fronteras,

<sup>29</sup> La categoría de profesores encargados de curso queda establecida únicamente para determinadas materias complementarias, “[...] con el fin de hacer compatible el ejercicio docente con el servicio en organismos artísticos u otros Centros de cultura dependientes del Estado” (*ibidem*, art. 4, p. 4838).

<sup>30</sup> La categoría de profesores supernumerarios queda suprimida en el Decreto de 1942.

<sup>31</sup> Las enseñanzas clasificadas como cátedras numerarias serán impartidas por catedráticos numerarios.

<sup>32</sup> Las enseñanzas clasificadas como clases especiales serán impartidas por profesores especiales.

siguiendo las pautas marcadas en el Decreto de 15 de junio de 1942.

La creación de un centro oficial para la enseñanza de la música en la Zona Norte del Protectorado Español<sup>33</sup> se recoge en el Dahir<sup>34</sup> de 7 de Ramadán de 1364 (correspondiente al 16 de agosto de 1945). La publicación del citado Decreto queda recogida en el Boletín Oficial de la Zona de Protectorado Español en Marruecos<sup>35</sup>, de 21 de septiembre de 1945, de la Administración Pública del Protectorado.

El Reglamento del Conservatorio Hispano-Marroquí de Música de Tetuán consta de cinco capítulos. La creación del centro se establece en el capítulo primero, quedando encuadrado en la Delegación de Educación y Cultura, bajo el Alto Patronato de SAI el Jalifa y de SE el Alto Comisario. Los requisitos de ingreso, asistencia, exámenes, programas y titulaciones, se reflejan en el capítulo quinto. La creación de un Museo-Laboratorio como parte integrante del Conservatorio de Tetuán<sup>36</sup> -si bien en la práctica se encontraba anejo al mismo-, se ve reflejada en el capítulo sexto. En el capítulo segundo se relacionan las enseñanzas que se impartirán en las dos secciones de las que consta la entidad: la Sección española y la Sección marroquí. El capítulo tercero está dedicado al profesorado del centro hispano-marroquí, integrándose en el

<sup>33</sup> El 12 de noviembre de 1912, “D. Manuel García Prieto, marqués de Alhucemas y Ministro de Estado, en nombre de SM el Rey Alfonso XIII, y León Marcel Isidore Geoffroy, embajador extraordinario y plenipotenciario, en nombre de la República Francesa [...]”, firmaban un Convenio Hispano-Francés por el que se otorgaban poderes de intervención a nuestro país en la zona norte de Marruecos (véase, VALDERRAMA, F. (2005): *La acción cultural de España en Marruecos*. En *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, XLI. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 9-22, 10).

<sup>34</sup> En Marruecos, carta abierta con órdenes del sultán. En la zona de protectorado español, decreto del jalifa promulgado por el alto comisario.

<sup>35</sup> En adelante *BOZPEM*.

<sup>36</sup> Además, en el mencionado centro se organizará “[...] un Museo de instrumentos árabes y se formará una colección de partituras de las más destacadas obras musicales occidentales, así como también se recopilarán las melodías de la música marroquí, empleando cuantos medios personales y materiales sean necesarios para este fin” (*BOZPEM*, 30, de 21 de septiembre de 1945, art. 23, p. 764).

mismo los nombramientos de Director, Subdirector y Secretario, mientras que la constitución de sendas agrupaciones instrumentales y vocales queda recogida en el capítulo cuarto.

Por otra parte, y en lo referente a la obtención de la validez oficial<sup>37</sup>, dos son los centros docentes que reciben del Estado el mencionado derecho: el Conservatorio Municipal de San Sebastián (1939)<sup>38</sup> y el Conservatorio Profesional de Música de Granada (1948). A su vez, el único centro en el que se declaran sus enseñanzas como incorporadas al Estado es el Conservatorio Superior de Música de Barcelona (1944)<sup>39</sup>.

### 3. ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULO DEL CONSERVATORIO "VICTORIA EUGENIA" DE GRANADA

A lo largo del período que aquí nos ocupa, la organización del centro se verá reforzada por la paulatina recuperación de las relaciones institucionales con entidades locales, provinciales y nacionales, que mostrarán su apoyo para que el RCMDG siguiera con el loable empeño de ofrecer a la sociedad un espacio en el que reforzar unos valores mucho más que necesarios para el futuro de la cultura y la educación granadinas.

Los órganos unipersonales de gobierno y los órganos colegiados del RCMDG serán los responsables de que nuestro centro pueda subsistir en una época en la que, a los graves problemas de

supervivencia, habría que añadir importantes dificultades en el ámbito educativo, especialmente en lo que a recursos humanos y materiales se refiere.

Respecto a los órganos de gobierno, no todos los cargos serán ejercidos y no todos los puestos estarán cubiertos desde 1939. La reconstitución de la Junta de Patronato llevaría consigo la nueva separación de los acuerdos de ésta con respecto a los tomados por el Claustro de Profesores, sirviendo a su vez para dar el espaldarazo definitivo a la consecución de la validez académica para las enseñanzas impartidas en el centro. Durante los años 1939-1947, el Claustro seguirá siendo el órgano colegiado que tome las principales decisiones sobre la organización y funcionamiento del RCMDG.

De suma importancia sería la celebración de la sesión de 4 de marzo de 1947. Según exposición del Excmo. Sr. Rector de la UGR, D. Antonio Marín Ocete, el punto único del "Orden del día" sería el de "[...] la constitución del nuevo Patronato de este Conservatorio, para procurar el incremento de las actividades de nuestro Centro, su mayor florecimiento y desarrollo, y sobre todo, realizar las oportunas gestiones con la Superioridad para la declaración de validez oficial de sus enseñanzas, aspiración primordial que siempre ha tenido el Conservatorio y su Profesorado, y por la que hace años viene reiteradamente luchando, en pro del prestigio del repetido Centro, y en consonancia con la importancia de nuestra Ciudad, capital del Distrito Universitario"<sup>40</sup>.

La cuarta y última Junta de Patronato del RCMDG quedaría constituida de la siguiente forma:

<sup>37</sup> El proceso para otorgar la validez académica a los estudios realizados en los centros provinciales, culmina con el reconocimiento de las enseñanzas de la Sección española del Conservatorio Hispano-Marroquí de Música de Tetuán (1951) y de la Academia Municipal de Música de Pamplona (1951).

<sup>38</sup> El reconocimiento como centro de grado profesional para el Conservatorio donostiarra no se obtendrá hasta la promulgación del Decreto de 29 de abril de 1944.

<sup>39</sup> La creación del Conservatorio Superior de Música de Barcelona hacía justicia a la brillante historia de las instituciones docentes en Cataluña (cabe recordar el papel que asumen, al respecto, tanto la Escuela Municipal de Música y el Conservatorio del Liceo por un lado, como el Instituto del Teatro de Barcelona por el otro, a la hora de impartir las enseñanzas de Música y Declamación de la nueva institución).

<sup>40</sup> Sesión de constitución del nuevo Patronato, en 4 de marzo de 1947. *Libros de Actas del RCMDG (1934-1947)*, p. 133.

## CUARTA JUNTA DE PATRONATO DEL RCMDG

CARGO	MIEMBROS
Presidente	Excmo. Sr. Rector Magnífico de la UGR
Vocal	Excmo. Sr. Alcalde de la Capital
Vocal	Sr. Presidente de la Real Academia de Bellas Artes
Vocal	Sr. Director de la Real Sociedad Económica de Amigos del País
Vocal	Excmo. Sr. Don Ramón de Contreras Pérez de Herrasti
Vocal	Excmo. Sr. Marqués de Ruchena
Vocal	D. Miguel Rodríguez Acosta Calström
Vocal	D. Francisco López Müller
Vocal	D. Valentín Ruiz Aznar, Maestro de Capilla de la SIC
Vocal	D. José Montero Gallegos, Director Accidental del RCMDG
Vocal	D. Narciso de la Fuente y Ruiz, Secretario del RCMDG

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

El RCDMG no volvió a contar con la figura del Sr. Presidente hasta que la UGR se hiciera cargo de las riendas del Conservatorio, a partir del 4 de marzo de 1947. A su vez, en sesión de Junta de Profesores de fecha 30 de junio de 1948, el Sr. Secretario daba cuenta de la Orden de 31 de mayo de 1948 (*BOE* de 24 de junio<sup>41</sup>), por la que se nombraba Delegado del Estado en el centro al Excmo. Sr. D. Antonio Marín Ocete<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> La prensa granadina se hacía eco del citado nombramiento, según figura en el siguiente artículo: El Sr. Marín Ocete, Delegado del Conservatorio. *Ideal*, viernes 25 de junio de 1948. Año XVII, n° 4928, p. 2.

<sup>42</sup> D. Antonio Marín Ocete (Jun, Granada, 20 de abril de 1900-1972), obtuvo a los 20 años la licenciatura en Filosofía y Letras. Tras finalizar sus estudios, ejerció funciones de Profesor Auxiliar de la UGR, pasando a ocupar la cátedra de Paleografía y Diplomática en 1925. Responsable del Secretariado de Publicaciones de la UGR. Representante de la Universidad en el Congreso Internacional de Universidades celebrado en La Habana (Cuba), en 1930. Rector de la UGR en dos etapas: del 18 de diciembre de 1933 al 20 de abril de 1936, y del 24 de julio de 1936 al 30 de octubre de 1951. Catedrático de Filosofía y Letras de la UGR. Académico correspondiente de la RA de la Historia (Madrid) y miembro de la RA de Bellas Artes de “Nuestra Señora de las Angustias” (Granada). Dos años antes de su fallecimiento, recibió la Medalla de Oro de la UGR (véase, *Granadinos, Siglo XX* (2000). Granada: Osuna).

D. Ángel Barrios Fernández, a la finalización de la Guerra Civil, abandonará Granada dirección Madrid<sup>43</sup>, en busca de mayores cotas profesionales. No obstante, con el fin de cumplir con lo establecido en el Decreto de 15 de junio de 1942 en cuanto a requisitos mínimos de los centros, el Sr. Barrios seguirá ocupando dicho puesto (de manera nominal), en el organigrama del RCMDG, hasta el 1 de septiembre de 1948.

D. José Montero Gallegos, Vicedirector del RCMDG durante la Guerra Civil española, continuará ejerciendo funciones de Director Accidental a partir de 1939, hasta su posterior nombramiento como Vocal de la nueva Junta de Patronato, con fecha 4 de marzo de 1947. Las funciones en dicha vocalía irán paralelas a las atribuciones como Director Accidental del RCMDG, en tanto el Sr. D. Antonio Marín Ocete no fuese nombrado Director-Delegado del Gobierno del centro granadino.

Durante los primeros años de la Posguerra, el Conserje de la Escuela Elemental de Trabajo será el encargado de realizar trabajos al uso en el seno del RCMDG. El Conservatorio seguirá establecido en la c/Pavaneras, 9, siendo el Sr. Bazterra quien asuma las funciones de Conserje del centro sin pertenecer a la plantilla del Personal no docente. D. Secundino Bazterra cobraba una gratificación anual de cien pesetas, según consta en algunas de las nóminas conservadas en el Archivo Histórico del RCSMG.

Las actividades artísticas organizadas en el seno de la entidad durante la *Etapa de Recuperación* se reducirán exclusivamente a la celebración de los actos referidos a la Patrona de la Música. A partir de 1939, el Conservatorio de Granada seguirá contando con la participación del Coro del RCMDG en la tradicional Misa de Santa Cecilia.

El Coro del RCMDG estuvo formado por alumnas de la clase de Canto, interviniendo en la celebración anual de la Patrona de la Música y participando en la Misa que el Conservatorio

<sup>43</sup> La familia Barrios se fue a Madrid en 1939, al terminar la Guerra Civil: “Nosotros, antes de la Guerra, ya teníamos un piso allí [...]” (*Entrevista concedida por D<sup>a</sup> Ángela Barrios, hija de D. Ángel Barrios*. Entrevista inédita. Granada, 24 de enero de 2008).

organizaba en su honor en la Basílica de Nuestra Señora de las Angustias. La dirección musical estaba a cargo de las profesoras, señoritas Manuela Uclés y Pilar Lustau, mientras que el acompañamiento instrumental era realizado por el organista titular de la Basílica y Profesor del centro, D. Nicolás Benítez Pariente. A través de la prensa, se ha podido hacer un pequeño seguimiento de la actuación de dicha agrupación en la Misa de Santa Cecilia. No obstante, existe la duda sobre si el Coro femenino del RCMDG participó en las funciones religiosas de los años 1943 y 1947.

Aunque en los libros de actas no existen datos sobre la organización de la festividad de Santa Cecilia del curso 1942/1943, hemos podido constatar en el periódico *La Prensa*<sup>44</sup> que el RCMDG celebró una Misa solemne en su honor, a las 11:00 horas del día 22 de noviembre de 1942, en la Basílica de Nuestra Señora de las Angustias, con el cuadro de la imagen de la Santa colocado en el altar mayor del templo, rodeado de luces y flores. El solemne acto sería presidido por el Sr. Director del centro, contando con la asistencia de numerosos alumnos, así como del profesorado del RCMDG.

La única actividad artística regular reseñable durante la *Etapa de Recuperación* es la celebración de la festividad de la Patrona de la Música. Además, en los dos últimos cursos de esta etapa, dicha celebración se reforzó con la organización de un concierto vespertino de Voz y Piano, retransmitido por la emisora local de "Radio Granada".

Durante los años 1939-1948, el Conservatorio granadino reforzará las relaciones políticas con el Ministerio de Educación, fortalecerá los necesarios lazos de unión con la Universidad, principal institución docente de nuestra ciudad, y retomará las conversaciones con las corporaciones locales y provinciales granadinas. Desde un prisma académico, el RCMDG establecerá relaciones con la UGR y con la Sociedad Económica de Amigos del País de Granada,

mientras que a nivel extra-académico, el centro granadino se relacionará con el MEN, la UGR, el Ayuntamiento y la Diputación.

La recuperación de las relaciones extra-académicas con las instituciones citadas ayudará a que el reconocimiento oficial de las enseñanzas impartidas en el centro, vieja aspiración de los primeros gestores del RCMDG, estuviese al alcance de la mano.

Los vínculos del RCMDG con la Universidad se verán ampliamente reforzados tras la intervención directa de D. Antonio Marín Ocete, Rector de la UGR, quien tomará parte activa en el apreciado interés de los máximos gestores del Conservatorio a la hora de contar con el apoyo de la referida institución, para la obtención de sus aspiraciones.

A partir de 1939, la Junta de Profesores retomará las gestiones encaminadas para la consecución de la validez oficial. Los pasos seguidos durante la *década de los 40* comenzaron con la primera toma de contacto con el Padre Nemesio Otaño, Director del RCMDM, y terminaron por la asistencia de D. Francisco García Carrillo, Profesor de Piano del RCMDG, a la Asamblea Nacional de Músicos, celebrada en Madrid.

En el verano de 1948, y en sesión de 30 de junio, D. Narciso de la Fuente y Ruiz daba cuenta "[...] de que por fin se ha conseguido la validez académica de los estudios de este Conservatorio, por la que tantas gestiones se han realizado largos años, y que era ferviente aspiración de nuestro Centro"<sup>45</sup>. Al respecto, el Sr. Secretario daba lectura al Decreto de 14 de mayo de 1948 (*BOE del 23*)<sup>46</sup>, por el que se reconocía carácter oficial a nuestro centro docente, con el nombre de "Conservatorio de Música y Declamación

<sup>45</sup> Acta de la Junta de Profesores, de 30 de junio de 1948. *Libros de Actas del RCMDG (1933-1965)*, p. 30.

<sup>46</sup> La prensa local se hacía eco de su aprobación, según reza el artículo titulado: Se reconoce carácter oficial al Conservatorio de Granada. *Ideal*, domingo 23 de mayo de 1948. Año XVII, nº 5901, p. 1.

<sup>44</sup> El Conservatorio de Música y Declamación celebró ayer la fiesta de su patrona, Santa Cecilia. *La Prensa*, lunes 23 de noviembre de 1942. Año VI, nº 281, p. 3.

“Victoria Eugenia” de Granada” y con el grado de “Conservatorio Profesional”.

DECRETO DE 14 DE MAYO DE 1948,  
POR EL QUE SE RECONOCE CARÁCTER  
OFICIAL AL CONSERVATORIO DE MÚSICA  
Y DECLAMACIÓN “VICTORIA EUGENIA”  
DE GRANADA

**MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL**

DECRETO de 14 de mayo de 1948 por el que se reconoce carácter oficial al Conservatorio de Música y Declamación «Victoria Eugenia», de Granada.

En virtud de expediente instruido al efecto, y a propuesta del Ministro de Educación Nacional, previa deliberación del Consejo de Ministros,

**DISPONGO:**

Artículo primero.—Se reconoce carácter oficial al Conservatorio de Música y Declamación «Victoria Eugenia», de Granada, con el grado de Conservatorio Profesional.

Artículo segundo.—El Ministerio de Educación Nacional adoptará las medidas necesarias para la aplicación de lo establecido en el artículo anterior.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a catorce de mayo de mil novecientos cuarenta y ocho.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro de Educación Nacional,  
JOSE IBARREZ MARTIN

BOE, 144, de 23 de mayo de 1948, p. 2068

D. José Montero Gallegos, Director Accidental, tomaba la palabra para hablar con detalle de la consecución de la validez oficial de los estudios realizados en nuestro Conservatorio, así como de su tramitación, dándose por enterada la Junta. La validez académica entraría finalmente en vigor a comienzos del curso académico 1948/1949.

Durante los primeros años de la Posguerra, el RCMDG siguió establecido en la misma sede que la que ocupó a lo largo de la *Etapa de Convulsión*, es decir, en la Escuela de Trabajo de Granada, sita en la c/ Pavaneras, 9. Al respecto, la escasez de recursos materiales y la falta de unas mínimas infraestructuras para el normal desarrollo de las clases, continuaron siendo un problema insalvable para nuestra institución.

Al igual que en la *Etapa de Convulsión*, se conservan muy pocos datos sobre la vida económica del Conservatorio desde 1939<sup>47</sup>. La

<sup>47</sup> El RCMDG no recibió ningún tipo de subvención pública, subsistiendo con el único importe recaudado en concepto de matrículas y números de examen de Ingreso, así como de alumnos oficiales y libres.

escasa documentación contable existente en el Archivo Histórico del RCMDG refleja fielmente los graves problemas que nuestro centro de enseñanza siguió sufriendo tras la finalización de la Guerra Civil.

El 31 de diciembre de 1941 se aprobaba el balance de cuentas del RCMDG. Así, y dada cuenta por Secretaría del estado actual de fondos, se acordaba, por unanimidad, conceder al profesorado “[...] una pequeña y extraordinaria gratificación de setenta y cinco pesetas a cada profesor numerario, y cincuenta a cada auxiliar y ayudante, lo que hace ascender la (sic) dicha gratificación a un total de ochocientos setenta y cinco pesetas, según nómina, [...] haciéndola efectiva a continuación”<sup>48</sup>. El importe de las gratificaciones al profesorado durante la presente etapa no variará en su cuantía.

<sup>48</sup> Acta de la Junta de Profesores, de 31 de diciembre de 1941. Libros de Actas del RCMDG (1934-1947), p. 99.

NÓMINA DE LAS GRATIFICACIONES DE  
LOS SEÑORES PROFESORES DEL RCMDG,  
CORRESPONDIENTE AL CURSO  
ACADÉMICO 1941/1942 (PORTADA)

CARGOS	NOMBRES DE LOS SEÑORES PROFESORES	GRATIFICACIONES Ptas. Cs.
Profesor de Música y Declamación - Director	Don José Montecinos Gallegos Recibo	75.00
id. de Declamación - Profesor de Declamación	Don Narciso de la Fuente Ruiz Recibo	75.00
id. de Solfeo y Piano - Profesor de Piano	Don Nicolás Benítez Pariente Recibo	75.00
Profesora de Piano	Don Consolación Cruz Martínez Recibo	75.00
id. id.	Don Pelayo Lantau Orbeja Recibo	75.00
TOTAL		375.00

Granada, Archivo Histórico del RCSMG (Secretaría)

Las funciones de Secretario fueron realizadas por el Sr. D. Narciso de la Fuente y Ruiz, Profesor de Declamación, quien cobraría la cantidad de setenta y cinco pesetas anuales en concepto de gratificación única por ambas ocupaciones, según nómina. La Srta. Consolación Cruz Martínez ejercerá labores de Tesorera, impartiendo asimismo sus clases en calidad de Profesora de Piano, si bien no figura en ningún documento que percibiera gratificación alguna por el ejercicio de sus funciones en el primer cargo.

Por otro lado, el Conserje del centro seguía cobrando mayores emolumentos que el profesorado (cien ptas.), si bien, los docentes vieron aumentados sus ingresos en veinticinco ptas. anuales respecto a los años de la Guerra Civil. A partir de 1948, los trabajos de Conserjería correrán a cargo de los bedeles de la Escuela

Normal de Magisterio, local al que se trasladará el RCMDG a comienzos del curso 1948/1949.

En el ámbito educativo, la lenta pero progresiva recuperación de la normalidad fue nota característica de los centros de enseñanza, incluido el RCMDG. El complejo proceso duró nueve años, hasta que el Conservatorio de Granada fue reconocido con el grado profesional por el MEN, obteniendo la validez académica de sus estudios.

A lo largo de la *Etapa de Recuperación*, el RCMDG ofertó las enseñanzas correspondientes a las secciones de Música y Declamación. En cuanto a la primera, las asignaturas y cursos que se impartieron fueron las siguientes: Solfeo (1º a 4º), Piano (1º a 8º), Violín (1º a 5º), Transportación (1º curso), Armonía (1º y 2º) y Canto (1º a 4º). La única asignatura de la sección de Declamación correspondía a la materia de la que el RCMDG tomaba su nombre, impartándose los tres cursos establecidos en los textos de 1917 y 1942. A partir de 1948, tras la obtención de la validez oficial, la Declamación dejará de figurar en el Plan de Estudios del RCMDG. A nivel estatal, la separación de estas enseñanzas con respecto a las de Música se producirá el 14 de marzo de 1952.

Durante la Posguerra, continuó abolido el régimen de coeducación, si bien, ante la escasa afluencia de alumnos varones, éstos fueron incluidos junto con las alumnas en algunas asignaturas impartidas en el seno del centro. Así nos lo confirmaba en su día García Alonso, ex-alumno del RCMDG, indicándonos que, aunque las clases de Solfeo y Piano se impartían por separado para niños y niñas, todos juntos “[...] coincidíamos en otras asignaturas como Armonía, [...] Transportación, Estética y demás”<sup>49</sup>.

A comienzos de cada curso académico se establecía el cuadro horario que regiría en el centro. Los citados cuadros se conformaban según los siguientes parámetros: curso académico, asignatura y curso, profesor, días, horario y sexo. Los cuadros horarios de la *Etapa de Recuperación* serían aprobados en las correspondientes sesiones

<sup>49</sup> Entrevista concedida por D. Dámaso García Alonso. Entrevista inédita. Granada, 15 de enero de 2008.

de la Junta de Profesores, previa conformidad de los señores asistentes, con carácter anual.

El calendario de actividades docentes abarcó un período de nueve meses por ejercicio académico, a excepción del curso 1940/1941, que tuvo una duración de ocho (al igual que en todas las universidades españolas). En todos los demás cursos, las clases comenzaron en el mes de octubre. El calendario de exámenes (alumnos oficiales y libres) comenzaría a hacerse efectivo tras la finalización de las actividades docentes.

La costumbre de convocar exámenes conjuntos data de los años de la Guerra Civil, respondiendo a la necesidad de restricción de recursos, tanto en la organización de las pruebas como en la realización de las mismas. Además, los estudiantes del RCMDG tenían la posibilidad de presentarse en alguno de los dos llamamientos que se realizaban en cualquiera de las convocatorias establecidas al efecto (junio y septiembre).

La recuperación del RCMDG en diferentes ámbitos, traerá consigo un aumento considerable en el total de alumnos matriculados en su seno. Los datos referidos al recuento de calificación así lo corroboran, observándose una lenta pero segura mejoría a lo largo de estos años. La existencia de 300 calificaciones de No presentado sólo es superada por los 413 sobresalientes que figuran en las actas de examen de la entidad. El casi inexistente número de suspensos sigue siendo un sello característico del RCMDG.

Respecto a los premios otorgados, existe una igualdad manifiesta en el número de distinciones de Primer premio (6) y Segundo premio (6), las cuales superan en más del doble a los diplomas de la categoría de Honor (5). Las distinciones se repartieron en las asignaturas de Solfeo 4º (8), Piano 5º (7) y Piano 8º (2), duplicándose prácticamente en su totalidad el número de premios respecto a los adjudicados en la anterior etapa.

Durante los años que nos ocupan, la merma moral de los profesores se reforzará por momentos, manteniéndose viva su ilusión por levantar a un centro de enseñanza que había

estado a punto de desaparecer tras el estallido de la Guerra Civil.

El curso académico 1947/1948, último de la *Etapa de Recuperación*, será testigo de la obtención de la validez oficial para los estudios cursados en el RCMDG. En sesión de fecha 27 de julio de 1948, elegido el Excmo. Sr. Rector de la UGR, D. Antonio Marín Ocete, como nuevo Presidente de la Junta de Patronato, se daba cuenta por parte de D. Narciso de la Fuente y Ruiz “[...] de haberse remitido ya al indicado Rectorado, la lista del Profesorado actual, y fechas de su ingreso”<sup>50</sup>, estando integrado el cuadro de profesores, en aquel momento, por los siguientes docentes:

#### CUADRO DE PROFESORES (CURSO ACADÉMICO 1947/1948)

PROFESORES	CARGOS	CATEGORÍA	ASIGNATURAS
D. Ángel Barrios Fernández <sup>51</sup>	Director	Numerario	Armonía
D. José Montero Gallegos	Vicedirector	Numerario	Armonía
D. Narciso de la Fuente y Ruiz	Secretario	Numerario	Declamación
Srta. Consolación Cruz Martínez	-	Numerario	Piano
Srta. Pilar Lustau Ortega	-	Numeraria	Piano
Srta. Rosario Alonso Gómez	-	Numeraria	Piano
Srta. Manuela Uclés Garrido	-	Numeraria	Canto
Srta. Damiana Alonso Gómez	-	Numeraria	Solfeo
Srta. Rosario Navarro Romero	-	Numeraria	Solfeo
D. Nicolás Benítez Pariente	-	Numerario	Piano y Solfeo
Srta. Antonia Bustos Cobos	-	Auxiliar	Solfeo
Srta. Mercedes Agudo Ruiz	-	Auxiliar	Piano

<sup>50</sup> Acta de la Junta de Profesores, de 27 de julio de 1948. *Libros de Actas del RCMDG (1933-1965)*, p. 33.

<sup>51</sup> El Sr. Barrios Fernández no tendrá derecho a devengo, tal y como figura en las fuentes consultadas.

PROFESORES	CARGOS	CATEGORÍA	ASIGNATURAS
Sra. D <sup>a</sup> Josefa Bustamante Garés	-	Auxiliar	Piano
Srta. Francisca Alonso Gómez	-	Ayudante	Violín

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

Además, se impartían las enseñanzas de Transportación (Srta. Navarro Romero y Sr. Benítez Pariente), y de Estética e Historia de la Música (Sr. Montero Gallegos).

Durante los primeros años de la Posguerra no se producirán nuevas vacantes en la plantilla docente del RCMDG. La congelación de plazas, iniciada en la época de la Guerra Civil, continuará vigente en el centro granadino desde 1939 y hasta 1948.

Al igual que en la etapa anterior, el examen de Ingreso se realizaba en diferentes convocatorias, según el número de orden y la fecha de presentación de las solicitudes. Durante los cursos 1939-1948, se presentaron a dicho examen un total de 86 alumnos.

En el Archivo Histórico del RCSMG, existen datos sobre las siguientes modalidades de matrícula, establecidas por Ley: matrícula gratuita (100% del importe, costado por el Conservatorio); matrícula semi-retribuida (50% del importe costado por el Conservatorio y 50% por el interesado), y matrícula retribuida (100% del importe, costado por el interesado). El número de alumnos acogidos al beneficio del descuento del 50% de su importe, asciende imparablemente entre los cursos 1946/1947 y 1947/1948, iniciándose una tendencia que seguirá en progresivo aumento tras la obtención de la validez oficial para los estudios realizados en nuestra entidad.

Respecto a la evolución de la enseñanza, y de los 829 datos registrados, 382 (46'08%) corresponden a la enseñanza libre y 447 (53'92%) a la oficial. Observamos cómo la modalidad libre va ganando terreno respecto a la modalidad oficial, hasta que, a partir de 1948, la enseñanza libre se imponga con solvencia en el seno del RCMDG. La inminente consecución de la validez académica conllevará que una gran mayoría de alumnos optase por la modalidad de enseñanza

oficial<sup>52</sup> durante el curso 1947/1948, esperando que sus estudios pudieran ser reconocidos a partir del curso siguiente.

La distribución de alumnos durante la *Etapa de Recuperación* refleja una línea ascendente, en términos generales, a excepción del curso académico 1947/1948. El total de alumnos a lo largo de estos años (440), denota la importante recuperación en las cifras de matriculación con respecto a la registrada durante los años de 1936 a 1939.

La asignatura en la que más alumnos se matriculan es la de Solfeo (362), seguida de la de Piano (274), recuperándose la tendencia de las dos primeras etapas en ambas materias. Al igual que en la *Etapa de Convulsión*, la asignatura de Canto (41) registra un mayor número de discentes que la de Violín (36), mientras que, al contrario, se invierte la tendencia en la materia de Transportación (6), la cual queda bastante alejada de la matrícula de Armonía (15). Se mantiene una cierta regularidad en la asignatura de Declamación (9), aumentando en dos el número de alumnos respecto a la etapa anterior.

Las *Actas de Examen del RCMDG (1936-1952)* son las que nos aportan los datos de distribución de sexo del alumnado de nuestro Conservatorio. Según la información disponible, el centro granadino acogerá en sus aulas a 200 alumnos (68 hombres y 132 mujeres), correspondiendo el 34% al sexo masculino y el 66% al sexo femenino.

#### 4. CONSIDERACIONES

A la finalización de la contienda, el Conservatorio de Granada vivirá un largo período de adaptación que durará hasta septiembre de 1948. Dicho proceso estará caracterizado por un notable esfuerzo por parte de las personas que rigieron sus destinos desde 1939, en vistas a la subsistencia de un centro que, al final, obtendrá la merecida recompensa al sacrificio realizado por sus profesores, ya desde su creación.

<sup>52</sup> La modalidad de enseñanza oficial imperó en el Conservatorio de Granada durante los años 1921-1948.

El *Nuevo Estado* surgido a comienzos de 1939 tendrá que adecuarse al desolador panorama que había dejado tras de sí la cruenta Guerra Civil. Los hechos acaecidos en el RCMDG serán un fiel reflejo del problema nacional de la educación: un país asolado por la pobreza, una infraestructura académica insuficiente y un profesorado con la moral mermada por los acontecimientos. El Conservatorio granadino tuvo que hacer frente a la complicada situación con los escasos recursos de que disponía, sobreviviendo con una nómina insuficiente de profesores y con un reducido número de alumnos en sus aulas.

Treinta y siete años después de la promulgación del RD de 16 de junio de 1905, y veinticinco desde la sanción de la norma de igual rango de 25 de agosto de 1917, veía la luz el Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización y funcionamiento de los conservatorios españoles. Durante los primeros años de la Posguerra se publicaría otra disposición legal en torno a este asunto: el Decreto de 16 de agosto de 1945 (Tetuán)<sup>53</sup>.

El Decreto de 15 de junio de 1942 sirvió para reorganizar los centros de provincias, ampliando lo establecido en los reales decretos de 16 de junio de 1905 y de 25 de agosto de 1917, creándose la Inspección General de Conservatorios y regulando aspectos que se mantuvieron vigentes en los futuros planes de estudios del siglo XX.

A nivel nacional, la publicación del citado Decreto se convertirá en la “punta de lanza” para la consecución de los objetivos que, desde antaño, se llevaban persiguiendo por parte de las diferentes juntas directivas de nuestro centro de enseñanza. Aunque el Conservatorio no estaba incluido entre los centros oficiales reconocidos según el citado Decreto, el RCMDG procuró seguir las pautas establecidas en dicha disposición, para ponerse al nivel de otras instituciones docentes homólogas en el territorio nacional.

Los órganos unipersonales de gobierno y los órganos colegiados del RCMDG serán los responsables de que nuestra institución pueda subsistir en una época en la que, a los graves problemas de supervivencia, habría que añadir importantes dificultades en el ámbito educativo, especialmente en lo que a recursos humanos y materiales se refiere.

Desde un punto de vista institucional, el Conservatorio retomará relaciones con entidades políticas y culturales, a nivel local, provincial y nacional, con el doble objetivo de solicitar alguna subvención y de conseguir el reconocimiento oficial de sus enseñanzas. Conseguida la validez oficial, según se recogía en el Decreto de 14 de mayo de 1948, y tras el nombramiento del Sr. Rector Magnífico de la UGR, D. Antonio Marín Ocete, en calidad de Presidente de la Junta de Patronato del RCMDG, las relaciones institucionales entre ambas entidades quedarían plenamente reforzadas, reflejándose así en todas las decisiones tomadas por la Junta de Profesores del Conservatorio.

Tres años y medio después de percibir la última gratificación, el profesorado del RCMDG volvía a cobrar una nómina con carácter extraordinario, a finales de 1941. Por otro lado, el Conservatorio de Granada seguía sin disponer de Personal administrativo, por lo que las tareas de administración serían efectuadas por el Sr. Secretario y por la Srta. Tesorero. Al igual que en la *Etapa de Convulsión*, el RCMDG seguirá contando durante estos años con los servicios del Sr. Bazterra, Conserje de la Escuela de Trabajo.

Durante la *Etapa de Recuperación*, la vida económica del Conservatorio se caracterizó por unos años de supervivencia institucional, contándose únicamente con los ingresos propios del centro. Conforme avanzan *los años cuarenta*, se produce un aumento progresivo en el estado de fondos en Caja. Aunque los libros de actas no reflejan las partidas parciales, podemos afirmar que las matrículas y números de examen eran las únicas fuentes de ingresos con las que se contaba para su subsistencia.

El paulatino aumento del número de alumnos matriculados en la entidad ayudó a su

<sup>53</sup> El Reglamento del Conservatorio Hispano-Marroquí de Tetuán se publicó en el Boletín Oficial de la Zona de Protectorado de España en Marruecos, documento equivalente al Boletín Oficial del Estado.

mantenimiento, influyendo en la consecución de la validez académica de los estudios impartidos en su seno. La falta de apoyo económico por parte de las instituciones no fue óbice para que el RCMDG siguiera ofreciendo sus enseñanzas a partir de 1939.

Del nombramiento de personalidades políticas y culturales de gran influencia social en el Patronato del RCMDG, se desprende el firme apoyo institucional que nuestro centro de enseñanza necesitaba para la consecución de sus aspiraciones. Desde su creación, el Conservatorio de Granada contó con la presencia de destacadas personalidades en el seno de sus juntas patronales. Sin embargo, el papel ejercido por los diferentes miembros del referido órgano colegiado no acabó de cristalizar en la percepción de la ayuda económica necesaria para el reconocimiento oficial de la labor docente realizada en nuestra entidad desde el cursillo inicial de 1921/1922.

Debemos reconocer el loable mérito de D. Antonio Marín Ocete, Excmo. Sr. Rector Magnífico de la UGR, quien conseguirá que el RCMDG logre consolidarse en el panorama cultural granadino tras más de dos décadas de ardua labor cultural en nuestra ciudad. La consecución de la validez oficial se deberá, en gran medida, al inestimable trabajo realizado por el Sr. Marín Ocete, quien conseguirá aglutinar en la nueva Junta de Patronato a las personalidades políticas y culturales necesarias para el reconocimiento de la validez académica de los estudios realizados en nuestro centro docente.

El paralelismo entre la organización institucional y el desarrollo curricular del RCMDG, sigue patente en el seno del centro desde la finalización de la contienda. La grave situación en la que se encontraba el Conservatorio trascurrió paralela a la vida académica desarrollada en la Escuela de Trabajo, sede del RCMDG desde 1936.

Nuestra entidad docente saldrá adelante por el tesón y empeño de un grupo de profesores quienes, al margen de la situación política, adecuándose a las circunstancias sociales y asumiendo las carencias económicas de un país en una situación desoladora, sabrán sacar el máximo

partido a los escasos recursos disponibles, para que el centro granadino recuperase la confianza en sí mismo, y el proyecto iniciado a finales de la Regeneración se viera por fin recompensado con la obtención de la validez académica.

La consecución de la deseada validez no hubiera sido posible sin la participación de la Universidad, institución de rango y categoría superior que aglutinará en su seno al RCMDG, gracias al nombramiento del Sr. D. Antonio Marín Ocete como Presidente del Patronato y Director-Delegado del Estado en el Conservatorio de Granada.

Las sólidas bases creadas en el RCMDG desde su fundación, auguraban una nueva y definitiva etapa en su bella y apasionante historia, en la que el proyecto de sus primeros gestores acabaría por convertirse en realidad para su futuro más inmediato.

Tras veintisiete cursos de esfuerzo ininterrumpido, el RCMDG obtendrá el premio a su ardua labor docente con la consecución de la validez académica para sus estudios, lo cual significará un primer paso para la próxima consolidación de nuestro centro de enseñanza en el panorama nacional de conservatorios oficiales no estatales.

El reconocimiento del grado profesional para el RCMDG irá aparejado de un importante auge en el número de actividades artísticas y culturales organizadas en su seno. La luz se divisaba al final del túnel y la autoestima de nuestro centro docente se vería reforzada a partir de 1948: el final de la Posguerra se adivinaba ya en el horizonte.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

AGUADO BLEYE, P. y ALCÁZAR MOLINA, C. (1969). *Manual de Historia de España*, 3 (10ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.

BIESCAS, J. y TUÑÓN DE LARA, M. (1992). *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*. En TUÑÓN DE LARA, M. (dir.). *Historia de España*, X\*. (2ª ed.). Barcelona: Labor.

BUSTOS, J. (1996). *Un siglo que se va*. Murcia: Ideal.

COMELLAS, J. L. (1989). *Historia breve de España contemporánea*. Madrid: Rialp.

CUENCA TORIBIO, J. M. (2005). *Historia general de Andalucía*. Córdoba: Almuzara.

DEL ARCO, M. A. (2007). *Hambre de Siglos. Mundo rural y apoyos sociales del franquismo en Andalucía Oriental (1936-1951)*. Granada: Comares.

*Diccionario de la Lengua Española* (1992). (21ª ed.). Madrid: RAE.

ESCOLANO, A. (dir.). (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Biblioteca del libro (col.). Madrid-Salamanca: Fundación Sánchez Ruipérez. Madrid: Pirámide.

FERRARY, A. (2004). La vida cultural: limitaciones, condicionantes y desarrollo. El franquismo. En PAREDES, J. (coord.). Op. cit., 2.

FUSI, J. P. (2004). Educación y cultura. En MENÉNDEZ PIDAL, R. (ed.), y JOVER ZAMORA, J. M. (dir). *Historia de España*, XLI: La época de Franco (1939- 1975), II: Sociedad, Vida y Cultura. Madrid: Espasa-Calpe.

GARCÍA DE CORTÁZAR, F. y GONZÁLEZ VESGA, J. M. (2005). *Breve Historia de España*. Madrid: Alianza.

GARCÍA ESCUDERO, J. M. (1976). *Historia política de las dos Españas*, 3 (2ª ed.). Madrid: Nacional.

*Granadinos, Siglo XX* (2000). Granada: Osuna.

*Libros de Actas del RCMDG (1933-1965)*.

*Libros de Actas del RCMDG (1934-1947)*.

MONTERO DÍAZ, J. (2004 a). El franquismo: planteamiento general. En PAREDES, J. (coord.). *Historia contemporánea de España*, 2: Siglo XX. (4ª ed.). Barcelona: Ariel.

MONTERO DÍAZ, J. (2004 b). El primer franquismo: triunfo y asentamiento del régimen

(1939-1959). En PAREDES, J. (coord.). Op. cit., 2. (4ª ed.).

PÉREZ SERRANO, J. (2006). De la emigración a la inmigración (1920-2003). En PRIETO, A. (dir.). *Historia de Andalucía*, IX. Barcelona: Planeta; Sevilla: Fundación José Manuel Lara.

PÉREZ ZALDUONDO, G. (1993). *La Música en España durante el franquismo a través de la legislación (1936-1951)*. Tesis Doctoral (CD). Granada: Universidad de Granada.

TAMAMES, R. (1988). La República. La era de Franco. En ARTOLA, M. (dir.). *Historia de España*, 7. Madrid: Alianza.

VALDERRAMA, F. (2005): La acción cultural de España en Marruecos. En *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, XLI. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

## PROCESOS CREATIVOS ENTRE LITERATURA Y MÚSICA: LA HIPERTEXTUALIDAD E INTERTEXTUALIDAD EN *EL ARPA Y LA SOMBRA* DE LEO BROUWER.

Gonzalo Izaguirre Tébar  
Titulado Superior de Guitarra por el  
RCSM "Victoria Eugenia" de Granada

### RESUMEN:

A raíz de la muerte del compositor japonés Toru Takemitsu (1930-1996), Leo Brouwer compone tres obras para guitarra en su recuerdo: *Hika* (1996), *Concerto da Requiem* (2005) para guitarra y orquesta y *El Arpa y la Sombra* (2005). Esta última obra está elaborada a partir de elementos procedentes de las dos primeras, reelaborados para ofrecer una nueva idea musical. De esta manera, se origina una nueva forma basada en la novela de título homónimo (*El arpa y la sombra*) de Alejo Carpentier (1904-1980), escritor cubano de gran repercusión en la literatura sudamericana del siglo XX. Este estudio surge a partir de este contexto con el objetivo de realizar un análisis general y musical bajo los conceptos de *intertextualidad* e *hipertextualidad* como procesos compositivos en la obra.

### PALABRAS CLAVE

Hipertextualidad, intertextualidad, Leo Brouwer, procesos compositivos.

### ABSTRACT

Following the death of the Japanese composer Toru Takemitsu (1930-1996), Leo Brouwer composed three works for guitar in his memory: *Hika* (1996), *Concerto da Requiem* (2005) for guitar and orchestra and *El Arpa y la Sombra* (2005). This last work is made from elements from the first two, reworked to offer a new musical idea. Thus, a new form based on the homonymous title novel (*El arpa y la sombra*) by Alejo Carpentier (1904-1980), a Cuban writer of great repercussion in South American literature of the twentieth century. This study arises from this context with the aim of conducting a general and musical analysis under the concepts of

intertextuality and hypertextuality as compositional processes in the work.

### KEY WORDS

Hypertextuality, intertextuality, Leo Brouwer, compositional processes.

La música y la literatura son manifestaciones artísticas que han mantenido una estrecha relación a lo largo de la historia. En la antigua Grecia, la poesía era denominada *musiké*, y englobaba a la danza, la literatura y la música. Filósofos y pensadores de la época, como Platón, dedicaron escritos sobre la poesía lírica y su correspondiente música. Con el tiempo, a partir de nuevos conocimientos sobre las formas musicales y sus elementos, la música comenzó a supeditarse al texto con el que convivía para alcanzar así una autonomía artística propia.

Esta dualidad entre literatura y música estuvo presente en los sucesivos siglos. Durante la Edad Media, el Cristianismo otorgó a la música una nueva dimensión divina donde su fundamento residía en la oración a Dios, priorizando de esta manera la palabra a la música (Álvarez Barrientos, 2007a, p.844). Se consolidan formas musicales vinculadas a la literatura, tales como el motete, la misa, los villancicos o los madrigales.

A comienzos del siglo XVII, la literatura y la música se unieron en una sola forma artística que marcaría un antes y un después en el transcurso de la historia de la música con el surgimiento en Italia de la ópera. La música pasó de estar al servicio del texto a estar a su mismo nivel, e incluso a adquirir el protagonismo gracias a la aparición del *aria*. En 1607, la ópera *L'orfeo* de Claudio Monteverdi «estableció las pautas del nuevo género al revolucionar el tratamiento dramático y musical» (Álvarez Barrientos, 2007b, p.76). Por otro lado, los instrumentos evolucionaron y mejoraron en su construcción, permitiéndoles adquirir un nuevo protagonismo de forma individualista, dando lugar a la independencia de la música instrumental frente a la vocal.

Esta tendencia alcanzaría su gran plenitud durante el Romanticismo, época en la cual la música ocuparía un lugar privilegiado. Se desarrollaron nuevas formas musicales que ofrecieron nuevas posibilidades en cuanto a la relación entre música y literatura, ya que «la combinación de la música con las otras artes es contemplada por estos románticos como una superación de los compromisos impuestos por un solo arte, con el fin de alcanzar una expresión más completa» (Fubini, 2004, p.125). Compositores como Héctor Berlioz o Franz Liszt desarrollaron el poema sinfónico, la música programática y la música descriptiva, y nuevas formas de teatro musical, que adquirió su máxima culminación con el compositor Richard Wagner y su concepción del *arte total*, que consistía en englobar poesía, danza, pintura y música en una misma obra.

El siglo XX destaca por ser «profuso en la creación de tendencias y movimientos estéticos que tuvieron repercusión en las dos artes dando respuesta a una misma estética desde dos códigos diferentes (López Ojeda, 2013, p.139), siendo precursor en la formación de corrientes estéticas donde literatura y música han seguido un mismo camino para complementarse y crear «productos culturales de mayor significación» (López Ojeda, 2013, p. 122).

## INTERTEXTUALIDAD E HIPERTEXTUALIDAD COMO PROCESOS COMPOSITIVOS

A partir de estos hechos resulta imprescindible profundizar sobre los conceptos relacionados con la transposición literatura – música, es decir, cuando una obra literaria supone el punto de partida para la creación de una obra musical. González (2006) define dos conceptos relacionados con el ámbito de las relaciones textuales que nos permite identificar estos fenómenos como procesos compositivos: la *intertextualidad* y la *hipertextualidad*.

**Intertextualidad:** este concepto supone que «un texto (u obra musical) puede llevar implícita la presuposición de la existencia de otros textos que guardan con él algún tipo de relación, y

considera cómo se manifiesta dicha relación y qué sentido puede aportar al texto en cuestión» (González, 2006, p.165), es decir, cuando una obra musical posee elementos procedentes de otras obras, gracias a una cita textual, una alusión o cualquier otro tipo de relación por parte del autor.

**Hipertextualidad:** este concepto hace referencia a «la relación que une un *hipertexto* a un *hipotexto* anterior, relación que puede calificarse de derivación, transformación, imitación, etc., pero sin la cual no puede entenderse el origen de este hipertexto» (González, 2006, p.168). Esto ocurre cuando se afirma que una obra «está basada» en otra.

Dentro de las relaciones hipertextuales, Genette (1989) incluye el fenómeno de *transposición*, del que extrae dos tipos. Uno es la transposición formal, que afecta a la forma y no al sentido de la obra; y otro es la transposición temática, que altera el sentido de una obra de forma explícita. Para González (2006), cualquier transposición que tome una obra literaria y dé como resultado una obra musical consiste en una transposición temática, ya que pretende decir otra cosa (p.171), es decir, «el resultado no será, pues, la musicalización del texto, sino la musicalización de lo que un músico ha entendido de un texto, el resultado de un acto de interpretación» (González, 2006, p.181).

El compositor debe discernir qué le interesa extraer del hipotexto sobre el que trabaja, atendiendo a los elementos literarios y la musicalidad que quiere concebirles, así como hasta qué punto desea mantener el sentido original de la obra o prescindir de ella. Este proceso, denominado por Genette (1989) como *transmodalización*, modifica el sentido original del texto, y esto conlleva a una pérdida o ganancia de información que puede darse por diversos factores, tales como la propia distancia cultural existente entre un hipertexto y su hipotexto, o por la «reducción de complejidad sémica<sup>1</sup> necesaria

<sup>1</sup> La semiótica (también conocida como semiología), es la ciencia o disciplina que se interesa por el estudio de los diferentes tipos de símbolos creados por el ser humano en

para delimitar un contenido preciso y buscar su equivalencia» (González, 2006, p.182).

Para Genette (1989), la diferencia entre intertextualidad e hipertextualidad reside en que para entender la relación intertextual producida en una obra es imprescindible conocer el otro texto al que se remite, mientras que no es necesario conocer el hipotexto para comprender el hipertexto. Sin embargo, para González (2006), el hipotexto «siempre estará ahí, latente, determinando aspectos estructurales de la obra musical» (p.189). González continúa:

Esta [la obra musical] será una obra autónoma e independiente pero su carácter hipertextual la unirá a su hipotexto, tanto en la explicación de su origen, como en la determinación de algunas de sus características estructurales básicas y en la definición de buena parte de su sentido. (2006, 189).

## LA LITERATURA COMO INSPIRACIÓN ARTÍSTICA EN LA MÚSICA DE LEO BROUWER: ALEJO CARPENTIER Y LO «REAL MARAVILLOSO»

Tras conocer estos conceptos, es el momento de visitar el taller del compositor y ahondar en su quehacer musical. Según Rodríguez Cuervo (2009), «la relación de Brouwer con la literatura constituye una de sus constantes [...], pues sabe captar el espíritu que las piezas literarias le inspiran, y en consecuencia, intenta recrear con sonidos la esencia conceptual que ellas contienen» (96). En la siguiente tabla se ofrece una lista de obras compuestas por Leo Brouwer basadas en la literatura, en la que se encuentran diversos géneros como la novela, el ensayo o la poesía.

AÑO	OBRA	DESCRIPCIÓN
1959	<i>Dos canciones</i>	Textos de Federico García Lorca
1968	<i>El reino de este mundo</i>	Novela homónima de Alejo Carpentier
1969	<i>Cantigas del tiempo nuevo</i>	Fragmentos de <i>El arco y la lira</i> de Octavio Paz
1972	<i>Es el amor quien ve</i>	Textos de José Martí
1981	<i>El Decamerón negro</i>	Novela de León Frobenius
1981	<i>Preludios epigramáticos</i>	Basados en versos de Miguel Hernández
1982	<i>La región más transparente</i>	Novela de Carlos Fuentes
1983	<i>Manuscrito antiguo encontrado en una botella</i>	Basado en <i>Manuscrito encontrado en una botella</i> , de Edgar Allan Poe; y <i>El loto y la botella</i> , de O'Henry
1984	<i>Canciones remotas</i>	Poema del cubano Jaquinet
1996	<i>Concierto flamenco para un marinero en tierra</i>	Versos de Rafael Alberti
1999	<i>Los pasos perdidos</i>	Novela homónima de Alejo Carpentier
2000	<i>Viaje a la semilla</i>	Novela homónima de Alejo Carpentier
2004	<i>La ciudad de las columnas</i>	Ensayo homónimo de Alejo Carpentier
2005	<i>El arpa y la sombra</i>	Novela homónima de Alejo Carpentier
2007	<i>Vitrales de la Habana Vieja</i>	Inspirado en el ensayo <i>La ciudad de las columnas</i> de Alejo Carpentier
2008	<i>Las ciudades invisibles</i>	Novela homónima de Italo Calvino

Figura 1. Composiciones de Leo Brouwer basadas en la literatura.

Tal y como se puede observar, es de destacar la presencia de Carpentier en la obra de Leo Brouwer, ya que este supone una de las principales influencias artísticas, estéticas y filosóficas en el pensamiento del compositor cubano. Rodríguez Cuervo (2009) afirma que «el mundo literario de Alejo Carpentier le interesa porque probablemente incursiona en el universo de un autor que conoce perfectamente la música y sugiere en sus obras imágenes que se prestan para ser tratadas musicalmente» (p. 96). Para Brouwer:

[...] Alejo Carpentier es y seguirá siendo el motivo fundamental de muchas de mis obras [...] Necesitaría un libro entero para

diferentes y específicas situaciones. Este estudio se basa en el análisis de los significados que cada tipo de símbolo puede tener y cómo ese significado puede ir variando a lo largo del tiempo o del espacio.

reflejar los puntos de contacto de «lo real maravilloso» carpenteriano y las sonoridades que han caracterizado mi música. Con mis apenas treinta años, Carpentier reseñó mi trabajo cuando se refería a la vanguardia. Tengo ese privilegio y honor. (Calcines, 2007, p.23).

Alejo Carpentier fue periodista, musicólogo y, principalmente, novelista cubano de gran repercusión e influencia en la literatura latinoamericana. Considerado uno de los escritores fundamentales del siglo XX en lengua castellana, Carpentier fue ampliamente conocido por su estilo barroco y el uso de lo «real maravilloso»<sup>2</sup> como método artístico en su novela.

Su vida estrechamente ligada a la música se ve reflejada en toda una obra impregnada de referencias musicales. Carpentier utiliza estructuras musicales en sus novelas, tales como *El Acoso* (1956), novela corta en la que la narración discurre dentro del tiempo de duración de la *Sinfonía Heroica* de Beethoven y que está estructurada en tres partes o movimientos; *Concierto barroco* (1974), que toma como punto de partida la ópera *Montezuma* de Vivaldi; o *La consagración de la primavera* (1978), novela que trata sobre la revolución cubana y que referencia al ballet de título homónimo del compositor ruso Igor Stravinsky, entre otras. En la literatura carpenteriana se puede encontrar personajes asociados a motivos musicales a modo de *leitmotiv*, motivos desarrollados de forma musical mediante la repetición o la variación.

Carpentier también dedicó gran parte de su vida a la musicología y al desarrollo de una identidad

<sup>2</sup> Corriente literaria cuyo rasgo principal es la afirmación de que lo extraordinario consiste en lo novedoso, es decir, en la capacidad de asombrar al lector al distanciarse del molde de las normas preestablecidas. A partir de ensayos fundamentales como “Problemática de la novela actual latinoamericana”, “De lo real maravilloso americano” o “Lo barroco y lo real maravilloso”, Carpentier configura toda una concepción narrativa sistematizada y uno de los pilares de la nueva narrativa hispanoamericana. Cuando Carpentier habla sobre lo real maravilloso se refiere específicamente a hechos acontecidos en América, definida por el escritor como el origen natural de lo surrealista por sus sorprendentes paisajes y culturas.

cubana a través de su ensayística musical que dio como fruto numerosos textos como *Tristán e Isolda en Tierra Firme* (1949) o *El folklore musical* (1966) y, principalmente, *La música en Cuba* (1946). Este último ensayo supone una fuente primordial sobre la historia musical y cultural de Cuba. Carpentier ofrece una visión panorámica sobre la historia que abarca desde el compositor Esteban Salas (1725-1803) hasta Harold Gratmatges (1918-2008), abordando sin prejuicios la cultura cubana influenciada por rasgos africanos. Este último concepto ha sido fundamental en el posterior desarrollo del lenguaje artístico de Leo Brouwer.

## EL ARPA Y LA SOMBRA: UNA RELACIÓN HIPERTEXTUAL.

En 2010 sale a la luz la primera edición de la partitura de *El arpa y la sombra*, obra para guitarra sola de Leo Brouwer. Esta partitura contiene un prólogo donde Brouwer presenta la novela de título homónimo del escritor Alejo Carpentier como fuente de inspiración en su composición, aludiendo a una posible relación entre el personaje principal de la novela, Cristóbal Colón, y Toru Takemitsu, compositor japonés al que es dedicada dicha obra musical. Este texto supone el punto de partida hacia una investigación que profundice en la relación hipertextual que pudiera existir entre ambas obras.

El arpa y la sombra de Alejo Carpentier es una novela de carácter histórico publicada en 1979 que narra el intento de beatificación de la figura de Cristóbal Colón por parte del Papa Pío IX y su sucesor León XIII durante el siglo XIX. Carpentier profundiza en la figura de Cristóbal Colón con el fin de ofrecer una nueva visión en contraposición a la defendida por numerosos escritores católicos, debido a que este proceso fue rechazado por la propia Congregación de Ritos donde se postuló.

Si bien es imposible explicar en profundidad lo acontecido en esta novela, es imprescindible conocer sus elementos más importantes así como su estructura para realizar una comparación analítica con la obra musical.

El arpa y la sombra es una novela estructurada en tres capítulos: *El arpa*, *La mano* y *La sombra*. A través de estos capítulos los elementos literarios son expuestos, desarrollados, repetidos y variados como si de material musical se tratase. Es importante destacar que el propio Carpentier definió esta novela como una «*variación* (en el sentido musical del término) sobre un gran tema que sigue siendo, por lo demás, misteriosísimo tema...» (Carpentier, 1979). Esto estrecha aún más la relación entre ambas obras, pues *El arpa y la sombra* de Leo Brouwer contiene una sección consistente en una variación del tema principal.

El primer “movimiento” o capítulo, *El arpa*, expone el tema principal de la novela: el intento de beatificación de la figura de Colón por parte del Papa Pío IX. La narración transcurre principalmente en el Vaticano en 1864, y se presentan diversos *leitmotivs* y personajes que serán recurrentes a lo largo de toda la novela, ampliados y desarrollados como en una obra musical.

El movimiento central, *La mano*, cuenta la historia del propio Cristóbal Colón cuatrocientos años antes de los hechos acontecidos en el primer movimiento, de cómo surcó los mares para encontrar el continente americano. Este movimiento supone el mayor contraste de la novela, donde la narración en tercera persona cambia a primera persona, convirtiendo a Colón en protagonista y espectador de su propia vida. Numerosos elementos literarios confluyen en este desarrollo, y el estilo narrativo cambia por completo, adecuándose a la época que describe.

El tercer movimiento, *La sombra*, retoma a modo de reexposición las ideas planteadas en el primer movimiento. En el capítulo más breve de la novela, Carpentier devuelve al lector al Vaticano del siglo XIX, donde finalmente se decide si Colón es merecedor o no de la aureola. Los temas expuestos en el primer movimiento son cerrados aquí de forma magistral, otorgándole a la novela una simetría fácilmente equiparable a la estructura musical tripartita A B A'. Finalmente, la figura de Colón, representada como un espíritu, desaparece ante la noticia de no ser merecedor de tal título divino.

La estructura planteada por Brouwer en su obra musical es peculiarmente fácil de asemejar a la literaria. La obra puede dividirse en tres secciones principales. La primera sección o sección A consta de tres partes. En primer lugar, una introducción que expone ciertos elementos motivicos que serán recurrentes a lo largo de toda la obra. La segunda parte de esta primera sección consiste en la exposición del tema principal, denominado en este trabajo como *tema de toru* y compuesto por una melodía dividida en siete frases. Este tema aparece en *si*, en tempo *Tranquillo* y expone elementos musicales de gran importancia como el *motivo percusivo*, un motivo musical formado por armónicos y notas realizadas de forma percusiva con la mano izquierda, que como se verá más adelante, goza de gran importancia en cuanto al sentido de la obra en su totalidad. La tercera parte de esta sección consiste en una variación del tema principal, tal y como ya se ha mencionado anteriormente.

Figura 2. *El arpa y la sombra*, cc.14-18.

La segunda sección de la obra o sección B, al igual que en la novela de Carpentier, es la más extensa y contrastante de la pieza. El tempo cambia bruscamente a *molto vivace* y aparecen nuevos elementos musicales propios de la literatura guitarrística, tales como escalas, rasgueos, trémolo en semicorcheas, arpeggios o el uso del pizzicato Bartók, y otros elementos de origen afrocubano propios de la música de Leo Brouwer, tal y como se explicará más adelante.

Es importante destacar la relación que existe entre los movimientos centrales de ambas obras. En la literaria, la narración cambia por completo en estilo, vocabulario y contexto histórico, para dar voz en primera persona a la figura de Colón. En la obra musical, Brouwer explora el universo que ofrece la guitarra, incluyendo elementos de su propio estilo y ofreciendo un contraste radical mediante el tempo.

La tercera sección o sección A' expone de nuevo el tema principal de la obra, dividido también en siete frases, pero esta vez en el tono de *mi*. Se puede entender de esta forma una relación armónica de dominante-tónica entre la primera sección en *si* (V) y la tercera sección en *mi* (I), de la misma manera que Carpentier expone los temas principales de la novela en el primer capítulo y los resuelve en el tercero. Esta sección es la más breve de la obra y finaliza con el *motivo percusivo* mencionado anteriormente, bajo la indicación de *diminuendo* hasta desaparecer. Este elemento recuerda al final de la obra carpenteriana, en el que el espíritu de Colón se diluye hasta desaparecer.

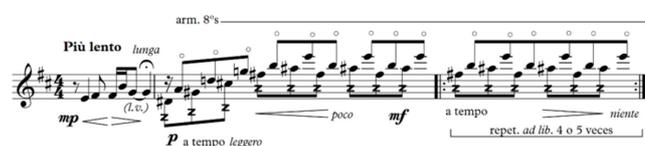


Figura 3. *El arpa y la sombra*, cc.241-243.

Este trabajo no trata de equiparar cada motivo musical de la obra de Brouwer con un elemento literario de la obra de Carpentier, pues esta última goza de tal complejidad que resultaría imposible tal hazaña. Sin embargo, todos estos aspectos relacionan estructural y temáticamente ambas obras y permite ofrecer una nueva visión en el análisis de una obra musical con el fin de abrir nuevos caminos en la interpretación.

## RÉQUIEM A TAKEMITSU: EL HOMENAJE DE LA INTERTEXTUALIDAD

En el prólogo a la partitura de *El arpa y la sombra*, Brouwer también especifica el origen del material musical sobre el que está compuesta. Este consiste principalmente en citas de *Hika*, *In memoriam Toru Takemitsu*, obra para guitarra sola escrita por Brouwer en 1996, y del *Concerto da Réquiem*, concierto para guitarra y orquesta sinfónica compuesto en 2005, ambas obras dedicadas a homenajear al compositor japonés Toru Takemitsu.

De esta manera, *El arpa y la sombra* se convierte en uno de los ejemplos de intertextualidad en la música de Leo Brouwer más

claros entre su obra. Bajo la indicación *ricordando* *Hika*, Brouwer referencia concretamente el recurso técnico empleado en los compases 54-64 de *Hika*. Este recurso es empleado en *El arpa y la sombra* en tres ocasiones.



Figura 4. Comparación a) *Hika*, cc.54-56; b) *El arpa y la sombra*, cc.97-99.

Sin embargo, el material musical de *El arpa y la sombra* procede mayormente del *Concerto da Réquiem*. Este concierto está formado por tres movimientos: *Paseo por la memoria*, *Laude per Toru* y *Toccata furiosa*. El ejemplo más notable consiste en el tema principal, que procede directamente del concierto y cuyo origen se da en su segundo movimiento.

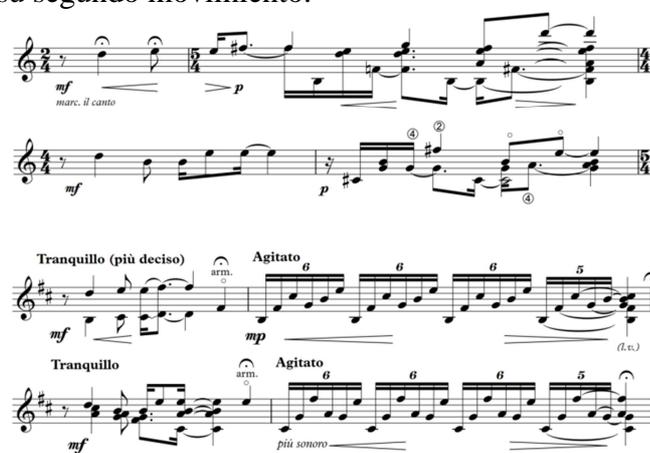


Figura 5. Comparación a) *Concerto da réquiem*, mov.II, cc.28-31; b) *El arpa y la sombra*, cc.24-27.

También se pueden encontrar pasajes virtuosísticos trasladados de forma casi literal de una obra a otra.

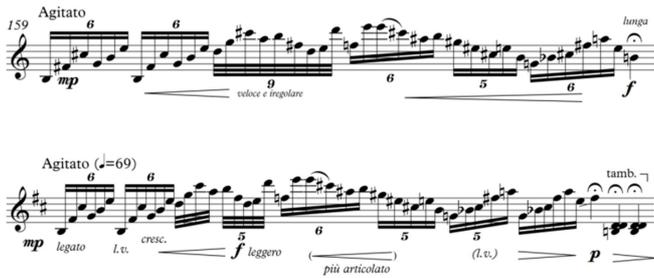


Figura 6. Comparación a) *Concerto da requiem*, mov.I, c.159; b) *El arpa y la sombra*, c.28.

En este caso se puede observar el material inicial de la segunda sección de *El arpa y la sombra*, consistente en arpeggios, escalas y trémolo en semicorcheas, adaptado literalmente del *Concerto*.



Figura 7. *Concerto da requiem*, mov.I, cc.174-178.

Los acordes rasgueados con alternancia de bajo tan característicos de la sección central de *El arpa y la sombra* tienen su origen en el tercer movimiento *Tocata furiosa* del concierto para guitarra y orquesta.



Figura 8. Comparación a) *Concerto da requiem*, mov.I, cc.164-167; b) *El arpa y la sombra*, cc.128-132.

La tercera sección de *El arpa y la sombra* supone el punto de mayor importancia temática de la obra. En esta se reexpone el tema principal, la melodía dividida en siete frases, esta vez alternada mediante un acompañamiento de armónicos. Este pasaje goza de gran peso en la obra, pues supone la resolución de la tensión generada hasta el momento, y Brouwer lo presenta mediante una cita casi literal del fragmento más íntimo e introspectivo del *Concerto da Réquiem*, concre-

tamente en su segundo movimiento, *Laude per Toru*, donde tiene origen dicho tema.



Figura 9. *El arpa y la sombra*, cc.226-229.

Sin embargo, *Hika* y *Concerto da Réquiem* no son las únicas obras de las que procede la génesis musical de *El arpa y la sombra*. En el compás 180 se puede encontrar una alusión a otra de sus obras, *La ciudad de las columnas*, para guitarra sola, escrita en 2004.



Figura 10. Comparación a) *La ciudad de las columnas*, mov.VII, cc.47-49; b) *El arpa y la sombra*, cc.180-181.

Es importante destacar la relación que Brouwer establece entre *El arpa y la sombra* y las obras que forman parte de su creación, debido a que *La ciudad de las columnas* es una obra basada en textos de Alejo Carpentier, otorgándole pues una unidad temática y de sentido coherente.

Por último, es importante destacar la presencia de un motivo musical muy recurrente en toda la obra de Leo Brouwer, motivo el cual en este estudio se denominará *motivo brouweriano*. Este consiste en una relación interválica de 2ª mayor ascendente y 3ª menor descendente caracterizado por un fuerte componente rítmico y una clara influencia de la música afro-cubana presente en la obra de Brouwer. Este motivo aparece por primera vez en *Pieza sin título n°1* (1956), y es ampliamente desarrollado a partir de 1980 en obras como *El decamerón negro* (1981) o *Concerto de Toronto* (1987).



Figura 11. Comparación a) *Pieza sin título n°1*, c.1;  
b) *El Decamerón negro*, mov.III, c.64;  
c) *Concierto de Toronto*, mov.III, c.67.

Este motivo, de carácter pentatónico, también se puede encontrar en el contexto de modalidad lidia de *Hika*, además de aparecer desarrollado en el *Concierto da Réquiem*, y por ende, en *El arpa y la sombra*.

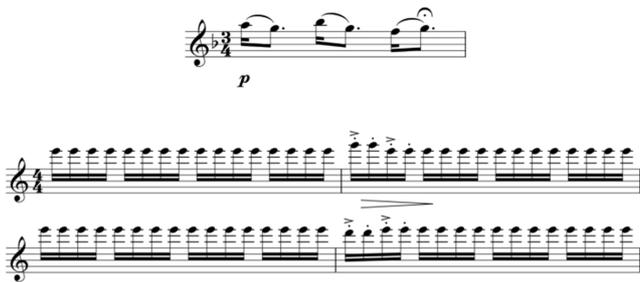


Figura 12. a) *Hika*, c.20; b) *Concierto da réquiem*, mov.III, cc.56-59.

En definitiva, se puede afirmar que *El arpa y la sombra* de Leo Brouwer es una obra construida bajo los procesos de hipertextualidad e intertextualidad. En primer lugar, en la obra se recogen diferentes elementos musicales procedentes de diversos orígenes, así como recursos interválicos o motivicos de gran importancia en la obra de Brouwer. Este conjunto de elementos se aúnan para conformar una creación artística con sentido propio, pero que debe su estructura formal y temática a la novela carpenteriana. A continuación se expone un cuadro resumen donde se compara de forma general ambas obras, resaltando las características musicales principales de la obra de Brouwer y su similitud con la organización estructural de la obra carpenteriana.

*El arpa y la sombra* de Leo Brouwer

SECCIÓN 1	SECCIÓN 2	SECCIÓN 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición del tema principal en si (1).</li> <li>- Tempo <i>tranquillo</i>.</li> <li>- Aparición de elementos musicales de gran importancia como el motivo <i>percurtivo</i>.</li> <li>- Material musical procedente de un solo origen: el tema de <i>ora</i> del <i>Concierto da réquiem</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sección formada por numerosas partes que abordan distintos materiales musicales.</li> <li>- Tempo <i>molto vivace</i>.</li> <li>- Cambio en el estilo musical: aparición de elementos guitarrísticos (<i>arpagos</i>, <i>escalas</i>, <i>rasgueos</i>) y elementos <i>incovianos</i> (influencia afrocaribena en diatésis melódicas).</li> <li>- Referencias a diversas obras anteriores (<i>Hika</i>, <i>La ciudad de las columnas</i>).</li> <li>- Lenguaje propio del compositor en el discurso musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición del tema principal en si (1).</li> <li>- Tempo <i>tranquillo</i>.</li> <li>- Imitación de la primera sección: reaparecen elementos musicales como el motivo <i>percurtivo</i>.</li> <li>- Material musical procedente de un solo origen: el tema de <i>ora</i> del <i>Concierto da réquiem</i>.</li> <li>- El motivo <i>percurtivo</i> concluye la obra en disminuyendo hasta desaparecer.</li> </ul>

*El arpa y la sombra* de Alejo Carpentier

EL ARPA	LA MANO	LA SOMBRA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siglo XIX. El Vaticano.</li> <li>- Exposición del tema principal de la novela: imitatio de beatificación de Cristóbal Colón.</li> <li>- Aparición de elementos literarios que serán amplificados, variados y desarrollados a lo largo de la obra.</li> <li>- Narración en 3ª persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siglo XV. España, América.</li> <li>- Cambio en el estilo literario: Adaptación al lenguaje propio de la época, contraste en el vocabulario.</li> <li>- Numerosas secciones que abordan los diferentes temas sobre los viajes de Colón.</li> <li>- Narración en 1ª persona a modo de autoconfesión: Cristóbal Colón cuenta su propia historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siglo XIX. El Vaticano.</li> <li>- Resolución del tema principal de la novela: Cristóbal Colón no será beatificado.</li> <li>- Reaparición de elementos literarios que otorgan a la novela una estructura circular.</li> <li>- Narración en 3ª persona.</li> <li>- El espíritu de Colón se desvanece.</li> </ul>

Figura 13. Comparativa general entre *El arpa y la sombra* de Leo Brouwer y *Alejo Carpentier*.

Este conjunto de influencias y modos de quehacer le otorgan a *El arpa y la sombra* un importante acervo cultural. Conocer el origen de todos sus elementos unificados bajo la influencia de la novela de Carpentier para darle un sentido de homenaje a la muerte de Toru Takemitsu abre un amplio abanico de posibilidades interpretativas que llevar a la práctica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Barrientos, Joaquín. (2007a). Cristiandad y cultura clásica. En Artola, Miguel. (Ed.), *Historia de Europa*, Vol. 1 (832-850). España: Espasa Calpe.
- Álvarez Barrientos, Joaquín. (2007b). Renacimiento y Barroco: Literatura y música. En Artola, Miguel. (Ed.), *Historia de Europa*, Vol. 2 (56-78). España: Espasa Calpe.
- Brouwer, Leo. (1982). *Pieza sin título n°1*. La Habana: Ediciones del Patrimonio Musical de Cuba.
- Brouwer, Leo. (1983). *El Decamerón negro*. París: Editions Musicales transatlantiques.
- Brouwer, Leo. (1993). *Concierto de Toronto*. Canadá: Les Editions Doberman-Ypann.
- Brouwer, Leo. (2007). *Concierto da Requiem*. La Habana: Ediciones Espiral Eterna.
- Brouwer, Leo. (2008). *La ciudad de las columnas*. La Habana: Ediciones Espiral Eterna.

- Brouwer, Leo. (2009). *Hika. In memoriam Toru Takemitsu*. La Habana: Ediciones Espiral Eterna.
- Brouwer, Leo. (2010). *El arpa y la sombra. Omaggio a Toru Takemitsu*. La Habana: Ediciones Espiral Eterna.
- Calcines, Argel. (2007) La música, el infinito y Leo Brouwer. *Opus Habana*. Vol. 10 (3), febrero-junio 18-27.
- Carpentier, Alejo. (1979). *El arpa y la sombra*. México: Siglo XXI Editores.
- Fubini, Enrico. (2004). *Estética de la música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Genette, Gérard. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- González Martínez, Juan Miguel. (2006). Literatura y música: fundamentos teóricos de la transposición. *Revista de Musicología*. Vol. 29 (1), 163-190.
- López Ojeda, Esther. (2013). Literatura y música. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*. 37, 121-144.
- Rodríguez Cuervo, M. y Eli Rodríguez, V. (2009). *Leo Brouwer, caminos de la creación*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor, S.R.L.

## CONCEPTO DE ESTILO MUSICAL: ACEPCIONES, TÓPICO MUSICAL, INFLUENCIAS SOCIALES Y ESTILO INTRAOPUS.

Dr. Ángel Luis Pérez Garrido  
Profesor de dirección de orquesta  
del Real Conservatorio Superior de Música  
"Victoria Eugenia" de Granada.  
Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga (UMA).

### RESUMEN

En pleno siglo XXI, sigue existiendo cientos de preguntas en relación a los estilos musicales y las diferentes acepciones musicales que han nutrido gran parte de la historia de la música. Algunas de ellas, mal llamadas o sencillamente son recogidas etimológicamente como "tópico musical". El presente artículo, intenta esclarecer algunos conceptos en relación al concepto de "estilo musical". Diferentes interpretaciones del término, significaciones alternativas del mismo atendiendo a elementos como: época, corrientes estéticas, modas e incluso el sumun del estilo bajo el amparo de "estilo intraopus". Por este motivo, ¿Debe el compositor innovar con su propio estilo?, ¿Qué entiende el compositor por estilo?, ¿Cuál es su compromiso con el estilo musical?, ¿Existe realmente un canal compositivo (estilo) que ubique a una generación de compositores posterior a 1970?, ¿Componer con un carácter comercial, tonal, atonal, tradicional...?, ¿Cuál es objetivo del compositor, aparte de difundir su música y justipreciar su resultado compositivo?

### PALABRAS CLAVE

Música. Estilo musical. Compositor. Forma musical. Intérprete. Estilo intraopus.

### ABSTRACT

In the XXI century, there are still hundreds of questions in relation to the musical styles and the different musical meanings that have nurtured a large part of the history of music. Some of them, misnamed or simply are collected etymologically as "musical topic". The present article tries to clarify some concepts in relation to the concept of "musical style". Different interpretations of the term, alternative meanings of the same attending to elements such as: period, aesthetic currents, fashions and even the sumun of the style under the protection of "intraopus style". For this reason, should the composer innovate with his own style? What does the composer understand by style? What is his commitment to the musical style? Is there really a compositional channel (style) that places a generation of composers after 1970 ?, Compose with a commercial, tonal, atonal, traditional ...? What is the composer's objective, apart from spreading his music and evaluating his compositional result?

### KEY WORDS

Music. Musical style. Composer. Musical form Interpreter. Intraopus style.

Antes de abordar y desarrollar el título del presente artículo, estimo oportuno la aclaración y la necesaria definición, con carácter preliminar, de algunos de los términos que se utilizarán a lo largo del presente, con el fin de ubicar correctamente el marco conceptual de los distintos estilos musicales, acepciones lingüísticas y cuantas consideraciones puedan ser consideradas antes de iniciar la lectura y profundización del mismo.

Martí (2000), expone que en el ámbito musical establecido por nuestra sociedad se debe distinguir entre la *música culta* de la *música popular* y

*música tradicional*, considerando esta división como sustento de futuras investigaciones con un marcado carácter musicológico; condicionando metodologías y diferentes intereses a la hora de realizar diferentes procesos investigativos.

La música *culta*, también llamada *seria*, es aquella que atesora mayor presencia y tradición en la educación normalizada y se remonta siglos atrás.

La *tradicional* es aquella que investigadores como Schindler (1941) y Pedrell (1958), dotan de valor folklórico por su transmisión oral, sin necesidad de estar respaldada por un soporte escrito –partitura-, aunque una vez compilada se pueda transcribir para dejar testimonio de la misma.

La *popular, no tradicional* (urbana, etc.), que es la formada por todas las músicas que no están referenciadas como música *seria* o *tradicional*.

Por su parte, Prieto & Fernández (2000) y Schwarz & Fouts (2003), realizan diferentes categorizaciones para ubicar a las diversas músicas existentes con criterios más centrados en aspectos musicales de consumo por parte de la juventud y fusionándolos, con aspectos relacionados con modas, grupos suburbanos, mass-media, globalización etc. Siguiendo una categorización coherente de los diferentes *estilos musicales*, se ubicará en el presente artículo la música *culta* en el ámbito de la *música clásica*, *música tradicional* o *de transmisión oral* para designar a las músicas propias y autóctonas de cada región o lugar del mundo (con un carácter etnomusicológico), y *música popular* al resto. Como ejemplo de *música culta*, servirá la *Sinfonía nº 25, en sol menor* (KV183), de Mozart; *música tradicional* o *de transmisión oral* “A solteriana”, Sampedro (1942); y *música popular*, el famoso *Yellow Submarine* del grupo inglés, The Beatles. No obstante, la visión general de la música se suele centrar en el estudio de la música occidental de tradición clásica, (Attali, 1995) principalmente;

no concediendo y otorgando menos importancia y cabida a la música urbana. No concurriendo, en tal caso, a ser una música que despierte interés de investigación como también para el ámbito de la educación formal (Martí, 1998). Para Hatten (2004), la interiorización de una escucha musical pasa indispensablemente, por la habilidad del oyente en poder entender y aplicar los diferentes conceptos estilísticos, constricciones, correlaciones y estrategias para poder alcanzar una comprensión plena del *estilo musical* cuando se realiza una escucha musical de un fragmento musical u obra musical completa. Siendo evidente, en este caso, que el oyente debe poseer, en mayor o menor medida, las suficientes capacidades para poder ubicar y discernir sobre lo escuchado y su influencia en el gusto personal. Pensando que un oyente que posea una formación musical, amplia, sería altamente corrosivo para su oído la fusión de estilos musicales antagónicos como sería escuchar música de Beethoven con una base rítmica de hip hop, o bajo el amparo de una serie dodecafónica como obstinado. Argumento de peso y muy sólido, que quizá dejaría fuera toda la música que nació a partir de la década de los 80 con motivo de la “fusión” de estilos, e incluso géneros, aunque probablemente respondería más a una fusión de música comercial, íntimamente relacionada con estilos como Funky, Pop, Jazz, Latin, Salsa, Rock, Flamenco etc...

## DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO ESTILO

La palabra *estilo* ofrece gran diversidad de acepciones. De hecho, engloba en sí multitud de significados que abarcan todas las artes plásticas, literatura (forma y/o estilo de escribir), y diferentes áreas no relacionadas directamente con el arte; como puede ser el comportamiento, conductas sociales, forma o manera de vestir, etc.

La Real Academia Española de la Lengua (2001), dictamina los siguientes significados y acepciones sobre el término. Por ejemplo: Punzón con el cual escribían los antiguos en tablas

enceradas. Modo, manera, forma de comportamiento (*Tiene mal estilo*). Uso, práctica, costumbre, moda. Manera de escribir o de hablar peculiar de un escritor o de un orador (*El estilo de Cervantes*). Carácter propio que da a sus obras un artista plástico o un músico (*El estilo de Miguel Ángel, el estilo de G. Rossini*). Conjunto de características que individualizan la tendencia artística de una época (*Estilo neoclásico*). Gusto, elegancia o distinción de una persona o cosa (*Pepe viste con estilo*). Columna pequeña, hueca o esponjosa, existente en la mayoría de las flores, que arranca del ovario y sostiene el estigma.

Cómo se puede apreciar es un vocablo con multitud de significados; los cuales pueden ser llevados al campo de la botánica, música, danza, moda y comportamiento social y humano. Por ello, un vocablo que en sí aglutina tantas significaciones, lo hace amplio, rico, dúctil y por ello, digno de estudio y de profundización en el presente artículo, aunque sea de forma somera.

La gran amplitud de significación del concepto *estilo* conlleva disfunciones gramaticales y de ubicación verbal, como puede ser el caso en el que se pudiese hablar de *estilo* de respiración humana. Aún siendo un hecho completamente regulado de forma vital por el hombre, no por ello es llevado al término de intentar diferenciar de forma exhaustiva las diferentes formas de respirar, porque sería un sin sentido ya que se podría incurrir en las singularidades de un hecho vital y no de un arte, si se realizara una comparación entre los seis mil quinientos millones de habitantes que hay en el planeta. Por ello, podemos hablar de una respiración sosegada, estresante, excitada, cargada de tensión, suspiro; e incluso cómo posible disfunción de la misma, se podría incluir el sollozo, pero no de un *estilo* respiratorio que pudiese marcar época o *estilo* en las diferentes sociedades históricamente acaecidas. Esta reflexión sirve para enjuiciar que en el momento en el cual la elección humana juega un papel en el modelo resultante de cualquier arte; es por lo que, ya si se podría hablar de estilo,

(Meyer, 2000). Por ello, hay suficiente justificación para poder hablar de estilo cuando nos referimos a las diferencias “estilísticas” del paisajismo pictórico de las obras del siglo XVIII frente a las del siglo XIX, o del sinfonismo brahmsiano frente al sinfonismo *listziano*.

El hombre ha confeccionado y marcado diferentes parámetros de ubicación histórica; como por ejemplo: cánones estéticos, incluso aceptando e implementando tópicos y despreciando ciertas formas de entendimiento e interpretación artística lo cual ha llegado a desembocar en principios estilísticos rechazados en otras etapas de la historia; siendo admirados y altamente considerados en otras épocas con las sabidas diferencias que conlleva en diversas etapas de la historia y en el arte de forma especial, siendo en multitud de casos; la música, considerada como un fenómeno puramente icónico donde se pone de manifiesto la realidad social y su estilo, atendiendo a las texturas, lenguaje musical utilizado y colores orquestales que se muestran en su interpretación, percepción acústica y sensorial por parte del oyente (Kruse, 2007). En este sentido cabe destacar que la música, a diferencia del lenguaje verbal, no parece estar constituida a partir de signos arbitrarios (Tarasti, 1994). Ante esta reflexión cabe apreciar que la música responde fundamentalmente ante dos niveles relevantes: las estructuras de comunicación, que serían las que están en la superficie de la percepción musical en cualquier audición y las estructuras de significación, que son las que producen el nacimiento del verdadero momento estético y estilístico que envuelve a la música.

Meyer (2000:52) define estilo como: “reproducción de modelos, ya sea en el comportamiento humano o en los artefactos producidos por el comportamiento humano, que resulta de una serie de elecciones realizadas dentro de algún conjunto de constricciones”. Para Meyer, el comportamiento humano está sujeto a la influencia de los mundos: *físico, biológico y*

*psicológico*, así como las del ámbito de la cultura. Considerando, también, que las constricciones del mundo físico (gravedad y la rotación de la tierra, los elementos químicos presentes en la misma y los modos en que se combinan, la geografía y el clima de la tierra) afectan a la forma de movernos, horarios y hábitos de trabajo, descanso, determinando de forma fehaciente; dónde y cómo vivimos, los tipos de refugio que necesitamos y construimos, e incluso a cuestiones tales como el tamaño y la construcción de los instrumentos musicales, junto con la arquitectura de teatros y auditorios.

Schapiro (1962:7) define el concepto de *estilo* como “la forma constante en el arte de un individuo o un grupo”. En segundo lugar, clasifica las ideas sobre *estilo* conforme a la disciplina, poniendo mayor énfasis en que el historiador de arte considera el estilo como un sistema de formas con una expresión de calidad e importancia a través de la cual se hacen visibles tanto la personalidad del artista como una visión amplia de un posible grupo que persigue, en distintas disciplinas y así conseguir, de forma unánime, la implantación del mismo. Por ello concreta, aún más, su definición en la siguiente reflexión: “el estilo es la manifestación de la cultura como un todo, los signos visibles de su unidad, formas y cualidades compartidas con todas las artes de una cultura durante un periodo de tiempo significativo” (Schapiro, 1962:7).

Otro aspecto importante, en el pensamiento de Schapiro, es precisamente la constante que se plantea a la hora de ubicar con el mismo significado los términos “forma, estilo y estructura”. Sería muy conveniente separar los citados términos, ya que la dimensión conceptual más importante que se debe manejar, por ejemplo, en danza es la forma (es decir, la entidad del contexto) y este argumento consiste en “sumar a la estructura el estilo”. Por lo tanto, se puede abordar primero la forma o contenido de un sistema en movimiento, aislado de su contexto.

## INFLUENCIAS EXTERNAS PARA LA CONSECUCIÓN DE UN DETERMINADO ESTILO: “TÓPICO MUSICAL”

La visión de la música como algo sujeto y encadenado a los diferentes cambios de la historia, supone que los *estilos musicales y artísticos*, en definitiva, sean fruto de multitud de estudios al respecto. Para ello, incluso se puede incurrir en una confusión terminológica que confiere cierta plenitud de concepto a la palabra (concepto) “tópico musical” (Ratner, 1980). Para éste, la comunicación entre los actos ceremoniales en relación a culto, poesía, drama, costumbres de clase social baja, danza, festividades etc., crean una serie de recurrencias compositivas características que formaron, en definitiva, un rico legado para los compositores clásicos. Destacando, el caso del mitificado *Sturm und Drang*, el estilo galante o incluso el estilo de obertura francesa. Toda esta reflexión sirve para valorar que la partitura adquiere una dimensión social y cultural relacionada, directamente, con el entorno más cercano y que además, por el tipo de estructura compositiva, manifiesta que existe un control y un conocimiento pleno de todas las notas que forman tal pieza musical por parte del compositor. Y no solo técnicamente, sino también su repercusión social de la misma. En cualquier caso, la noción de “tópico musical” permite condensar una gran cantidad de procesos históricos y sociales alrededor de figuras musicales que son plenamente analizables en la partitura. Por este motivo, tuvo una gran acogida entre musicólogos y especialistas amparados en la semiología. Sin embargo, el principal problema de la teoría de los tópicos radica cuando ha sido usada, principalmente, para estudiar la significación de la música, en especial, el clasicismo vienés (Monelle, 2006; Hatten, 2004b; Hatten, 2004a) y en algunos casos en obras románticas, Liszt y Brahms (Monelle, 2006; Agawu, 2009). No resulta sencillo encontrar este enfoque en otro tipo de músicas ya que para conseguir tal conexión, hace falta que a cada tópico se realice un estudio pormenorizado del

estilo y el entorno cultural donde se desarrolla (Monelle, 2000). Esta reflexión es concordante con el conocimiento implícito de la obra de arte, intentando defender que el oyente o el lector; en definitiva, el consumidor de arte, tiene la obligación y el deber de profundizar de forma veraz y exhaustiva en elementos como son: el análisis de los mecanismos que la conforman y cómo en definitiva, ese acercamiento, puede llegar a calar en la propia vivencia que despierta en el lector o en el oyente el *estilo* en sí de esa obra en particular. Como se puede vislumbrar, son definiciones relativamente distantes las expuestas por (Meyer, 2000) y (LaRue, 1989) pero no por ello carentes de sentido. En todo momento englobando aspectos como comportamiento humano, constricciones, creación y elementos que conforman la obra.

En definitiva, la obra como resultado artístico y de percepción sensorial en todo su conjunto y cómo los diferentes agentes externos a una sociedad, junto con la demanda social, pueden intervenir de forma determinante en la creación de un *estilo*, dentro de un arte; determinando de forma radical la aceptación o repulsa por parte de la “sociedad” del *estilo* en cuestión.

Las influencias biológicas, está amparada bajo los principios de la biología molecular y la fisiología vertebrada, la naturaleza del desarrollo humano, la necesidad de alimento, descanso y protección (LaRue, 1989). Éstas afectan al mantenimiento de la salud y la longevidad relativa de la vida, al cuidado y la educación de los jóvenes, las diferentes formas de recolección y cultivo de alimentos, al tiempo disponible para el trabajo y el descanso, e incluso a la gama de sonidos empleados en la comunicación. Incluyendo, el grado de contaminación acústica que presentan las ciudades en la actualidad, que ha sido, y probablemente sigue siendo, una constante en cualquier sociedad actual moderna y cuyo principal hándicap sería el control exhaustivo del ruido y su completa abolición.

Las constricciones psicológicas están preservadas bajo la naturaleza de las capacidades perceptivas y los procesos cognitivos humanos. La naturaleza del aprendizaje del individuo, la necesidad de comunicación, compañía y seguridad psicológica (Meyer, 2000), son aspectos que influyen de forma determinante en la manera por la cual el ser humano realiza, comprenden y recuerdan diferentes sucesos y cómo responden a ellos y cómo los manipulan.

En líneas generales, estos aspectos no afectan directamente a la obra de arte pero quizá, afecta más directamente a la organización y a los grandes procesos de una cultura. Esto es, a los niveles más altos del estilo cultural en general. Por todo ello, las culturas pueden y deben ser analizadas de muchas y diferentes formas, atendiendo a las posibles influencias externas, y cómo afectan en la concepción del arte y de la época en cuestión.

Como consecuencia de ello, en la implantación de estilos artísticos, junto con su nacimiento, evolución y longevidad o no del mismo, dependiendo éste último aspecto, en su mayor medida, de los aspectos de aceptación social y cultural junto con una carga de “marketing” que hoy día es condición imprescindible para la implantación de cualquier corriente artística, cultural, musical y comercial. Si se observa, de forma detenida, las diferentes campañas publicitarias, las diferencias entre los productos son ya prácticamente inexistentes, y sus atributos o beneficios provienen, directamente, de la comunicación que hoy día tiene una labor de sutil precisión en torno a la *creación de significados* y a la *adecuación* de los mismos al *contexto sociocultural*, ejerciendo una influencia superlativa en aspectos como: *valores vigentes, corrientes de pensamiento, modas*, etc. De hecho, vivimos en casas que, habitualmente, sólo tienen de piedra o ladrillo finas capas superficiales, los electrodomésticos, utensilios caseros y aparatos electrónicos pesan tan poco que parecen estar huecos, con la justificada excusa de que sean más ligeros los materiales; siendo el ser humano capaz,

por ese motivo, de pagar más por menos por unos alimentos (los dietéticos) que “valen más” y “alimentan menos”, por ejemplo. A medida que disminuye el contenido real del producto, aumenta el contenido simbólico y aumenta también el esfuerzo de asociación de los productos a necesidades tan sofisticadas que rozan lo sublime (Ibáñez, 1994).

Cuando se hace referencia al “estilo de vestir” de una cultura contemporánea se debe de examinar el “estilo subcultural” y paralelamente investigar sobre cuál es la preocupación de esas posibles subculturas para intentar conseguir que las imiten y a su vez marcar de forma determinante una diferenciación notoria. Simmel (1988), sostiene que la distinción es un rasgo característico de la moda. No obstante, en la cultura contemporánea, ésta no se transmite por linajes de clase, sino a través de un amplio plano de identidades sociales. Por una parte, las subculturas juveniles utilizan ropa para marcar e imponer identidades diferenciables entre los jóvenes y entre la cultura principal (Clarke 1992:55). Comparten algo de su “cultura matriz”, pero tratan de expresar sus propias preocupaciones e intereses a través de un estilo distintivo y unos patrones de vida diferentes como se puede dar entre las diferentes tribus urbanas: rockers, skinheads, punks, góticos etc.

Durante los años setenta del siglo XX, se realizaron diversos estudios sobre las propiedades acústicas y perceptuales del sonido, mientras las ciencias de la cognición y la percepción musical trataron de dar un paso más allá y explorar las formas en que la gente construye sentidos a partir de diferentes audiciones y estilos. Algunos de los textos más relevantes e influyentes dentro de estas corrientes, destacan las reflexiones de Johnson y Lakoff (1991), Deutsch (1998), Zbikowsky (2002) y Sloboda (2003). Poco a poco las aportaciones de diferentes tratadistas y ensayistas irían dando lugar a nuevas discusiones y, a partir de finales de los años 70 se empezó a hacer cada vez más persistente entre los musicólogos la pregunta por

la identificación real de la música y las diferentes percepciones de su estilo, e incluso si éste sería comprendido y asimilado por igual por parte de la sociedad.

Tal y como señala Simmel (1988 171:203), “la moda se basa en la tendencia contradictoria hacia la similitud”. Esta característica es muy visible en las subculturas juveniles, que se acogen al *estilo* para manifestar la clara identidad de los miembros que se encuentran dentro de ella, frente a los que están fuera. En este sentido, el *estilo* expresa el grado de compromiso con el grupo, e indica a los que están fuera la oposición a los valores del momento.

Para Lehman (1994) y Mende (1991) señalan que el estudio de los diferentes estilos musicales debe contemplar también aspectos funcionales de la música. Es decir, el uso que cada individuo hace de ella (música), tomando como base sus necesidades y preferencias fundamentales.

Aiello (1994) propone tres factores como elementos clave en la determinación y potenciación del conocimiento y el gusto por los diferentes estilos musicales:

- a) Apreciación intelectual de los elementos musicales.
- b) La reacción emocional y estética que da como resultado la valoración de las características de la música.
- c) La asociación de una pieza musical con un lugar o acontecimiento específico.

Atendiendo a los criterios planteados con anterioridad; los alumnos de los Conservatorios Superiores de Andalucía en la especialidad de Orquesta Sinfónica, por ejemplo, deberían ser consumidores de música con un conocimiento pleno en el transcurso de su formación académica, de la apreciación intelectual de los elementos musicales que conforman la música que consumen y deberían convertirse en auténticos especialistas en el conocimiento y valoración de las diferentes

características y estilos. Por este motivo, deberían ser muy exigentes a la hora de elegir la música que consumen y que les rodea diariamente, ya que al estudiar de forma reglada durante muchos cursos académicos, hipotéticamente, adquirirán una seria de elementos de juicio, que serán o se presume que deberían ser diferentes a los gustos, preferencias de consumo, de los jóvenes de su misma edad y condición social.

## DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO “ESTILO MUSICAL”

El concepto de *estilo musical* presenta un significado confuso y a la vez bastante amplio, ya que se suele utilizar como sinónimo de *forma musical*, *género* o *estructura*. Es común que los conceptos de *estilo musical* y *forma musical* estén fusionados, cuando en realidad deberían diferenciarse de forma clara. García Laborda (1996), intenta distinguir estos dos conceptos limitando sus contenidos para una mejor comprensión. La *forma musical*, representaría tanto la estructura interna en las obras musicales como el esquema preciso en que éstas se configuran. Las *formas musicales* tienen que ver con los procedimientos, medios y técnicas de composición musical, mientras que los *géneros* son las diversas pautas de la creación musical y el *estilo* apunta al conjunto de medios a través de los cuales se realiza la obra. No obstante, en el lenguaje cotidiano, la palabra *estilo* se utiliza para hacer referencia a modos, maneras, formas de comportamiento, prácticas, costumbre, modas, etc. De forma general, según Minear (2004), el estilo muestra tres cualidades básicas:

- Propiedad.
- Especificidad.
- Forma de plasmación.

Además, de lo anteriormente expuesto, su estructura estaría claramente definida, agrupándose en torno a un orden de patrones afines.

Estas características son las que permiten que obras de origen “anónimo”, gestadas dentro de unos mismos modelos o patrones artísticos, puedan ser relacionadas y clasificadas dentro del *estilo* al que pertenecen y con un margen de error, de ubicación estilística y estéticamente, como elemento mínimo.

Zamacois (1987), une el concepto de *forma* y de *estructura*, definiéndola como una composición musical que está configurada por un conjunto organizado de ideas musicales. Esa organización constituye su propia *forma*. Pero todavía va más allá al considerar voces sinónimas *forma*, *estructura* o *arquitectura*. Apuntando que estos conceptos son, sencillamente, de uso privativo del compositor; el cual puede crear una forma imaginaria o adoptar una que ya esté consagrada. Entendiendo también, por extensión, que la *morfología musical* equivale al estudio profundo de la *forma musical*.

Otro planteamiento es el que manifiesta que la *forma* en las artes y especialmente en la música busca, en primer lugar, la comprensibilidad. Ningún arte es posible sin la *forma*. Es decir, sin la exteriorización de la idea creadora por medio de un vehículo que llegue a través de los sentidos humanos superiores, hasta el propio espíritu y ejerza una acción sobre la sensibilidad y la inteligencia de los hombres (Schönberg, 1963), y por otro lado Riemann (1943) defiende que la *forma musical* es la coordinación de los diferentes elementos de la obra en un todo homogéneo, siendo la estructura y el estilo definidos los que deben fundamentarse en la utilización de los contrastes, disonancias y oposiciones; aseverando, que la evolución en el pensamiento musical del siglo XX permite ver cómo se disgrega el concepto de *estilo*, *forma*, *estructura* y *morfología*.

Por su parte, Aguirre y de Mena (1992) afirman que el *estilo musical* está determinado por la época en que se produjo la obra, el ambiente en el

que se desarrolló y en el conocimiento de la personalidad del autor.

Bennet (1998), profundizando en la evolución del *estilo musical*, a lo largo de la Historia de la Música, expone que la palabra estilo describe las cualidades y características que los compositores disponen y presentan los componentes básicos de su música (melodía, ritmo, armonía, timbre y textura), originando como consecuencia el que una obra musical, advirtiendo a sus diferentes combinaciones armónicas, tímbricas y rítmicas, asuma un estilo propio en su período histórico y de su procedencia geográfica. Aportando, asimismo, elementos de distinción que llevan a identificar el *estilo musical* propio de cada compositor.

La evolución del *estilo musical* está vinculada estrechamente al entorno sociocultural, la época en la que se desarrolla, los gustos, las modas y el conjunto de la sociedad; aunque en nuestros días, es mucho más abierto el concepto ya que la multitud de *estilos*, que coexisten en la actualidad, junto con la incorporación de corrientes con marcados rasgos étnicos haciendo posible que se sea muy vulnerable en los gustos y preferencias de *estilos musicales*. Haciendo, por ello, que el papel del individuo en la sociedad sea importante en su elección crítica de los diferentes *estilos* escuchados. Dos de las propuestas que se han dado como válidas para profundizar en la dimensión social del concepto *estilo*: En primer lugar, se ha considerado que el *estilo* presenta un marcado carácter comunicativo, es decir, se trata de un “medio de comunicación por el cual se transmite información social”.

En segundo lugar, se puede diferenciar entre *estilo* como construcción social genérica y *estilo* como realización individual de las normas propias artísticas de cada autor (Tinker, 2003).

Sobre el carácter comunicativo del *estilo*, Escandell (1994) afirma que el *estilo* es el reflejo de la idea del emisor sobre las posibilidades

deductivas del receptor; estableciendo una relación entre el emisor y su intención comunicativa con el receptor y sus capacidades interpretativas. En este caso, la forma lingüística es el medio transmisor de dicha relación. Esta exposición llevaría a suponer que la elección del *estilo* no es libre, sino que se enmarca dentro de una determinada idea con unas particularidades específicas de comunicación y de recepción del mensaje en sí.

## EVOLUCIÓN DEL ESTILO MUSICAL Y SU RELACIÓN CON EL ENTORNO SOCIAL

La evolución del *estilo musical* está vinculado, estrechamente, al entorno sociocultural, la época en la que se desarrolla, los gustos, las modas y el conjunto de la sociedad, aunque en nuestros días es mucho más abierto el concepto. La multitud de *estilos* que coexisten en la actualidad, junto con la incorporación de corrientes con marcados rasgos étnicos, hace posible que sean muy vulnerables en los gustos y preferencias de *estilos musicales*; haciendo, por ello, que el papel del individuo en la sociedad sea importante en su elección crítica de los *estilos* escuchados. No obstante, las diferentes ideas y definiciones sobre los estilos, en todas las artes, son las más susceptibles de revisión.

Los *estilos*, son conceptos fluctuantes en los que no caben definiciones apodícticas, ni tampoco es posible trazarles límites de tiempo ni de lugar. El ser humano, en miles de artículos, ensayos, tesis, escritos etc., intenta crear una división en la periodicidad de la historia desde el punto de vista estilístico. Por ello, será conveniente discernir cuáles son los diferentes procesos de cambio y criterios que originan el cambio de *estilo* y la decisión de dilucidar qué no tiene *estilo*. Ante este planteamiento se pueden formular diferentes preguntas al respecto, tales como: ¿Hay en la música un *estilo*, gótico, barroco, romántico que corresponda en sí a los estilos denominados en pintura y arquitectura, o dentro del estilo general de la vida propia al siglo XIX, que es lo que

generalmente se entiende por “romántico”? Lo romántico, ¿es un *estilo* en la misma medida que lo son el gótico o el barroco? ¿Hay un *estilo* de música que pueda considerarse propiamente “renacentista”? Lo esencial del período llamado “clásico” en la música, ¿Es un estilo o responde más al surgir y la evolución de una forma musical en particular (sonata)? (Salazar, 1988). Preguntas que en muchos casos no son fáciles de contestar, ya que la amplitud, complejidad, y dependiendo del prisma por el cual se observan y emitan un juicio de valor, puede crear diferentes acepciones, interpretaciones y significados.

Por ello, los filósofos del arte, han estado investigando y profundizando en torno a una definición de *estilo* sin acertar más que en una de las facetas. Algunos de sus rasgos particulares, al paso que la esencia misma del fenómeno o concepto “estilo” se escurre de forma sutil de las manos. En este sentido Salazar (1988:1) define el concepto estilo como: “...la selección y coordinación de caracteres o rasgos distintivos propios de los materiales empleados en la construcción de cualquier tipo de obra de arte”. Teniendo bien presente que no será lo mismo el nacimiento de un estilo en Oriente que en Occidente, ya que son tradiciones culturales, sociales y religiosas completamente distintas y con diferentes procesos socio-evolutivos que han hecho de ellas durante siglos que sean completamente diferentes (Fubini, 1988).

Para que una obra perdure, tenga un arraigo estilístico y puede ser incluso eje, para poder crear diferentes estilos evolutivos a la obra de arte o sencillamente obras antagónicas en estructura, concepto y diversidad, será necesario que la obra sea completamente firme, con peso y sobre todo con raíces profundas. Es decir, un *estilo* representado por obras con poca profundidad técnica, será una obra débil y por lo tanto ese conjunto se manifestará en un *estilo* débil y viceversa. Swarowsky (1989 9:10), considera el *estilo* como un: “todo intelectual que alcanza el clímax con la máxima expresión en la

interpretación por parte del ejecutante, pero sin obviar que por encima de todo se encuentra la obra”. De hecho, todo está escrito en la obra. El *estilo*, por este motivo, es concreto, y no se deben caer en absurdos de manipulación de matices, tempos etc, debiendo el intérprete sencillamente ceñirse a la interpretación de la música desde el prisma más original del *estilo*: “la naturalidad”.

Debe quedar claro que la obra de arte se compone orgánicamente de una suma de elementos únicos que son propios de esa obra en particular. Esos elementos son los que hacen que la obra sea diferente a las demás y, por ello, su interpretación no debe sucumbir a constantes manipulaciones, ya que el “ego” interpretativo puede intentar ocultar o mal interpretar la genialidad del verdadero artífice del arte de la obra y del estilo de la misma: “el compositor”.



Figura 1: El concepto “estilo” y situación de cada elemento que conforma la interpretación. (Swarowsky, 1989).

En la figura 1, se puede observar como la “obra” es el sumun del arte y como el intérprete debe adecuar sus conocimientos con la utilización del instrumento para poder conseguir una interpretación que sea lo más honesta y sincera a la propia filosofía estilística del compositor. Dejando a un lado egocentrismos basados en querer hacer un favor a la obra por la interpretación magistral del instrumento (orquesta) junto con el intérprete, en este caso, el director de orquesta, como intérprete.

Otra forma de vertebrar el “estilo” es el que plantea Taine (2000), donde de forma explícita

manifiesta que el “estilo” depende de tres factores principalmente y abarcando otro aspecto diferente al de H. Swarowsky como es el “medio sociocultural” donde se manifiesta la obra de arte y por consiguiente el estilo de la misma. Siendo:

1. Obra de arte.
2. Artista (intérprete), dependiendo del arte.
3. Medio sociocultural.

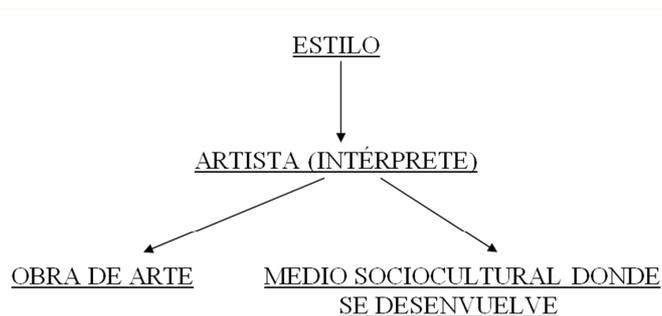


Figura 2: Representación del concepto estilo (Taine, 2000).

La figura 2, pone de manifiesto como el *estilo* se vertebrada de manera diferente en cada artista o intérprete. Por ello, hay marcadas diferencias entre la manera de componer de Haydn y Mozart o sencillamente un pintor puede utilizar una gama de colores, en su paleta, diferentes a otro pintor coetáneo. También resultaría interesante poder profundizar en las raíces artísticas del autor y valorar si está enmarcado en algún tipo de corriente estilística y ¿cómo no?, saber cual es el medio socio-cultural que le rodea, para así poder valorizar las diferentes influencias recibidas e incluso el grado de incidencia en su propio *estilo*.

La profundización sobre el *estilo* de un autor (indistintamente del arte), conlleva una disfunción entre la sensación manifestada (por el artista) y la recibida e interpretada por el público. Es evidente, que los sentidos están orientados hacia fuera del cuerpo y, sin embargo, estos órganos están en el centro de todo lo que experimentamos a nivel sensorial. En este sentido, cabe destacar que los

impulsos eléctricos del cerebro, musculatura y todos los mecanismos internos que se activan, están en el interior de nuestro organismo. En tal sentido, no podemos oler nuestros órganos, ni tampoco podemos ver nuestros ojos cuando captan algo emotivo. Tampoco se puede percibir la activación sensorial de nuestro oído o la agitación eléctrica de nuestro cerebro, pero todo ello conlleva que la estimulación que el arte atesora; convierte a nuestro cuerpo en una plena “desaparición corporal”, en pro de una sensación que sentimos, pero que no vemos (Johnson, 2007).

### “ESTILO INTRAOPUS”

Como es sabido, los teóricos y los analistas de cualquier *estilo* tienen como objetivo principal, realizar una descripción y clasificación de los aspectos que se ponen de manifiesto en cualquier obra u obras pertenecientes a estilos similares o antagónicos, dependiendo de el caso. E incluso, debieran profundizar en aspectos como: aparición de rasgos definitorios del estilo y la frecuencia de plasmación de los mismos en la obra u obras, indistintamente, si pertenecen a diferentes autores o un mismo autor “estilo intraopus” (Narmour, 1974).

El “estilo intraopus” se ciñe al estudio de lo que se produce dentro de una sola obra, intentado en todo momento verificar, comprobar y constatar si las diferentes funcionalidades que aparecen dentro de la misma, tienen relaciones estilístico-musicales en el desarrollo de la misma. Por ello, se observará si la textura de la composición, es diferente entre divergentes regiones armónicas y sus firmes apariciones temáticas; si la introducción de una sonata, cuarteto o sinfonía determina en un futuro los procesos macroarmónicos que se van a desplegar con la llegada del movimiento rápido (Allegro), o en el transcurso de los diferentes movimientos que forman el corpus de un concierto para solista, una sinfonía o un poema sinfónico, por ejemplo. Esta

reflexión es extensible a cualquier movimiento estético o incluso a diferentes corrientes compositivas atonales, como fue el caso del atonalismo y su consecuente más directo y cercano, como fue la abolición de la tonalidad y la implantación del sistema compositivo llamado Dodecafonismo. Palabras con gran peso específico e incalculable valor, sabiendo quién era el autor de las mismas y justipreciando la importancia que tuvo en toda la influencia estilístico-compositiva en el transcurso del siglo XX y hasta nuestros días.

Siendo, en verdad, uno de mayores artífices de multitud de corrientes que nacerían tras su sistema compositivo (Dodecafonismo) y como consecuencia de ello, siendo el máximo exponente del Expresionismo; llevando éste al clímax del mismo. No obstante, sería conveniente tener presente que aquella obra era solo un paso para su *estilo* compositivo posterior. En definitiva, tal y como aclara Schönberg en *El estilo y la idea* (1963: 270):

“...el destino me forzó hacia esa dirección: yo no estaba destinado a continuar los caminos de obras como *Verklärte Nacht*, ni de *Gurre-lieder* y probablemente tampoco de *Pelleas y Mélisande*. El Jefe Supremo me tenía ordenada una ruta más difícil”.

Para finalizar de valorar esta profunda reflexión Schönbergiana, se deberá valorar el manifiesto deseo de retornar al “viejo estilo” que en Schönberg era muy incipiente y manifiesto, siendo por ello justificada su vuelta al mismo. Es por todo ello, que en algunas ocasiones escribía música con un perfil completamente tonal. Llegando a plantear incluso que las diferencias estilísticas no eran para él especialmente significativas dejando muchas veces atisbos de no saber vislumbrar cuáles de sus composiciones eran mejores; ya que manifestaba que le gustaban todas, le satisfacían musical y estilísticamente cuando las compuso, siendo concebidas en momentos muy diferenciados de su vida y en las

condiciones estilísticas también muy dispares. El estudio de una obra “estilo intraopus” para valorar si se mantiene todo el sistema interválico en una composición, con o sin relaciones de supeditación e inercia sonoro-tonal tradicional, entre los diferentes elementos sonoros que conforman la Serie Original Dodecafónica (SO) base como sustento principal compositivo, por ejemplo en el transcurso de la Op.25 de Arnold Schönberg (1923). Valorar si la serie, con sus correspondientes transformaciones interválico-sonoras (Inversión “I”, Retrogradación “R” y Retrogradación Invertida “RI”) conlleva también un cambio en matiz, altura de sonidos, sonoridades, masa, tensión etc. Todo ello, hace de justificación para poder estudiar un *estilo* o una manera de proceder en cualquier época. Aunque compositores sucesores a Schönberg y creadores de la Segunda Escuela de Viena, arguye como es el caso de Webern (2009), que si la Tonalidad, como se pretende, está fundamentada en unos determinados sonidos de la serie armónica, la Dodecafonía utiliza un número de ellos mucho mayor, por lo cual el nuevo sistema compositivo-musical “...nos lo ha dado la Naturaleza, al igual que nos dio el que se ha practicado hasta ahora”. Reflexión que aún pone más de manifiesto, si cabe, que el “estilo intraopus” está más relacionado al estudio de una obra en concreto, cuando lo más idóneo sería el estudio de toda una producción artística pero intentando realizar con posterioridad un estudio de relaciones “intraopus” para poder obtener así, resultados específicos y reales de un estilo y de una manera de proceder artística de cualquier autor o de diferentes autores y así dejar claro el conjunto de elementos que marcan un *estilo* dentro de una determinada época.

Sirva como ejemplo interesante, el estudio de las 32 Sonatas para piano de Beethoven, de forma individual y con posterioridad intentar recabar la suficiente información como para obtener un resultado estilístico basado en el estudio armónico, formal etc, y así emitir un juicio preciso sobre el particular. En este caso las Sonatas para piano, donde se podría ver el proceso compositivo

de cada una de ellas, su posible o no interrelación estilística y su evolución lingüística en el transcurso de la producción artística de Beethoven junto con las influencias externas en su producción musical. Aún más lejos podría llevar este proceso si además incluyésemos el análisis de obras con dispares formaciones instrumentales, o de diálogo musical; cómo pueden ser: oberturas, conciertos para solistas, sinfonías, óperas, cuartetos de cuerda, lieder; donde en verdad, la variedad instrumental y vocal, si la hubiere, pudiera ser o no determinante en la elaboración de un *estilo* definitorio basado en el análisis “intraopus”, con sus correspondientes conclusiones y relativizaciones a las diferentes etapas compositivas de Beethoven.

Por todo ello, Searle (1969) distingue en cualquier *estilo* la relación de “hechos brutos” como la exposición de los rasgos típicos de cualquier obra es determinante. A priori, y una vez realizado un exhaustivo análisis, los “hechos institucionales” que en realidad son los agentes externos de influencia en un *estilo* son capaces de guiar y limitar los “hechos brutos”. Precisamente en esta influencia de los “hechos institucionales” sobre los “hechos brutos” es donde el autor, si tiene conciencia de ello, debe incidir para mantener su concepto de arte y por ello su propio concepto de estilo, o bien dejarse influenciar por las demandas sociales (en cierto modo “hechos institucionales”); ya sean afines al estilo que plantea el artista o bien completamente antagónicas, dando lugar a un cambio radical en el estilo del autor, para conseguir un reconocimiento artístico-social, en caso de ser aceptada su obra y estilo por parte de la sociedad, para que su obra siga teniendo continuidad y profusión social e histórica.

La pregunta principal ante todas las disyuntivas planteadas, sería saber cuáles son las reglas que pueden llegar a regir un estilo o si quizá tienen realmente un carácter universal la utilización e implantación de las mismas. ¿Quién las dicta?, ¿Por qué se dictan?, la diferenciación entre los

distintos períodos; como por ejemplo el medieval, el renacentista y el barroco tienen sus propios parámetros compositivos por la incorporación y evolución de un lenguaje musical vocal llevado con posterioridad a una evolución instrumental. Por lo tanto, el principal parámetro evolutivo sería el perfeccionamiento de ciertos instrumentos y la pérdida de la homofonía vocal en pro de un concepto polifónico que se implantaría seguidamente. Pero las posibles reglas con un cierto carácter de especificidad luego sirven para crear nexos de unión y el último estilo dará pie a diferentes y futuristas estilos con la incorporación de timbres novedosos, temperamento, amplitud sonora, modalidad de ataque; o simplemente por contrapunto al estilo anterior, por imposición evolutiva del ser humano. Las reglas, también establecen de forma cuestionable la validez o no de un estilo. Por ello, como ejemplo representativo puede servir la evolución del canto gregoriano en el siglo XI y su correspondiente postgregoriano y cómo evolucionaron hacia una interpretación pública polifónica.

Sin embargo, pese a los diversos avances de la técnica, la polifonía siguió siendo esencialmente una manera de ejecutar el canto: mientras que el *órganum* no era tanto una nueva composición, sino más bien un adornamiento de una melodía dada.

Hasta finales del siglo XI, se produjo el desarrollo que por fin elevó al *órganum* a la condición de composición original; que incluso hoy día se conoce con una perspectiva completamente teórica e histórica del concepto, Hughes (1974). No hay ninguna duda a la hora de reflexionar que la armonía no es un parámetro del estilo del canto gregoriano; sin embargo, con la impronta del *órganum* (canto figurado) se crea una nueva sensación de diapasones simultáneos creándose con ello unas coincidencias sonoras que comporta un concepto novedoso (sonoro, técnico, interválico), como es la “protoarmonía”. Es por lo que realmente el sentido que tiene el estilo como tal, es el cimiento sobre el cual se debe de erigir la

comprensión, apreciación y la evolución de las obras de arte. Para el compositor, ejecutante y el oyente, ese conocimiento puede ser a menudo tácito. Pero no lo es en muchos casos para el crítico, ni tampoco para el historiador si han de explicarse las elecciones por las cuales se han basado para crear los compositores, ya sea dentro de una obra o entre obras sucesivas, los condicionantes que han influido en la creación de la obra. Es por lo que finalmente, el planteamiento compositivo, estético, filosófico y fenomenológico de la música discurre de manera concisa por el interior del compositor y éste, tiene la obligación artística, comercial o espontánea de decidir cual va a ser su camino y justificación compositiva. Atender o hipotecarse a modas, recursos compositivos, en muchos casos manidos y obsoletos (Dodecafonismo, serialismo etc), o crear un estilo acorde a unos ideales preconcebidos, gracias al estudio técnico e histórico de lenguajes previos, ya sean basados en fundamentos compositivos palestrinos, brahmsianos, frank-martianos o sencillamente innovadores desde otras perspectivas artísticas. Sea cual sea la decisión, el creador de cualquier arte debe decidir, y correr el riesgo, sobre el grado de sometimiento o no a la tradicionalidad o a la innovación y su hipotética aceptación o no por parte de la sociedad (público, aceptación de intérpretes, público, mecenazgo, programación de salas de conciertos etc), formando parte estas decisiones y la exposición que ello conlleva, siendo un factor más del proceso creador o compositivo. Quizá una asignatura aún no aprobada y cuya reválida se atisba que no va a ser especialmente pronta, ni fácil.

## BIBLIOGRAFÍA

Agawu, V. (2009). *Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music*. New York: Oxford University.

Aguirre, O., & de Mena, A. (1992). *Educación Musical. Manual para el profesorado*. Málaga: Aljibe.

Aiello, R. (1994). Music and Language. Parallels and Contrasts. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press.

Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Madrid: Siglo XXI.

Bennett, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal.

Clarke, J.S. Hall, T. Jefferson and B. Roberts. (1992). "Subcultures, Cultures and Class". In T. Bennet, G. Mrtín, C. Mercer and Wollacott. *Culture, Ideology and Social Process: A Reader*, Milton, Keynes. Open University Press.

Deutsch, D. (1998). *The Psychology of Music*. San Diego: Academic Press.

Diccionario de la Real Academia Española de la lengua (2001). Madrid: Espasa-Calpe.

Escandell, M.V. (1994). *Lingüística y Estilística de Textos*. Amsterdam: Rodopi.

Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Música: Madrid.

García Laborda, A.(1996). *Investigació i intervenció educativa en l'alumnat sord*. Psicología: Barcelona.

Hatten, Robert S. (2004a). *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Bloomington: Indiana University Press.

Hatten, R (2004b). *Musical Meaning in Beethoven. Markedness, Correlation, and Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.

- Hughes, David G. (1974). *A History of European Music: The Art Music Tradition of Western Culture*: New York.
- Ibáñez, J. (1999) *L'Obra d'art total. Una idea de la Modernitat en Cinema, art i Pensament*, Universitat de Girona y Ajuntament de Girona.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetic of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kruse, F. (2007). *¿Is music a pure icon? Transactions of the Charles Peirce Society* 43 (4) 626-635.
- Lakoff, G y Johnson M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LaRue, Jean. (1989). *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Lábora.
- Lehmann, A. C. (1994). *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören: Eine einstellungstheoretische Untersuchung (Habitual and situational music listening patterns)*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Martí, J. M. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallés: Deriva editorial
- Mende, A. (1991). Musik und Alter: Ergebnisse zum Stellenwert von Musik im biographischen Lebensverlauf. *Rundfunk und Fernsehen*, 39 (3), 381- 392.
- Meyer, Leonard. (2000). *El estilo en la música. Teoría musical, historia e ideología*. Madrid: Pirámide.
- Minear, R.H. (2004). E.B. White Takes His Leave, or Does He? The Elements y Style, Six Editions. *The Massachusetts Review*, 45 (1), 51-71.
- Monelle, R. (2000). *The Sense of Music: Semiotic Essays*. Princeton University Press.
- Monelle, R. (2006). *The Musical Topic: Hunt, Military and Pastoral*. Bloomington: Indiana University Press.
- Narmour, Eugene. (1974). "The Melodic Structure of Tonal Music: A Theoretical Study". Tesis doctoral: Universidad de Chicago.
- Pedrell, F. (1958). *Cancionero Musical Popular Español*. Barcelona: Editorial Boileau.
- Prieto, J. y Fernández, V. (2000). *Are Popular and Classical Musical listeners the same people?* Journal of Cultural Economics 24, 147-164.
- Ratner, L (1980). *Classic Music: Expression, Form, and Style*. London: Schirmer Books.
- Salazar, A. (1988). *Conceptos fundamentales en la historia de la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sampedro, C. (1942). *Cancionero Musical de Galicia*. La Coruña: Diputación Provincial. Melodías: 129-130.
- Schapiro, M. (1962). "Es estilo dentro de la antropología de hoy", en Sol Tax (ed.), *Selecciones*, The University of Chicago Press: Chicago, pág 7.
- Schawartz, K.D. y Fouts, G.T. (2003). *Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents*. Journal of youth and adolescence 32, (3), 205-213.
- Schindler, K. (1941). *Folk and Poetry of Spain and Portugal, Hispanic Institute in the United States*: New York
- Schönberg, A. (1963). *El estilo y la idea*. Madrid: Taurus.

Searle, John R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge.

Simmel, G. (1988). *Sobre la aventura: ensayos filosóficos*. Barcelona: Península.

Sloboda, J. (2003). *The Musical Mind the Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University.

Swarowsky, H. (1989). *Dirección de la orquesta. Defensa de la obra*. Madrid: Real Musical.

Taine, H. A. (2000). *Filosofía del arte*. Madrid: Elaleph.com

Tarasti, E. (1994). *A Theory of Musical Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Tinker, J. (2003). Vagrant Sympathies: From Stylistic Analysis to Pedagogy of Style. *Style*, 37 (1), 86-100.

Riemann, H. (1943). *Composición musical. Teoría de las formas musicales*. Barcelona: Labor.

Webern, Anton. (2009). “El camino hacia la nueva música”. Barcelona: Nortedur. Traducción José Anibal Campos.

Zamacois, J. (1987). *Curso de formas musicales*. Barcelona: Editorial Labor.

Zbikowski, L. (2002). *Conceptualizing Music: Cognitive Structure, Theory, and Analysis*. New York: Oxford University Press.

## **APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE: UN INTENTO CONSTANTE POR COMPRENDER AL SER HUMANO Y SU APLICACIÓN A LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA.**

Inmaculada Báez Sánchez

Profesora de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Pedagogía del Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada.

### **RESUMEN**

El aprendizaje es un tema central dentro de la psicología, y sus problemas han proporcionado la ocasión para cientos de estudios sobre cómo ser mejores maestros.

Este artículo representa un intento de proporcionar una introducción a las principales teorías del aprendizaje que son actuales entre los psicólogos. Cómo explicar sobre los resultados de aprendizaje, las teorías de contigüidad, las teorías de refuerzo como B. F. Skinner, las interpretaciones cognitivas del aprendizaje. Como por ejemplo, el condicionamiento operante no tiene en cuenta el papel de los factores heredados y cognitivos en el aprendizaje, y por lo tanto es una explicación incompleta del proceso de aprendizaje en humanos y animales. Jerome Bruner en su teoría de la instrucción, proporciona ciertas pautas sobre cómo un sujeto puede ser dirigido y aumentar su motivación. ¿Pero cómo actuamos en los diferentes campos de la música?

Estudiar "memorizado" no funciona. El maestro tiene que ser su guía para desarrollar las habilidades de los estudiantes y comenzar a "entender" por sí mismos.

¿Podrán los profesores cambiar? ¿Serán guías de nuestros estudiantes? ... lo veremos en las nuevas propuestas de aprendizaje que se están realizando en la actualidad.

### **PALABRAS CLAVE**

Teorías del aprendizaje, Psicología de la Música, Wilhem Wundt, el condicionamiento operante, teorías de refuerzo como B. F. Skinner, Max Wertheimer, Wolfgang Kohler, Jerome Bruner, resultados de aprendizaje, Ebbinghaus, Vygotsky, Piaget.

### **ABSTRAC**

Learning is a central topic within psychology, and its problems have provided the occasion for hundreds of studies over how to be better teachers. This article represents an attempt to provide an introduction to the major Theories of learning which are current among psychologists. How to explain about learning outcomes, contiguity theories, reinforcement theories like B. F. Skinner, cognitive interpretations of learning. As like for example, operant conditioning fails to take into account the role of inherited and cognitive factors in learning, and thus is an incomplete explanation of the learning process in humans and animals. Jerome Bruner in his theory of instruction, he provides certain guidelines on how a subject can be directed and increasing his motivation. But how do we act in the different fields of Music?

Studying "memorized" does not work. The teacher has to be their guide to develop the skills of the students and begin to "understand" for themselves.

Will the teachers be able to change? Will be they guides of our students? ... we will see it in the new proposals of learning that are being made at present.

### **KEY WORDS**

Theories of learning, Psychology of Music, operant conditioning, Wilhem Wundt, B. F. Skinner cognitive interpretations of learning, Max

Wertheimer, Wolfgang Kohler, Jerome Bruner, learning outcomes, Ebbinghaus, Vygotsky, Piaget.

La psicología es una disciplina independiente a finales del siglo XIX, teniendo sus orígenes entre la filosofía y la fisiología. Las teorías de aprendizaje describen la manera en que los teóricos creen que las personas aprendemos nuevas ideas y conceptos, adquieren y modifican sus conocimientos, habilidades, estrategias y comportamientos. Intentan ayudarnos a comprender y controlar el comportamiento humano, a la vez que explican según cada teoría, cómo accedemos al conocimiento. William James (1842-1910), está considerado como el primer psicólogo americano y es el fundador del Departamento de Psicología en la Universidad de Harvard. Creía que el aprendizaje era el tema más importante pues, moldea y dirige nuestras vidas durante la infancia a la par que en la edad adulta protege contra los efectos negativos del hábito.

Posteriormente, surgen dos grandes escuelas para analizar el proceso de aprendizaje: el aprendizaje por asociación y el aprendizaje cognitivo e incluso una tercera intermedia, encabezada por Wilhem Wundt (1832-1920), quien crea el primer laboratorio de Psicología Experimental en Leipzig, alrededor de 1879.

Los teóricos de la Asociación o Conductistas, definen el aprendizaje como el resultado de una serie de conexiones (asociaciones) entre estímulos (sensaciones) y respuestas. Su máximo exponente fue John B. Watson, quien pensaba que el aprendizaje estaba asociado con una secuencia de acciones, reduciéndolo a un conjunto de reacciones musculares y no basando el conocimiento en la actividad cerebral. Posteriormente criticaron a Wundt por emplear la introspección, pues gracias a Pavlov confirmaron que los únicos datos objetivos eran las conductas observables, afirmando así que la conducta constituye el dato real sobre el que debe trabajar la psicología (Watson, 1913). Su influencia en la psicología

americana resaltaría en Edwin Guthrie, Clark Hull, E. L. Thorndike y B. F. Skinner.

Contrariamente, el cognitivismo influenciado por la Gestalt, surge como corriente en los años 50 y 60, como reacción al behaviorismo (conductismo). Ellos creían que el aprendizaje requería pensamiento e intuición y que, los niños, sólo aprenden realmente cuando descubren las soluciones por sí mismos, cuando «comprenden». Por tanto, definen el aprendizaje como una serie de reorganizaciones sucesivas sobre lo que se percibe, que originan nuevas relaciones, permitiendo resolver problemas y adquirir mayor nivel de comprensión sobre diferentes temas. Entre los teóricos cognitivos podemos señalar a Max Wertheimer, Wolfgang Kohler y Kurt Lewin.

### **¿CÓMO COMPRENDER UNA SINFONÍA SI ANALIZAMOS NOTA POR NOTA Y NO EN SU GLOBALIDAD?...**

La psicología de la Gestalt también surge en contra de Wundt, siendo liderada por Max Wertheimer<sup>1</sup> (1880-1940), sobre 1910 en la Universidad de Frankfurt. Ellos defienden que el aprendizaje, suponen algo más que la mera existencia de una serie de respuestas condicionadas. Estos procesos sólo ocurrirán cuando se produzca una reorganización de las percepciones, hecho que sucede dentro del organismo.

Y tampoco piensan como los conductistas: para los gestaltistas el aprendizaje no se podía concebir como un conjunto de pequeñas asociaciones entre estímulos-respuestas, porque entonces se perdía el significado de lo que para ellos constituía la realidad: piensan que para aprender, han de

---

<sup>1</sup> Max Wertheimer (1880-1940), también fue músico y hasta llegó a iniciar sus estudios de psicología en la Universidad de Berlín, bajo la tutela de Carl Stumpf, famoso por sus aportes al estudio de la psicología de la Música. Wertheimer comentaba furioso: «La globalidad es más que la suma de sus partes». Debemos estudiar la globalidad, la totalidad (la Gestalt). Las partes actúan de forma diferente cuando se las saca de su contexto.

relacionar la información de forma significativa y, para ello, necesitan utilizar un método diferente, al que llaman *la aproximación cognitiva*.

Wolfgang Kohler, en Tenerife, llevó a cabo los estudios más famosos de la psicología de Gestalt: un mono llamado Sultán fue capaz de unir dos palos cortos para poner la comida a su alcance (Figura 1). El simio no veía las cajas y las bananas como elementos separados, sino que los concebía formando parte de una misma totalidad y solamente después de esta reorganización perceptiva se producía la solución del problema; había demostrado el insight o fenómeno «a-ha» que, un aprendizaje mucho más característico de la especie humana.



Figura 1. El mono Sultán de Kohler

Finalmente, surgen los psicólogos de las «nuevas generaciones» como B. F. Skinner y Jerome Bruner, quienes hablan al profesorado y les dicen qué hacer en determinadas situaciones e indicándoles cómo producir los cambios deseados en la conducta o establecer las condiciones

necesarias para que se produzcan aprendizajes efectivos.

Por otro lado, Koffka hace que la escuela de la Gestalt sea la precursora de la psicología cognitiva moderna:

explica que una experiencia ambiental produce una huella en la memoria que se puede grabar de forma permanentemente en la mente del aprendiz. Cada huella influirá tanto sobre nuestra forma de percibir, como de aprender y permitirán al niño resolver los problemas de forma cada vez más eficaz.

## LAS ACTUALES TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

En la actualidad, los profesionales de la enseñanza podemos beneficiarnos de estas teorías, pues algunos principios generales pueden ser trasladados al ámbito académico para conseguir que el alumnado realice aprendizajes eficaces y productivos.

Skinner define el *aprendizaje* como una conexión entre el estímulo (E) y la respuesta (R), aunque no sean siempre en este orden y afirma que la mente es irrelevante para una comprensión de la conducta de los sujetos...esto no está claro, pero su idea más importante es que estamos a merced de los controles ambientales y que, por ello, nuestra conducta se moldea continuamente por el efecto de los refuerzos. Afirma que los *profesores deberían de emplear técnicas que produzcan cambios significativos en la conducta*, bien refuerzos primarios, como por ejemplo un caramelo, o los refuerzos condicionados, como por ejemplo las buenas notas o el refuerzo social, siendo más eficaces si se producen de forma inmediata. Para él, la meta de la educación es maximizar el conocimiento: “Solamente cuando los estudiantes puedan contestar a las preguntas que se les hacen dentro de un área de

conocimiento determinada, hablar y escribir fluidamente sobre ella, podremos decir que han comprendido los conocimientos de esa materia”.

Por el contrario, Jerome Bruner cree que la importancia de la intuición en el aprendizaje es básica, es una técnica de solución de problemas. En su *teoría de la instrucción*, proporciona ciertas orientaciones sobre la forma en que se puede enseñar una asignatura con más eficacia: dirigir y aumentar la motivación; que la estructura que presenta una idea, un problema o conocimiento sea la más sencilla posible; que la secuencia, se realice desde una representación enactiva a una icónica y, finalmente, a una simbólica, (Bruner, 1966, p. 14) y que el refuerzo se produzca mediante una retroalimentación que permita dominar un problema.

## **PERO... ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COGNICIÓN?**

La cognición -pensamiento o procesamiento racional- se considera como un proceso activo e interactivo siendo el resultado de un mecanismo de regulación que conecta a la persona con el ambiente, y por tanto, no es pasivo.

Piaget definió cuatro etapas o estadios: Sensoriomotor (de 0 a 2 años), Intuitivo o preoperacional (de 2 a 7 años), Operaciones Concretas (de 7 a 11 años) y de Operaciones Formales (de 11 a 16 años). *Sólo si el profesorado comprende la verdadera esencia de cada uno de los estadios podrá saber qué enseñar y cómo hacerlo*, es decir, ha de entender la estructura predominante de cada edad. Además hemos de destacar que Piaget fue un defensor de la Escuela Activa: *la actividad produce desarrollo cognitivo*.

Vygotsky, contemporáneo de Piaget elaboró unos principios en el campo de la instrucción: 1. Tener en cuenta el nivel de desarrollo de los alumnos. 2. Que el niño tenga un papel activo en

el aprendizaje. 3. La educación es un proceso interactivo, en el que deben participar padres, profesores e iguales. 4. Los estadios son sistemas en los que se producen reestructuraciones y reorganizaciones del conocimiento. 5. Cada estadio es cualitativamente diferente a los otros: si no se produce una interacción adecuada, no se favorece el desarrollo. Él expone que el alumno posee tres zonas de desarrollo: la Real con sus habilidades actuales, la de Desarrollo próximo, mediante un aprendizaje guiado y compartido socialmente, y la zona de Desarrollo potencial que estima el nivel que se puede alcanzar con el apoyo de otro.

También hemos de nombrar la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, muy destacada en el constructivismo, cuyo autor fue muy influido por Piaget. Este psicólogo y pedagogo opinaba que para que la gente aprenda es preciso actuar sobre sus conocimientos previos. Esta teoría está muy centrada en la práctica, a base de producir conocimientos que se interiorizan mejor y más duraderos que los aprendidos de memoria.

## **PERO... ¿CÓMO ACTUAMOS EN LOS DIFERENTES CAMPOS DE LA MÚSICA?**

En muchas ocasiones, en los conservatorios elementales y, sólo en parte, iniciamos en el instrumento de forma conductista: “mira cómo coloco la mano”...repítelo. Entonamos una canción fácil: la aprendemos de memoria, la repetimos...etc. También, hemos de ser conscientes que los niños de ocho años no tienen una capacidad de concentración de más de diez minutos...por ello la clase ha de ser totalmente activa, jugando con los tiempos y las actividades y, lo que es muy importante: estimulando su creatividad. Debemos de ser tener claro que, cuando un alumno sale por la puerta de la clase, a los pocos minutos no se acordará de nada...de ahí que, al principio y en instrumento, tengan dos sesiones semanales de una hora para tres personas, pues es más productivo que una sola con más

duración: ahorramos tiempo en las explicaciones dándoselas a todos a la vez, diversificamos las actividades para que su mente continúe con nosotros, incluso les pedimos que detecten algún fallo, que hacemos a propósito, para que se concentren en una actividad...todo ello consigue, además, favorecer la socialización que nuestro mundo actual demanda. En suma: debemos de iniciarles de modo que experimenten sensaciones, que vivan la música, antes de explicarles cualquier conocimiento técnico...y esto no supone bajar el nivel, sino cambiar nuestra forma de enseñar: por ejemplo, la utilización procedimientos como los juegos como método didáctico nos hará que los alumnos disfruten aprendiendo y deseen venir a clase, mientras que, sin darse cuenta, asimilan multitud de destrezas.

Más tarde, los alumnos cambian de estadio, llegando a las Enseñanzas Profesionales en donde desde el principio, debemos de estimular la reflexión y su espíritu crítico. El profesor ya no tiene que decirle todo, sino ser su guía para desarrollar sus capacidades y que comiencen a “comprender” por sí mismos. Nuestra función es propiciarles las herramientas necesarias para que, ellos, descubran el siguiente paso. Sin embargo, a veces nos obstinamos en hacerlo al revés: primero le soltamos la teoría y luego a ver si lo captan o que se lo aprendan de memoria o que reproduzcan una interpretación de un determinado instrumentista famoso...Y el día que no cuenten con su profesor ¿Cómo se enfrentarán a una nueva obra? ¿Tienen adquiridas las competencias para ello?...

Estudiar “de memorieta” no sirve: como podemos ver en la figura 2, que refleja la Curva del olvido de Ebbinghaus, la retención inmediata de lo aprendido es del 100%, y sólo alrededor de un 25% desde el sexto día hasta el 21% que nos queda al mes de haberlo aprendido. Por ello, la información que se aprende en la clase debería de ser significativa. No obstante, por desgracia, los estudiantes están todavía acostumbrados a memorizar vocabulario, teoría musical, fechas de autores u obras...

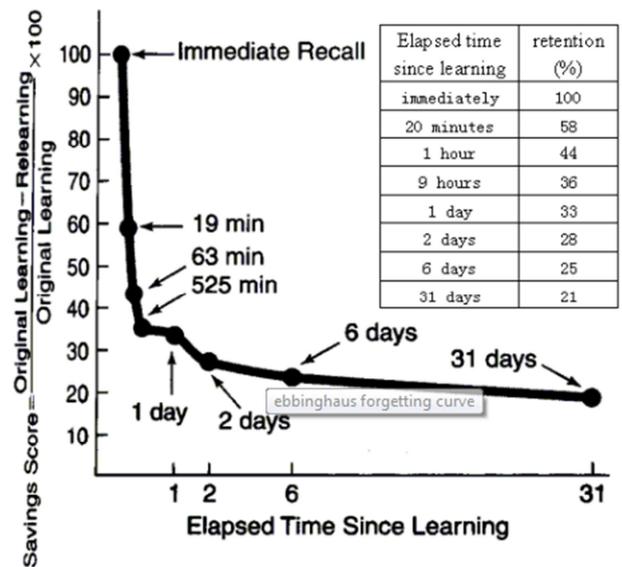


Figura 2. Curva del olvido de Ebbinghaus

Sin embargo, utilizando la Psicología cognitiva, Sloboda (1985), ofrece posibles soluciones: encuentra una similitud entre los estudios realizados por Chase and Simon (1973) en referencia a las habilidades de algunos ajedrecistas con varios niveles de experiencia a la hora de recordar posiciones de partida y las destrezas musicales que, por ejemplo mostraba Mozart: en ajedrez, los profesionales superaban a los novatos sólo cuando el materia que debía de recordarse tenía algún sentido y por tanto, podía agruparse en “chunks” estratégicos; igualmente, una explicación para la destreza musical de Mozart podía ser que, era más hábil, gracias a la experiencia: identificaba patrones en el material y de ese modo recordaba grupos como unidades sencillas (“chunks”).

Las propuestas en contra de largas sesiones de estudio, se han visto refrendados por otros estudios más recientes de neurociencia, mostrando que varias sesiones de práctica bien espaciadas son una estrategia de aprendizaje mucho más eficaz que una sola sesión concentrada, especialmente cuando se estudian listas de vocabulario....¿Seremos capaces de cambiar?¿De

ser guías de nuestros alumnos?...lo veremos, en otro artículo, analizando la Psicología cognitiva de la Música y las nuevas propuestas de aprendizaje que se están realizando en la actualidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arranz, A (2017). *Teorías de aprendizaje: aplicaciones educativas y prácticas*. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/teorias-del-aprendizaje/>
- Berra, M.; Gallegos, M.; Balestra, J. (s.f.). *La Psicología tal como la ve el conductista John Watson (1913): una revisión histórica*. Ciudad del Rosario. Facultad de Psicología Argentina. IRICE-CONICET-UNR. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GIL3cI9PS5cJ:conferencias.unc.edu.ar/index.php/AACC/aacc/paper/download/878/159+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Chase, W.G. y Simon, H.A. (1973). The mind's eye in chess. En *Visual information processing*. Nueva York, EEUU. Academic Press.
- Dempster, F.N. (1987). Effects of variable encoding and spaced presentation on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*. Vol. No. 2, pp. 162-170. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.595.6763&rep=rep1&type=pdf>
- Froufe, M. (2011). *Psicología del aprendizaje. Principios y aplicaciones conductuales*. Madrid, España. Editorial Paraninfo.
- Gallardo, P. y Camacho J.M. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Sevilla, España. Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Gluck, M., Mercado, E. y Myers, C.E. (2009). *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. México D.F., México. McGraw-Hill.
- Heredia, Y. y Sánchez, A. (2012). *Las teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/621390/1/P231.pdf>
- Maldonado, A. (2015). *Aprendizaje humano y pensamiento*. Granada, España. Editorial Universidad de Granada.
- Hernández, G (1997). Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa, en *Bases Psicopedagógicas*. (Coord.) Frida Díaz Barriga Arceo. México D.F. Editado por ILCE- OEA. México.
- Schunk, D.H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México. D.F., México. Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Sloboda. J.A. (1985). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid, España. Ed. Machado Libros.
- Morales, C.H. (1974). *Teorías del aprendizaje*. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Recuperado de <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/6012/1/RI005130.pdf>

## LA TROMPETA Y LA COMPOSICIÓN UNIDAS POR LA MUJER. HISTORIA Y EXPERIENCIAS.

Ana Espín García

Titulada Superior de Trompeta por el RCSM “Victoria Eugenia” de Granada

### RESUMEN

El eje central de esta investigación ofrece unas pinceladas acerca de la mujer trompetista y compositora desde la Era Moderna hasta nuestros días. Gracias a la existencia de una rama de la musicología, en concreto la musicología feminista, la incorporación de la mujer a la música ha sido respaldada y propiciada por ésta. La misma estudia de forma científica los mismos aspectos que la musicología, pero con la figura femenina como eje central. Con esta búsqueda se pretende cuestionar y mentalizar acerca de la pequeña cantidad de mujeres existentes en los ambientes musicales considerados “masculinos”. Para saber qué opinan los alumnos y profesores de diferentes conservatorios se realizan una serie de encuestas y entrevistas.

### PALABRAS CLAVE

Trompeta, Intérpretes femeninos, Mujeres compositoras.

### ABSTRAC

The central axis of this research offers some brushstrokes about the trumpeter and composer woman from the Modern Era to the present day. Thanks to the existence of a branch of musicology, specifically feminist musicology, the incorporation of women into music has been supported and encouraged by it. It studies in a scientific way the same aspects as musicology, but with the female figure as the central axis. With

this search we try to question and mentalize about the small amount of existing women in the musical environments considered "masculine". To know what the students and professors of different conservatories think, a series of surveys and interviews are carried out.

### KEY WORDS

Trumpet, Female performers, Women composers.

### INTRODUCCIÓN

El pasado ocho de marzo de 2017 se llevó a cabo un coloquio organizado y celebrado en el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada. El título de la conferencia era “Estudios de género vs Musicología feminista” y su protagonista fue Marisa Manchado, una mujer compositora con un gran currículum a sus espaldas. Iluminada Pérez, profesora del mismo centro y a la vez, compositora como la ponente invitada, ofreció algunas ideas reivindicativas sobre los derechos de las mujeres.

Una de las aportaciones de Marisa que impactaron y generaron inquietudes entre los asistentes fueron:

las mujeres en la música y más concretamente en el territorio patriarcal por excelencia, la composición, continuamos siendo pájaros exóticos, mitad temidos, mitad mimados paternalistamente, como nenitas, en ningún caso estamos en igualdad de condiciones con nuestros colegas varones (...) queremos que las Hildegard de Bingen, Fanny Mendelssohn, Clara Wieck, Cécile Chaminade, Alma Mahler, Lili Boulanger, (...) -solo por citar a las mejor documentadas- estén normalizadas y la programación de sus obras no se produzca solo en conciertos monográficos 8 de marzo, aunque también. (Manchado, M.

Compositoras, una lucha por la igualdad.  
Periódico El País.)

Por último, la ponente mencionó cómo la sociedad tiene estandarizados los roles de los hombres y las mujeres con un instrumento concreto. Por ejemplo, una chica violinista está más que asimilada y se interpreta como algo normal, pero una mujer trompetista, trombonista, e incluso tubista es más que extraño e impactante. Fue entonces cuando empecé a cuestionarme, la ínfima cantidad de mujeres que me había encontrado a lo largo de mis estudios musicales en el mundo del metal y del desconocimiento o inexistencia de esas mismas mujeres instrumentistas en orquestas o bandas profesionales e incluso en los Conservatorios como docentes. Todo esto junto al monográfico de mujeres compositoras impartido por Ramón Llorente en el centro anteriormente citado, han propiciado la investigación acerca de este tema.

La mujer ha estado en un plano diferente al del hombre a lo largo de la historia y de la música. El acceso a la vida pública y cualquier asunto musical estaba restringido. Las presiones de su entorno las llevaron a utilizar vías de escape como la publicación de sus obras firmadas bajo el nombre de un hombre o incluso el uso de un pseudónimo masculino para superar así, las barreras impuestas. La emancipación de la mujer, más temprana en América que en Europa, ayudó a reducir progresivamente situaciones como las anteriormente citadas. Como dato positivo se remarca que las mujeres han sido las protagonistas del siglo XX debido a los numerosos avances que han conseguido. No obstante, bajo la vista de la sociedad, seguían conservando la figura de ama de casa, con la posibilidad de acceder a las enseñanzas musicales siempre con el consentimiento de su esposo.

Poco a poco la mujer comenzó a ser incluida en diversos ámbitos, como por ejemplo la incorporación al mundo laboral, el derecho al voto, o como consecuencia, la igualdad de hombres y mujeres ante la Constitución.

## LA MUJER COMPOSITORA

Las protagonistas de los salones fueron las autoras del siglo XIX, las grandes cantantes de ópera, las virtuosas intérpretes, todas ellas ansiosas por conseguir desarrollar sus respectivos talentos en el campo de la composición. Consiguieron ser figuras musicales sobresalientes, pudiendo dedicarse a divulgar con fascinación la música de otras y otros autores. Un claro ejemplo es Clara Wieck Schumann, brillante pianista y compositora que, con temprana edad, fue la difusora fundamental de la obra de su marido, Robert Schumann. Por otro lado, Fanny Mendelssohn, excepcional autora, fue quien ayudó en el ámbito musical a su hermano Félix Mendelssohn.

La publicación de las obras de estas compositoras estuvo sometida a las presiones presentes en su entorno, lo que las llevó a la adopción de un nombre masculino. Composiciones de Fanny Mendelssohn Hensel fueron editadas e incluso añadidas entre las piezas firmadas por su hermano, siempre respondiendo a la petición de la madre de ambos. Es de suma importancia ver cómo el padre de Fanny, Abraham Mendelssohn, le indica la senda que debería elegir en una carta que le envió, el día 16 de Julio de 1820:

La música será quizá la profesión de Félix, pero para ti sólo puede o debe ser un ornamento. No debe ni puede ser el fundamento de tu existencia y vida diaria.  
(Florentín, V., Fernández, M., Solache, G., 2006, p.71)

Otros fragmentos de cartas escritas por Fanny Mendelssohn son los siguientes; el primero dirigido a Karl Klingemann el 15 de Julio de 1836 y el segundo a su hermano, cuando empieza a editar sus obras en 1846 y para ello quiere plasmar su firme decisión en las siguientes palabras:

Si nadie ofrece una opinión, o se toma el más pequeño interés en tu obra, se acaba

por perder con el tiempo no sólo todo placer, sino también todo el poder de juzgar su valor. (...)

Estoy empezando a publicar...si al público le gustan las piezas y recibo más ofertas, sé que será un gran estímulo para mí, el que siempre he necesitado para crear. Si no, estaré en el mismo punto en el que siempre he estado. (Florentín, V., Fernández, M., Solache, G., 2006, p.72)

Muchas de las compositoras se mantuvieron activas gracias a los salones musicales. El que cabe destacar por su fama es el salón de la familia Mendelssohn. Sin embargo, la denominada “música de salón” se valoraba como un género menor, propio de diletantes, frente a los géneros verdaderamente profesionales. Esto no supuso ningún obstáculo para las compositoras, pues buscaron que su obra fuera conocida, sobrepasando la barrera de la partitura, hasta encontrar su público. Muchas fueron verdaderas estrellas de la ópera, como María Malibrán y Paulina García-Viardot, hermanas y divas internacionales que consiguieron numerosos éxitos.

Todas ellas tienen un punto de unión: con frecuencia, después de su desaparición física también, se fugaron como artistas. Sus obras dejaron de reeditarse e interpretarse y su música que estaba presente en los tratados musicales, se volvió invisible en los compendios posteriores. El silencio se hizo durante décadas, incluso durante más de un siglo. No obstante, bien adentrado el siglo XX, de manera tardía, sus obras a pequeña escala son reeditadas y publicadas por primera vez. La atención de los intérpretes comienza a despertarse, comienza la curiosidad por sus creaciones y en Musicología se investiga y se mantienen enriquecedoras discusiones académicas sobre el papel de las mujeres en el mundo de la composición y en la vida musical. Gracias al esfuerzo tanto enérgico como minoritario, poco a poco vuelven a ser célebres los nombres de estas mujeres olvidadas, y con ellas regresan

composiciones que actualmente se pueden concebir como resultado de un entorno, una cultura, unos deseos y unos talentos tan distinguidos como atrayentes. Por fin, tras el silencio, vuelve la música.

## LA MUJER TROMPETISTA

Actualmente resulta extraño o no es del todo frecuente, la imagen de una mujer tocando la trompeta, pero si nos remontamos al pasado, podemos apreciar cómo ellas, con su instrumento, eran fuente de inspiración para muchos artistas. Es más, en muchas obras de arte se consideran que son representantes de la Fama.



Figura 1. Tobias Stimmer, *Donna che suona la tromba de tirarsi*, 1750 (Pia, 2013 p.39).

Durante los siglos XV y XVI, los vigilantes nocturnos de las ciudades tenían la labor de hacer sonar las horas durante su turno. El instrumento preferente era fabricado con cuernos de origen animal. Los vigilantes también tenían la obligación de avisar con su instrumento de incendios, peligros, e incluso actuar durante las fiestas. (Cassone, G., 2009). En la figura 1 se puede apreciar cómo la protagonista con su mano izquierda sujetaba la boquilla y con la derecha

movía el cuerpo de la trompeta para conseguir los diferentes armónicos.



Figura 2. A personification of fame, Bernardo Strozzi (Extraído de National Gallery)

La Fama se representar con una sola trompeta, o dos de diferente longitud: simbolizando la buena y mala fama. Aparentemente, la representación de los dos instrumentos en la pintura es, una trompeta de oro y un *shawm* de madera. Este último se trata del instrumento más importante de lengüeta doble de la Edad Media y del Renacimiento. Su interpretación al aire libre era idónea debido a su característico tono penetrante.

La mayoría de veces, la imagen que se ha tenido de la trompeta es masculina. Esta imagen de la trompeta como un instrumento “de hombres” no se ha visto alterada a pesar de los numerosos cambios sociales que se han dado en otros campos. La cuestión acerca de la tendencia del sexo femenino a tocar instrumentos como la flauta y el arpa, y la del hombre hacia trombones y tubas, se la ha planteado la literatura sobre la codificación del género instrumental. Aunque aún se considere un tema joven, el rol de la mujer en los instrumentos de viento metal, es un aspecto que se lleva planteando desde hace bastante tiempo. (Wallace, J., y McGrattan, 2001, p.278).

Para corroborarlo se realizaron varias entrevistas a mujeres trompetistas. Para las primeras se utilizaron preguntas tales como: ¿En qué momento comenzó su relación con la

trompeta?, ¿Por qué decidió estudiar trompeta?, ¿Cuál fue la reacción de su entorno cercano (amigos, familiares, profesores, etc.) con respecto a su elección profesional?, ¿Alguna vez ha sentido alguna discriminación, positiva o negativa, en su profesión por el hecho de ser mujer?, ¿Y durante sus estudios? Su profesor, ¿le ha tratado de forma diferente por ser una mujer?, si ha sido así, ¿cómo le hizo sentir?, ¿Ha tenido alguna vez una profesora trompetista?, ¿Cuáles son sus trompetistas referentes?, ¿En algún momento la presión social le ha hecho replantearse o cambiar la elección de su instrumento?, ¿Algún consejo para las mujeres que quieran dedicarse a la trompeta? Algunas de éstas pudieron realizarse personalmente y otras, debido a la distancia, se tuvieron que hacer a través de correo electrónico.

Entre ellas encontramos a dos grandes de ellas: Mireia Farrés Bosch y Nuria Leyva Muñoz.

Mireia Farrés Bosch estudió en el *New England Conservatory* de Boston y perteneció a la Orquesta Ciudad de Granada (2001-2004). Actualmente es profesora de la Escuela Superior de Música de Cataluña y tiene la plaza de trompeta solista en la Orquesta Sinfónica de Barcelona desde el año 2004. Farrés asegura en su entrevista que “en mi pueblo era común y es común que haya chicas que toquen la trompeta así que fue una elección muy normal para mí. Mi abuela dice que salí del cole y entré en la escuela de música diciendo que quería tocar la trompeta.”

Nuria Leyva Muñoz estudió en los Conservatorios Superiores de Música de Granada, Málaga y Sevilla. También en la *Academy of Music St. George's Windsor Castle* en Londres. Actualmente pertenece a la Real Orquesta Sinfónica de Sevilla. La reacción de su familia ante su elección profesional fue estupenda. No obstante, la gente se asombraba cuando veían a una niña tan pequeña tocar la trompeta. Como consejo para futuras trompetistas afirma:

Disfrutad mucho de nuestro instrumento que es precioso y recordad siempre que no

necesitamos la fuerza del hombre para tocarlo. Sólo saber respirar bien y como dije antes, disfrutar tocando.

## OPINIÓN DE LAS INTÉRPRETES FEMENINAS

En lo que respecta al pensamiento, la posición y experiencias de la mujer trompetista, se ha utilizado el método de la entrevista y se han obtenido las siguientes conclusiones: la primera de ellas es el contraste de opiniones tan distinto entre las entrevistadas; pasando desde las que nunca han sentido ningún tipo de discriminación en su trayectoria, hasta las que han sufrido casos rozando el acoso.

Sin embargo, lo que está claro entre la mayoría de las entrevistadas es que, aquellas mujeres cuyos familiares no eran músicos, especialmente trompetistas, han sufrido comentarios del tipo “la trompeta no es un instrumento de chicas”, “¿por qué no tocas el violín o la flauta?”, e incluso han llegado a realizar aportaciones tales como “A mi madre le pareció raro y fue a hablar con el director de la banda por si era normal que una niña tocara la trompeta”.

Otro punto en común de muchas de ellas es el cuidado y la atención hacia la ropa y a la forma de actuar; algunas por miedo a que malinterpretaran sus acciones y otras por reparo a que entendieran que iban a superar sus metas de una manera más fácil. A lo largo de sus estudios han sufrido el menosprecio por parte de algunos compañeros solamente por el hecho de ser mujer, puesto que argumentaban que “no tenía suficiente capacidad para poder tocar un papel, que de eso ya se encargaban ellos”. A lo largo de su formación académica, son muy pocas aquellas que han recibido clases por parte de una mujer trompetista, es más, más de una afirma que le encantaría ser alumna de alguna de ellas. En cuanto al número de concertistas de trompeta referentes para las entrevistadas, la balanza se decanta hacia el lado masculino; son pocas las mujeres presentes en la

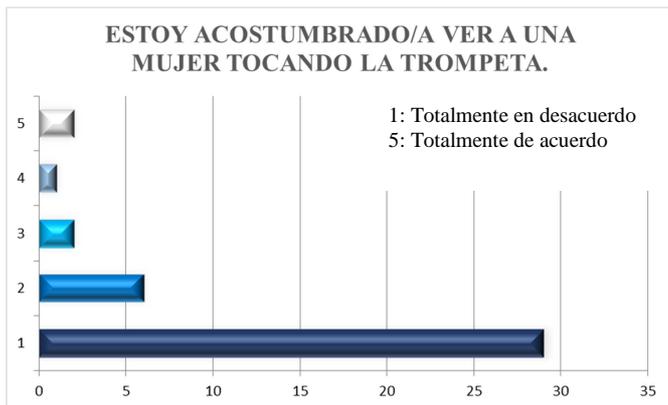
música en general y concretamente como trompetistas.

Además de las dificultades que conllevan el dominio de un instrumento, lo que a todas une, es la pasión por la trompeta, el orgullo de haber elegido este instrumento y la certeza de estar en el camino correcto. Así como el ánimo hacia las demás mujeres que tengan la intención de ser trompetistas. Laura Valero recordaba esta conversación con una profesora:

La profesora italiana Martina Dainelli me dijo algo que nunca olvidaré. Sus palabras fueron: “No intentes tocar como un hombre. No eres un hombre”. Eres diferente. Tú eres especial. Aunque todos somos capaces de hacer las mismas cosas, obviamente por cuestiones genéticas hay ciertas diferencias entre hombres y mujeres. Y una de las cosas que desde mi punto de vista es una ventaja, es la sensibilidad de una mujer. Y creo que aprovechar esa sensibilidad al tocar es algo maravilloso que no todos pueden hacer. No hace falta demostrar fuerza, ni competir con nadie para ver lo agudo que puedes tocar (que por desgracia es la escena más repetida en la rutina de un conservatorio) sino tocar bonito, tocar con el alma, y a eso no te enseñan, puesto que es algo que tiene que salir de dentro, y para la mayoría de nosotras es algo innato.

## OPINIÓN ACERCA DE LAS MUJERES TROMPETISTAS

Otro objetivo planteado es conocer la opinión de la sociedad acerca de la mujer trompetista. El resultado de algunas preguntas de las encuestas realizadas a 40 personas comprendidas entre profesionales, alumnos de conservatorios de enseñanzas básicas, profesionales y superiores de diversos instrumentos se puede apreciar en las siguientes gráficas.



El 72 %, más de la mitad, no suele ver a una mujer tocando dicho instrumento. Esto nos lleva a pensar que la proporción de hombres con respecto a mujeres trompetistas es mucho mayor.



En lo que respecta a bandas y orquestas profesionales se aprecia como el porcentaje es aún mayor. Esto lleva a plantear la pequeña cantidad de mujeres que alcanza el título de enseñanzas artísticas superiores y que posteriormente accede a un puesto de trabajo en una banda o una orquesta. Para una conclusión más precisa, se ha accedido al número de alumnas en el aula de trompeta de los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía. Suman un total de ocho alumnas matriculadas en toda Andalucía en el curso 2016/2017.

## CONCLUSIONES

La mujer ha estado en un plano diferente al del hombre a lo largo de la historia y de la música. El acceso a la vida pública y cualquier asunto musical estaba restringido. Las presiones de su entorno las llevaron a utilizar vías de escape como la publicación de sus obras firmadas bajo el nombre de un hombre o incluso el uso de un pseudónimo masculino para superar así las barreras impuestas.

A modo de valoración crítica sobre el presente trabajo, se puede decir que se han superado con éxito los objetivos planteados. Se ha propiciado un acercamiento a la labor musical de la mujer, descubriendo nuevas intérpretes femeninas y compositoras. Con toda la información obtenida se ha podido ofrecer una imagen de las situaciones de desapoyo y desconfianza que muchas de ellas atravesaron. Es más, se ha localizado una obra para trompeta y piano de una compositora de Sofía Gubaidulina. Tener la oportunidad de acceder a ella e interpretarla ha sido muy satisfactorio. Esto podría ser el comienzo de una nueva investigación sobre la mujer y la música.

Aunque la situación ha mejorado notablemente, todavía hoy día siguen dándose casos de desigualdad. También se percibe una mayor preocupación por estos temas en el ámbito educativo; se han introducido asignaturas sobre género en grados de musicología y en el Real Conservatorio Superior de Música de Granada. Pues es aquí, en la educación, en la base, donde hay que inculcar estos valores de igualdad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cassone, G. (2009). *The trumpet Book*. Varese: Zecchini Editore.
- Florentín, V., Fernández, M., Fernández, M. y Solache, G. (2009). *Creadoras de Música*, Madrid, Instituto de la mujer.
- Manchado, M. (20 de diciembre de 2008) Compositoras, una lucha por la igualdad. *Diario El País*.
- Pia, J. (2013). *La tromba nella trattatistica musicale del XVII secolo*. Ed. BrassMusic Publications, Milan.
- Wallace, J. y McGrattan, A. (2001) *The trumpet*. Londres: Yale University.

## LA HARMONIE. EXPOSICIÓN DE UNO DE LOS ORÍGENES DE LAS BANDAS DE MÚSICA.

Pablo Fernández Rojas  
Licenciado en Historia y Cc. de la Música  
por la Universidad de La Rioja  
Máster en Filosofía Contemporánea  
por la Universidad de Granada

### RESUMEN

El objeto de este ensayo es introducir al lector en el concepto de la Harmonie mediante: i) un breve recorrido histórico; ii) su comprensión como un elemento en el desarrollo de los vientos; iii) su relación con las actuales Bandas de Música; y iv) la exposición de una corriente actual de Harmoniemusik.

### PALABRAS CLAVE

Harmoniemusik; Instrumento de viento; Banda de Música; Bóreas Ventus.

### ABSTRACT

The aim of this essay is to introduce the reader to the concept of Harmonie by: i) a brief historical overview; ii) the understanding of Harmonie as an element in the development of wind instruments; iii) the relationship with current Wind Bands; and iv) exposing a current trend of Harmoniemusik.

### KEY WORDS

Harmoniemusik; Wind instrument; Wind Band; Bóreas Ventus.

## INTRODUCCIÓN: POR QUÉ INVESTIGAR LA MÚSICA DE HARMONIE

Según el Maestro Pascual-Vilaplana,

Las formaciones instrumentales de viento que desde las Harmoniemusik del XVIII estaban funcionando en distintos países europeos, se convirtieron en germen de la evolución bandística. Música militar y música camerística se fueron uniendo paulatinamente para configurar las bandas de música como las entendemos en la actualidad<sup>1</sup>.

Todo estudioso del movimiento bandístico debe conocer la música de Harmonie. Es el objetivo de este ensayo exponer el concepto *Harmoniemusik*, al tiempo que se explora una nueva vía en esa formación de vientos originaria del Clasicismo.

## RECORRIDO HISTÓRICO DE LA HARMONIE

*Harmoniemusik* en su traducción literal significa «música armónica» o «música de armonía», lo cual debemos entender en su contexto: los instrumentos que aportaban *las armonías* a la música orquestal eran los instrumentos de viento. *Harmoniemusik* es un subgénero musical clásico destinado a formaciones instrumentales de viento que nació y tuvo una gran acogida en la Alemania del siglo XVIII. En cuanto a su entidad como género musical, se destaca tanto por transcripciones de obras mayores (como óperas) como por composiciones originales de tipo camerístico, siendo la *partita*, la *suite*, el *divertimento* y la *serenata* sus formas musicales más usadas.

<sup>1</sup> PASCUAL-VILAPLANA, José Rafael. «Horizontes en el Viento». Las bandas: Vientos del mañana. Asociación Nacional de Directores de Banda (Eds.), 2014. Pág. 73.

Su momento de esplendor sucedió en las cortes europeas entre 1780 y 1840<sup>2</sup>, específicamente en el ámbito de la corte vienesa donde se desarrolló como estilo al fundarse en 1782 un octeto de viento –la principal formación de *Harmoniemusik* hasta 1825– para gusto del emperador José II del Sacro Imperio Romano Germánico. La *Harmoniemusik* se convirtió así en un elemento característico de la tradición vienesa, y su éxito se extendió al resto de Europa<sup>3</sup>, siendo uno de los tipos de conjuntos más populares del clasicismo musical junto al cuarteto de cuerdas. El compositor y crítico musical Johann Friedrich Reichardt, con motivo de una visita a la capital de la *Dual Monarchy* en 1783 y tras escuchar a la Banda Imperial –*Kaiserliche Musik*– interpretando a Mozart, escribió: «la *Harmoniemusik*, tocada sólo por instrumentos de viento, fue practicada con gran maestría en la Viena de la época»<sup>4</sup>. Y no es de extrañar, ya que los intérpretes eran talentosos profesionales:

The emperor's Harmonie, for example, originally consisted of Georg Triebensee and Went (oboes), the Stadler brothers (clarinets), Rupp and Eisen (horns) and Kauzner and Drobney (bassoons), all members of the Burgtheater orchestra<sup>5</sup>.

Las funciones que cumplían las *Harmonie* determinaban el nombre de la música: si era

<sup>2</sup> CONDE PONDS, M. «MARTÍN Y SOLER, VICENTE.: *Una cosa rara. Harmoniemusik. Moonwinds*. Joan Enric Lluna». Libreto de CD. Austria, Harmonia mundi, 2008.

<sup>3</sup> HELLYER, R. «*Harmoniemusik*». *Grove Music Online*. Oxford Music Online, [http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/12392?q=harmoniemusik&search=quick&pos=1&\\_st art=1#firsthit](http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/12392?q=harmoniemusik&search=quick&pos=1&_st art=1#firsthit) (última consulta: diciembre de 2016).

<sup>4</sup> ALLIHN, INGEBORG. «MOZART, WOLFGANG AMADEUS.: *Mozart. Divertimenti for Wind Instruments*. Chamber orchestra of Europe Wind Soloists». Libreto de CD. Alemania, Teldec Classics (Warner Music), 2003.

<sup>5</sup> HELLYER, R. «*Harmoniemusik*». *La Harmonie del emperador, por ejemplo, se componía inicialmente de Georg Triebensee y Went (oboes), los hermanos Stadler (clarinetes), Rupp y Eisen (trompas) y Kauzner y Drobney (fagotes), todos ellos miembros de la orquesta Burgtheater*. Traducción del autor.

destinada a amenizar<sup>6</sup> banquetes era *Tafelmusik*; *Finalmusik* para concluir algún evento al aire libre, o *Nachtmusik* para revelar el momento apropiado para su ejecución –es decir, la noche. Estas funciones que eran competencia de las *Harmonie* anteriormente las llevaban a cabo otro tipo de formaciones también de viento, pero con instrumentos como *cornetas*, *pommers*, *crum-horns*, etc., e incluso podemos remontarnos a Bandas que incluían en sus filas instrumentos de cuerda agudos, como *Grande Banda* del monarca francés Luis XIV<sup>7</sup>. Ello cambió en la Viena que nos ocupa para dar paso a los más actuales instrumentos que conforman el octeto de viento (denominado también *full Harmonie*): dos oboes, dos clarinetes y dos fagotes, con dos trompas sumadas habitualmente para amplificar el sonido y enriquecer el color; una de las combinaciones camerísticas más ricas tímbricamente (instrumentación de la famosa *Serenata* n° 12 K 388 de W. A. Mozart). Por lo tanto, son los instrumentos de viento precursores directos de nuestros instrumentos actuales los que confeccionan las *Harmonie*, no cualquier tipo de aerófonos.

## LA HARMONIE COMO ELEMENTO EN EL DESARROLLO DE LOS VIENTOS HASTA EL CLASICISMO

Es el establecimiento de la *Harmonie* como una entidad con carácter y personalidad propios uno de los desencadenantes de la evolución de la música de viento, tanto camerística como sinfónica. Podemos categorizar la *Harmoniemusik* como uno de los cinco acontecimientos más importantes respecto a la progresiva expansión de las capacidades y potencialidades de los instrumentos de viento, junto a:

<sup>6</sup> Como música que no era siempre el único centro de atención, podemos entender que el instrumento al que refiera la partichela sea contingente: dependiendo de la ocasión, si faltaba algún instrumento, en defecto podía substituir su papel otro instrumento y no había problema, si se cumplía la función.

<sup>7</sup> V.V.A.A. *Historia de la Música. La magia de lo clásico*. Deutsche Gramophon. Club Internacional del Libro, 1996.

- a) la música para grupo de metales elaborada por los hermanos Gabrielli en la capilla de la catedral de Venecia (s. XVI-XVII) – donde se hizo una labor de adaptación de las grandes formas vocales y organísticas del momento<sup>8</sup>;
- b) al trabajo de los compositores, intérpretes y constructores de *La Grande Écurie* (s. XVII) que impulsó la evolución de oboes, fagotes y flautas. Estos instrumentos se empleaban en ceremonias y procesiones por su potencia de sonido, pero desafinaban, tenían un color pobre y entorpecían, por su construcción y por defectos de diseño, la actividad de los intérpretes. Los luthiers este movimiento solventaron algunos de estos problemas fabricando los instrumentos con agujeros más pequeños, dividiéndolos en varios segmentos o cuerpos, y reduciendo el diámetro interior<sup>9</sup>;
- c) al sensacional despliegue fomentado en la música instrumental en general por la Escuela de Mannheim en la segunda mitad del s. XVIII respecto a las herramientas orquestales consideradas desde entonces fundamentales en la composición sinfónica; y por último,
- d) a las invenciones y perfeccionamientos de A. Sax, y su significativa victoria en el concurso celebrado en París en 1845 por el ejército francés para decidir el modelo organológico de las Bandas<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> ARNOLD, D. *Giovanni Gabrieli and the Music of the Venetian High Renaissance*. Londres, Oxford University Press, 1979.

<sup>9</sup> KENDALL, A. *Crónica de la música clásica. Diario íntimo de la vida y obra de los grandes compositores*. Barcelona, Ediciones Destino, 1994. Pág. 73.

<sup>10</sup> DIÉGUEZ BELTRÁN, C. *El oficio de director de banda*. Baiona, Dos Acordes, 2011. Pág. 55.

## LA HARMONIE Y LA BANDA DE MÚSICA

La Harmonie es una formación instrumental muy importante para el conocimiento ontogénico de la entidad cultural que es la Banda de Música. Pensemos en el fabuloso parecido funcional entre las actuales Bandas y las Harmonie: de un modo similar a cómo se han transcrito las más famosas y populares piezas musicales para ser interpretadas en Bandas de Música, como las zarzuelas hace unos años y la música de cine en la actualidad<sup>11</sup>, los músicos que constituían las Harmonie transcribían o arreglaban para octeto la música que en el momento estaba de moda, esto es, las más famosas arias operísticas. Esta práctica a menudo la llevaban a cabo los mismos compositores<sup>12</sup>, lo cual a su vez permitía que su música se conociese con facilidad en escenarios improvisados y en localidades sin medios para grandes representaciones o espectáculos (de nuevo, como pasa en la actualidad con las Bandas en las pequeñas localidades). De esta manera, tanto en la corte como en ciudades menores, las Harmonie triunfaron difundiendo la música de moda a lo largo y ancho de Europa<sup>13</sup>.

A primera vista podríamos entender las Harmonie como pequeñas Bandas de Música. Sin embargo, si bien la función y la instrumentación son altamente similares, resulta incorrecto equiparar la Harmonie a la Banda. El protagonismo melódico que en la Banda se reconoce al clarinete

<sup>11</sup> Como el caso de la selección de temas de la zarzuela *Alma de Dios* para Banda realizada por el propio J. Serrano, o el arreglo de J. de Meij de los más famosos temas de la saga *Star Wars* compuestos por J. Williams.

<sup>12</sup> Una de las óperas más alabadas del compositor valenciano Vicente Martín y Soler, *Una Cosa Rara*, [ossia bellezza ed onestà](https://www.rossia-bellezza-ed-onestà.com/) compuesta en Viena en el año 1786, con libreto de Lorenzo da Ponte, fue arreglada por el mismo autor para octeto de viento. Por otro lado, Mozart hizo un arreglo, considerado perdido hasta 2007, de *El Rapto del Serrallo*. Consultar para más información la siguiente URL: <http://web.eldia.es/cultura/2007-08-07/328-Estreno-Espana-arreglo-inedito-Mozart-viento.htm> (última consulta: abril de 2018).

<sup>13</sup> HELLYER, R. «Harmoniemusik».

se produjo en la banda militar moderna alemana entre 1750 y 1770, donde sustituye al oboe. Por otro lado, las bandas civiles datan de la Edad Media y se componían de pífanos, flautas, gaitas, cornetas, tambores e instrumentos de cuerda, y hacían conciertos de música tanto profana como religiosa, principalmente en municipios o gremios carentes de orquesta<sup>14</sup>. Luego no solo refiere el concepto de Harmonie a formaciones de instrumentos de viento, sino en concreto a determinados instrumentos de viento<sup>15</sup> en un uso en concreto. Tiene sentido entender la Harmonie dentro de la historia bandística, al tiempo que es necesario considerarla como una entidad diferente.

Si tomamos un manual clásico de instrumentación bandística, como el Tratado del Maestro Gabriel Parés<sup>16</sup>, vemos que el autor ofrece una clasificación habitual de los grupos orquestales en tres tipos: a) *Orchestre symphonique*, b) *Orchestre d'Harmonie* y c) *Orchestre de Fanfare*, es decir, a) Orquesta Sinfónica, b) Orquesta de Harmonie, que se corresponde con nuestra Banda de Música y c) Fanfarria. Esta nomenclatura tomada literalmente resulta equívoca en relación con los grupos organológicos, pues las formaciones Harmonie prescinden de la percusión. Empero, resulta muy interesante que, prestando atención a dicha expresión francesa, se induce una transformación en formato orquestal de las Harmonie, o lo que es lo mismo: *hacer una orquesta desde las Harmonie*. Si además sumamos a esta etimología la razón de la citada observación de Pascual-Vilaplana e incluimos la percusión, necesaria en agrupaciones militares, dentro de este proceso de transformación de la Harmonie, resulta satisfactoria la

definición de Banda de Música como Orquesta de Vientos y Percusión.

## LA HARMONIE EN LA ACTUALIDAD: EL CASO DE BÓREAS VENTUS

Hoy en día no es algo habitual ni la presencia de formaciones Harmonie en salas de conciertos ni tampoco la composición o transcripción para estos ensembles. Igor Stravinsky escribió su obra *Symphonies d'instruments à vent* cuya plantilla se corresponde con la sección de viento madera y viento metal de una gran orquesta sinfónica, pero ahora emancipada, es decir, una harmonie ampliada: considerando el octeto de viento como figura estándar de la Harmoniemusik, la instrumentación de las *Symphonies* consiste en usar tres instrumentos, en lugar de una pareja, por cada tipo de instrumento, y en emplear el resto de tipos de vientos comunes, es decir, flauta, trompetas, trombones y una tuba.

Esta pieza ha supuesto un gran paso en el siglo XX para la historia actual de la Harmonie, y ha inspirado nuevas ideas de mundos sonoros. El proyecto musical *Bóreas Ventus*, compuesto por intérpretes y por compositores ha denominado esta formación como «harmonie extendida»<sup>17</sup>. Músicos contemporáneos han compuesto, instrumentado, interpretado y grabado música para esta clase de harmonie, y para nuevas formaciones.

De esta línea de trabajo también han surgido nuevas clases de grupos de viento («harmonies alternativas») que no están emparejados, lo cual invierte la tendencia a la tímbrica homogénea y a la masa sinfónica destacando de nuevo la individualidad camerística. *Bóreas Ventus* crea así material para una nueva tradición de Harmoniemusik, contribuyendo a actualizar uno de los orígenes de las Bandas de Música.

<sup>14</sup> V.V.A.A. "Banda". *Nuevo Diccionario Enciclopédico Universal*. Madrid, Club Internacional del Libro, 1985.

<sup>15</sup> Principalmente: oboe, clarinete, fagot y trompa; ocasionalmente: flauta, corno inglés, corno di bassetto, otros tipos de trompas y fagotes, trombón y excepcionalmente se hace uso del cordófono contrabajo, tan habitual en Bandas de Música modernas.

<sup>16</sup> PARÉS, G. *Traité d'instrumentation et d'orchestration à l'usage des Musiques Militaires d'Harmonie et de Fanfare*. París, Henry Lemoine & Cie., 1898. Pp. 1-3.

<sup>17</sup> ROJAS, Pablo F. «BÓREAS VENTUS: Historia, concepto y propósitos. De lo camerístico a lo sinfónico y de la Harmonie a la Harmonie Extendida». Libreto de CD. Granada, Arcomúsica, 2015. Pág. 5.

**BIBLIOGRAFÍA**

ALLIHN, INGEBORG. «MOZART, WOLFGANG AMADEUS.: *Mozart. Divertimenti for Wind Instruments*. Chamber orchestra of Europe Wind Soloists». Libro de CD. Alemania, Teldec Classics (Warner Music), 2003.

ARNOLD, D. *Giovanni Gabrieli and the Music of the Venetian High Renaissance*. Londres, Oxford University Press, 1979.

CONDE PONDS, M. «MARTÍN Y SOLER, VICENTE.: *Una cosa rara. Harmoniemusik*. Moonwinds. Joan Enric Lluna». Libro de CD. Austria, Harmonia mundi, 2008.

DIÉGUEZ BELTRÁN, C. *El oficio de director de banda*. Baiona, Dos Acordes, 2011.

HELLYER, R. «Harmoniemusik». *Grove Music Online*. Oxford Music Online, <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/12392?q=harmoniemusik&search=quick&pos=1&start=1#firsthit> (última consulta: diciembre de 2016).

KENDALL, A. *Crónica de la música clásica. Diario íntimo de la vida y obra de los grandes compositores*. Barcelona, Ediciones Destino, 1994.

PARÉS, G. *Traité d'instrumentation et d'orchestration à l'usage des Musiques Militaires d'Harmonie et de Fanfare*. París, Henry Lemoine & Cie., 1898.

PASCUAL-VILAPLANA, José Rafael. «Horizontes en el Viento». *Las bandas: Vientos del mañana*. Asociación Nacional de Directores de Banda (Eds.), 2014.

ROJAS, Pablo F. «BÓREAS VENTUS: Historia, concepto y propósitos. De lo camerístico a lo sinfónico y de la Harmonie a la Harmonie

Extendida». Libro de CD. Granada, Arcomúsica, 2015.

V.V.A.A. «Banda». *Nuevo Diccionario Enciclopédico Universal*. Madrid, Club Internacional del Libro, 1985.

V.V.A.A. *Historia de la Música. La magia de lo clásico*. Deutsche Gramophon. Club Internacional del Libro, 1996.

## LA ESTÉTICA CONTRA EL REINO DE LOS HECHOS

Gregorio Fracchia  
Guitarrista compositor italiano

### RESUMEN:

El artículo analiza el problema de la existencia de un “fundamento definitivo, único y normativo” en la estética y en el marco de la interpretación.

¿En el acto interpretativo del músico, se puede alcanzar la cosa en sí misma, entendida como la esencia última de la obra musical?

La primera conclusión es que en música no hay hechos sino solo interpretaciones y que el ser de la obra de arte vive en sus interpretaciones.

¿Hay un *sub-iectum* (etimológicamente: “lo que yace debajo”) que logra permanecer en configuraciones accidentales cambiantes asegurando la unidad del proceso y que, por lo tanto, no depende de los accidentes interpretativos?

La segunda conclusión es que el *sub-iectum* se da al enfrentarse el intérprete a su audiencia y que la condición para acceder al *sub-iectum* de la obra musical es una suspensión “metarracional” y metalingüística (*epoché*).

El intérprete es un compositor (o, mejor dicho, un co-compositor). Su trabajo consiste, a través de la interpretación, en construir una “realidad” paralela y alternativa a la de la partitura.

### PALABRAS CLAVE

Estética; música; deconstrucción; interpretaciones; sub-iectum

### ABSTRACT

The article deals with the problem of the existence of a “definitive, unique and normative foundation” in aesthetics and musical interpretation.

In the interpretive act of the musician, can the “thing” (the ultimate essence of the artwork) be achieved in itself?

The first conclusion is that in music there are no facts, but only interpretations and that the “being” of the artwork lives in its interpretations.

Is there a sub-iectum (etymologically: “what lies below”) that remains stable faced with accidental configurations, consequently ensuring the unity of the process and not depending on interpretive nuances?

The second conclusion is that sub-iectum occurs when the interpreter plays and gets in touch with his audience. The condition for accessing the sub-iectum of the musical artwork is a “metarrational” and metalinguistic suspension (*epoché*).

The interpreter is a composer (or, rather, a co-composer). His work consists, through interpretation, of building a parallel and alternative “reality” to that of the score.

### KEY WORDS

Aesthetics; music; deconstruction; musical interpretations; *sub-iectum*

## PREMISA: EL PROBLEMA DE LA EXISTENCIA DE UN “FUNDAMENTO ÚLTIMO”

Con el objetivo de identificar algunas características de mi experiencia como intérprete frente a la obra de arte, pretendo partir del atractivo de dos conceptos elaborados por Derrida: “deconstrucción” y “différance”.

La “deconstrucción”, que evoca visivamente una cadena interminable de referencias a elementos “externos” y no “presentes”, no constituye un proceso de destrucción negativa<sup>1</sup>, sino que trata de sacar a la luz un substrato que siempre se refiere a otras infinitas trazas, al igual que en una imagen laberíntica<sup>2</sup>. La referencia también tiene que ver con la *différance* que indica, entre otras cosas, como se puede ver en la etimología, un aplazamiento (cfr. el latín *differre*).

Para traducir el término *différance*<sup>3</sup> - acuñado precisamente por Derrida, que lo reemplaza por el correcto deletreo francés *différence* (a pesar de lo que el neologismo deconstruccionista está escrito

con la *a* y esto con la *e*, los dos términos son homófonos), a menudo en italiano recurrimos al expediente de usar palabras tales como “*differenza*”, “*différanza*” o *differAnza* (cfr. el español *diferancia*.)

Sin embargo, en la concepción filosófica de Derrida, el concepto de “referencia eterna” es fundamental: trazas que se derivan de (y se refieren a) trazas<sup>4</sup>. No hay término para diferir indefinidamente.

El problema, central en todo el pensamiento del siglo XX, de la posibilidad de encontrar un fundamento definitivo, único y normativo siempre ha sido una razón de especial interés para mí debido a mi actividad artística.

Desde hace algún tiempo, en el campo de la filosofía de la ciencia, se han impuesto perspectivas del estudio histórico-sociológico; la cultura contemporánea acepta la idea de que la ciencia se caracteriza por una tensión estructural hacia una definitividad gnoseológica que nunca se puede alcanzar.

La posición de Kuhn<sup>5</sup>, por ejemplo, se caracteriza por una básica intención claramente evidente: admitir la imposibilidad de conocer la realidad objetiva y de conseguir la solidez (que pretende ser objetiva) de una perspectiva (que quiere ser neutral) sobre el mundo.

Esta teoría denuncia no tanto la debilidad de la ausencia de objetividad, sino más bien el reclamo ilusorio de superioridad de “ciertas” actitudes fundadas en una cierta manera de pensar y

<sup>1</sup> J. DERRIDA usa el término deconstrucción en el trabajo *Della Grammatologia*, Milán, 2012 (trad. it. R. ALZAROTTI, F. BONICALZI, G. CONTRI, G. DALMASSO, A. C. LOALDI).

<sup>2</sup> El trabajo de Derrida *La voce e il fenomeno – Introduzione al problema del segno nella filosofia di Husserl*, Milano, 2010 (trad. it. G. DALMASSO) empieza exactamente con la citación de una imagen laberíntica: «Un nombre pronunciado ante nosotros nos hace pensar en la galería de Dresde y en la última visita que hemos hecho allí: andamos a través de las salas y nos paramos ante un cuadro de Teniers que representa una galería de cuadros. Supongamos además que los cuadros de esta galería representan a su vez cuadros, que por su parte harán ver inscripciones que se pueden descifrar, etc.».

<sup>3</sup> Para una discusión más detallada, ver el texto de la conferencia realizada por el propio Derrida el 27 de enero de 1968 en la *Société française de philosophie*, actualmente en *Marges de la philosophie*, París, 1972 (“Hablaré, pues, de un letra. De la primera, si hay que creer al alfabeto ...”), y, en particular, ver la propuesta de Derrida de utilizar *différance* para traducir el *Differente Beziehung* de Hegel: “Escribir *difiriente* o *diferancia* (con una *a*) podría ya tener la utilidad de hacer posible, sin otra nota o precisión, la traducción de Hegel en este punto particular que es también un punto absolutamente decisivo de su discurso”.

<sup>4</sup> Ver, por ejemplo, las reflexiones sobre el signo en *La voce e il fenomeno*, cit.: la crítica a la distinción de Husserl entre *Ausdruck* y *Anzeichen* y la crítica a la posibilidad de la identidad consigo del *im selben Augenblick* en el Capítulo V: “El signo y el parpadeo”.

<sup>5</sup> T. S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Milano, 2009 (trad. it. A. CARUGO) y T. S. KUHN, S. GATTEI (a cura di), *La funzione del dogma nella ricerca scientifica*, en *Dogma contro critica*, Milano, 2000, 3-32.

presentar la ciencia. En este sentido, el trabajo de Kuhn es un proyecto grandioso que apunta a resaltar el sustrato axiológico de cada cientifismo que se proclama por encima de las partes.

Por otro lado, los estudios sobre el modelo orbital y la investigación sobre la estructura atómica en general también han mostrado (piense en el principio de incertidumbre de Heisenberg o en la ecuación de Schrödinger) una innegable problemática ontológica de fondo: *tampoco en física es fácil identificar un “lomo de elefante” sobre el cual el mundo pueda “apoyarse”*.

Algo similar sucedió también en psicología, donde la *Gestaltpsychologie* (que tuvo gran importancia en Italia, entre otros, con Musatti y Kanizsa<sup>6</sup>) y las interpretaciones del *fenómeno phi*<sup>7</sup> a partir del experimento de Wertheimer – 1911 – mostraron cómo la actividad perceptual del sujeto humano es cualquier cosa excepto neutral y objetiva.

Incluso en ética, vacila la creencia de que existe una base metafísica de las normas morales (a pesar de que muchos “teólogos mediáticos” continúan apoyando la naturalidad de normas tales como *no matar, no practicar la violencia, ...*).

Los temas resaltados hasta ahora se pueden resumir en el famoso bicondicional tarskiano<sup>8</sup> “*p*” es verdadera si y sólo si *p*.”

Una concepción de este tipo, que claramente se refiere a la idea de verdad como *adaequatio* (como correspondencia<sup>9</sup>), comporta que haya alguien capaz de establecer de una vez por todas que la realidad funciona incuestionablemente de una manera única, que “las cosas son así” y que no hay alternativas teóricas disponibles.

## CONSECUENCIAS EN EL CAMPO DE LA ESTÉTICA

Ha llegado el momento de resaltar las consecuencias de tales reflexiones en el plano de la estética.

Precisamente en el acto interpretativo del músico, considero central el aspecto de la inalcanzabilidad de la cosa en sí misma, entendida aquí como la esencia última de la obra musical. De lo contrario, tal vez no tendría sentido abordar una partitura ya interpretada, porque podría ser el caso de un intérprete (o del propio compositor, o de una clase de intérpretes) que haya (o hayan) agotado de antemano y en su totalidad el significado de la obra en cuestión. El autoritarismo de un realismo que rechaza la multiplicidad interpretativa invocando un contenido de conocimiento que no depende del sujeto implicaría, en estética, la aridez total de la empresa interpretativa.

En el arte no podemos suponer que un sujeto no determinado históricamente pueda deshacerse de

<sup>6</sup> Ver, *ex multis*, G. KANIZSA, *Grammatica del vedere*, Bologna, 1980 y ID., *Organization in vision*, Santa Barbara, 1979.

<sup>7</sup> “En esta investigación, Wertheimer reveló cómo determinadas excitaciones continuas y determinadas excitaciones discontinuas del sensorio óptico producían una percepción semejante de movimiento continuo, demostrándose con ello que la percepción era una cuestión de *gestalt* y no de sensación”: M. SÁIZ ROCA, B. ANGUERA DOMENJÓ, C. CIVERA MOLLA, G. DE LA CASA RIVAS, *Historia de la psicología*, Barcelona, 2009, 259. Sobre la *Gestaltpsychologie*, ver también C. L. MUSATTI, *Elementi di psicologia della forma*, Padova, 1938; W. D. ELLIS, *A source book of Gestalt psychology*, Londra, 1938; W. KÖHLER, *La psicología della Gestalt*, Milano, 1961.

<sup>8</sup> Ver A. TARSKI, *The semantic conception of truth* (1944), en H. FEIGL, W. SELLARS (a cura di), *Readings in Philosophical Analysis*, New York, 1949; G. VATTIMO, *Della realtà – fini della filosofia*, Milano, 2012, 99-110.

<sup>9</sup> Ver la interpretación de Vattimo sobre la crítica a la verdad como correspondencia en Heidegger (su deseo de ir más allá del *Grund* metafísico y su terror por un cartesianismo político total, *die totale Verwaltung* en Adorno) en G. Vattimo, *Oltre l'interpretazione*, Roma-Bari, 1994, 95-121.

su finitud y logre alcanzar la cosa última: incluso sería frustrante para la comunidad de músicos imaginar una tal perspectiva incondicionada capaz de elevarse al punto de vista del Absoluto, libre de influencias y depositaria de las claves para acceder a la dimensión noumenal.

El arte no permite cruzadas en nombre de lo Verdadero. Si hay un “verdadero”, se manifiesta, de vez en cuando según diferentes matices, en las interpretaciones<sup>10</sup>. Por lo tanto, es evidente que en la estética (o, al menos, en mi idea de la estética) no puede existir algo como la concepción parmenídea de un ser *atremés*<sup>11</sup>. Por el contrario, emerge la epocalidad del ser, el final de la aventura metafísica del pensamiento. El ser de la obra de arte vive en sus interpretaciones: por lo tanto, en el trabajo colectivo de una comunidad de intérpretes, en el diálogo, en el intercambio hermenéutico – *fusión de horizontes* – basado en la diversidad y no en la uniformidad de la visión teórica.

En música, no hay hechos sino (afortunadamente) solo interpretaciones<sup>12</sup>, y esa también es una interpretación.

<sup>10</sup> Ver la relación entre *Bild* y *Urbild* y el concepto de *Darstellung* en H. G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, Tübinga, 1960, 135-137. Esencial, en esta idea hermenéutica de indistinguibilidad entre presentación y re-presentación, es también la “forma formante” de Pareyson: L. PAREYSON, *Estetica. Teoria della formatività*, Milano, 1954.

<sup>11</sup> Un ser débil sería como el Dios de la *kenosis* de Pablo en la Epístola a los Filipenses: “τοῦτο φρονεῖσθω ἐν ὑμῖν ὁ καὶ ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ, ὃς ἐν μορφῇ Θεοῦ ὑπάρχων οὐχ ἀρπαγμὸν ἠγάγατο τὸ εἶναι ἴσα Θεῷ, ἀλλ’ ἐαυτὸν ἐκένωσε μορφὴν δούλου λαβὼν, ἐν ὁμοιώματι ἀνθρώπων γενόμενος”.

<sup>12</sup> “Contro il positivismo, che si ferma ai fenomeni: ‘ci sono soltanto fatti’ – direi: no, proprio i fatti non ci sono, bensì solo interpretazioni [...] Ma già questa è un’interpretazione”: F. NIETZSCHE, G. COLLI, M. MONTINARI (a cura di) *Opere*, Milano, 1964-1977, VIII, t. 1, 299 (“Contra el positivismo que se queda en el fenómeno, “solo hay hechos”, yo diría no, precisamente no hay hechos, solo interpretaciones ...”).

## SUB-IECTUM Y EPOCHÉ DE LA CONCIENCIA

Sin embargo, surge un problema que es una consecuencia directa de esta conclusión “nietzscheana”. ¿Hay alguna interpretación “más plausible” que otras? ¿Sobre qué base se puede “justificar” una elección interpretativa dada y, por otra parte, se deja de lado otra? En resumen, ¿hay un *sub-iectum* (etimológicamente: “lo que yace debajo”) que logra permanecer en configuraciones accidentales cambiantes asegurando la unidad del proceso y que, por lo tanto, no depende de los accidentes interpretativos?

En el caso de una respuesta positiva, encontraríamos un criterio de demarcación, aunque no autoritario, entre la interpretación y la pseudo-interpretación o la interpretación deficiente.

Mi tesis es que el *sub-iectum* existe, pero no se da de repente y solo en un intérprete. El *sub-iectum* se da (*es gibt*)<sup>13</sup> al enfrentarse el intérprete a su audiencia; ya sea de forma directa (concierto) o indirecta (grabación).

Pero el núcleo de la problemática sigue siendo otro, y está en la manera de acercarse a este substrato indefinido, el fundamento *diferen(te)/(cia)*<sup>14</sup> que no se basa en nada más que en la continuidad de sus varias manifestaciones.

Una posible solución, si el *sub-iectum* no se revela a través de signos o elementos codificados, ni presupone conocimiento y consciencia de códigos lingüísticos, sería comprenderlo abandonando las limitaciones del lenguaje. La experiencia recordada parece una especie de condición de *epoché sui generis*, de suspensión de la

<sup>13</sup> M. HEIDEGGER: “Sein – nicht seiendes – ‘gibt es’ nur, sofern Wahrheit ist. Und sie ist nur, sofern und solange Dasein ist”. Ver M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Milano, 2005, 277 (trad. it. P. CHIODI).

<sup>14</sup> J. DERRIDA, *Marges de la philosophie*, cit., *passim*.

conciencia racional o individual<sup>15</sup> muy similar a la teoría unión con el *Ur-Eine* de Nietzsche. (En el contexto italiano, la lucha de Carmelo Bene es fundamental en la análoga necesidad del actor de desaparecer del escenario. El no-actor puede lograr este objetivo con la ayuda de lo que el propio Bene define *macchina attoriale*<sup>16</sup>, una máquina que permite que el actor desaparezca de la vista porque, a través de él, exalta una presencia elevada y otra que lo oscurece y lo cancela<sup>17</sup>).

Uno podría quizás establecer una analogía entre teología y estas concepciones de estética, por ejemplo entre la teología negativa de Pseudo Dionisio (la invitación a no predicar de Dios, porque el lenguaje predicativo es “*inadecuado* a la hiperesencialidad de Dios”), la *unio mystica* de los ascetas y la suspensión inspirada, casi extática, del músico o del actor dirigida a un objetivo indefinido que tiene sus raíces en lo incondicionado.

Sin embargo, todas estas propuestas teóricas tienen una común base metafísica: la idea de que *haya* una presencia ulterior – quizás inaccesible, pero siempre presente –. En cambio, la opción de Heidegger (*Der Ursprung des Kunstwerkes*, 1936) relativa a la fruición de la obra de arte como “permanecer en la abertura abierta de la obra” permite superar muchas limitaciones metafísicas (por ejemplo la presencia de un Dios presente en una dimensión ulterior o de una *ousia* final de la partitura musical), ya que la obra de arte como

“puesta-en-obra de la verdad” implica, directamente o indirectamente, el Ser como *Ereignis*.

Resumiendo y dejando de lado esas complejas comparaciones filosóficas, yo creo que la esencia de la partitura es la primera causa de las interpretaciones y, al mismo tiempo, el fin último al que las interpretaciones tienden: todo eso sin implicar ningún fundamento metafísico subyacente.

Seguramente, una cierta suspensión “metarracional” y metalingüística es también la condición para acceder al *sub-iectum* de la obra musical; si no hubiera una forma de suspensión en el acto interpretativo, ese sustrato permanecería cerrado en una *turris eburnea* que puede considerarse inalcanzable y, por lo tanto, no transmisible.

En esto, la intervención del intérprete es fundamental, ya que deconstruye el universo cerrado de la partitura para abrirlo a sí mismo y a los demás.

## EL INTÉRPRETE (DE)COMPOSITOR

El intérprete entendido como (de)compositor es quien triunfa, deconstruyendo<sup>18</sup> de manera constructiva la partitura, para “componer” un nuevo mundo musical personal que no quiere ser fiel a las intenciones del autor ni tampoco a las condiciones históricas que influyeron en su producción compositiva.

Esto abriría la difícil relación entre la interpretación y la supuesta originalidad de la partitura, un problema estrechamente relacionado con los períodos históricos anteriores a la invención de los medios de grabación: una vez inventado el vinilo (con todas sus innumerables variaciones: CD, mp3, i-Tunes), de hecho, la primera pregunta es: ¿dónde está la auténtica

<sup>15</sup> F. NIETZSCHE, *La nascita della tragedia*, 2015, 41 (trad. it. S. GIAMETTA). Antes de la problemática de la lírica griega y de *Arquíloco*, Nietzsche introduce el Uno Primordial (*Das Ur-Eine*), que “necesita a la vez, en cuanto es lo eternamente sufriente y contradictorio, para su permanente redención, la visión extasiante, la apariencia placentera”; nuestra existencia empírica también es una representación de lo Uno engendrada en cada momento. *Arquíloco* (el lírico) se identifica plenamente con lo Uno y produce una réplica en forma de música.

<sup>16</sup> Ver, en general, C. BENE, *Opere, con l'autografia d'un ritratto*, Milano, 1995 (contiene la ópera omnia de Bene, seleccionada y revisada por el autor, más una antología crítica de ensayos).

<sup>17</sup> P. GIACCHE, *Carmelo Bene, antropologia di una macchina attoriale*, Milano, 2007, 27.

<sup>18</sup> No piense aquí en el término “deconstrucción” en el sentido derridiano.

originalidad de la obra, en su registro o en la partitura<sup>19</sup>?

¿Y por qué no en la primera actuación no registrada del compositor o en la forma mental no codificada a partir de la cual el compositor estructuró su composición? Todo esto se refiere a la no validez en el arte de conceptos tales como la naturalidad, la originalidad y la fidelidad.

En cambio, es apropiado establecer que el intérprete es un compositor (o, mejor dicho, un co-compositor). Su trabajo consiste, a través de la interpretación, en construir una “realidad” paralela y alternativa a la de la partitura, que es, sin embargo, la única en la que el significado – *los significados, las potencialidades interpretativas* – de la partitura puede(n) manifestarse.

No es tarea del intérprete el volver a proponer la intención artística original del autor codificada posteriormente por medio de la partitura, ya que tal operación sería poco realista (*la falta de realismo de los puristas*).

Lo que obviamente no significa que un músico tenga el derecho de interpretar una obra renacentista de la misma manera que una ópera

<sup>19</sup> Solo es posible mencionar, aquí, la tesis de que el trabajo musical como un todo sería “el tipo de interpretaciones” congruentes con la partitura. Ver N. GOODMAN, *I linguaggi dell’arte*, Milano, 1998, 181 y siguientes. Para una comparación interesante, vease S. VELOTTI, *L’opera d’arte: una nozione classificatoria o normativa? Note su Goodman, Danto e Dickie*, in *Studi di estetica*, 2003, 189 y siguientes. (ver también los otros artículos de A. DANTO, J. MARGOLIS, G. DI GIACOMO, L. MARCHETTI, publicados en el mismo número de la revista). Véase también M. GARDA, *L’estetica musicale del Novecento*, Roma, 2007, 87 y siguientes. Por parte de otros autores hablamos, en lugar de la obra, como un tipo de ocurrencias/interpretaciones, usando la distinción entre tipo (type) y ocurrencia (token) propuesto por P. KIVY, *Filosofia della musica. Un’introduzione*, Torino, 2007, 253, según la cual, las interpretaciones son casos particulares de “espacio-tiempo” (ejemplificación del tipo), mientras que el trabajo es un “tipo”, un objeto no ubicado en el espacio y el tiempo (256). Esta es una perspectiva sustancialmente platónica.

contemporánea; el significado de esta reflexión es más bien que la interpretación no debe reducirse a una exégesis estéril del texto, porque en la partitura no se da una *ousia* alcanzable.

Como dijo Picasso: *yo no busco, encuentro*; la frase puede extenderse a todos aquellos que hacen arte.

## BIBLIOGRAFÍA

C. BENE, *Opere, con l’autografia d’un ritratto*, Milano, 1995.

J. DERRIDA, *La voce e il fenomeno – Introduzione al problema del segno nella filosofia di Husserl*, Milano, 2010 (trad. it. G. DALMASSO).

J. DERRIDA, *Della Grammatologia*, Milano, 2012 (trad. it. R. BALZAROTTI, F. BONICALZI, G. CONTRI, G. DALMASSO, A. C. LOALDI).

W. D. ELLIS, *A source book of Gestalt psychology*, Londra, 1938.

H. G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, Tubinga, 1960.

M. GARDA, *L’estetica musicale del Novecento*, Roma, 2007.

P. GIACCHÈ, *Carmelo Bene, antropologia di una macchina attoriale*, Milano, 2007.

N. GOODMAN, *I linguaggi dell’arte*, Milano, 1998  
M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Milano, 2005 (trad. it. P. CHIODI).

G. KANIZSA, *Grammatica del vedere*, Bologna, 1980;  
ID., *Organization in vision*, Santa Barbara, 1979  
P. KIVY, *Filosofia della musica. Un’introduzione*, Torino, 2007.

W. KÖHLER, *La psicologia della Gestalt*, Milano, 1961  
T. S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Milano, 2009 (trad. it. A. CARUGO).

T. S. KUHN, S. GATTEI (a cura di), *La funzione del dogma nella ricerca scientifica*, en *Dogma contro critica*, Milano, 2000.

C. L. MUSATTI, *Elementi di psicologia della forma*, Padova, 1938.

F. NIETZSCHE, G. COLLI, M. MONTINARI (a cura di) *Opere*, Milano, 1964-1977, VIII.

F. NIETZSCHE, *La nascita della tragedia*, 2015 (trad. it. S. GIAMETTA).

L. PAREYSON, *Estetica. Teoria della formatività*, Milano, 1954.

M. SÁIZ ROCA, B. ANGUERA DOMENJÓ, C. CIVERA MOLLA, G. DE LA CASA RIVAS, *Historia de la psicología*, Barcelona, 2009.

A. TARSKI, *The semantic conception of truth* (1944), en H. FEIGL, W. SELLARS (a cura di), *Readings in Philosophical Analysis*, New York, 1949.

G. VATTIMO, *Della realtà – fini della filosofia*, Milano, 2012.

S. VELOTTI, *L'opera d'arte: una nozione classificatoria o normativa ? Note su Goodman, Danto e Dickie*, in *Studi di estetica*, 2003.

# LEITMOTIV

Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada