





*Música*





# *Música*

REVISTA  
DEL REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA  
DE MADRID

2MIII||:14

N.º 21 (2014)

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Director, D. Adolfo Garcés Compans

Doctor Mata, n.º 2

28012 MADRID

Tel.: 34 91 539 29 01

Fax: 34 91 527 58 22

<http://www.educa.madrid.org/web/csm.realconservatorio.madrid/>

☛ *Música*

Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

N.º 21 (2014).

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

*Dirección ~*

ELENA ESTEBAN MUÑOZ

*Comité Científico  
y Editorial ~*

MIGUEL BERNAL RIPOLL

TERESA CATALÁN SÁNCHEZ

MICHÈLE DUFOUR

ELENA ESTEBAN MUÑOZ

JOSÉ LUIS GÓMEZ BERNALDO DE QUIRÓS

MAR GUTIÉRREZ BARRENECHEA

ALEJANDRO LÓPEZ ROMÁN

FRANCISCO MARTÍNEZ GARCÍA

ELENA OROBIOGOICOECHEA VIZCARRA

MANUEL SECO DE ARPE

JOSÉ ANTONIO TORRADO DEL PUERTO

*Diseño gráfico ~*

JOSÉ J. DOMÍNGUEZ

*Edita:* Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

I.S.S.N.: 0541-4040

Depósito legal: M-20.558-1992

*Fotocomposición e impresión:*

IMPRENTA TARAVILLA, S.L. • Mesón de Paños, 6 • 28013 Madrid

e-mail: [taravilla.sl@gmail.com](mailto:taravilla.sl@gmail.com)

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

Los artículos de la presente publicación han sido aceptados de acuerdo con el proceso de *doble revisión ciega* por parte del Comité Científico Editorial.

# Música

REVISTA DEL REAL CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MÚSICA  
DE MADRID

N.º 21 (2014)

Directora: ELENA ESTEBAN MUÑOZ

## CONTENIDO

Presentación: <i>Elena Esteban Muñoz</i> .....	9
COLABORACIONES:	
Iván LÓPEZ LÓPEZ y Pilar LAGO CASTRO <i>La influencia de la Escuela de violín francesa en el Concierto para violín en Re menor y el Concierto para violín y piano en Re menor de Félix Mendelssohn</i> .....	13
Jorge GIL ARRÁEZ <i>De los instrumentos de guerra a las bandas de música. Una aproximación histórica sobre las primeras bandas de música del ejército español del siglo XVIII</i> .....	33
Jacobo LÓPEZ VILLALBA <i>La estética musical en Jean-Jacques Rousseau</i> .....	57
Alfonso ROMERO ASENJO <i>La vida del unísono: una textura que pasó de simple a compleja (o al revés)..</i>	85

Luis M. FERRER RODRÍGUEZ	
<i>José Pinilla y Pascual. Aportación a la enseñanza del solfeo en España desde su cátedra del Conservatorio de Música de Madrid (1864-1902).....</i>	101
Assumpta PONS CASAS	
<i>Juan Díez Ortigas, una vida ligada al Conservatorio de Madrid.....</i>	135
Andres ZARZO	
<i>La orientación profesional en las enseñanzas de música: una asignatura pendiente aún en el sistema educativo español .....</i>	167
Victor PLIEGO DE ANDRÉS	
<i>La investigación en los conservatorios superiores dentro del Marco de Cualificaciones de la Educación Superior .....</i>	187
MEMORIAS	
Elena MAGALLANES	
<i>Memoria de la Biblioteca del RCSMM 2012-2013.....</i>	201
Eva JIMÉNEZ	
<i>Memoria del Museo del RCSMM 2013 .....</i>	219
ACTO DE SANTA CECILIA 2013	
Julián LOPÉZ GIMENO	
<i>Cómo trabajar en esta casa y no morir en el intento. una intra-historia del Real Conservatorio Superior de Musica de Madrid (1963-1988).....</i>	225

## PRESENTACIÓN

 Elena ESTEBAN MUÑOZ\*

REVISTA *MÚSICA* DEL RCSMM STOP NÚMERO 21 STOP  
ARTÍCULOS DE GRAN INTERÉS STOP ENVIDIABLE  
CONOCIMIENTO DE LOS AUTORES STOP FELICITACIONES A  
TODOS STOP GRACIAS STOP

**A** sí habría redactado probablemente Raymond Queneau en sus *Ejercicios de Estilo* la versión *Telegráfica* de esta Presentación, tan acorde, por cierto, a la austeridad de los tiempos que corren. Sin embargo, debemos ser más elocuentes si pensamos en lo significativo y particular de los contenidos de los artículos aquí incluidos, que son una sección importante del patrimonio cultural y artístico que la revista acumula con cada edición.

En este volumen encontramos un estudio dedicado *La influencia de la escuela de violín francesa en el Concierto para violín en Re menor y el Concierto para violín y piano en Re menor de Félix Mendelssohn*, que se detiene en el análisis de la técnica instrumental exigida por el compositor a través de los recursos musicales. Tenemos también un interesante trabajo de carácter histórico sobre *las primeras bandas de música del ejército español del siglo XVIII*. Otros dos artículos rescatan de los fondos de la Biblioteca del RCSMM la memoria de dos profesores del centro: *D. José Pinilla y Pascual* (profesor de Solfeo entre 1864 y 1902) y *D. Juan Díez Ortigas* (profesor de Violín entre 1833 y 1855). No falta en este número tampoco un ensayo, que trata de *La vida del unísono*, ni un trabajo documental sobre *la estética musical en J. J. Rousseau*. Por último, y sumado a los contenidos de la Memoria del curso 2012-2013, son el sistema educativo español y los conservatorios superiores protagonistas de dos investigaciones cuyos títulos rezan respectivamente: *La orientación profesional en las enseñanzas de música* y *La investigación en los conservatorios superiores dentro del Marco de Cualificaciones de la Educación Superior*, respectivamente.

En una época, la nuestra, en la que la información se adquiere en muchas ocasiones de manera imprecisa, y hasta distorsionada, por la rapidez con la que se quiere obtener, creo que debemos valorar el hecho de contar en la revista

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

con colaboradores que sí se han tomado su tiempo para ofrecernos algo coherente y cierto. Coherente por el orden de sus registros e ideas. Cierto por la fiabilidad de las fuentes aportadas, en unos casos, y por la justificada reflexión y opinión en otros.

Agradezco a la Dirección del Conservatorio, a todos los profesores del centro, a los miembros del Comité Científico Editorial, a los autores y a aquellos que nos seguís con vuestra lectura el trabajo e interés por dar continuidad a la revista que, desde este mismo momento, queda en blanco para que podamos entre todos escribir sobre ella de nuevo.

19 de mayo de 2014

## *C*OLABORACIONES





# LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA DE VIOLÍN FRANCESA EN EL CONCIERTO PARA VIOLÍN EN RE MENOR Y EN EL CONCIERTO PARA VIOLÍN Y PIANO EN RE MENOR DE FÉLIX MENDELSSOHN BARTHOLDY

 Iván LÓPEZ LÓPEZ\*  
 Pilar LAGO CASTRO\*\*

## Resumen

A finales de siglo XVIII la Escuela de violín francesa provocó una verdadera revolución en la forma de interpretar y componer para este instrumento. Sus miembros escribieron multitud de conciertos para violín en los que se desplegaron novísimos recursos técnicos y expresivos. Félix Mendelssohn recibió influencia directa de la Escuela francesa a una edad temprana a través de su profesor de violín Eduard Rietz, para quien el compositor escribió algunas de sus primeras obras. El presente artículo tiene como objetivo demostrar la enorme influencia de la Escuela de violín francesa sobre dos obras concertantes de

\* Violinista titular de la Orquesta de Radio Televisión Española (ORTVE). Realizó sus estudios superiores de música en la Universidad de Indiana (Estados Unidos). Prosiguió su formación en Alemania, perfeccionándose en Berlín y en Leipzig, donde finalizó el *Diplom* y el *Master of Music* con las más altas calificaciones. Ha ofrecido recitales en Estados Unidos, Portugal, Alemania y España y ha sido becado por la Universidad de Indiana, Juventudes Musicales de España y la Fundación Alexander von Humboldt. Es estudiante de doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), bajo la tutela de la doctora Lago Castro. Se encuentra trabajando en su Tesis Doctoral sobre Escuelas de violín y su relación con compositores. Email: ivanlpz7@gmail.com

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de Didáctica de la música y experta en Musicoterapia, en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y DDEE de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid (España). Autora de artículos, libros y materiales multimedia centrados en su especialidad. Directora de los cursos de postgrado: “Didáctica de la Educación Musical-Lo que sea sonará” y “Música y salud: introducción a la musicoterapia”. En estos últimos años, la dirección de trabajos de investigación y tesis doctorales forma parte importante de su tarea universitaria. Habitualmente acude a impartir cursos y conferencias como profesora invitada en Universidades españolas y extranjeras. Email: plago@edu.uned.es

Mendelssohn, mediante el análisis, la comparación con obras de esta Escuela y la valoración de los resultados.

## Introducción

El Concierto para violín en Mi menor op.64 de Félix Mendelssohn se encuentra entre los conciertos para este instrumento más conocidos, imitados y admirados de la historia de la música. Esta popularidad contrasta con el poco reconocimiento que han recibido las otras dos obras concertantes que el genio alemán escribiera para violín. Interesados en saber las razones de este “olvido artístico”, hemos encontrado algunas posibles causas. La primera se debería al propio Mendelssohn, quien no incluyó ninguno de los otros dos conciertos en su catálogo de obras publicadas. No fueron las únicas obras, también su Concierto para piano en La menor y otros dos conciertos para dos pianos quedaron sin publicar. Estas obras fueron compuestas entre 1822 y 1824, y tenían una finalidad particular: ser interpretadas en los conciertos que organizaba la familia Mendelssohn en su casa. La segunda causa reside en que Mendelssohn escribió ambas obras a la edad de trece años y, por tanto, han sido consideradas menos valiosas por tratarse de *obras de juventud*. Este hecho podría ser cierto en otros compositores. Sin embargo, Mendelssohn fue comparado con Mozart en precocidad y talento. A esa edad ya había compuesto sinfonías para cuerda, cantatas, tríos, cuartetos para piano y sonatas para piano y violín. Dos años después del Concierto para violín y piano, compundría una de sus obras más bellas y apreciadas, el Octeto para cuerdas en Mi bemol Mayor op.20. Un año más tarde, en 1826, compundría otra de sus obras esenciales, la Obertura op. 21 de *El sueño de una noche de verano*, basada en la obra de William Shakespeare. Finalmente, siendo el piano el instrumento principal de Mendelssohn, uno se puede imaginar que el mundo musical no creyó que fuera capaz de componer con once años obras para violín significativas y que empleara esa gran cantidad de recursos técnicos y expresivos que estas dos obras atesoran. Mendelssohn no sólo conocía los recursos técnicos del violín, sino que los podía ejecutar él mismo con su instrumento. Su forma de componer e interpretar recibió una gran influencia de su profesor de violín Eudard Rietz, un exponente de la Escuela de violín francesa.

Este artículo no sólo pretende comprobar la influencia de la Escuela de violín francesa en el Concierto para violín en Re menor y en el Concierto para violín y piano, sino también atraer la atención sobre estas dos composiciones tan poco comentadas, analizadas e interpretadas.

## La Escuela de violín francesa y la forma concertante para violín

Alrededor de cuarenta años antes de la composición de los conciertos que son objeto de nuestro trabajo, la Escuela francesa de violín surgió del talento y de las ideas innovadoras del violinista Giovanni Batista Viotti. Nacido en 1755 en Italia, realizó una gira por Europa con su maestro Gaetano Pugnani, en 1779, y que duró dos años. Tras concluir esta experiencia se trasladó a Francia, donde introdujo un estilo interpretativo y compositivo tan determinante que sentaría las bases para la creación de la Escuela de violín francesa. El mundo musical francés se quedó asombrado tras sus conciertos en el *Concert Spirituel* de París en 1782. La forma en la que Viotti tocaba sus propias composiciones impresionó al público de tal forma que a partir de ese momento, y durante dos décadas, fue la referencia violinística en Europa. El gran interés y admiración hacia el maestro Viotti no sólo se basaba en su estilo interpretativo, sino también en sus composiciones, ya que el mismo año de su debut en París se publicaron sus primeros seis conciertos para violín (Lister, 2009).

Su aportación musical, además de numerosos dúos y tríos para cuerda y los veintinueve conciertos para violín que escribió, fue la de asentar unas bases técnicas y estilísticas que se reflejan en la Escuela de violín que tuvo su continuación con tres de sus estudiantes y admiradores, Pierre Baillot, Pierre Rode y Rodolphe Kreutzer. Estos violinistas fueron profesores de violín en el recién creado Conservatorio de París en 1795, manteniendo el estilo de Viotti a través de esta institución. En 1803 las enseñanzas e ideas de Viotti fueron plasmadas por estos tres profesores en el *Méthode de Violon*, un tratado que consolidaría la Escuela de violín francesa. Tal era la importancia de los conciertos compuestos por Viotti, que desde el principio fueron repertorio obligado para todos los estudiantes de violín del Conservatorio de París. No cabe duda de que la Escuela de violín francesa se expandió rápidamente por toda Europa debido a dos factores. El primero, la calidad de los miembros de esta Escuela, grandes concertistas además de pedagogos, quienes acercaron la música de Viotti a las salas de conciertos más prestigiosas. El segundo se debió al éxito en la publicación de las obras de Viotti en numerosos países, lo que permitió a cualquier músico tener acceso a sus ideas innovadoras, entre ellos compositores como Mozart, Beethoven y Mendelssohn. El estilo compositivo e interpretativo para violín fundado por Viotti fue el más utilizado en Europa hasta finales de 1820, con la incursión de Paganini y la aparición de la Escuela franco-belga.

Las ideas musicales y estilísticas de la Escuela francesa siguieron presentes en la Escuela de violín alemana, heredera directa de la Escuela francesa a través de Pierre Rode, y más conservadora que la Escuela franco-belga. La creciente

popularidad e influencia de esta última provocó que los alumnos y seguidores de la Escuela francesa fueran catalogados de anticuados. Joseph Joachim, el último gran exponente de la Escuela alemana, consiguió evitar ese epíteto debido a su importancia como el violinista que trabajó junto a compositores como Johannes Brahms o Robert Schumann. Tras la muerte de Joachim, en 1907, esta forma de tocar y componer para el violín, que influyó notablemente en compositores como Mendelssohn, desapareció.

Es importante señalar que la gran revolución que provocó Viotti a finales del siglo dieciocho en el plano interpretativo y compositivo se debió, en gran parte, a su interés por los adelantos técnicos y de construcción del violín. Como sabemos, Viotti trabajó junto a François Tourte, maestro luthier francés, en la creación de un nuevo tipo de arco, llamado más tarde *arco Tourte*. Éste era más largo que los existentes hasta ese momento y estaba construido con madera de Pernambuco, más ligera y flexible que la utilizada anteriormente. El arco Tourte tenía más peso en los extremos y, debido a la incorporación de piezas en el talón, el punto de equilibrio se hallaba más cerca de la parte inferior del arco. La incorporación de una pieza metálica en el talón posibilitaba que las cerdas mantuvieran una superficie de contacto plana y uniforme sobre las cuerdas, produciendo un mayor volumen de sonido y permitiendo más estabilidad en la ejecución. Todos estos cambios tan significativos facilitaban tocar *legato* y en arcadas más largas, así como conseguir mayor claridad y rapidez a la hora de ejecutar golpes de arco.

Como resultado de estos avances, las posibilidades técnicas y expresivas del violín se multiplicaron y con ello los recursos compositivos. En 1833, Ludwig Spohr, el afamado violinista alemán del siglo XIX, describía el arco Tourte de la siguiente manera:

Los arcos mejores y más admirados son los construidos por Tourte en París, los cuales han obtenido fama en toda Europa. Sus virtudes consisten, en primer lugar, en su poco peso con una elasticidad razonable en la vara. En segundo lugar, en su bella y uniforme curvatura, por la que el punto más cercano de la vara con las cerdas es exactamente en la mitad entre la punta y el talón. Por último, por su extremada calidad de construcción<sup>1</sup> (Viotti, 1850, 17).

Viotti incorporó en sus conciertos para violín elementos característicos de la música francesa e italiana. Como ya apuntó la musicóloga Kawabata (2004), en sus conciertos se puede observar la utilización de la marcha militar como recurso musical y el violín solista representando una *figura heroica*. Según su estudio,

<sup>1</sup> Las traducciones del alemán al español son obra de los autores del artículo. El texto original se encuentra en las referencias bibliográficas.

ambas ideas están basadas en el idealismo republicano francés y en óperas de Cherubini y Méhul. Por otro lado, Milton Steinhardt (1945), reconoce en su estudio acerca de los primeros conciertos de violín de Viotti el estilo galante y clásico francés. Los elementos y recursos de la música italiana se encuentran, sobre todo, en los temas melódicos, donde abundan las melodías largas imitando la voz humana. Este recurso había sido ya empleado en los conciertos de los maestros italianos del Barroco, como Tartini o Pugnani. Viotti y sus estudiantes utilizaron estas influencias combinándolas con las innovaciones técnicas e interpretativas, creando y desarrollando un estilo concertante denominado *concierto para violín francés*.

Aunque Viotti y sus estudiantes compusieron otras formas musicales como sonatas, dúos o incluso óperas, sus conciertos para violín fueron las obras más representativas. Según Schwarz (1958) y Todd (2005), estas obras fueron admiradas e influyeron enormemente en músicos como Mozart y Beethoven.

En el siguiente fragmento se puede comprobar la popularidad de la Escuela de violín francesa en Alemania. Se trata de una descripción en el famoso periódico musical alemán *Allgemeine Musikalische Zeitung* (1831), en el que podemos leer:

Es sabido que las características más destacadas de esta Escuela derivan de los siguientes principios: un tono grande, fuerte y lleno es el primero; la combinación de esto con un *legato* cantado poderoso, penetrante y bello es el segundo. El tercero, variedad, elegancia, sombras y luz, los cuales deben aparecer en la interpretación a través de una gran diversidad de golpes de arco (*Allgemeine*, 1811, 452).

La expansión de la Escuela de violín francesa en Alemania se debe en gran parte a Pierre Rode, uno de sus mayores exponentes. Nacido en 1774 en Burdeos y alumno de Viotti, en sus múltiples giras de conciertos interpretaba muchas de las obras de su maestro, haciéndolas populares por toda Europa. Los conciertos de Viotti en particular le sirvieron como modelo para sus propias composiciones. Aparte de su éxito en las giras que realizó, su labor pedagógica fue determinante para la introducción y mantenimiento de las ideas y principios de esta Escuela de violín en Alemania. Entre otros violinistas, tuvo una influencia decisiva sobre uno de los músicos alemanes más importantes del siglo XIX, Ludwig Spohr. El arte de Pierre Rode era tal que Spohr, tras oírle en 1803, decidió imitarle hasta llegar a poseer su estilo. En palabras de Spohr:

[...] Cuanto más le escuchaba, más cautivado me encontraba por su manera de tocar. ¡Sí! No tuve ningún reparo en reemplazar la forma de ejecutar de mi maestro Eck por la de Rode, la cual reflejaba toda la brillantez de su gran maestro Viotti [...] (*Selbstbiographie*, 1860, 67).

A partir de ese momento, Spohr triunfó como violinista, compositor y pedagogo, transmitiendo el estilo de la Escuela francesa a Ferdinand David, violinista cuya influencia se significó determinante en la creación de las obras para violín de madurez de Mendelssohn. Pierre Rode vivió entre 1814 y 1819 en Berlín, donde compuso, entre otras obras, sus Veinticuatro Caprichos para violín. En ellos se percibe la gran capacidad y variedad técnica y expresiva de la Escuela francesa. Durante esa época en Berlín, Rode fue profesor de Eduard Rietz, futuro instructor de violín de Mendelssohn, y el primer intérprete de las dos obras concertantes que se exponen y analizan en este artículo.

## Mendelssohn y su contacto con la Escuela de violín francesa

Félix Mendelssohn comenzó a aprender violín en 1820, un año después de que iniciara las clases de composición con Carl Friedrich Zelter, su principal maestro. Su primer profesor de violín fue Carl Wilhelm Henning, violinista, director y compositor, aunque fue remplazado ese mismo año por Eduard Rietz, alumno de Pierre Rode y miembro de la Orquesta de la Corte de Berlín.

La relación de Mendelssohn con Rietz no se limitó a la de profesor y alumno, sino que entablaron una gran amistad. Stromeyer escribió en sus memorias acerca de un concierto en casa de los Mendelssohn hacia 1825: «[...] A continuación hubo música, pero sólo Félix y Fanny tocaron, acompañados por Eduard Rietz, el violinista sensible a quien Félix quería como a un hermano» (1875, 201). En este sentido, y según el compositor Heinrich Dorn, “cuando los dos amigos estaban juntos, la idea que me venía siempre a la cabeza era la de Fausto y Mefisto, si bien había muy poco de diabólico en ambos” (1872, 400). Rietz y Mendelssohn tocaron juntos música de cámara y estrenaron obras de este último. Como muestra de gratitud por su amistad e influencia artística, Mendelssohn dedicó a Eduard Rietz obras para violín, como la Sonata en Fa menor op.4, la parte de violín primero del Octeto en Mi bemol Mayor op.20, el Concierto para violín en Re menor y el Concierto para violín y piano en re menor, estas dos últimas obras objeto de nuestro estudio.

Rietz formó parte además de un momento extraordinario en la actividad artística de Mendelssohn. En 1829, cien años después de su estreno, Mendelssohn redescubrió y dirigió la *Pasión según San Mateo* de Bach en Berlín. Rietz fue el concertino en ese concierto y, junto con su hermano Julius, se encargó de copiar y descifrar el manuscrito. Fue un momento de gran trascendencia en la historia de la música, ya que el interés de Mendelssohn hacia la música de Bach dio paso a un proceso de redescubrimiento y apreciación de las obras de uno de los compositores más importantes de la cultura occidental.

Tres años después de este hito en la historia de la música, Eduard Rietz fallece, precisamente el mismo año que otras dos figuras importantes en la vida de Mendelssohn, Johann Wolfgang von Goethe, quien fuera un admirador del joven compositor, y su profesor de composición Carl Friedrich Zelter. Felix Mendelssohn, tras el fallecimiento de Rietz, añadió en su memoria un movimiento más al Quinteto en La mayor op.18, el *Intermezzo, Andante sostenuto*.

Al contrario que con el piano, hay muy poca información acerca de la relación de Mendelssohn con el violín, pero hay constancia de que tenía un cierto dominio del instrumento. Su profesor de composición, C. F. Zelter, expresó en una carta a Goethe, en 1823, el talento del joven Félix con el violín, señalando que “su maravillosa forma de tocar el piano la considero como una cosa aparte. Puede incluso convertirse en un extraordinario violinista” (Zelter, citado por Mendelssohn, 1872, 39). Más tarde, Mendelssohn tocaría la viola en conciertos de cuartetos de cuerda junto a Eduard Rietz y Ferdinand David, a los violines, y Julius Rietz, hermano de Eduard, al chelo.

Mendelssohn conoció a través de Eduard Rietz la Escuela de violín francesa tanto en el plano interpretativo como en el compositivo. Rietz fue considerado por el famoso violinista alemán Ferdinand David “uno de los alumnos más insignes de Rode» (David, 1860, 20). Por ello, Mendelssohn recibió las enseñanzas e ideas de la Escuela de violín francesa impartidas a su profesor por Rode. Al instruir en este instrumento al joven compositor, Rietz le transmitió la técnica y el estilo que él había aprendido. A ello hay que añadir que, tanto en las clases como en las numerosas ocasiones en las que tocaron juntos en conciertos, Mendelssohn estaba en contacto directo con la forma de interpretar de la Escuela de violín francesa. Aparte de esta evidente influencia directa, el joven compositor alemán aprendió este instrumento a partir del estudio de las obras del repertorio de Eduard Rietz: Viotti, Baillot, Kreutzer y Rode, miembros de la Escuela de violín francesa. De modo que Mendelssohn aprendió acerca de su manera de componer y usar los recursos técnicos. Como se analiza más adelante, las analogías entre los conciertos de esa Escuela con las dos obras concertantes para violín de Mendelssohn en el período de estudio con Rietz así lo confirman.

El propio Mendelssohn (cit. en Todd, 2003, 71) describía en una carta de 1821 sus tareas semanales. Entre otras clases, tenía dos horas de clase de violín, en las cuales estudiaba técnica del violín a través de los Estudios de Kreutzer, una de las obras fundamentales de la Escuela de violín francesa.

Durante esos primeros años de estudio con Zelter, Mendelssohn se centró en el estudio de las técnicas y las obras de los compositores alemanes del siglo dieciocho, creciendo en un ambiente musical conservador. Aunque Mendelssohn llevara a cabo sus clases de composición con Zelter desde 1819, su profesor de violín y, por consiguiente, la Escuela de violín francesa mantuvieron una

influencia predominante en sus composiciones para violín. Este hecho refuerza aún más la idea de que el estilo empleado tanto en el Concierto para violín en Re menor como en el Concierto para violín y piano en Re menor difieren llamativamente de los resultados de sus estudios con Zelter, pues desarrolla muchos elementos en común con los conciertos de la Escuela de violín francesa.

## El Concierto para violín en Re menor y el Concierto para violín y piano en Re menor de Félix Mendelssohn

Durante los años 1822 y 1823 Félix Mendelssohn compuso conciertos para sus dos instrumentos, el piano y el violín. Escribió el Concierto para violín en Re menor y el Concierto para violín y piano, un concierto para piano y un concierto para dos pianos. En este período de su vida, Mendelssohn muestra un gran interés en esta forma musical en comparación con los pocos conciertos que compondría el resto de su vida. Ninguno de estos ‘conciertos de juventud’ sería incluido en el catálogo de Mendelssohn, presumiblemente por estar escritos para los conciertos privados de la familia.

Tras la muerte del compositor, su viuda Cécile Jeanrenaud Mendelssohn ofreció el manuscrito del Concierto para violín en Re menor al violinista Ferdinand David. Esto hubiera podido ser una segunda oportunidad para que se publicara, aunque es sabido que David optó por no hacerlo. El concierto permaneció en el olvido hasta que el célebre violinista Yehudi Menuhin lo descubriera en 1951 y lo publicara un año más tarde. Parecida suerte corrió el Concierto para violín y piano, el cual fue olvidado después de haber sido interpretado dos veces en 1823. Volvió a descubrirse después de la Segunda Guerra Mundial y publicado por primera vez en 1960.

Los dos conciertos se compusieron en un corto periodo de tiempo entre sí, y con el fin de ser interpretados en los conciertos de domingo organizados en casa de los Mendelssohn. En dichos eventos se tocaba música de cámara, y si se requería o era necesario, se reunía a una orquesta de cuerdas con o sin solista, formación para la que están compuestas sus doce Sinfonías para cuerda, el Concierto para piano en La menor y estos dos conciertos, todo ello compuesto entre 1821 y 1823. Según Larry Todd (2003), la escritura de Mendelssohn en el Concierto para violín en Re menor utilizando sólo un conjunto de cuerdas denotaría una influencia de los conciertos barrocos alemanes del siglo XVIII, justificando esa argumentación con el hecho de que esta agrupación particular ya estaba obsoleta en 1822. Teniendo en cuenta el propósito de su composición, se observa que la peculiar instrumentación del Concierto para Violín no



se debe a la influencia del barroco, sino a que Mendelssohn tenía que ajustarse al conjunto de músicos que era posible reunir en los conciertos que se celebraba en casa de los Mendelssohn.<sup>2</sup>

A ello se une lo especificado por el editor musical Hellmoldt (1999), asegurando que Mendelssohn añadió instrumentos de viento y percusión a la partitura original del Concierto para violín y piano para un concierto en el Schauspielhaus de Berlín, el 3 de Julio de 1823. Con ello refuerza la idea de que Mendelssohn no escribió exclusivamente estos conciertos para orquesta de cuerdas, sino que varió la orquestación ajustándose a las características de la sala de conciertos y a los músicos disponibles.

## Análisis, comparación y valoración de las obras: estructura formal y recursos técnicos

La influencia de la Escuela francesa en el Concierto para violín y el Concierto para violín y piano no sólo es evidente en el uso de la técnica del violín que éstos exigen. En los elementos formales y estructurales se pueden apreciar además características del concierto para violín francés<sup>3</sup>.

a. En el primer movimiento de ambos conciertos de Mendelssohn la estructura está dividida en **4 ritornelli orquestales y 3 episodios de solo**, forma usada por gran número de conciertos para violín franceses, como ya aseguraba el musicólogo y violinista Boris Schwarz (1958). Esta forma proviene del barroco, si bien fue utilizada por Viotti y sus estudiantes en un momento en el que la forma sonata se hallaba asentada como estructura estándar, sobre todo en el primer movimiento del concierto. El *ritornello* se podría definir como la sección en la cual la orquesta toca un tema que repetirá, con variaciones, a lo largo del movimiento. El *solo* es la sección en la que el solista desarrolla este tema y/o crea nuevos temas. En el primer movimiento de ambos conciertos, la orquesta presenta en el *ritornello* el primer tema. Éste no va a ser tocado por los solistas, solamente en el Concierto para violín y piano en Re menor el

<sup>2</sup> Hasta 1825, los Mendelssohn vivieron en una casa en la Calle Neue Promenade 7, de Berlín. Era mucho más pequeña que la siguiente vivienda en la Calle Leipzigerstrasse. Para obtener más información acerca de los conciertos familiares de los Mendelssohn: Dinglinger (2006).

<sup>3</sup> Schwarz (1958) encontró como característicos de los conciertos de la Escuela francesa los elementos analizados en este artículo: comienzo repentino del tercer movimiento tras finalizar el segundo y forma *ritornello* en el primer movimiento. La entrada del solista presenta nuevo material temático, y el segundo *solo* contrasta en carácter con el primero, no desarrollando ningún material expuesto anteriormente. Otras características que menciona son: introducciones orquestales con ritmo de puntillo frecuentes; métrica de 4/4 en los primeros tiempos; movimientos lentos cortos y sin adornos, y finales que suelen incluir ritmos exóticos: boleros, polonesas, etc.

primer tema puede ser escuchado durante unos pocos compases de la cadencia. El *ritornello* inicial de ambos conciertos presenta el tema introductorio y el tema lírico; sorprendentemente el solista no tocará ninguno de esos dos temas en su entrada, comenzando con uno nuevo. Mendelssohn eligió intencionadamente la forma *ritornello* para estos dos conciertos, en contraste con la forma sonata clásica usada desde Mozart y Haydn.

b. En el Concierto para violín, Mendelssohn indica «*attacca*» entre el segundo y tercer movimiento, una característica frecuente en los conciertos para violín franceses. Esta forma súbita de comenzar el último tiempo del concierto permite sorprender y captar la atención del público, cambiando repentinamente de un estado apacible y tranquilo a uno vivo y enérgico. El público de aquella época aplaudía generalmente al finalizar cada movimiento. Al conectar los dos movimientos, el solista evita tener que parar al concluir el segundo movimiento, el cual, debido a su naturaleza reflexiva e íntima, seguramente no recibiera tanta ovación por parte del público.

c. Ambos conciertos de Mendelssohn están en **modo menor**, como muchos conciertos de la Escuela francesa. Esta característica añade dramatismo a los temas de la obra. El tema heroico que se escucha en la entrada del solista se presenta en modo menor, mostrando tensión y expresando un sentimiento trágico. En el caso del tema lírico, el modo menor permite transmitir un estado de ánimo melancólico o de tristeza. Hasta la fecha, la mayoría de los conciertos para violín del clasicismo fueron compuestos en modo mayor, incluidos todos los de violín de Mozart y Haydn. Mientras solo dos de los veintisiete conciertos para piano de Mozart fueron compuestos en modo menor, Viotti, por ejemplo, compuso diez de veintinueve conciertos en ese modo. Los miembros de la Escuela francesa de violín escribieron un número inusualmente elevado de conciertos en modo menor. Esta característica anticipa lo que poco más tarde sería muy típico en el romanticismo para expresar melancolía y tragedia.

d. El segundo movimiento del Concierto para violín de Mendelssohn está escrito en **métrica de 3/8**, la cual no se utilizaba a la hora de componer movimientos lentos en los conciertos para violín anteriores a los de la Escuela francesa. Esta métrica solo era utilizada en movimientos rápidos del período barroco, como por ejemplo en algunos conciertos de Vivaldi o en el Concierto en Mi mayor de J. S. Bach BWV 1042. Viotti lo emplea hasta en nueve conciertos, transformándolo en una característica de su estilo y, por ello, en un modelo para sus estudiantes.

Además de estos elementos estructurales y formales, Mendelssohn escribió ambos conciertos empleando recursos técnicos de la práctica violinística carac-

terísticos de la Escuela francesa creada por Viotti<sup>4</sup>. Como se ha mencionado anteriormente, Mendelssohn aprendió la técnica del violín con los Estudios de Kreutzer en 1821, y es muy posible que conociera los 24 Caprichos de Rode, los cuales fueron escritos mientras Eduard Rietz estudiaba con el compositor francés en Berlín. Ambos materiales de estudio reúnen las características técnicas más importantes de la Escuela de violín francesa.

A continuación se muestran, analizan y comparan los elementos técnicos característicos de la Escuela de violín francesa que pueden ser encontrados en ambos conciertos de Mendelssohn.

a. Tras el primer *ritornello* del Concierto para violín en Re menor de Mendelssohn, el solista presenta un tema enérgico usando una **apoyatura corta a la distancia de un intervalo de octava** en relación a la nota larga. La apoyatura corta, simbolizada por una pequeña nota con la plica atravesada por una línea, se ha de ejecutar de manera rápida, restándole un mínimo valor de duración a la nota siguiente. El hecho de que la apoyatura corta esté a una distancia de octava respecto a la nota larga es importante, ya que ha de tocarse sobre una cuerda diferente a la de la nota larga. En el Concierto para violín de Mendelssohn y en muchos conciertos de la Escuela francesa este elemento técnico corresponde al mismo tono que la siguiente nota, intensificando ésta y aportando un efecto dramático a esta entrada inicial. En el ejemplo 1, el tono La se ejecuta casi simultáneamente una octava más alta.



Ej. 1-Mendelssohn-Concierto para violín en Re menor.  
Primer movimiento, compás 46.

<sup>4</sup> Como recursos técnicos característicos nos referimos a aquellos que aparecen reiteradamente en las obras y métodos de estudio de la Escuela francesa. Resultado de los cambios y mejoras en el instrumento y de la creatividad de los miembros de esta Escuela, se crearon recursos técnicos y se adaptaron algunos ya existentes a este nuevo estilo interpretativo. Además de los elementos técnicos expuestos en este artículo, especialistas como Stowell (1985), Schwarz (1958), Todd (2005) y Brown (2008) han destacado los siguientes, que procedemos a enumerar: octavas arpegiadas en pasajes ascendentes; elaboración de líneas melódicas en tresillos sobre dos cuerdas; pasajes largos con ritmos de puntillo y doble puntillo; ejecución de la línea melódica sobre posiciones altas en la cuerda de Sol; acentuación de notas en pulsos débiles; golpe de arco Viotti o *Saccade*; cambio de dedo en notas del mismo tono ligadas; acentuación de notas dentro de ligaduras; golpe de arco Kreutzer; largas sucesiones de notas en una sola arcada y utilización de diferentes golpes de arco en figuras y pasajes similares.

En contraste con esta idea, la edición que Menuhin (1952) publicó de la obra, indica que este pasaje ha de ser ejecutado en *mezzopiano*, considerando que dicha entrada debería de ser suave y lírica. Si uno considera el manuscrito original, mostrado en el ejemplo 1, Mendelssohn escribió este pasaje en *forte*. Observando los ejemplos del uso de este recurso en conciertos de la Escuela francesa y su efecto enérgico, es más fácil entender la intención de Mendelssohn.

Debido a la rapidez de ejecución de esta apoyatura corta, era casi inevitable no oír las dos notas simultáneamente. De hecho, en la versión original Mendelssohn escribe en doble cuerda la repetición del pasaje de *solo* en el compás 242 del primer movimiento.



Ej. 2-Mendelssohn-Concierto para violín en Re menor. Primer movimiento, compás 242.

Esta forma de apoyatura corta puede encontrarse en muchos conciertos de la Escuela francesa<sup>5</sup>, en las entradas de *solo* o en principios de pasajes de bravura y virtuosos. En los ejemplos 3 y 4, la secuencia es idéntica a la de Mendelssohn, formando una escala descendente de semicorcheas después de la nota larga con apoyatura corta de octava.



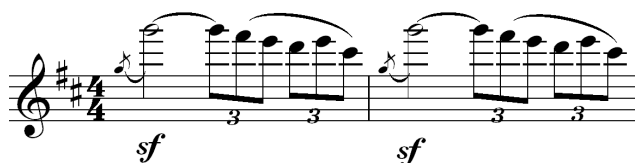
Ej. 3-Viotti-Concierto número 12. Primer movimiento, compás 145.



Ej. 4-Viotti-Concierto número 15. Primer movimiento, compás 199.

<sup>5</sup> Conciertos de violín de Viotti nº 12, 13, 15, 16, 18, 19, 22, 24 y 25. Conciertos de Rode 1 y 11. Conciertos 13 y 19 de Kreutzer.

Otro ejemplo de la influencia de la Escuela francesa es el Concierto para violín op.61 de Beethoven. Este elemento técnico (Ejemplo 5) es usado constantemente, y muestra un parecido evidente con los ejemplos anteriores: intervalo de octava entre la apoyatura corta y la nota larga, así como un gesto de notas descendente. Además, Beethoven escribió *sforzando* para su ejecución, proporcionando énfasis y energía al pasaje.



Ej. 5-Beethoven-Concierto para violín en Re Mayor op.61.Primer movimiento, compases 91-92.

Igualmente, Rode escribió este recurso técnico en múltiples ocasiones en uno de sus Caprichos para violín (Ejemplo 6). Al igual que en los ejemplos anteriores, la distancia es de octava, y el compositor indica un acento que intensifica la nota larga.



Ej. 6-Rode-Capricho 19, compases 5-6.

b. En el primer movimiento de su Concierto para violín y piano, Mendelssohn escribe un pasaje de semicorcheas muy característico de la técnica de Viotti<sup>6</sup>. Como se puede ver en el ejemplo 7, la primera y tercera nota de cada grupo de cuatro semicorcheas crean una línea melódica, mientras que la segunda y cuarta nota son el mismo tono. Esto produce un **efecto polifónico a dos voces**, una haciendo la línea melódica y otra manteniendo una misma nota a modo de pedal.



Ej.7-Mendelssohn-Concierto para violín y piano en Re menor. Primer movimiento, compases 311 a 315.

<sup>6</sup> Conciertos de Viotti 13, 18, 22, 24 y 29. Kreutzer nº 19. Rode 11 y 12. Baillot Concierto nº6 y 8

IVÁN LÓPEZ LÓPEZ, PILAR LAGO CASTRO



Ej. 8-Viotti-Concierto número 18. Primer movimiento, compases 342-343.



Ej. 9-Viotti-Concierto número 13. Primer movimiento, compás 156.

Rode incluyó este recurso en el Capricho nº 4, dedicado casi enteramente a este elemento (Ejemplo 10), lo que demuestra que es característico de la mencionada Escuela de violín francesa.



Ej. 10-Rode-Capricho 4, compases 24-25.

c. El ejemplo 11 presenta un pasaje enérgico y un ritmo marcial correspondiente al Concierto de violín de Mendelssohn que aparece en muchos conciertos de la Escuela francesa<sup>7</sup>. En la partitura original, este ritmo de **negra con doble puntillo y semicorchea** articulada aparece sin ligadura. Este recurso técnico se emplea un gran número de veces en el primer movimiento de este concierto<sup>8</sup>.



Ej. 11-Mendelssohn-Concierto para violín en Re menor. Primer movimiento, compases 235 a 237.

En los ejemplos 12 y 13, se puede observar la semejanza en conciertos compuestos por Viotti y Rode con el pasaje de Mendelssohn. Sería importante

<sup>7</sup> Conciertos de Viotti 14, 21, 25 y 26. Kreutzer nº 18 y Rode 1, 4, 8 y 11.

<sup>8</sup> Compases 50, 129, 168 a 170, 174, 236 y 252.

destacar que en los conciertos franceses la nota larga está ligada a la nota corta y el pasaje aparece en *forte*, incluso detallando, como muestra el ejemplo 11, que ha de tocarse *risoluto*, de manera decidida.



Ej. 12-Rode-Concierto número 4. Primer movimiento, compases 177-179.



Ej. 13-Viotti-Concierto número 26. Primer movimiento, compases 222-224.

La ejecución precisa de dicho pasaje no sería posible con un arco anterior al Tourte, donde la falta de estabilidad unida al poco peso a la punta del arco haría casi imposible la articulación de la primera nota corta arco abajo. Los ejemplos anteriores (Ejemplos 11, 12 y 13) muestran casi los mismos intervallos en una línea melódica ascendente.

Rode presenta a lo largo de su Capricho 21 el mismo ritmo de puntillo ligado a una semicorchea corta articulada. La incorporación de esta técnica en sus Caprichos proporciona un estudio básico para este elemento característico.



Ej. 14-Rode-Capricho 21, compases 40-41.

Como resultado de estas observaciones, uno puede asegurar que este pasaje en el Concierto para violín en Re menor de Mendelssohn debería de tocarse ligado y en *forte*, como aparece en el ejemplo 15. De esta manera se sigue la tradición de la forma de escribir de la Escuela francesa, sugerido por Menuhin en su edición del concierto (Menuhin, 1952).



Ej. 15-Mendelssohn-Concierto para violín en Re menor. Primer movimiento, compases 235 a 237.  
Edición de Y. Menuhin

d. En ambos conciertos, Mendelssohn hace uso del ***staccato ligado***, técnica que consiste en tocar notas cortas muy articuladas en un mismo arco. Dicho recurso se hizo más cómodo y por consiguiente más frecuente entre los violinistas a partir de la creación del arco Tourte. La mayor estabilidad del arco ofrecía un mayor control a lo largo de la ligadura, y el mayor número de cerdas con tensión provocaba un contacto más firme sobre la cuerda, permitiendo articular de un modo mejor las notas cortas.

En este sentido habría que apuntar que Mendelssohn utilizaba el *staccato* ligado de dos modos diferentes. En un primer caso, el compositor alemán escribe en los segundos movimientos un *staccato* ligado plano que no muestra brillantez, pero sí un contraste frente a las líneas melódicas en *legato* de los movimientos lentos<sup>9</sup> (Ejemplo 16).



Ej. 16-Mendelssohn-Concierto para violín en Re menor. Segundo movimiento, compases 147-149

Este tipo de *staccato* ligado es utilizado por Viotti y Rode en los segundos movimientos de sus conciertos<sup>10</sup>.



Ej. 17-Viotti-Concierto número 17. Segundo movimiento, compás 17.

<sup>9</sup> En el segundo movimiento del Concierto para violín (compases 147-149) y en el Concierto para violín y piano (compases 125-133).

<sup>10</sup> Está presente en los movimientos lentos de los conciertos 11, 15, 17, 18 y 22. Rode lo muestra en los conciertos nº 1 y 11.



## LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA DE VIOLÍN FRANCESA EN EL CONCIERTO...

El segundo uso que le da Mendelssohn a este recurso técnico es la forma virtuosa y rápida del *staccato* ligado, como se muestra en el ejemplo 18<sup>11</sup>.



Ej. 18-Mendelssohn-Concierto para violín y piano en Re menor. Primer movimiento, compás 91

El *staccato* ligado virtuoso aparece en casi todos los conciertos para violín de la Escuela francesa. El ejemplo 19 muestra uno de ellos.



Ej. 19-Rode-Concierto número 1. Primer movimiento, compases 93-94.

Al igual que los anteriores recursos técnicos, dos Estudios de la Escuela francesa están dedicados en su totalidad a esta técnica: el Estudio nº 4 de Kreutzer y el Capricho nº 7 de Rode.



Ej. 20-Kreutzer-Estudio número 4. Compases 9-10.

En los ejemplos 21 y 22, se puede observar el gran parecido entre el pasaje de *staccato* del Concierto para violín y piano de Mendelssohn y el Capricho nº 7 de Rode. Ambos incluyen grupos de líneas ascendentes, cada uno en una tonalidad diferente y con un acento en cada corchea final.

<sup>11</sup> Estos pasajes brillantes en *staccato* ligado aparecen en los compases 91, 94 a 99, 257 y 370 a 374 del primer movimiento del Concierto para violín y piano.



Ej. 21-Mendelssohn-Concierto para violín y piano en Re menor. Primer movimiento, compases 94-95.



Ej. 22-Rode-Capricho 7, compases 42-43.



Ej. 23-Mendelssohn-Concierto para violín y piano. Primer movimiento, compás 79.



Ej. 24-Rode-Capricho 7, compás 21.

Como podemos ver en los siguientes ejemplos, el Capricho nº 7 de Rode tiene más analogías con el Concierto para violín y piano de Mendelssohn: el primer pasaje de *solo* del primer movimiento muestra una idea idéntica, con el ritmo exacto y casi los mismos intervalos. Ya que Rode utiliza el *staccato* ligado y *forzato* en su Capricho, es sugerente la opción de ejecutar del mismo modo el pasaje de Mendelssohn.

Teniendo en cuenta estas similitudes entre los conciertos de Mendelssohn y las obras de Viotti y sus estudiantes, podemos asegurar que el compositor alemán estaba familiarizado e influenciado en gran medida por las ideas musicales y el uso de la técnica de la Escuela de violín francesa.

## Coda: a modo de conclusión

No cabe duda de que artistas de todas las disciplinas, movimientos y Escuelas se han influido entre sí a lo largo de la historia buscando inspiración con el fin de enriquecer su obra. Como hemos podido comprobar, el compositor no es ajeno ni a la influencia de sus profesores ni a su pasado y presente musical. Bien al contrario, se nutre de ellos, toma ideas y nuevos estilos y los adopta, dándoles su forma personal. El análisis de estas influencias permite obtener un conocimiento más profundo de la música y conseguir aproximarnos a la idea del compositor de cómo debía de ser interpretada su obra.

La investigación de este artículo prueba la influencia de la Escuela francesa en el estilo, estructura y técnica utilizados en el Concierto para violín en Re menor y Concierto para violín y piano de Mendelssohn. Ello no supone que estas obras tengan un menor valor cualitativo, sino que muestra la admiración y el respeto del compositor por la dedicación y el talento de aquellos músicos capaces de crear una Escuela que contribuyó enormemente al desarrollo de la música para violín.

## Referencias bibliográficas

- Allgemeine Musikalische Zeitung*. (1811). “Bemerkungen über Musik in Warschau“, *AMZ*, Julio 3, 452. “Es ist bekannt, dass die vorzüglichsten Eigenheiten dieser Schule aus folgenden Grundsätzen fließen: grosser, starker, voller Ton ist das Erste; Verbindung desselben zu kräftigem, eindringlichem, schön verbundenem Gesang das Zweyte; Mannigfaltigkeit, Reiz, Schatten und Licht, als das Dritte, muss durch die verschiedensten Strich-Arten ins Spiel gebracht werden”. (Traducción: I. López).
- BEETHOVEN, L. V. (1917). *Violin Concerto, Opus 61*. Editado por L. Auer. . [música impresa]: para violín y piano. New York: C. Fischer.
- BROWN, C. (2003). *A portrait of Mendelssohn*. New Haven: Yale University Press.
- BROWN, C. (2008). The Performance of Mendelssohn’s Chamber and Solo Music for Violin. En S. Reichwald (Ed.), *Mendelssohn in Performance* (pp. 59-84). Bloomington: Indiana University Press.
- DAVID, F. (1860). *Concert-Studien für die Violine*. Heft 2, N°7. Leipzig: Bartholf Senff. “[...] einem der vorzüglichsten Schüler Rode’s”. (Traducción I. López).
- DINGLINGER, W. (2006). “Sonntagsmusiken bei Abraham und Lea Mendelssohn Bartholdy“, en H.G. Klein (Ed.), *Die Musikveranstaltungen bei den Mendelssohns-Ein ,musikalischer Salon?*, 35-47. Leipzig: Mendelssohn-Haus.
- DORN, H. (1872). Recollections of Felix Mendelssohn and His friends. *Temple Bar*, February, 397-405, “When the two friends were together, the idea was always suggested to me of Faust and Mephistopheles, though there was certainly little enough of the diabolic in either of them”. (Traducción I. López).
- HELLMUNDT, C. (1999). Prólogo. En *Mendelssohn Konzert für Violine, Klavier und Orchester*, [música impresa]. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- KAWABATA, M. (2004). “Virtuoso Codes of Violin Performance: Power, Military Heroism, and Gender (1789-1830)”. *19th-Century Music*, Vol. 28, N° 2, 89-107.

- KREUTZER, Rodolphe. (1850). *40 Etuden oder Capricen für die Violine*. F. David (Ed.). Leipzig: B. Senff.
- LISTER, W. (2009). *The life of Giovanni Batista Viotti*. Oxford: Oxford University Press.
- MENDELSSOHN, F. (1952). *Violin Concerto in D Minor for Violin and String Orchestra*. Y. Menuhin (Ed.). New York: Edition Peters.
- MENDELSSOHN, F. (1972). *Konzert d-Moll für Violine und Streichorchester*. R. Unger (Ed.). Leipzig: Deutscher Verlag für Musik.
- MENDELSSOHN, F. *Konzert für Violine, Klavier und Orchester d-moll*. C. Hellmundt (Ed.). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1999.
- MENDELSSOHN, F. (1821). Carta de Mendelssohn a G.A. Stenzel, March 22 1821, New York: Pierpont Morgan Library, 1997. En R. Larry Todd (Ed.), *Mendelssohn: a life in music* (71). Oxford: Oxford University Press, 2003.
- MENUHIN, Y. (Ed.). (1952). *Mendelssohn Violin Concerto in D Minor*. [música impresa]: para violín y piano. New York: Edition Peters.
- RODE, J. P. J. (1879). *Violin Concert*. F. David (Ed). Offenbach: André.
- RODE, J. P. J. (1895). *Twenty-four Caprices for Violin*. F. David (Ed.). New York: Schirmer.
- RODE, J. P. J. (1920). *1er Concerto*. Edited by A. Quesnot (Ed.). Paris: M. Senart.
- SCHWARZ, B. (1958). "Beethoven and the French Violin School". *The Musical Quarterly*, Vol. 44, Octubre, Nº. 4, 431-447.
- SPOHR, L. (1833). *Violinschule: mit erläuternden Kupfertafeln*. Wien: Haslinger. "Die besten und gesuchtesten sind die von Tourte in Paris, sie haben sich einen Europäischen Ruf erworben. Ihre Vorzüge bestehen 1.) in dem geringen Gewicht bey hinlänglicher Spannkraft der Stange, 2.) in einer schönen, gleichförmigen Biegung, bey der grösste Annäherung an die Haare sich genau in der Mitte zwischen dem Kopf und dem Frosch befindet, und 3.) in den äusserst genauen und saubern Arbeit". (Traducción I. López).
- SPOHR, L. (1860). *Selbstbiographie*. Vol.1. Cassel und Göttingen: Georg H. Wigand. "[...] Denn je öfter ich ihn hörte, desto mehr wurde ich von seinem Spiele hingerissen. Ja! Ich trug kein Bedenken, Rode's Spielweise, damals noch ganz der Abglanz von der seines grossen Meisters Viotti, über die meines Lehrers Eck zu stellen [...]". (Traducción I. López).
- STEINHARDT, M. (1945). "The early Violin Concertos of G.B.Viotti". *Bulletin of the American Musicological Society*, Octubre, Nº 8, 30-32.
- STOWELL, R. (1985). *Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STROMEYER, G. F. (1875). *Erinnerungen eines deutschen Arztes. Erster Band: Leben und Lernen*. Hannover: C. Rümpler.
- TODD, R. L. (2003). *Mendelssohn: a life in music*. Oxford: Oxford University Press.
- TODD, R. L. (2005). "Nineteenth-century concertos for strings and winds". En S. Keefe (Ed.), *The Cambridge companion to the concerto*, (118-139). New York: Cambridge University Press.
- ZELTER, C. F. (1823). Carta a Goethe. En K. Mendelssohn Bartholdy, *Goethe and Mendelssohn* (35) (M.E. von Glehn, trad.). London: Macmillan. "His wonderful piano playing I may consider as quite a thing apart. He might also become a great violin player". (Traducción I. López).
- VIOTTI, G. B. (1850). *Collection complète des concertos*. J.L. Massart (Ed.). Paris: Cotelle.

DE LOS INSTRUMENTOS DE GUERRA  
A LAS BANDAS DE MÚSICA.  
UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA  
SOBRE LAS PRIMERAS BANDAS DE MÚSICA  
DEL EJÉRCITO ESPAÑOL DEL  
SIGLO XVIII

 Jorge GIL ARRÁEZ\*

## Resumen

El siglo XVIII constituye sin duda alguna uno de los periodos de máximo interés para la historia de la música en todas sus facetas. La evolución, y nacimiento en algunos casos, de determinados instrumentos de viento y su utilización en el ejército es el objeto de estudio de este trabajo, cuyo objetivo no es otro que el de aportar algo de luz al intrincado mundo de la música militar española del siglo de la Ilustración a partir del estudio y revisión de distintas fuentes, cuya localización añade un elemento más de dificultad a la, ya de por sí, apasionante tarea de investigar nuestra historia musical. Además, es preciso aclarar que aunque este estudio no se circunscribe única y exclusivamente a la villa de Madrid, la mayor parte de la información está relacionada con la actividad musical que se desarrolló en el ámbito militar de la ciudad como consecuencia de su condición de capital del reino. Parte de la información contenida en este artículo se basa en las investigaciones y conclusiones realizadas por el autor en su tesis doctoral titulada *Recepción del clarinete en la Corte de Madrid durante la segunda mitad del siglo XVIII. Reinados de Carlos III y Carlos IV*.

\* Profesor de Clarinete en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y Doctor en Historia y Ciencias de la Música.

## Los instrumentos de viento en los ejércitos de Europa

El estudio de la música militar en Europa es un tema ampliamente tratado en numerosos trabajos, que en todos los casos confirman la presencia de músicos en el ejército desde tiempos remotos, pues existen evidencias de que ministriles contratados al servicio de la corte realizaban servicios militares al menos desde el siglo XIII<sup>1</sup>. Aunque inicialmente los instrumentos más utilizados en la música militar fueron trompas y trompetas, las *cruzadas* importaron otro modelo de conjuntos musicales, formados por trompetas, trompas y caramillos, además de diferentes instrumentos de percusión<sup>2</sup>. David Whitwell afirma que en el ejército alemán del siglo XVII, antes de la incorporación del oboe, los músicos de trompeta gozaban de una gran consideración<sup>3</sup>. Por otra parte, Renate Hildebrand se refiere a la utilización del caramillo en el ejército prusiano ya desde 1646 y a la utilización del oboe en los ejércitos alemán y francés durante los últimos años del siglo XVII<sup>4</sup>.

Otros trabajos confirman la existencia de diferentes conjuntos musicales en los ejércitos europeos, tal es el caso de la banda de música que estaba al servicio del rey Luis XIV de Francia, que estaba formada por diez oboes y dos fagotes, aunque de manera progresiva, el clarinete fue introduciéndose en estas bandas como aumento de las mismas o en sustitución de los oboes<sup>5</sup>. El coronel Byron, del ejército francés, creó en 1762 una banda de música formada por cuatro oboes, cuatro clarinetes, cuatro trompas y cuatro fagotes, un conjunto que años más tarde pasó a tener veinticuatro músicos. Además del objetivo puramente castrense, esta banda participaba en diferentes actos de carácter civil, ofrecien-

<sup>1</sup> Ministril, menistril o menestral, era la persona que servían tañendo un instrumento.

<sup>2</sup> FARMER, Henry George: *The rise & development of military music*. London, WM Reeves, pp. 9-13.

<sup>3</sup> WHITWELL, David. "Essays on the Origins of Western Music". Essay Nr. 159: *German Military Music of the Baroque*, p. 1. En dicha disertación se menciona la posición de privilegio de estos músicos.

<sup>4</sup> HILDEBRAND, Renate. "The oboe ensemble in German military and city music up to 1720". En: *Journal of the IDRS*, nº 9, 1981.

<sup>5</sup> Véase FARMER, Henry George. *The rise & development*; GÓMEZ RUIZ, Manuel y ALONSO JUANOLA, Vicente. *El ejército de los Borbones. Reinado de Fernando VI y Carlos III (1746-1788)*. Salamanca, Servicio Histórico Militar, 1991, Tomo II; FERNÁNDEZ DE LATORRE, Ricardo: *Historia de la música militar de España*. Instituto de Historia y Cultura Militar, Ministerio de Defensa, 1999, p.87; MENA CALVO, A.: "La música militar española en el siglo XVIII". En: *Revista Historia Militar*. Separata a la revista núm. 87, Ministerio de Defensa, Instituto de Historia y Cultura Militar. Sin fecha y ASTRUPELLS MORENO, Salvador: *La banda municipal de Valencia y su aportación a la historia de la música valenciana*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia, 2003, pp. 9-23; MENA CALVO, A.: "La música militar española en el siglo XVIII". En: *Revista Historia Militar*. Separata a la revista núm. 87, Ministerio de Defensa, Instituto de Historia y Cultura Militar. Sin fecha.

do conciertos en plazas y calles públicas, lo que otorgaría un nuevo sentido y funcionalidad a estos conjuntos militares y a su música<sup>6</sup>. El musicólogo Charles Burney tuvo la oportunidad de escuchar, en un viaje realizado a la ciudad de Viena en 1772, a una armonía de viento, formada por oboes, clarinetes, trompas y fagotes y que probablemente estaría formada por músicos militares, aunque no sacó una opinión muy positiva de su experiencia<sup>7</sup>:

En la posada donde me alojé, Golden Ox, todos los días había música, durante la comida y por las tardes; ésta era muy mala, sobre todo la de los instrumentos de viento, los cuales sonaban muy vulgares. El grupo estaba formado por trompas, clarinetes, oboes y fagotes; sonaban tan desafinados que deseé que hubieran estado a cien millas de distancia<sup>8</sup>.

Como consecuencia de la revolución francesa, los años finales de siglo supusieron para la música militar de este país un periodo de esplendor, fundándose en 1789 la *Banda de la Guardia Nacional de París*, que contaba con 45 músicos y que fue el embrión del Conservatorio de Música de París, creado para proporcionar los conocimientos musicales necesarios a estos músicos militares<sup>9</sup>.

Otros ejércitos europeos contaban ya desde 1762 con conjuntos musicales formados por dos oboes, dos clarinetes, dos trompas y dos fagotes o trompetas o incluso con dos trompas, dos fagotes y cuatro oboes o clarinetes<sup>10</sup>. La siguiente imagen, fechada en 1752, representa a una armonía perteneciente a la *Guardia Holandesa*, en la que aparecen estos mismos instrumentos, con su disposición y orden de marcha<sup>11</sup>. Estos conjuntos, que estaban formados exclusivamente por instrumentos de viento, comenzaron a popularizarse a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y su presencia fue habitual tanto en regimientos y batallones como en el ámbito de la música culta, siendo habitual que las personas de clase social alta mantuvieran agrupaciones de este tipo a su servicio<sup>12</sup>.

<sup>6</sup> *Historia de los ejércitos*. En [www.lagazeta.com.ar](http://www.lagazeta.com.ar). Consulta realizada el 20 de septiembre de 2009.

<sup>7</sup> BURNEY, Charles. *The Present State of Music in Germany, the Netherlands and the United Provinces*. London, 1775, reedición New York, 1969, 2 vols., vol. 1, p. 335. El término *armonía* se utilizaba para referirse a conjuntos musicales formados exclusivamente por instrumentos de viento. Aunque no se detalla el número de músicos, muy probablemente estaría compuesta por 2 oboes, 2 clarinetes, 2 trompas y 2 fagotes.

<sup>8</sup> "There was music every day, during dinner and in the evening at the inn where I lodged, which was the Golden Ox; but it was usually bad, particularly that of wind instruments, which constantly attended the ordinary. This consisted of French horns, clarinets, hautbois and bassoons; all so miserably out of tune that I wished them a hundred miles off".

<sup>9</sup> ASTRUUELLS MORENO, Salvador. *La banda municipal de Valencia*, p. 22.

<sup>10</sup> FARMER, Henry George. *The rise & development*, pp. 56-58. El autor se refiere al *Royal Regiment of Artillery* y al ejército de Federico el Grande de Prusia.

<sup>11</sup> New York Public Library (NYPL), Digital Gallery, ID 91973.

<sup>12</sup> MAYOR CATALÁ, Bartolomé. "Harmoniemusik". En *Sinfoníavirtual*. Revista de música clásica



**Imagen nº 1**

Armonía de la Guardia Real holandesa (1752)

Fuente: NYPL, Digital Gallery, ID 91973.

## Los instrumentos de viento en el ejército español

Por lo que respecta a España, la llegada de la dinastía borbónica a nuestro país permitió a la música militar alcanzar su nivel culminante, especialmente durante el reinado de Carlos III<sup>13</sup>. Con independencia de otros cuerpos, como pudiera ser el de Dragones<sup>14</sup>, del que sabemos que utilizaron oboes durante

y reflexión virtual. Nº 21, octubre de 2011. En: <http://www.sinfoniavirtual.com/revista/021/harmoniemusik.php>. Consulta realizada el 13 de enero de 2014, p. 2.

<sup>13</sup> FERNÁNDEZ DE LATORRE, Ricardo: *Historia de la música militar de España*, p.87.

<sup>14</sup> Aunque ya en la época existía cierta confusión, el término Dragón se refería al soldado que se desplazaba a caballo y podía luchar a pie o montado.



el siglo XVIII, los primeros conjuntos militares que formaron parte de la infantería española de esta centuria estaban formados por un reducido grupo de músicos e instrumentos, generalmente tambores y pífanos, cuyo número podía oscilar entre dos y cuatro, aunque con el paso del tiempo y de forma paralela, fueron creándose otros grupos de mayores dimensiones, como fueron las populares *armonías* y las bandas de música<sup>15</sup>. Manuel Gómez y Vicente Alonso se refieren a estos instrumentos como *instrumentos de guerra*, y su objetivo no era otro que el de transmitir las ordenes de los oficiales a la tropa. Es evidente que la necesidad de poder escuchar estos instrumentos al aire libre determinaba la elección de unos instrumentos frente a otros, aunque el paso del tiempo y la evolución experimentada por algunos de los instrumentos hicieron que se modificara la composición de estos conjuntos musicales<sup>16</sup>.

## Organización y estructura del ejército español

Por lo que respecta a la existencia de diferentes conjuntos militares con instrumentos de viento, y exceptuando a los cuerpos de caballería que como se ha mencionado hicieron uso de oboes, clarines y tambores, la organización del ejército español podemos clasificarla en dos grandes grupos que son, por una parte todas aquellas unidades pertenecientes a las Guardias Reales y, por otra, la Infantería, a los que habría que añadir el grupo formado por los batallones y regimientos destacados en América.

En 1782 el ejército español estaba constituido aproximadamente por 146.000 soldados, siendo el regimiento la unidad más común, que generalmente estaba formado por 1400 soldados, distribuidos en dos batallones de 700 soldados cada uno, que a su vez se dividían en compañías. La existencia de esta multitud de cuerpos obedecía a la necesidad de cumplir con unos objetivos diferenciados, siendo las tropas de la Guardia Real las encargadas de la custodia de la familia real y sus posesiones, y la Infantería la encargada de la defensa de los territorios pertenecientes a la corona, a lo que habría que añadir algunos cuerpos de

<sup>15</sup> Sobre la utilización de oboes en el cuerpo de Dragones, véase GÓMEZ RUIZ, Manuel y ALONSO JUANOLA, Vicente. *El ejército de los Borbones*, Tomo II, p. 121. De acuerdo con el *Reglamento* publicado el 20 de septiembre de 1765 en el que como músicos figuraban, *un Tambor Mayor -montado-, cuatro Tambores -desmontados para la tropa a pie- y cuatro Oboes*. Aunque cada compañía tenía asignado un tambor, con el objeto de poder seguir el paso, los conjuntos formados por pífanos y tambores y posteriormente por clarinetes, pífanos y tambores, estaban encuadrados en la plana mayor de cada uno de los batallones.

<sup>16</sup> Puede ampliarse la información sobre la evolución del clarinete y su utilización en el ejército en GIL ARRÁEZ, Jorge Juan. *Recepción del clarinete en la Corte de Madrid durante la segunda mitad del siglo XVIII. Reinados de Carlos III y Carlos IV*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, 2011, Vol. I, pp. 30-32.

milicias creados en territorio peninsular, otros destacados en las Indias y, por último las tropas extranjeras, que servían en la península y que también formaban parte de la Infantería, aunque su carácter era exclusivamente profesional. Además, las necesidades motivadas por conflictos puntuales con algún país extranjero eran motivo suficiente para que la nobleza contribuyese a la defensa de la patria a través de la creación de batallones o regimientos sufragados por estas mismas personas, unidades que precisamente contaron con importantes bandas de música, como podremos constatar.

Por lo que respecta a los conjuntos musicales pertenecientes a las Guardias Reales, Fernández de Latorre dice que “la más grande oscuridad se cierne sobre nosotros”, sin embargo, se han localizado algunas pruebas documentales que atestiguan la presencia de algunos instrumentos de viento en diferentes cuerpos de las Guardias Reales<sup>17</sup>. Manuel Gómez y Vicente Alonso afirman que los conjuntos musicales de los *Regimientos de Guardias Españolas y Walonas* estaban formadas por un tambor mayor, dieciocho tambores de granaderos, ciento ocho tambores de fusileros, trece pífanos de primera clase, trece pífanos de segunda clase y ocho músicos contratados, que con toda probabilidad formarían una armonía de viento similar a la de la imagen anterior<sup>18</sup>.

La infantería constituía el grueso del ejército español y es el cuerpo que proporciona más información sobre la presencia de músicos en los distintos regimientos y batallones, unas unidades con un origen y características muy distintos, pues podían estar formados por soldados de procedencia extranjera que eran contratados en otros países, soldados reclutados de forma puntual para una campaña, soldados que ingresaban en el ejército a través de la recluta por un periodo de varios años, y músicos profesionales que eran contratados por un tiempo concreto para servir en las bandas de música de determinadas unidades, toda una amalgama que podríamos resumir en cuatro grandes bloques que son, la *Infantería de Línea Española*, la *Infantería Ligera Española*, la *Infantería extranjera* y los *Batallones o Regimientos de Voluntarios*<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> En relación a la información que menciona la existencia de clarinetistas en alguno de los cuerpos de la guardia real, véase *Diario de Madrid*, 13 de marzo de 1793, *Diario de Madrid*, 19 de marzo de 1793 y *Diario de Madrid*, 3 de octubre de 1804; AGP, Personal, C<sup>a</sup> 590-36; Archivo de la Villa de Madrid (AV), Secretaría, 3-474-7 y ORDOVÁS, Juan Josef. *Estado de el exercito y armada de S.M.C.* Año de 1807. Instituto de Historia y Cultura Militar (IHYCM), M.L. 1807-8. Ordovás se refiere a músicos en general, sin especificar instrumento.

<sup>18</sup> GÓMEZ RUIZ, Manuel y ALONSO JUANOLA, Vicente. *El ejército de los Borbones*, Tomo II, p. 310. Los autores utilizan como fuente de información las *Ordenanzas* de 1773. Cuando en la documentación se refieren a músicos contratados, sin ofrecer más detalles, es porque dejan a la voluntad de los coroneles la elección de los instrumentos que formarían parte de sus regimientos.

<sup>19</sup> Puede ampliarse la información sobre la organización de las tropas del ejército español entre los años 1768 y 1781, así como las diferencias existentes entre dichos periodos en GÓMEZ RUIZ, Manuel y ALONSO JUANOLA, Vicente. *El ejército de los Borbones*, Tomo II, p. 67 y TERRÓN

## Un siglo de evolución. De los pequeños conjuntos a las bandas de música militares

Para comprender la evolución experimentada por las distintas agrupaciones musicales del ejército español durante el siglo XVIII es preciso remontarse a las *Ordenanzas* de Flandes, promulgadas el 10 de abril de 1702 con el objetivo de mejorar la situación de la música en el ejército y donde se asignaba un tambor mayor por compañía, que tendría además la responsabilidad de enseñar al resto de tambores.

[...] he mandado que haya un tambor mayor en cada regimiento con mas crecida paga para que siendo de las calidades que se requieren, pueda enseñar a los demás tambores<sup>20</sup>.

Sabemos que el Archiduque Carlos II de Austria, pretendiente al trono frente a Felipe V, contó con la presencia de tres músicos de trompeta en su séquito, cuyo cometido debió ser casi exclusivamente militar, y también conocemos que en esa misma época existieron otros grupos de músicos, entre los que se encontraba la “Banda Hoboisten”, integrada por oboes y fagotes, que fueron llevados a Barcelona desde Viena a comienzos del siglo XVIII<sup>21</sup>.

Varias décadas después, bajo el reinado de Fernando VI, se establece la necesidad de incorporar un pífano y tres tambores por compañía, lo que hacía un total de ocho pifanos y veinticuatro tambores por batallón<sup>22</sup>. Además, existen pruebas de que durante los últimos años del reinado de este monarca, el cuerpo de Alabarderos contaba con 6 músicos, que en este caso eran oboístas, además

PONCE, José Luis. *Ejército y política en la España de Carlos III*. Colección Adalid, Ministerio de Defensa, 1997, p. 117-118. La composición del ejército español varía en función del periodo analizado. También CLEMENTE BALAGUER, José Carlos. “El ejército español en la primera mitad del ochocientos”. En: *Revista de Historia Militar*. 1983, nº 55, pp. 83-104, nos ofrece en su artículo información sobre la organización del ejército español a comienzos del siglo XIX.

<sup>20</sup> FERNÁNDEZ DE LA TORRE, Ricardo. *Historia de la música militar de España*, p. 88. Según el autor, el artículo 146 de estas ordenanzas menciona que “la falta de buenos tambores ha ocasionado el variar el toque de las marchas españolas y demás para el ejercicio y milicia de estas tropas”.

<sup>21</sup> SOMMER-MATHIS, Andrea. “Entre Nápoles, Barcelona y Viena. Nuevos documentos sobre la circulación de músicos a principios del siglo XVIII”. En: *Artígrama*. Revista del Departamento de Arte. Universidad de Zaragoza, nº 12, 1996-97, pp. 45-47.

<sup>22</sup> MENA CALVO, Antonio. *La música militar*, p. 42. En relación con el cuerpo de Guardias Alabarderos, el autor supone que siguiendo el modelo francés de agrupaciones militares, en 1746 se crearían en este cuerpo seis plazas de músicos, tres de oboe, una de fagot y dos de clarinete. Sin embargo, no hemos encontrado pruebas que demuestren que en esas fechas el clarinete fuera utilizado en el ejército español.

de un pífano y un tambor, y que los 25 regimientos de infantería contaban con 8 músicos, de los que 6 eran oboes y 2 trompetas<sup>23</sup>.

Sin embargo, es durante el reinado de Carlos III cuando se produce uno de los momentos más importantes para el futuro desarrollo de las bandas de música, pues la promulgación en 1768 de unas nuevas *Ordenanzas* afectarán tanto a la música militar, como a los músicos militares y a los instrumentos utilizados en los distintos cuerpos, quedando claro que clarinetes, pifanos y tambores “serán los únicos instrumentos de que debe usar la Infantería”<sup>24</sup>. Sin embargo, el análisis de la documentación y de los reglamentos relacionados con los distintos cuerpos permite deducir que la norma estaría dirigida exclusivamente a los instrumentos que interpretaban la música de ordenanza, o sea, los mencionados *instrumentos de guerra*, que en todo caso se distinguían de los *músicos* que como tales figuran en la normativa y que eran los que formaban parte de las armonías y de las bandas de música, aunque eran los coroneles quienes decidían los instrumentos a utilizar en sus regimientos<sup>25</sup>.

Es mi voluntad que por distincion conserven mis Regimientos de Guardias la musica que hasta ahora han tenido, compuesta de ocho instrumentos, los mas propios que les parezcan a los coroneles para el objeto de su servicio[...]<sup>26</sup>.

Como puede comprenderse, la dificultad para establecer una agrupación militar estándar es por lo tanto muy grande, pues, por una parte tendríamos a aquellos conjuntos encargados de interpretar tan sólo la música de ordenanza, de pequeñas dimensiones y formadas por entre cuatro y seis músicos y, por otra parte, aquellos conjuntos formados por seis o más músicos, en la mayoría de los casos profesionales, que también formaban parte de unos conjuntos musicales integrados en los regimientos o batallones, aunque alternaban sus interpretaciones con la música de ordenanza<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> “Noticia de los fondos y obligaciones de la Corona en cada un año regulado por el de 1758”. Citado en BARBIERI, Francisco-Asenjo. *Documentos sobre música española y epistolario*. Legado Barbieri. Emilio casares (ed.), Madrid, Fundación Banco Exterior, vol. II, 1988, pp. 163-164. El cuerpo de Alabarderos era el encargado de la guardia real y toma este nombre porque el arma que portaba era la alabarda.

<sup>24</sup> Promulgadas en 1768 bajo el título de *Ordenanzas de S. M. para el régimen, disciplina, y servicio de sus exercitos*, servirán para consolidar la presencia del clarinete en los distintos cuerpos militares. La consulta de las mismas se ha realizado en GONZALEZ DíEZ, Emiliano. *Ordenanzas de S.M. para el régimen, disciplina y subordinación y servicio de sus exercitos*. Madrid, Antonio Marín, 1768. Edición facsímil, Madrid, Lex Nova, 1999. A la exclusividad de utilizar clarinetes, pifanos y tambores se refieren en el Trat. II, Tít. X, art. 36.

<sup>25</sup> FERNÁNDEZ DE LA TORRE, Ricardo. *Historia de la música militar*, p. 102. El autor se refiere a lo antagónico de la reglamentación existente.

<sup>26</sup> *Ordenanzas de las Reales Guardias de Infantería Española y Walona*, 2 de diciembre de 1773, Madrid, Imprenta de Pedro Marín, Trat. II, Tít. II, art. 8.

<sup>27</sup> Según MAYOR CATALÁ, Bartolomé. *Harmoniemusik*, p. 2, que a su vez cita a Anton Meysel, el número de combinaciones de estos conjuntos de viento podía llegar a cuarenta y cinco.

[...] los Tambores y Pífanos batiendo marcha, alternativamente con la Música<sup>28</sup>.

El más elemental de los conjuntos musicales, cuyo cometido era única y exclusivamente el de tocar la música de ordenanza, estaba formado por dos pífanos y uno o dos tambores o dos clarinetes, dos pífanos y uno o dos tambores. Este podría ser el caso del *Regimiento de Infantería de Navarra*, una hipótesis que se plantea a partir del anuncio publicado en 1770 en el *Diario Noticioso Universal* por la mujer de un clarinetista perteneciente a esta unidad<sup>29</sup>.

En el Cuartel del Regimiento de Navarra, junto a S. Francisco, darán razón de una *Ama*, de edad de 20 Años, que solicita acomodarse para criar; se preguntará por María Josepha Xavier, muger de un Clarinete: tiene la leche un mes<sup>30</sup>.

También tenemos constancia de que tanto el *Batallón de Cazadores de Zafra* como los *Regimientos de Badajoz, Valencia y Cantabria* contaron entre sus filas con músicos de viento, en concreto con los clarinetistas Francisco Corminola y Pedro Broca, aunque la ausencia de más información sobre otros instrumentos podría indicar que estas unidades contaron con conjuntos musicales similares al del *Regimiento de Infantería de Navarra*<sup>31</sup>. *Tampoco hemos podido conocer con detalle todos los instrumentos que formaban parte del Regimiento de Infantería de América*, cuyo mando ostentaba el Duque de Osuna, aunque sí podemos confirmar la existencia de al menos dos músicos de clarinete.

Ex[celentisi]mo S[eñ]or

Juan Cabalo y Pedro Doriet Clarinetes del regim[ien]to Ynf[anteri]a de Am[eri]ca con el respeto, y veneración q[u]e deven hacen presente, q[u]e e desde q[u]e á V. Ex[celenci]a concedió la dignación del rey la gracia de Coronel en el R[ea]l de Guard[ia]s [...].

Los exponentes se ven en la precisa situación de recurrir á V. E. para q[u]e se sirva facilitarles la continuación de d[ic]has sus altas pagas [...].

Palencia 28 de Fev[er]o de 1789.

Juan Cavallo [rubricado]

Pedro Doriet [rubricado]<sup>32</sup>

<sup>28</sup> *Ordenanzas de las Guardias de Infantería Española y Walona*, 1773, Trat. III, Tit. V, art. 7.

<sup>29</sup> Después *Diario de Madrid*.

<sup>30</sup> El mismo anuncio fue publicado en el *Diario Noticioso Universal* los días 11, 14, 22, 25, 28, 30 y 31 de mayo y 6, 9 y 12 de junio de 1770.

<sup>31</sup> Véase Archivo General de Simancas (AGS), SGU, leg. 7165-184. No tenemos mucha información sobre Francisco Corminola, aunque tenemos constancia de que en 1800 estuvo en tierras americanas, aunque no sabemos si temporal o definitivamente. Sobre Pedro Broca, conocemos este dato por la hoja de servicios que se conserva en su expediente personal. Véase AGP, Personal, C<sup>a</sup> 16688-2. Dicha hoja de servicios no ofrece información sobre la fecha de pertenencia de Broca a estas unidades.

<sup>32</sup> AHN, Sección Nobleza, Osuna-Cartas, leg. 358.

El *Regimiento de Infantería de África* también proporciona información sobre la existencia de músicos en sus filas, pues en él sirvieron los clarinetistas Salvador Ferrando, Melchor Fraile y Joaquín María Cortés de Vicuña, siendo además la unidad que proporciona el dato más antiguo sobre la existencia de clarinetes en el ejército, pues el documento al que nos referimos está fechado en 1764<sup>33</sup>. Aunque no conocemos los detalles sobre los músicos que formaban parte del *Regimiento de Extremadura*, a excepción del bombo, sabemos que esta unidad contó con una banda de música de cierta importancia, como se deduce del recibo de contabilidad del Teatro de los Caños, firmado por el clarinetista Juan Federico Menagé, en el que dice que asistió con dieciocho músicos del mencionado regimiento a varios ensayos y representaciones del ballet *Alcira* que se ofrecieron en el coliseo de los Caños en 1796<sup>34</sup>.

Recibi de Dn. Juan Ruiz de la Biñuela, como á Tesorero q[ue] es, del Teatro de los Caños del Peral por la concurrencia de diez y ocho Musicos, del Reg[imien]to de Estrem[adur]a de quatro Ensaio y Seis Representaciones del Baile Titulado Alcira; y por dos Noches q[u]e á estado mas; el Bombo q[u]e la concurrencia de los dichos Musicos y á Razon de dos Doblones por cada Ensaio, y cada Representacion ymporta la cantidad de Mil Doscientos quarenta rs. de Vn. y para q[u]e conste doi el presente, en Madrid á 29 de 1796.

Son #1240.#rs de v.

Juan Federico Menagé [rubricado]<sup>35</sup>

Es probable que esta banda participara también en el evento anunciado el 11 de agosto de 1792 en el *Diario de Madrid*, pues se refiere a la existencia de tres bandas de música que formaban parte de los regimientos con guarnición en Madrid y que participaron en un espectáculo de globo aerostático que se celebró un día después en la ciudad<sup>36</sup>. Aunque el anuncio no ofrece más detalles sobre la composición de estas bandas ni sobre los regimientos a los que pertenecían, deja claro que se interpretaron distintas sonatas y marchas, una de ellas compuesta para la ocasión por Samuel Wesley<sup>37</sup>.

A finales del reinado de Carlos IV, y según refleja Ordovás en su *Estado del Ejército*, en los diferentes regimientos de *Infantería de Línea* no figura de

<sup>33</sup> Archivo Histórico Nacional (AHN), Inquisición, 3732, Exp. 324.

<sup>34</sup> Desconocemos si al igual que ocurrió con el *Batallón de Voluntarios de Castilla* y con el *Regimiento de Infantería de Jaén*, la nobleza sufragó la creación de algún regimiento o batallón para este cuerpo, aunque sorprende el mantenimiento de este importante conjunto musical. En ANDIOC, René y COULON, Mireille. *Cartelera teatral*, no consta el listado de representaciones de esta temporada en el coliseo de los Caños del Peral.

<sup>35</sup> BN, Mss. 14053-5-22.

<sup>36</sup> *Diario de Madrid*, 11 de agosto de 1792.

<sup>37</sup> Samuel Wesley fue un compositor inglés al que llamaban el Mozart inglés.

manera explícita un apartado de músicos en el organigrama de los distintos cuerpos, sin embargo, son muchas las pruebas que contradicen la afirmación de Ordovás y que indican que estos regimientos siguieron utilizando instrumentos de viento, testimonios que han proporcionado tanto los propios músicos como algunas pruebas documentales<sup>38</sup>.

Por lo que respecta a la infantería extranjera, estructurada en diferentes regimientos integrados por soldados de procedencia italiana, irlandesa, walona o suiza, en función de su procedencia, tenemos que destacar sobre todo a los *Regimientos de Suizos*, tanto por ser el cuerpo con mayor número de regimientos, como por la continua presencia de clarinetes en sus filas. Estos regimientos tenían un carácter profesional y en todos los casos estaban integrados por soldados de nacionalidad suiza o de países vecinos, que establecían un contrato de prestación de servicios con la corona española y que generalmente eran denominados por el nombre del coronel al mando del mismo<sup>39</sup>. Sabemos que estos regimientos mantuvieron durante varios años pequeños conjuntos musicales, aunque tan sólo hemos localizado pruebas de la presencia de clarinetes, pífanos y tambores en sus filas.

## La Guerra del Rosellón y la iniciativa privada, una oportunidad para la música militar

El conflicto bélico que enfrentó a España y Francia en 1793, denominado *Guerra del Rosellón*, fue una ocasión excepcional para que determinadas personas

<sup>38</sup> ORDOVÁS, Juan Josef. *Estado de el exercito. Infantería de Línea*. Sobre las pruebas documentales que confirman la presencia de músicos en estos cuerpos véase Pedro Broca, AGP, Personal, C<sup>a</sup> 16688-2; Francisco Corminola, AGS, SGU, leg. 7165-184; Joaquín María Cortés de Vicuña, *Diario de Madrid*, 3 de marzo de 1804 y Josef García, AV, Secretaría, 3-474-7, "Sres. de la Comision". Son numerosas las pruebas que constatan la presencia de clarinetes en las unidades de infantería a comienzos del siglo XIX. Otro de los testimonios que contradice la opinión de Ordovás sería el clarinete que dejaron las tropas dirigidas por el Marqués de la Romana en Dinamarca en 1808 y que se encuentra conservado en el Danish Music Museum (Musikhistorik Museum og Carl Claudius' Samling) de Copenhague. También se conserva documentación que constata la presencia de clarinetes en algunas unidades de la Infantería de Línea a comienzos del siglo XIX. Sobre esta cuestión véase *Calculo ó Presupuesto del haber que devenga al mes un Regimiento Suizo vajo el Pie, clases y goces de la ultima Capitulacion del año de 1804* y otro de *Ynfanteria de Linea española en el supuesto de estar constituido con la misma forma conservando los haveres que le estan señalados por el reglamento de 802 que rige, con la idea de encontrar la diferencia de uno a otro*. AGMS, Sección 2<sup>a</sup>, División 10<sup>a</sup>, leg. 267.

<sup>39</sup> El número de regimientos formados por soldados suizos llegó a ser de seis, frente a los regimientos de soldados irlandeses, italianos o walones, que llegaron a un máximo de cuatro. Ver TERRÓN PONCE, José Luis. *Ejército y política*, p. 118. En AGMS, Sección 2<sup>a</sup>, División 10<sup>a</sup>, leg. 266, se conserva un importante número de *Capitulaciones* que firmaron los distintos cantones con la corona española, además de una importante cantidad de contratos firmados por soldados extranjeros.

de la nobleza con un elevado poder adquisitivo mostraran su fidelidad a la corona, y lo hicieron a través de la creación de unidades militares sufragadas por ellas mismas<sup>40</sup>. Es precisamente en estas unidades, y gracias al poderío económico de sus patronos, donde se crearon algunas de las bandas de música más importantes del ejército español del XVIII<sup>41</sup>.

El *Regimiento de Infantería de Jaén* fue creado en 1793 a expensas del Duque de Medinaceli para apoyar a las tropas españolas en la mencionada guerra y, junto al *Batallón de Voluntarios de Aragón*, al *Regimiento de Infantería de Extremadura* y al *Regimiento de Infantería de Voluntarios de Castilla*, contó con uno de los conjuntos musicales más importantes de la época. El volumen de documentación relacionado con la formación de este cuerpo no es tan extenso como el relacionado con el *Regimiento de Infantería de Voluntarios de Castilla*, y desafortunadamente, carecemos del parte de novedades que, escritas a modo de epístolas, daban cuenta de todo el acontecer diario del mencionado batallón, una documentación que ha sido de gran utilidad para conocer ciertos detalles relacionados con los músicos del *Regimiento de Infantería de Voluntarios de Castilla*. Sin embargo, entre la documentación conservada, se encuentran algunas cartas, firmadas por el propio Duque, que arrojan pistas sobre algunos de los músicos e instrumentos que formaron parte de esta unidad, ofreciendo además información sobre las obligaciones y responsabilidades de determinados músicos.

No en todos los casos ha sido posible conocer el instrumento que tocaba cada músico de este regimiento, aunque sí conocemos la identidad de algunos de ellos, entre los que se encontraban los clarinetistas Josef Mourgue, Manuel Cruz Fernández y Manuel Julián, además de los músicos de percusión Juan Bautista Mesena, Vicente Guzmán, Mateo Moscoso, el músico de serpentón José Gilabert y otros músicos de los que no se especifica el instrumento<sup>42</sup>. Sabemos que Josef Mourgue tenía el rango de Músico Mayor y que por lo tanto era el responsable de todo lo relacionado con la música en el regimiento, como adiestrar a los músicos y ejercer el control sobre todos los integrantes

<sup>40</sup> La Guerra del Rosellón, Guerra contra la Convención o Guerra de los Pirineos, fue un conflicto iniciado entre España y Francia en 1793, como consecuencia de la ejecución del rey Luis XVI en enero de ese mismo año. Para ampliar la información sobre este conflicto bélico véase: GÓMEZ RUIZ, Manuel y ALONSO JUANOLA, Vicente. *El ejército de los Borbones*. Madrid, Servicio Histórico Militar, 1995, Tomo IV, p. 22 y GIMÉNEZ LÓPEZ, Enrique. *La Guerra contra la Convención* (España). En: <http://www.artehistoria.jcyl.es/histesp/contextos/6845.htm>. Consulta realizada el 24 de enero de 2014.

<sup>41</sup> Cuando hablamos de bandas de música, nos estamos refiriendo a conjuntos musicales que contaron con diferentes tipos de instrumentos de viento y percusión y que interpretaban un repertorio distinto al de la música de ordenanza, que podía estar formado por marchas, rondós, valeses o polkas.

<sup>42</sup> La documentación sobre el *Regimiento de Infantería de Jaén* puede consultarse en ADM, Archivo Histórico, leg. 92.



de la banda, en lo que se refiere a la puntualidad y asistencia a los ensayos y servicios que tuviera que realizar la misma, controlar el estado del uniforme, realizar el encargo y compra de instrumentos y comprobar el estado de los mismos, supervisar su cuidado y mantenimiento o adquirir y copiar la música<sup>43</sup>.

Otra unidad militar de gran interés para este estudio, por lo que respecta al vínculo entre música y ejército y por la importancia de su conjunto musical, tuvo como protagonista al Duque del Infantado y al *Batallón de Voluntarios de Castilla*, integrado en lo que sería el *Regimiento de Infantería de Voluntarios de Castilla*<sup>44</sup>. La creación de la banda de música de este regimiento estuvo encomendada inicialmente al flautista y violinista de origen murciano Juan Oliver Astorga, y sabemos que algunos de los músicos que formaron parte de esta banda vinieron de Valencia, en concreto Josef Ruiz, Mariano Torá, Juan Sales y Lorenzo Domingo, aunque no se ha podido determinar el instrumento que tocaba cada uno de ellos. En las gestiones para contratar a estas personas intermedió el también músico Andrés Julián.

E recibido de Dn. Juan Oliver, la cantidad de mil seis cientos cuarenta reales vn. los mismos que se an inbertido en la conducion de los quatro Musicos q[u]e han venido de Valencia, para el Reg[imien]to del Ex[celentisi]mo S[ñ]or Duq[u]e del Ynfantado, y por ser verdad lo firmo. Madrid y Diciembre 15. de 1793.

Son 1640. Rs. vn.

Andres Julian [rubricado]<sup>45</sup>

Gracias a la documentación relacionada con el encargo y compra de instrumentos musicales para este conjunto hemos podido saber que estaba formado por tres flautines, dos o tres oboes, seis clarinetes, dos fagotes, dos clarines, dos o cuatro trompas<sup>46</sup>, un serpentón, un carrillón, un bombo y un par de platillos, además de un buen número de pífanos<sup>47</sup>.

Dada la composición de esta banda de música, es evidente la consideración que el Duque otorgó a la música de su batallón, pues el número de músicos

<sup>43</sup> La categoría de Músico Mayor era similar a la del Tambor Mayor, aunque tan sólo se daba en batallones o regimientos con banda de música, frente a la de Tambor Mayor, que existiría en aquellos batallones que contaban tan sólo con pífanos, clarinetes y tambores.

<sup>44</sup> Este batallón formaría parte del *Regimiento de Voluntarios de Castilla*, aunque la parte sufragada por el Duque fue un batallón.

<sup>45</sup> AHN, Sección Nobleza, Osuna-Cartas, leg. 358. Posiblemente se trate de algún pariente de José y Manuel Julián.

<sup>46</sup> Los recibos no aclaran si habría dos o cuatro trompas, aunque el documento sobre la compra de pañuelos para la banda podría indicar que el número final de músicos era de veintiuno.

<sup>47</sup> Además de estos instrumentos, se adquirieron once pífanos, que no formaban parte de esta banda. La existencia de este elevado número de pífanos indicaría que, además de la banda de música, el batallón contaría con estos instrumentos para interpretar la música de ordenanza junto a tambores. También consta el encargo de un segundo par de platillos.

podría oscilar entre veintiuno y veinticuatro<sup>48</sup>. Del mismo modo que sucedía con el clarinetista Mourgue en el *Regimiento de Infantería de Jaén*, el control de los músicos de esta banda recaía en el Músico Mayor o Principal, que durante los primeros meses correspondió al mencionado Juan Oliver. Por motivos que se desconocen, Juan Oliver abandonó su puesto en la banda de música de este regimiento al menos desde marzo de 1794, trasladándose a vivir a Londres, aunque con el paso de los años regresó nuevamente a Madrid para trabajar como violinista de la corte. Oliver fue sustituido en sus cometidos como Músico Mayor por el clarinetista Carlos Caillet, uno de los músicos con más presencia en la villa, pues formó parte de la orquesta del coliseo de los Caños del Peral y participó en numerosos conciertos como solista, aunque debió de ser una persona conflictiva, a tenor de las cartas que el tesorero del duque envió a este y en las que se refiere a los constantes problemas que los músicos le ocasionaban, llegando a poner en duda la utilidad de la banda de música en el regimiento<sup>49</sup>.

Figueras 15 de Junio de 1794

Muy S. mio, y Dueño[...] Yo no se para que ha traído aquí la música, que nadie la tiene; los que quedan están miserables, durmiendo por el suelo, y ninguno se puede mantener con el sueldo; a mi me dan mucho que hacer, todos los días me embisten pidiendo socorros adelantados, y tengo que llevar una cuenta con cada uno [...] <sup>50</sup>.

No se han localizado facturas relacionadas con la adquisición de instrumentos para el *Regimiento de Infantería de Jaén*, aunque se conservan algunos documentos relacionados con la compra de oboes, clarinetes, fagotes y pifanos para la banda de música del *Regimiento de Infantería de Voluntarios de Castilla* que en algunos casos informan del lugar de adquisición de los mismos, aunque también sabemos que otros instrumentos fueron adquiridos a los constructores de instrumentos establecidos en Madrid y en lugares próximos al destino que en cada momento tenía el regimiento, como podía ser Zaragoza o Barcelona<sup>51</sup>.

<sup>48</sup> Tan sólo podría haber alguna pequeña variación en el número de oboes y trompas, pues los recibos de compra de estos instrumentos no dejan clara esta circunstancia.

<sup>49</sup> Para ampliar la información sobre este músico y sobre las cartas dirigidas por el tesorero del duque Bernardino Vázquez a este, véase GIL ARRÁEZ, Jorge Juan. *Recepción del clarinete en la Corte de Madrid durante la segunda mitad del siglo XVIII*, Vol. I, pp. 119-130.

<sup>50</sup> AHN, Sección Nobleza, Osuna-Cartas, leg. 352.

<sup>51</sup> AHN, Sección Nobleza, Osuna-Cartas, legs. 352 y 358. “Figueras, 10 de agosto de 1794” y “Cuenta de Cuatrocientos rs. vn”. El primero de los documentos se refiere a la adquisición de unos platillos y otros instrumentos de música en Barcelona y el segundo documento se refiere a la compra de dos clarines en Zaragoza.

7c

Cuenta de los Instrum<sup>tos</sup> que ha  
tomado el Ex.<sup>mo</sup> Sr. Duq. del Infantado

D<sup>o</sup>.

2. Fagotes de Paris - a, 1180 - 2360.  
2. Oboes - - - a, 0180 - 0360.  
6. Clarinetes - - a, 0330 - 1980.  
11. Pifanos - - a, 0035 - 0385.  
1. Oboe de Paris - - 0360 - 0360.

---

S. Pague mi M<sup>o</sup>. D. Bern. Pagueza 5445  
a D. Juan Oliver Astorga los años  
mil quatrocientos gran setenta y cinco del  
Imp. de esta planta.

Recivi. El Duque  
Juan Oliver Astorga

OSUNA

Imagen nº 2

Recibo de compra de instrumentos para el Regimiento de Infantería de Voluntarios de Castilla.

Fuente: AHN, Sección Nobleza, Osuna-Cartas, leg. 358.

La prensa de la época se ha erigido como una fuente de gran valor en nuestras investigaciones, pues no sólo permite conocer el entorno social y musical del momento, sino que proporciona abundante información relacionada con la cartelera de conciertos, la pertenencia de determinados músicos al ejército, la actividad comercial relacionada con la compra-venta de instrumentos y partituras o la pérdida de instrumentos y todo tipo de información que de una u otra forma está relacionada con la música y que en todo caso refleja la importante actividad social y comercial relacionada con determinados instrumentos

JORGE GIL ARRÁEZ

de viento. Un claro ejemplo de la utilidad de estas fuentes hemerográficas lo encontramos en el siguiente anuncio, en el que un almacenista oferta todo tipo de instrumentos musicales, y donde se hace una distinción entre lo que serían los instrumentos polítricos y los militares, entendiéndose por instrumentos polítricos los instrumentos de cuerda y el piano, y por instrumentos militares los instrumentos de viento y percusión.

En el primitivo almacén de música de la calle de Relatores, casa número 6, [...] hay otra de instrumentos polítricos y militares, como son biolines, biolas, violones, pianos, flautas, oboes, clarinetes, fagotes, y platillos de Constantinopla [...]<sup>52</sup>.

También encontramos anuncios publicados directamente por los constructores de instrumentos, como el que publicó Fernando Llop en marzo de 1785 y en el que se daba noticia de la venta de todo tipo de instrumentos de viento, unos anuncios que en muchos casos estaban dirigidos a los batallones y regimientos que contaban con bandas de música.

Don Fernando Llop con permiso del Consejo hace fagotes, baxones de tres piezas y de una, flautas regulares, traveseras y de seis llaves, obueses, clarinetes [...]<sup>53</sup>.

También hemos localizado varios anuncios que daban noticia de la venta de instrumentos musicales que formaban parte de la mercancía requisada a algunos barcos tras su captura.

Venta en la Villa de la Guardia el día 15 del mes de Junio de 1800, se venderá el resto del cargamento de la presa Fortuna según vá relacionado a continuacion, en casa de D. Vicente de Miranda á la Guardia.

#### GENEROS DE LÍCITO COMERCIO

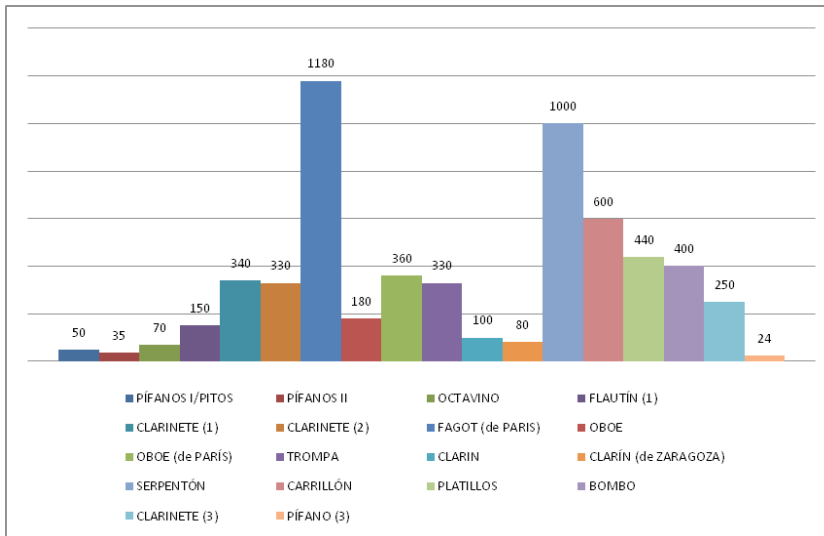
124 flautas.  
24 clarinetes.  
8 platillos<sup>54</sup>.

La siguiente imagen es una gráfica comparativa del precio de algunos de los instrumentos adquiridos por las bandas de música de los mencionados batallones a finales del siglo XVIII y en ella se puede observar que los instrumentos

<sup>52</sup> *Diario de Madrid*, 30 de octubre de 1807.

<sup>53</sup> *Gazeta de Madrid*, 11 de marzo de 1785.

<sup>54</sup> *Diario de Madrid*, 15 de mayo de 1800.



**Gráfica nº 1**

Comparativa de precios de los instrumentos musicales en reales (1793-1794)

con un precio más elevado fueron el serpentón y el fagot, frente a los pífanos, flautines y clarines que eran los instrumentos con el precio más bajo<sup>55</sup>.

## Los músicos y los conjuntos musicales: funciones, repertorio y profesionalidad

Además del cometido estrictamente militar que desempeñaron las armonías y las bandas de música militares, que básicamente consistía en su participación en desfiles y paradas, tanto la prensa de la época como la documentación conservada dejan claras evidencias de la presencia de estos conjuntos en diferentes actos de carácter social, teniendo que estar en todo momento dispuestos para participar en cualquier evento si así lo deseaba su patrón<sup>56</sup>.

[...] a todos los Musicos de la Banda, y asi mismo han de estar prontos en qualquiera ocasión q[u]e yo quiera emplear la vanda en mi servicio con

<sup>55</sup> Puede ampliarse la información sobre la compra-venta y mantenimiento de determinados instrumentos musicales en el ejército en GIL ARRÁEZ, Jorge. *Aria con clarinete obligado. El instrumento en el Madrid del siglo XVIII*. Madrid, Visión Libros, 2013, pp. 96-108.

<sup>56</sup> Ya nos hemos referido a la participación de tres bandas de música en el espectáculo del globo aerostático que se celebró en agosto de 1792.

algún motivo p[or] ser criados míos q[ue] los pago, y q[ue] por ello les he concedido el pan [...]»<sup>57</sup>.

Una vez más es la prensa la fuente que proporciona más información sobre el repertorio de estos conjuntos musicales, estando los propios anuncios de venta de partituras en muchos casos dirigidos a estas bandas de música y haciendo referencia también a la participación de bandas de música en todo tipo de eventos sociales, como desfiles, funerales o fiestas y cuya música estaba compuesta por divertimentos militares, marchas, valsos, rondós, polkas o alegros<sup>58</sup>. Un claro ejemplo de la participación de estos pequeños conjuntos de viento lo encontramos en la imagen siguiente, en la que nuevamente aparece una armonía de viento, integrada por ocho músicos, el mismo número de personas que aparecen en la imagen nº 1, aunque en esta ocasión portan un crespón en los instrumentos porque la escena representa su participación en un funeral.

De nuevo vuelve a ser la prensa la fuente de información que da noticia de la participación de un grupo de músicos en el funeral por la muerte de un militar de alto rango.

[...] La Guardia del difunto, compuesta de un Capitan, un Subteniente con Vandera, y corbata negra, cuarenta hombres, dos Sargentos, dos Cabos, y dos tambores con bayetas, que acompañaron, seis clarinetes, y dos pitos, á quienes se dieron gasas. El acompañamiento. Y cerraba el Regimiento de Caballería de la Reyna, las Trompetas con sordinas [...]»<sup>59</sup>.

Además, la instrumentación de las obras que se anuncian en la prensa coinciden en la mayoría de los casos con las plantillas que por esas fechas mantenían las bandas de música militares.

[...] una marcha militar por Haydn con clarinetes, flautas, oboes, trompas, clarines, fagotes y tamboron: otras varias marchas y rondoes por

<sup>57</sup> ADM, Archivo Histórico, leg. 92, "Dn. Josef Morgue: He visto lo que me informa".

<sup>58</sup> Entre el repertorio utilizado por los conjuntos militares se encuentran los 4 alegros para 2 clarinetes, 2 flautines, 2 trompas y 1 fagot de Damián Romera, citado en SALDONI, Baltasar. *Diccionario Biográfico-Bibliográfico de efemérides de músicos españoles*. Madrid, Imprenta de Pérez Dubrull, 1868-1881. Edición facsímil, Valencia, Librerías París-Valencia, 2003, vol. IV, p. 292, también del mismo autor se conocen las 6 marchas militares para 2 clarinetes, 2 flautines, 2 trompas y 2 fagots, citado en FERNÁNDEZ DE LA TORRE, Ricardo. *Historia de la música militar*, p. 121, la marcha militar para clarinetes flautas, oboes, trompas, clarines y fagotes de Haydn, las marchas y rondos para clarinetes, trompa, fagotes, octavines y serpentón de Rola que aparecen citados en la *Gazeta de Madrid* del 15 de diciembre de 1795, los 40 divertimentos militares de J. A. Oliver, citado en MITJANA, Rafael. *Historia de la Música en España*. Madrid, Centro de Documentación Musical, 1993, p. 297, el propio autor se refiere a la posibilidad de que este músico sea Juan Oliver Astorga.

<sup>59</sup> *Diario de Madrid*, 15 de julio de 1793.



**Imagen nº 3**

Grupo de instrumentistas de viento.

Grabado en cobre de J. Punt a partir de un cuadro de Peter van Cuyck (ca. 1752)

Rola y otros compositores, con clarinetes, clarines, trompas, octavines, serpent, platillos y albaneses [...]. Esta y otras obras nuevas se hallarán en el Almacén de música de la calle Relatores, núm. 6, cuarto baxo; y también el catálogo de ellas gratis<sup>60</sup>.

También se conservan en el Archivo General de Palacio los *Toques de Guerra*, concertados por el músico Manuel de Espinosa en 1769. Se trata de una adaptación de los *Toques de Guerra* que ya en 1761 había recopilado el mismo músico, y a los que añadió clarinetes, como consecuencia de la promulgación de las Ordenanzas de 1768. Esta música era utilizada para dar instrucciones a la tropa y como puede verse en la propia partitura, estaba escrita para clarinetes, pífanos y tambor. La imagen corresponde a *La Generala*, un toque utilizado para tomar las armas.

En lo concerniente a la profesionalidad de los músicos militares, es preciso hacer una clara distinción entre los músicos de ordenanza y los músicos profesionales que formaban parte de las armonías o de las bandas de música. En el primero de los casos, se trataría de personas sin ningún tipo de conocimiento musical, o incluso de jóvenes que ingresaban en el ejército con tan sólo diez

<sup>60</sup> *Gazeta de Madrid*, 15 de diciembre de 1795.



**L a Generala** 1

The musical score is arranged in two systems. The first system includes parts for Clarinetes (1° and 2°), Pifanos (1° and 2°), and Tambor. The second system includes parts for Clarinetes (1° and 2°), Pifanos (1° and 2°), and Tambor. The lyrics are written below the corresponding staves.

Clarinetes  
1°  
2°  
Pifanos  
1°  
2°  
Tambor

Tau tarau tau tau tau tau tarau tau Rau

Clarinetes  
1°  
2°  
Pifanos  
1°  
2°  
Tambor

Tau Rau tau Rau tau tau tarau

**Imagen nº 4**

*La Generala*. Toque de Guerra concertado para clarinetes, pifanos y tambor (1769)

Fuente: AGP, C<sup>a</sup> 1103-2403



años de edad, ante la imposibilidad de que sus familias les proporcionaran cobijo y alimentos.

Para Tambores, Pifanos, y Clarinetes se recibirán muchachos de buena disposicion, aunque no tengan mas edad que la de diez años [...]»<sup>61</sup>.

Ricardo Fernández se refiere al comentario del marqués de Mina sobre la poca profesionalidad de algunos músicos de oboe en el momento de la batalla.

«[...] uno de mis primeros cuidados antes de la batalla era poner guardias a los oboes para que no se escapasen, y el temblor de las manos les hacía trinar con mas propiedad hasta que ya, empeñado el combate, los dejaba retirar, no siendo de su obligación el peligro»<sup>62</sup>.

A esta falta de profesionalización pudo referirse también el escritor León de Arroyal en las cartas que dirigió al Conde de Lerena<sup>63</sup>.

«Una multitud de regimientos que, aunque faltos de gente, están agueridos en las fatigas militares de rizarse el cabello, blanquear con harina el uniforme, arreglar los pasos al compás de las contradanzas; [...] y unas orquestas bélicas capaces de afeminar a los más rígidos espartanos»<sup>64</sup>.

Respecto a los músicos que formaban parte de las armonías o de las bandas de música, puede afirmarse que se trataba de músicos profesionales, generalmente con conocimientos musicales previos y con un buen dominio del instrumento, que eran contratados previa realización de una prueba. El siguiente extracto documental está relacionado con la contratación de un Músico Mayor para sustituir al fallecido Carlos Caillet, y como se deduce del mismo, el duque no quedó muy satisfecho con el nivel interpretativo de su sustituto, Juan Bunche, aunque finalmente fue contratado.

[...] El día 9 llegó a esta el músico dn. Juan Bunche, sin el hijo de Loperraez, que parece se quedo malo de los ojos junto á Siguenza; ha tocado delante de S.E., y no le ha parecido gran cosa [...] ha tenido poca fortuna con los músicos y le han costado mucho [...]»<sup>65</sup>.

<sup>61</sup> *Ordenanzas* de 1768, Trat. I, Tít. IV, art. 38.

<sup>62</sup> FERNÁNDEZ DE LA TORRE, Ricardo. *Historia de la música militar*, p. 105.

<sup>63</sup> Aunque está utilizando el término *orquesta*, muy probablemente se esté refiriendo a los músicos que formaban parte de los batallones, o sea, pifanos, clarinetes y tambores, aunque es probable que también se refiera en este comentario a las bandas de música de los regimientos.

<sup>64</sup> ARROYAL DE, León. *Cartas político-económicas al conde de Lerena*. Citado en GALLEGO, Antonio. *La música en tiempos de Carlos III*. Madrid, Alianza Música, 1988, p. 18.

<sup>65</sup> AHN, Sección Nobleza, Osuna-Cartas, leg. 352. «Gerona, 11 de junio de 1795»

JORGE GIL ARRÁEZ

En la mayoría de los casos, los músicos profesionales disfrutaron de unos salarios muy elevados, que en ocasiones multiplicaban por diez o doce el salario que recibían los músicos de ordenanza y que incluso superaban al de los músicos de las orquestas de los teatros<sup>66</sup>.

## Fuentes consultadas

### Manuscritas

Archivo Casa Ducal de Medinaceli, Archivo Histórico, leg. 92.  
Archivo General de Palacio; AGP, Personal, C<sup>a</sup> 590-36, Personal, C<sup>a</sup> 16688-2  
Archivo General de Simancas, SGU, leg. 7165-184,  
Archivo Histórico Nacional, Inquisición, 3732, Exp. 324.  
Archivo Histórico Nacional. Sección Nobleza, Osuna-Cartas. Legs., 352, 358.  
Archivo de la Villa de Madrid; Secretaría, 3-474-7  
Biblioteca Nacional, Mss. 14053-5-22.  
Instituto de Historia y Cultura Militar. *Estado de el Exercito y armada de S.M.C.* Por el Teniente Coronel del R[ea]l Cuerpo de Yngenieros Encargado del Museo Militar y Coronel de Exercito. D. Juan Josef Ordovas. Año de 1807.

### Impresas

#### Prensa

*Diario de Madrid*  
*Gazeta de Madrid*

#### Normativa militar

Archivo General Militar de Segovia, Sección 2<sup>a</sup>, División 10<sup>a</sup>, leg. 267; Sección 2<sup>a</sup>, División 10<sup>a</sup>, leg. 266,  
*Ordenanzas de S.M. para el regimen, gobierno, servicio, y disciplina de los Regimientos de Guardias de Infantería Española, y Walona; en la Corta, en Guarnicion, Campaña, y Quartel; y también para los sueldos, gratificación, franquicia, hospitalidad, vestuario, y Armamento de los mismos Cuerpos.* En Madrid, En la Imprenta de Pedro Marin. Impresor de la Secretaría del Despacho Universal de la Guerra. Año de 1773.

#### Fuentes iconográficas

New York Public Library (NYPL), Digital Gallery, ID 91973.

#### Internet

GIMÉNEZ LÓPEZ, Enrique. *La Guerra contra la Convención* (España). Consulta realizada el 24 de enero de 2014 en: <http://www.artehistoria.jcyl.es/histespl/contextos/6845.htm>.  
MAYOR CATALÁ, Bartolomé. "Harmoniemusik". En *Sinfoniavirtual*. Revista de música clásica y reflexión virtual. N<sup>o</sup> 21, octubre de 2011. Consulta realizada el 13 de enero de 2014 en: <http://www.sinfoniavirtual.com/revista/021/harmoniemusik.php>.  
*Historia de los ejércitos*. En: [www.lagazeta.com.ar](http://www.lagazeta.com.ar). Consulta realizada el 20 de septiembre de 2009.

<sup>66</sup> Para ampliar la información sobre los salarios de los músicos militares y de los músicos de las orquestas de los teatros puede verse GIL ARRÁEZ, Jorge. *Aria con clarinete obligado*, pp.131-138 y 245-264.

## Bibliografía

- ANDIOC, René. *Cartelera teatral madrileña del siglo XVIII (1708-1808)*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1996, 2 vols.
- ASTRUELLS MORENO, Salvador. *La banda municipal de Valencia y su aportación a la historia de la música valenciana*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia, 2003.
- BARBIERI, Francisco-Asenjo. - *Biografías y Documentos sobre música y músicos españoles*. Legado Barbieri. Emilio Casares (ed.), Madrid, Fundación Banco Exterior, vol. I, 1986.
- *Documentos sobre música española y epistolario*. Legado Barbieri. Emilio casares (ed.), Madrid, Fundación Banco Exterior, vol. II, 1988.
- BERROKAL CEBRIÁN, Joseba-Endika. “Y que toque el Abue. Una aproximación a los oboístas en el entorno eclesiástico español del siglo XVIII”. En: *Artígrama*. Revista del Departamento de Arte. Universidad de Zaragoza, nº 12, 1996-97, pp. 293-312.
- BURNEY, Charles. *The Present State of Music in Germany, the Netherlands and the United Provinces*. London, 1775, reedición New York, 1969, 2 vols., vol. 1, p. 335.
- CLEMENTE BALAGUER, José Carlos. “El ejército español en la primera mitad del ochocientos”. En: *Revista de Historia Militar*, nº 55, 1983, pp. 83-104.
- FARMER, Henry George: *The rise & development of military music*. London, WM Reeves, 1912.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRE, Ricardo. *Historia de la música militar de España*. Instituto de Historia y Cultura Militar, Ministerio de Defensa, 1999.
- GIL ARRÁEZ, Jorge Juan. *Aria con clarinete obligado. El instrumento en el Madrid del siglo XVIII. El instrumento en el Madrid del siglo XVIII*. Madrid, Visión Libros, 2013.
- *Recepción del clarinete en la Corte de Madrid durante la segunda mitad del siglo XVIII. Reinados de Carlos III y Carlos IV*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, 2011, 2 Vols.
- GÓMEZ RUIZ, Manuel y ALONSO JUANOLA, Vicente. *El ejército de los Borbones. Reinado de Fernando VI y Carlos III (1746-1788)*. Salamanca, Servicio Histórico Militar, Tomo II, 1991.
- *El ejército de los Borbones. Tropas de ultramar. Siglo XVIII*. Álava, Servicio Histórico Militar, Tomo III, vols. 1 y 2, 1992.
- *El ejército de los Borbones. Reinado de Carlos IV (1788-1808)*. Madrid, Servicio Histórico Militar, Tomo IV, 1995.
- GONZÁLEZ DÍEZ, Emiliano. “Una ordenación jurídica del ejército real: Las ordenanzas generales de los ejércitos de Carlos III”. En: *Ordenanzas militares de Carlos III*. Edición facsímil, Madrid, Lex Nova, 1999.
- HILDEGRAND, Renate. “The oboe ensemble in German military and city music up to 1720”. En: *Journal of the IDRS*, nº 9, 1981.
- MENA CALVO, Antonio. “La música militar española en el siglo XVIII”. En: *Revista Historia Militar*. Separata a la Revista nº 87, Ministerio de Defensa. Instituto de Historia y Cultura Militar. Sin fecha.
- “La música militar española en el siglo XVIII”. En: *Nasarre*, nº XIV, 2, 1998, pp. 39-70.
- SOMMER-MATHIS, Andrea. “Entre Nápoles, Barcelona y Viena. Nuevos documentos sobre la circulación de músicos a principios del siglo XVIII”. En: *Artígrama*. Revista del Departamento de Arte. Universidad de Zaragoza, nº 12, 1996-97, pp. 45-77.
- TERRÓN PONCE, José Luis. *Ejército y política en la España de Carlos III*. Colección Adalid, Ministerio de Defensa, 1997.
- WHITWELL, David. “*Essays on the Origins of Western Music*”. Essay Nº 159: *German Military Music of the Baroque*.



# LA ESTÉTICA MUSICAL EN JEAN-JACQUES ROUSSEAU

 Jacobo LÓPEZ VILLALBA\*

## Introducción

El presente artículo realiza un recorrido por los escritos musicales más importantes de Rousseau para exponer de manera general su estética musical. Partiendo del posicionamiento de Rousseau en la principal polémica musical del siglo XVIII, como es la *querelle des bouffons*, y de su actividad como compositor que tiene su principal hito en el estreno de la opereta *Le devin du village*, se desgana la evolución de su pensamiento estético-musical.

Los textos de contenido musical que se han trabajado están recogidos en un volumen titulado *Escritos sobre música*<sup>1</sup> publicado por la Universidad de Valencia y que contiene los siguientes escritos: *Dissertation sur la musique moderne* (1743), *Lettre sur la musique française* (1753), *L'Origine de la mélodie*<sup>2</sup>, *Examen de deux principes avancés par M. Rameau* (1755), *Essai sur l'origine des langues* (1781)<sup>3</sup> y la voz «Música» del *Dictionnaire de musique* (1767).<sup>4</sup> En la edición de 1995 de las Obras Completas de Rousseau se recogen en el volumen V todos los escritos sobre música, lengua y teatro, además de otros textos históricos y científicos.

La estructura del presente artículo responde a dos criterios. Por una parte, la íntima conexión de la biografía de Rousseau con su pensamiento musical y la actividad del ginebrino como compositor, que nos lleva a incluir dos capítulos centrados en la *querelle des bouffons*, el estreno de *Le devin du village* y la pu-

\* Profesor Titular del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en la especialidad de Violonchelo. Ingeniero Industrial por la Universidad Politécnica de Madrid. Actualmente finaliza los estudios de Máster Universitario en Filosofía teórica y práctica en la UNED y es profesor de violonchelo en el CIEM Federico Moreno Torroba de Madrid.

<sup>1</sup> Ver Bibliografía.

<sup>2</sup> Publicada por primera vez en 1974. Para un análisis histórico del escrito Cfr. Rousseau, *Oeuvres Completes* Vol. V (1995), Gallimard, París, pp. CXXXVII-CXLIV.

<sup>3</sup> Editado póstumamente. Cfr. Rousseau, OC, V, p.1822. Para una introducción al texto Cfr. *ibid.* pp. CLXIV-CCIV.

<sup>4</sup> En *Estudios sobre música* los capítulos corresponden a: *Dissertation sur la musique moderne* pp. 85-176, *Lettre sur la musique française* pp. 177-217, *L'Origine de la mélodie* pp. 219-233, *Examen de deux principes avancés par M. Rameau* pp. 235-252, *Essai sur l'origine des langues* pp. 253-308, voz «Música» del *Dictionnaire de musique* pp. 309-324

blicación de la *Lettre sur la musique française*. Por otra parte, la consideración de las conexiones de la música con el lenguaje, el melodrama y la pintura, presentando los escritos con un mayor interés filosófico como *L'Origine de la mélodie* y el *Essai sur l'origine des langues*. Por motivos de redacción se ha dedicado a cada una de estas cuestiones un capítulo; sin embargo, en los textos del ginebrino se mezclan las referencias a uno u otro arte, y por ejemplo, las valiosas consideraciones sobre música y pintura se encuentran en el *Essai sur l'origine des langues*, texto que también supone la base para el estudio del lenguaje. Además se ha recurrido frecuentemente a algunas voces del *Dictionnaire de musique* (1767) si bien se ha tenido en cuenta la distancia temporal a algunos otros escritos y las propias consideraciones de Rousseau sobre el tiempo que tuvo para escribir estos artículos, que se incluyeron primero en la *Encyclopédie* para ser agrupados posteriormente en el *Dictionnaire*.

Es precisamente el *Essai sur l'origine des langues*, texto al que Rousseau no otorgó mucha importancia en el momento de su concepción, el que ha atraído más la atención de los estudiosos de la filosofía del ginebrino en cuestión de lenguaje y pensamiento estético-musical. En la crítica rousseauiana de los cincuenta últimos años destaca la presencia de Jean Starobinski, que concede con el paso del tiempo un lugar cada vez más importante a la música dentro del pensamiento de Rousseau (O'Dea, 2010, 43). Starobinski considera esencial no separar el pensamiento y la individualidad del ginebrino: «hay que tomarle (...) en esta fusión y esta confusión de la existencia y de la idea» (Starobinski, 1986, 9). Sin entrar a valorar los distintos matices que otras voces autorizadas como Todorov aportan a esta visión<sup>5</sup>, la lectura de la obra de Rousseau en lo tocante a la música se ha llevado a cabo en este trabajo teniendo en cuenta el enfoque de Starobinski.

Desde esta perspectiva podemos realizar una entrada al pensamiento de Rousseau desde su doctrina estético-musical, lo que nos da una idea de la importancia de la posible centralidad de la música en su pensamiento, aspecto más sorprendente teniendo en cuenta el papel de la música dentro del clasicismo racionalista francés. Desde el pensamiento musical, y en su relación y discusión en igualdad de condiciones con la poesía o la pintura, la filosofía de Rousseau entronca con la exigencia de autonomía kantiana del arte, aunque no exenta de contradicciones y concesiones al clasicismo. La autonomía de la música instrumental se desarrolla con más ímpetu en el siglo XVIII alemán con la creación de la forma sonata. En Francia, Rousseau privilegia la música vocal en tanto esto posibilita como veremos la unión entre música y lenguaje, basándose en una génesis común. La autonomía del lenguaje musical se consigue en términos de expresividad. Con Rousseau el lenguaje musical pasa a ser el

<sup>5</sup> Cfr. O'DEA, 2010, pp. 43-48.

fundamento de todo lenguaje, el origen de toda posibilidad expresiva. Este giro radical nos lleva al corazón de la problemática romántica (Fubini, 2007, 23).

Sin embargo, como nos recuerda el propio Fubini, Rousseau y en general los enciclopedistas no se presentan en un principio como revolucionarios en el campo de la música. Se produce una modificación lenta del clasicismo francés introduciendo nuevos elementos tomados en parte del empirismo inglés, del propio pensamiento de Rameau, de los lingüistas y de las experiencias musicales italianas (Fubini, 2002, 94). Tengamos en cuenta que todavía Diderot exige del artista dos cualidades esenciales, la moral y la perspectiva, lo que supone una concesión hacia la moral y las convenciones establecidas (Claramonte, 2010, 59). En un arte autónomo no se presta tanta atención a la forma y al tema.<sup>6</sup>

Como antecedentes a algunas de las *querelles* en las que se ve envuelto Rousseau podemos destacar la polémica entre Ragueuet y Lecerf sobre la música italiana y francesa. El melodrama francés de Lully se acomodaba perfectamente al gusto clasicista de los ambientes aristocráticos franceses. Las características del melodrama francés pueden resumirse en una música basada en la seriedad y austera sencillez, sujeto a las unidades de tiempo, lugar y acción vigentes en la época, es decir, argumentos trágicos o mitológicos (Fubini, 1988, 179). La ópera francesa estaba destinada desde el principio a «expresar los ideales del rey y sus cortesanos mediante su elegancia, su glorificación de la gracia y del valor y de sus reflexiones casi obligatorias sobre la grandeza real en sus prólogos» (Raynor, 1986, 303). En 1698 el abate François Ragueuet viaja a Roma donde conoce la música y el melodrama italiano. En 1702 publica su *Parallèle des italiens et des français en ce qui regarde la musique et les operas* que inaugura una larga serie de escritos sobre la superioridad de una u otra música. Ragueuet, aun desde una postura en la que valora de un modo racionalista la superioridad de la ópera francesa, destaca la musicalidad de la ópera italiana, lo que supone un comienzo de autonomía puesto que se juzga a la música independientemente de los deberes morales, educativos o intelectuales. En 1704 Lecerf de La Vieville publica su *Comparaison de la musique italienne et de la musique française* y posteriormente el *Traité du bon goût en musique*. La contraposición entre Ragueuet y Lecerf es la contraposición entre una visión más expresiva de la música con una actitud crítica libre y despreocupada y la visión de un hombre que se deja guiar exclusivamente por la razón, o lo que es lo mismo por la tradición y en última instancia por el gusto del rey. Sin embargo no es lugar éste para profundizar en la interesante polémica entre estas dos concepciones de la música y el gusto que abre el siglo XVIII y a partir de la cual puede comprenderse mejor la polémica entre Rousseau y Rameau.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Cfr. LÉVI-STRAUSS, 2010, pp. 57-58.

<sup>7</sup> Cfr. Fubini, 1988, pp. 179-198 y Fubini, 2002, pp. 17-57.

Por último sería interesante esbozar también en esta introducción una visión panorámica sobre la concepción musical de Rameau.<sup>8</sup> Cuando en 1722 Rameau escribe su *Traité de l'harmonie*, tiene como puntos de referencia ideales el *Compendium musicae* (1650) de Descartes y la *Harmonie Universelle* (1636) de Mersenne. En el Prefacio del *Traité* escribe acerca de la música: «es una ciencia que debe disponer de unas reglas bien establecidas; dichas reglas deben derivar de un principio evidente, principio que no puede revelarse sin el auxilio de las matemáticas». A pesar del trasfondo pitagórico de sus teorías Rameau es más un racionalista cartesiano que trata de encontrar un principio fundador y unificador para la música como ciencia reduciendo «una multiplicidad de fenómenos a un único principio» (Fubini, 2002, 80). La cuestión de la unidad en la multiplicidad es tratada por Cassirer en su valiosa obra *La Filosofía de la Ilustración*. En ella nos presenta el ejemplo de un clasicista racionalista como Boileau, que en su *Art poétique* «tiende a una teoría general de los géneros poéticos como el geómetra tiende a una teoría general de las curvas» (Cassirer, 1981, 319). Desde esta perspectiva se entiende la polémica de Rameau con los enciclopedistas. En una época de la historia en la que los filósofos tratan de separar las artes de las ciencias, destacando la autonomía de la música y de las artes como lenguajes expresivos y no racionales, Rameau privilegia a la música respecto a las otras artes por su superior racionalidad.

Y es precisamente en este contexto de racionalización de la música donde la armonía cobra su esencial importancia dentro del sistema de Rameau en cuanto complejo de reglas articuladas basada en fenómenos naturales del cuerpo sonoro.<sup>9</sup> Un cuerpo vibrante, además del sonido fundamental, produce una serie infinita de sonidos de intensidad decreciente y de número de vibraciones proporcionalmente más alto. El fundamental junto con el tercero y el quinto armónico forman el acorde perfecto mayor. Según Rameau todos los acordes se pueden reducir a este acorde, que está contenido en los primeros armónicos de cualquier cuerpo vibrante. En contraposición a los enciclopedistas y especialmente a Rousseau, Rameau se aproxima a una concepción monista y orgánica del universo, con un trasfondo místico y teologizante que se pone de manifiesto especialmente en sus obras de vejez. El mérito de Rameau es sobre todo el haber intentado por primera vez una liberación de la música, buscando otorgarle autonomía y dignidad de arte. Intento quizás anacrónico en una época en la que el pensamiento musical recorría otros caminos y profundizaba sobre todo en la idea de la relación originaria entre música y poesía.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Las teorías de autores como Du Bos, Condillac o Batteux se mencionan en los capítulos *Música y lenguaje* y *Música y melodrama* del presente trabajo.

<sup>9</sup> Joseph Saveur (1633-1716) fue el primero que calculó el número absoluto de vibraciones de un sonido y que dio una explicación científica al fenómeno de los armónicos superiores, fenómeno ya conocido y descrito por el mismo Mersenne.

<sup>10</sup> En lo referente a Rameau en la Introducción Cfr. Fubini, 2002, pp. 57-92.



## *La querelle des bouffons y Le devin du village*

En el año 1752 una compañía itinerante de músicos italianos representa en París la ópera bufa de Pergolesi *La serva padrona*. Más de veinte años antes, en 1729, las primeras representaciones de óperas bufas e *intermezzi* italianas que se habían llevado a cabo en esta misma ciudad habían pasado desapercibidas. Sin embargo, la representación de 1752 fue el comienzo de la denominada *querelle des bouffons*. El propio Rousseau nos cuenta en el libro VIII de las *Confessions* cómo los parisinos se dividieron en dos bandos, los que defendían la música francesa, compuesto por los ricos, cuyo punto principal de reunión era debajo del palco del rey y el que «estaba compuesto por los verdaderos conocedores, por gentes de talento y hombres de genio» (Rousseau, 1980, 337). Este pequeño grupo formado entre otros por Grimm, D'Holbach, Rousseau, Diderot y D'Alembert se reunía debajo del palco de la reina. La mayoría de los enciclopedistas participó en la polémica aunque sus competencias en materia musical fuesen diversas. Fubini advierte que tradicionalmente se ha querido ver una homogeneidad en las concepciones musicales de los enciclopedistas que se aleja de lo que se podría deducir de un examen profundo. Y es que, aparte de un entusiasmo común hacia la música italiana, en las opiniones de los enciclopedistas aparecen «brotes originales de nuevas teorías filosófico-musicales junto a actitudes radicadas en las viejas concepciones clasicistas y racionalistas» (Fubini, 1988, 205). Si tratamos de rastrear superficialmente las ideas musicales de Rousseau anteriores a 1752 encontraremos un interés musical práctico mayor por su parte puesto que gran parte de su actividad se centró en la composición. Su intención de obtener éxito musical parece que le lleva a tratar de ganarse el respeto de otros músicos y en particular de Rameau. Incluso en 1750 escribe sobre ópera francesa e italiana y alaba lo maravilloso de la ópera francesa. Sin embargo existe un capítulo biográfico de su vida que lo enemista con Rameau. En la casa de La Pouplinière se representa de manera privada la obra de Rousseau *Les Muses Galantes* en 1745. Rousseau cuenta en el libro VII de las *Confessions* la reacción negativa de Rameau, «sosteniendo que una parte de lo que había oído era obra de un hombre consumado en el arte y el resto, de un ignorante que ni siquiera sabía música» (Rousseau, 1980, 297).

Rousseau escribe en 1752 su famosa opereta *Le devin du village*, representada por primera vez en Fontainebleau, a pocos meses de distancia de la representación de *La serva padrona*. La opereta de Rousseau pretende emparentarse con la obra de Pergolesi; sin embargo, aparte de la diferencia en la calidad musical, podemos encontrar otras diferencias de fondo más importantes. Fubini observa que la obra de Rousseau se representa para la corte «con la audiencia de la tradicional y aristocrática ópera francesa» (Fubini, 2002, 99). Nos podemos preguntar si habría sido posible llevar a cabo una representación en la ópera

de París de una obra íntimamente ligada a la ópera bufa napolitana con «la violenta polémica social con frecuencia implícita en ella, los amos tontos engañados por siervos astutos y sin pudor, el tono y el ambiente popular» (Fubini, 2002, 100). Algunos pasajes de las *Confessions* relativos a la composición de la opereta dan a entender a Fubini que «por lo menos como músico, Rousseau prefería ganarse las simpatías de la corte que las de los *philosophes*» (Fubini, 2002, 100). En las ferias de Saint-Germain y de Saint-Laurent sí se podían encontrar ejemplos de teatro realista y popular que ironizaba contra la *Comédie Française* y la *Académie de musique*. Sin embargo, el modelo argumental de estos espectáculos bufos era igual de convencional que el de la ópera que pretendía parodiar. Lo fundamental era el ritmo rápido, el sentido realista de la ambientación y el lenguaje musical vivo (Talens, 2010, 190). Para Fubini *Le devin du village* no puede ser considerada como una obra revolucionaria sino que forma parte de la tradición de las operetas pastoriles francesas, «por ello se aproxima más a la tradición de la ópera-ballet que a los intermedios italianos. La «vuelta a la naturaleza» predicada por Rousseau en su *Lettre*, y mucho menos el *cri animal* de Diderot, ciertamente no se encuentra en *Le devin du village*» (Fubini, 2002, 101). En un interesante artículo de Michael O’Dea sobre la centralidad de la música en el pensamiento de Rousseau se remite a la sensación causada por *Le devin* en 1777 cuando se interpretaba como intermedio en las óperas de Gluck. Para O’Dea «Rousseau abre el camino a Gluck en Francia y por una paradoja inesperada permite así la renovación de la tragedia lírica francesa» (O’Dea, 2010, 48). Quizás en este momento podemos citar lo que escribía Gluck sobre el intermedio de Rousseau: «El énfasis de la naturaleza es la lengua universal; Rousseau lo ha empleado con el más grande éxito en el género simple. Su *Devin du village* es un modelo que ningún autor ha conseguido aún» (Citado en Fubini, 2002, nota pie de página 105).

La *querelle*, la composición de *Le devin du village* y la posterior publicación de la *Lettre sur la musique française* forman parte del recorrido musical y artístico de Rousseau; sin embargo sería un error reducir los intereses musicales del ginebrino y por ende de todos los enciclopedistas al asunto de la *querelle*. Más allá de las apasionadas discusiones, que suponen casi dos mil cuatrocientas páginas en las ediciones más recientes<sup>11</sup>, las *querelles* suponen el comienzo de una renovación en el pensamiento musical europeo. Fubini argumenta que por primera vez un problema musical, la superioridad de la armonía o de la melodía, se convierte en una cuestión de interés general. La música sale de sus límites tradicionales y «pasa a formar parte del mundo de la cultura» (Fubini, 2002, 94).

<sup>11</sup> Una amplia selección de la *Querelle* de Grimm, Diderot, Rousseau y D’Alembert se encuentra traducida al castellano en la edición de Anacleto Ferrer, MuVIM, Valencia, 2008.

Es interesante constatar que al menos hasta Gluck, los músicos no participan en el debate. Son los filósofos, los literatos, los matemáticos, los ensayistas los que participan, gentes acostumbradas a la confrontación de ideas (Fubini, 2002, 96). En este sentido, Rousseau califica a los músicos como poco dados al razonamiento y es que para los músicos «la música no es la ciencia de los sonidos, sino la de las blancas, las negras y las semicorcheas» (Rousseau, 2007a, 87).

Una de las consecuencias de la *querelle* es que Rameau se convierte casi sin quererlo en chivo expiatorio de la polémica sobre la ópera francesa. Éste había sido tachado en un principio de italianista por los defensores de la ópera de Lully. Para el clasicismo nostálgico de Lully la acusación de apoyar a los italianos equivale a la acusación de no saber tocar el corazón, realizar combinaciones de sonidos con el único fin de satisfacer el placer del oído. Pero posteriormente, tras el apoyo de la corte y del rey como consecuencia del estreno de *La Princesse de Navarre* y su amistad con La Pouplinière, Rameau se afirma como el operista más célebre de toda Francia. Hasta 1750, con el inicio de la *querelle*, la bipartición establecida por Rameau entre armonía y melodía había tenido solamente una importancia teórica y todavía no había entrado a formar parte de la polémica entre defensores y opositores de la música francesa, que como se indicó en la Introducción contaba con al menos cincuenta años de antigüedad. Rousseau fue el responsable de introducir esta falsa alternativa en forma de antinomia dramática en la vieja *querelle*. Desde entonces ponerse de parte de los franceses significará afirmar la supremacía de la armonía sobre el canto; ponerse de parte de los italianos significará afirmar la supremacía de la melodía. Rameau después de la *Lettre* ya no podrá ser acusado de italianismo, será considerado como un racionalista, como músico y como teórico. Rousseau, que había sido admirador de *Les Indes galantes*, y que como Jenaro Talens nos apunta incluye en *Le Devin* algunos ecos y citas más o menos veladas de Rameau (Talens, 2010, 192), aparece ahora como uno de sus más acérrimos enemigos. Con la *querelle des bouffons* la ópera en París amplía sus gustos, interesándose en la actividad de personas corrientes, así como en «los problemas morales de los héroes y los semidioses; [la *querelle*] no destruyó la tradición, sino que la amplió» (Raynor, 1986, 312)<sup>12</sup>. También se refiere Rousseau a los personajes en los orígenes de la ópera cuando menciona que «a falta de habilidad para hacer que los hombres hablaran, prefirieron en su lugar que cantaran los dioses y los diablos antes que los héroes y los pastores» (Rousseau, 2007b, 309).

<sup>12</sup> Cfr. Raynor, 1986, pp. 311-312 para un comentario sobre número de trabajadores y aforo en la Ópera de París antes y después de la *querelle*.

## La *Lettre sur la musique française* (1753)

En el último párrafo de la *Lettre* Rousseau concluye con la famosa aseveración de que «no hay ritmo ni melodía en la música francesa, porque la lengua no es capaz de ello; que el canto francés no es más que un ladrido continuo, insoportable para cualquier oído no prevenido (...) de donde concluyo que los franceses no tienen música ni pueden tenerla, o que de tenerla algún día, tanto peor será para ellos» (Rousseau, 2007a, 216). Fubini sitúa esta afirmación en la base del pensamiento musical de Rousseau que se debate «entre una concepción aún ligada al clasicismo y a los dogmas de la tradición antimusical dieciochesca y una visión completamente nueva y revolucionaria de la música» (Fubini, 2002, 103). Esto alude a un problema con el que se encuentra el lector actual de los escritos musicales de Rousseau. Michael O'Dea hace mención a cómo la afirmación del ginebrino anteriormente citada «nos parece simplemente desprovista de sentido» (O'Dea, 2010, 47) y en la actualidad el diferente tratamiento, por ejemplo, de la armonía en Rameau y la transparencia en los acordes en el melodrama italiano de la época constata la «existencia de dos estilos». Y es que una condición de acceso a un autor antiguo podría requerir una «suspensión de los criterios de juicio modernos en relación con ciertos puntos» (O'Dea, 2010, 48).

A pesar de lo tajante de la conclusión de la *Lettre*, Rousseau plantea al comienzo de la obra que únicamente trata de establecer algunos principios sobre los que los filósofos puedan encaminar la búsqueda, incluso menciona que se encuentra «a la espera de hallar mejores». Las teorías sobre la música, y en especial sobre el origen de ésta y su relación con la palabra se ampliarán en posteriores escritos con un contenido filosófico mayor y es que «le corresponde al poeta hacer poesía y al músico hacer música, pero sólo al filósofo le corresponde hablar bien de una y de otra» (Rousseau, 2007a, 179). En una carta escrita en 1754 escribe que «los músicos no están hechos en absoluto para razonar sobre su arte: a ellos les corresponde encontrar las cosas y al filósofo le toca explicarlas» (Rousseau, 2006, 63).

Como indica el propio Rousseau en una advertencia inicial la carta la escribe una vez que «los Bufones han sido despedidos», en plena *querelle* y un año después del estreno de *Le devin du village*. La *Lettre* supone un punto de inflexión en la vida de Rousseau en el que «renuncia de una vez a los versos y la música» (Rousseau, 2007a, 178) y dedica más tiempo a sistematizar su pensamiento sobre música, puesto que, como él mismo nos cuenta, los artículos musicales de la *Encyclopédie*, redactados en un período corto entre 1748 y 1749, los había escrito «muy precipitadamente y muy mal» (Rousseau, 1980, 308). A pesar de la cercanía temporal y de las aparentes intenciones del ginebrino, Fubini opina que entre *Le devin* y la *Lettre* no hay correspondencia alguna

(Fubini, 2002, 102). Ya se mencionó con anterioridad la visión de Fubini sobre la supuesta ruptura con el clasicismo francés de *Le devin du village*. Lo que el autor italiano quiere poner de relieve es que existe un desfase entre la realidad, la música y la propia especulación sobre la música. Para él todo esto es «un indicio para entender el tipo de cultura musical del siglo XVIII» (Fubini, 2002, 104). Rousseau describe el ambiente posterior a la publicación de su obra en el libro VIII de las *Confessions*. Según Fubini existe una «evidente exageración y sobrevaloración de la importancia política» de la obra (Fubini, 2002, 103). Entre los años 1753 y 1754 aparecen algunos escritos en forma de respuestas a la *Lettre* de escritores como Cazotte, Morand, Bâton y Laugier<sup>13</sup>. Sin embargo, la relación entre música y poesía que está detrás de la polémica entre música francesa e italiana no parece formar parte de los elementos de discusión y todo queda en defensas más o menos patrióticas. A lo largo de la *Lettre* Rousseau aborda la íntima relación entre música y lenguaje, analiza y admira la lengua italiana en contraposición a la lengua francesa y realiza algunas puntualizaciones acerca del recitativo en el melodrama. Su intención sistematizadora se adivina ya desde el comienzo del escrito cuando afirma que «Toda música sólo puede componerse de estas tres cosas: melodía o canto, armonía o acompañamiento, movimiento o compás» (Rousseau, 2007a, 179). Partiendo de la constatación de que la armonía tiene su origen en la naturaleza y por tanto es la misma para todas las naciones, concede a la melodía la capacidad de introducir las diferencias y el «carácter particular» de las diversas músicas nacionales. Y va más allá en el razonamiento: precisamente este carácter diferenciador «viene dado principalmente por la lengua» que influye por esta razón en el canto (Rousseau, 2007a, 180). Rousseau continúa su análisis basándose en la hipótesis de que podemos imaginar «lenguas que estén más cercanas a la música unas que otras» y nos muestra cómo podría ser una lengua no musical: «sonidos mixtos, sílabas mudas, sordas o nasales, muchas consonantes y articulaciones». Si se utilizase esta lengua para la música, ante la imposibilidad de componer con ella una melodía agradable, el compositor añadiría «bellezas artificiales» como modulaciones, trinos, cadencias o apoyaturas. Y finaliza Rousseau el razonamiento con una afirmación que revela la contraposición a la que quería llegar: «La imposibilidad de inventar cantos agradables obligaría a los compositores a dirigir todos sus esfuerzos hacia la armonía (...) en lugar de buena música, crearían música erudita» (Rousseau, 2007a, 181). La crítica a la utilización supuestamente «erudita» de la armonía a la manera de Rameau está presente en este pasaje. Sin embargo, es obvio que la hipótesis sobre la que se apoya no deja de ser una opinión. Lo que resulta interesante es cómo detalla desde

<sup>13</sup> Grimm menciona 50 panfletos y Rousseau en la edición de Neuchatel de 1764 una treintena. Cfr. OC, V, CVIII-CIX.

el punto de vista fonético las características que tendría una lengua alejada de la música y cómo concluye posteriormente de una manera categórica que con dicha lengua sería imposible componer una melodía agradable. En mi opinión, Rousseau confunde un tanto al lector, puesto que enumera entre las «bellezas artificiales» adornos, como trinos y apoyaturas, junto con elementos armónicos como las modulaciones y cadencias. En este aspecto se pone de manifiesto que este escrito contiene quizás previo a algunas de sus propias conclusiones un posicionamiento polémico dentro de la *querelle*.

Sin embargo, la *Lettre* contiene muchas claves del pensamiento más fecundo y original que aparecerá en obras como *L'Origine de la mélodie* y el *Essai sur l'origine des langues*. Rousseau profundiza un poco más en el carácter de la lengua y se refiere entonces a la prosodia de la misma, «que es la que conforma este carácter». Y justo a continuación menciona por primera vez la música vocal como precursora de la instrumental, habiendo recibido esta última «de la primera sus modos de entonar y su ritmo» (Rousseau, 2007a, 182). Es entonces cuando Rousseau identifica lo que él denomina una «música verdadera» con la expresiva, la que está hecha para emocionar, la que se dirige al corazón (Rousseau, 2007a, 184). Este punto de su discurso es tremendamente importante. La música debe dirigirse a los sentimientos, debe emocionar, no se dirige tanto a la razón. Esta misma contraposición entre sentimiento y razón, o para decirlo con Ortega y Gasset entre «corazón y cabeza»<sup>14</sup>, se pone de manifiesto cuando en el mismo párrafo Rousseau relaciona la gramática de la lengua con el razonamiento y la música con la lengua apropiada, entendiéndose aquí la lengua no como gramática o construcción de proposiciones sino como musicalidad. Y es por esto por lo que Rousseau llega a la lengua italiana como paradigma de lengua cercana a la música, siendo ésta «más dulce, sonora, armoniosa y acentuada que ninguna otra». Junto a la dulzura de la lengua Rousseau menciona la audacia de las modulaciones y la «extrema precisión del compás» que se percibe en movimientos lentos y alegres. De esta manera se puede conseguir «que todos los movimientos sean apropiados para expresar todos los caracteres» (Rousseau, 2007a, 192). Independientemente del valor musicológico de estos pasajes lo que interesa a «los maestros del arte», como diría el ginebrino, es la mención de la expresión como vehículo musical, en relación a lo que argumentábamos con anterioridad. Rousseau va más allá cuando menciona, y es una cuestión que tratará en profundidad en el *Essai*, que «en los países donde las ciencias y todas las artes han alcanzado un nivel tan alto, sólo la música está aún por nacer» (Rousseau, 2007a, 187). Se atisba ya aquí una relación de la música con una expresión primigenia, perdida u oculta a medida que el progreso ha hecho avanzar a las ciencias.

<sup>14</sup> Cfr. ORTEGA Y GASSET, OC VI, pp. 208-211.

En relación a la expresividad de la música, a la misión de dirigirse hacia nuestros corazones, Rousseau puntualiza esa cuestión cuando a manera de resumen de esta sección articula diferentes elementos musicales como la armonía y el acompañamiento al servicio de la melodía. Por una parte la música no muestra directamente este o aquel sentimiento sino que debe llevar «al alma los sentimientos que con ella se quieren excitar»; esta puntualización es de vital importancia porque la música crearía en nosotros el mismo efecto que un determinado sentimiento, lo que no significa que se afirme que la música de alguna manera describa o «pinte» ese sentimiento. Este aspecto de la imitación musical, que será tratado en los capítulos XIII, XIV y XVI del *Essai* viene expresado claramente por Rousseau cuando afirma que «[la música] no representará directamente estas cosas, sino que excitará en el alma los mismos sentimientos que experimentamos al verla» (Rousseau, 2007a, 302)<sup>15</sup>. Starobinski se refiere a este pasaje comentando que «la música pinta indirectamente el mundo inanimado a través de la emoción experimentada por el espectador» (Rousseau, OC, V, CLXXXIX, Trad. López Villalba, J.).

Por otro lado, y esta afirmación es de gran importancia, «es preciso que todo el conjunto no lleve más que una melodía al oído y una idea al espíritu al mismo tiempo» (Rousseau, 2007a, 193). Existe un concepto global de la melodía, apoyada por el acompañamiento y la armonía, y es todo este conjunto el que se nos presenta, y Rousseau puntualiza muy claramente que además de la belleza de la melodía basada en la lengua, se debe dirigir una idea al espíritu. La alternativa rousseuniana al racionalismo clasicista no es el sensismo, sino el «identificar el tipo de comunicación propia de la música, independientemente de la comunicación lógico racional» (Fubini, 2002, 115). En analogía con el discurso de la palabra, Rousseau en el *Examen de deux principes avancés par M. Rameau* no separa en la melodía o el canto la altura de los sonidos, la medida, el ritmo y la dinámica y los relaciona con los acentos, la prosodia y la «voz remisa o vehemente del orador» (Rousseau, 2007a, 243). Esta visión de conjunto se puede analizar en el concepto de unidad de melodía, al que Rousseau dedica un artículo en su *Dictionnaire de musique* y que analizaremos con más profundidad en la sección del trabajo relativa al melodrama.

## Música y lenguaje

En el capítulo anterior se ha podido vislumbrar cuál es el telón de fondo en la disputa entre los dos bandos de la *querelle* y hacia dónde apunta la crítica de Rousseau a la música francesa: a las relaciones entre música y poesía,

<sup>15</sup> Cfr. *Diccionario de Música*, p. 314.

entre música y lenguaje. Fubini pone de manifiesto que el considerar la música unida y dependiente del lenguaje es un lugar común en el siglo XVIII. Desde este punto de vista, y limitando el análisis al melodrama, Rousseau se apoya en la tradición clásica. El interés mayor de la *Lettre*, que se verá reforzado por los escritos posteriores, es que la relación entre música y poesía, aun partiendo de un fondo clasicista y racionalista, es una relación de «integración recíproca, basada en una afinidad originaria» (Fubini, 2002, 106).

Uno de los antecedentes de algunas teorías de Rousseau es el tratado del abate Jean Baptiste Du Bos *Réflexions critiques sur la poésie et la peinture*, escrito en 1719. No se sabe si Rousseau leyó dicho tratado pero las ideas que aparecen en él tuvieron mucha repercusión en todo el siglo XVIII. En la famosa *querelle des anciens et modernes* Du Bos opta por los *anciens*, pero sin embargo, aunque él no se considerase un revolucionario su obra modifica algunos prejuicios existentes en materia de estética musical. Desde el punto de vista racionalista la música ocupaba el escalón más bajo de las bellas artes en tanto que no tenía cabida en el concepto clave de imitación de la naturaleza. Du Bos, sin embargo, invierte esta jerarquía y sitúa a la poesía y a la música en «una posición de integración y no de subsidiariedad» (Fubini, 2010, 25). En la sección 45 de la primera parte de su obra Du Bos eleva los primeros principios de la música al mismo nivel que los de la poesía y la pintura (Du Bos, 2007, 191). Se mantiene en el principio de imitación de la naturaleza, por tanto, la música debe ser conforme a las reglas generales de la poesía y la pintura en cuanto a la elección de los temas y a la verosimilitud. Precisamente Du Bos otorga a la música el estatuto de verosimilitud que negaban al melodrama los racionalistas cartesianos al concebir la música como un «complemento integrador del lenguaje verbal» (Fubini, 2010, 27). Incluso de alguna manera Du Bos sitúa a la música por encima de la palabra, en tanto que el valor de esta última procede de la «institución de las personas» y los sonidos de la música son «signos de las pasiones, instituidos por la naturaleza de la que han recibido su energía» (Du Bos, 2007, 186). Es decir, que Du Bos, aun manteniendo la imitación de la naturaleza como criterio de valor de la música considera el campo particular de imitación de ésta, que es el de los sentimientos. También Du Bos prelude a Rousseau en poner de manifiesto la diversidad del impulso creativo de un país a otro<sup>16</sup>. «El *genie de la langue* del que habla Du Bos se encuentra con mayor claridad precisamente en el lenguaje originario, en el que se revelan los caracteres propios de cada grupo étnico» (Fubini, 2002, 110).

Otro de los antecedentes de Rousseau en este tema es Condillac que desarrolla el concepto de música como expresión originaria del hombre en su obra

<sup>16</sup> Cfr. *Réflexions critiques sur la poésie et la peinture, Première Partie, sections 35 y 36.*



de 1746 *Essai sur l'origine des connaissances humaines*.<sup>17</sup> Aunque obviamente un análisis detallado requeriría mucho más espacio del que disponemos resulta muy interesante el recorrido que hace Condillac desde la prosodia y la tragedia griega y cómo nos habla en el §56 de la relación entre el clima y el lenguaje en unos términos muy parecidos a los utilizados por Rousseau en su *Essai sur l'origine des langues*.

También existe una influencia del empirismo inglés sobre Rousseau y los enciclopedistas en general. Podemos referirnos al texto de Burke de 1756 *A Philosophical Inquiry into the Origin of our ideas of the Sublime and Beautiful* en relación al lenguaje poético y cómo el pensador inglés también otorga a las lenguas primitivas una mayor capacidad de emoción en tanto que se dirigen más al sentimiento que al intelecto.<sup>18</sup>

El escrito *L'Origine de la mélodie* comienza afirmando que la melodía o el canto no debe su origen a la armonía. Ésta debe «servir de prueba y no de fuente al bello canto (...) cuya función más noble [la de la armonía] es la de hacerlo valer» (Rousseau, 2007a, 219). El comienzo de este texto, que como se indicó en la Introducción no se editó hasta 1974, marca una continuación con la tesis de mayor valor filosófico de la *Lettre*, más allá de las polémicas de la *querelle*. En el segundo párrafo menciona a Rameau y se propone comprobar si lo que éste concibió se corresponde con «la exacta observación de los hechos». Y es entonces cuando acomete el análisis desde la perspectiva lingüístico-musical de un concepto que tiene una importancia capital en todo el pensamiento del ginebrino: «el estado natural del hombre». Rousseau reconoce en el hombre un animal imitador que «pudo imitar en primer lugar los gritos de los que le rodeaban y (...) los hombres, antes de tener lenguas, pudieron tener gritos diferentes de un país a otro» (Rousseau, 2007a, 219). El canto es considerado como una modificación que se formaría de modo natural con la lengua y lo que resulta más interesante y será fuente de fecundos análisis posteriormente, la lengua «debió suplir las articulaciones menos numerosas con sonidos más modificados, (...) y cantar tanto más cuanto menos hablaba» (Rousseau, 2007a, 220). Sobre este aspecto Rousseau volverá en numerosas ocasiones. El canto expresa lo que no pueden expresar las palabras y por esto en el origen «los hombres fueron oradores y poetas mucho antes de ser filósofos» (Rousseau, 2007a, 222). Cuando existían pocas palabras para expresar muchas ideas el hombre utilizaba «el calor, el acento, el gesto» para hacer sentir antes que entender. Concluye Rousseau con una descripción del origen del género humano como «momentos de arrebató y de entusiasmo, que todos los descubrimientos de la

<sup>17</sup> Para el tema que nos ocupa cfr. CapítuloV: De la Música, §43-§56, pp. 183-194.

<sup>18</sup> Cfr. *A Philosophical Inquiry into the Origin of our ideas of the Sublime and Beautiful*, traducción de Don Juan de la Dehesa, pp. 232-249.

filosofía desde entonces hasta ahora sólo han gastado y mitigado» (Rousseau, 2007a, 222). En muchos de estos pasajes así como a lo largo del *Essai* se advierte lo que Starobinski denomina una «nostalgia de las modalidades más directas de la comunicación» (Starobinski, 1983, 178). Debemos recurrir a los signos convencionales en orden a participar en el mundo de la mediación pero Rousseau añora una comunicación silenciosa en el estado de naturaleza, un contacto en el que no existe un intercambio de pensamientos.<sup>19</sup>

Estos orígenes míticos del hombre se analizan también en los capítulos I y II del *Essai sur l'origine des langues*. Fueron las pasiones las que arrancaron las primeras voces, el origen de las lenguas no se debe a las primeras necesidades de los hombres (Rousseau, 2007a, 259). La conclusión, que tiene unas implicaciones muy importantes en la estética musical de Rousseau, es que «no se comenzó por razonar sino por sentir». De esta manera, relacionando el origen de la melodía con el origen de la palabra, se pone de manifiesto el valor expresivo de la melodía y la contraposición con la visión racionalista de la música como un sistema que «es susceptible de revelarnos un orden, que es a la vez natural y racional, eterno e inmutable» (Claramonte, 2010, 62).

La palabra transmite ideas y la melodía es la encargada de transmitir los sentimientos. La lengua originaria, «natural» no era más que «el grito animal», llena de acento. Al desarrollarse y perfeccionarse la lengua, creando e imponiendo a la melodía nuevas reglas, la lengua se volvió artificial, más fría y menos acentuada. Muy reveladora es la conclusión del ginebrino: «a fuerza de aprender a pensar se aprendió a no sentir» (Rousseau, 2007a, 228). Diderot, en boca del *Sobrino de Rameau*, exclama que es el «grito animal de la pasión» al que le corresponde marcar la línea. La simpleza en el discurso acompañada de las voces comunes de la pasión son más necesarias cuanto más monótona sea la lengua y tenga menos acento (Diderot, 2005, 144). Anacleto Ferrer considera el acento la «clave de la bóveda de la teoría músico-lingüística de Rousseau» (Rousseau, 2007a, 223, pie de página).<sup>20</sup> En el *Dictionnaire de musique* Rousseau distingue tres tipos de acento: el gramatical, el lógico o racional y el patético u oratorio. Es la mimesis del último la que da lugar a la música (Sevilla, 2010, 60). Sin embargo la mimesis musical tiene en cuenta los tres acentos, el acento patético «que transmite al sentimiento su expresión», el racional «mediante el cual el músico traduce con precisión las ideas del poeta» y el gramatical por la misma razón en definitiva, para «hacer comprender aquello que decimos» (Rousseau, 2007b, 61). Según Sergio Sevilla «la mimesis está guiada por el ideal de volver a articular la unidad perdida entre música y lenguaje» (Sevilla,

<sup>19</sup> Para esta cuestión y todo lo relativo a lo tratado en el capítulo *Música y lenguaje*, Cfr. «El poder de los signos» en Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau: la transparencia y el obstáculo*, pp. 173-207.

<sup>20</sup> Cfr. capítulos II, IV, VII y XII del *Essai sur l'origine des langues*.

2010, 60). Es muy interesante constatar, junto con Fubini, que el concepto de mimesis sufre una transformación a lo largo del XVIII. Rousseau utiliza el concepto de imitación de la naturaleza como «instrumento crítico y como categoría estética». Ahora la naturaleza se utiliza como «sinónimo de pasión, de sentimiento, de inmediatez» en contraposición a la razón (Fubini, 1988, 207).

El capítulo XII del *Essai* lleva por título *Cómo degeneró la música*. Tanto el estudio de la filosofía como los progresos de la razón hicieron que la música se volviera más independiente de las palabras y adquiriera vida propia. Lo que ocurre es que la melodía se vio perjudicada porque la atención del músico se volvió hacia la armonía. Frente a esta degeneración de los valores primitivos de la música, en términos de pérdida de energía, pérdida del acento oral y como consecuencia de la medida y del ritmo, Rousseau propugna un acercamiento «a la lengua gramatical de la que extrae su primer ser» (Rousseau, 2007a, 230). Sobre este telón de fondo se comprenden también los intentos del ginebrino de renovar la escritura musical en el *Projet concernant de nouveaux signes* y en la *Dissertation sur la Musique moderne*, declarando la guerra a los signos convencionales (Starobinski, 1983, 178).

Según Rousseau, al introducirse la música en el teatro la melodía debe seguir «el ejemplo de las inflexiones que las pasiones dan a la voz hablante». La melodía ha encontrado de esta manera una nueva existencia, si bien entorpecida por el sistema armónico y por la declamación, en la que el canto adopta en cada país el carácter de la lengua de la cual extrae su forma. Rousseau concluye que es en las «regiones hechas para la sabiduría» donde la armonía conserva una mayor importancia en detrimento de la melodía. En relación al papel de la melodía y la armonía Rousseau concluye en *L'Origine de la mélodie* que la armonía y los sonidos son los «instrumentos de la melodía». La melodía alberga el principio de la imitación y del sentimiento. La armonía sostendrá la melodía, «reforzando la expresión del canto» (Rousseau, 2007a, 233).

Junto al análisis de la armonía, en el capítulo XIV del *Essai* se hace referencia a la belleza del sonido, que como veremos posteriormente se relaciona con el color en el dibujo. El efecto que producen los sonidos es solamente físico, es «la belleza de la naturaleza». Este placer debe estar animado por las inflexiones de la melodía. Rousseau incluye a la armonía en un caso mucho menos favorable. El ginebrino argumenta a partir del fenómeno físico armónico que, ya que un sonido lleva consigo todos sus sonidos armónicos, cuando hacemos armonía añadiendo terceras o quintas, estamos redoblando, rompiendo así la proporción en tanto que reforzamos una consonancia y no otras. Para Rousseau «por naturaleza no hay otra armonía que el unísono». Cuando Rameau dice que escuchando melodías sencillas se puede sugerir de forma natural el bajo correspondiente, para Rousseau no es más que un prejuicio de músico, porque una persona no cultivada «preferirá con mucho el simple unísono».

La pregunta que debemos plantearnos según Rousseau es de qué es signo la armonía, qué existe en común entre nuestros acordes y nuestras pasiones. Sin embargo «la melodía ya está de antemano en el espíritu de los lectores. La melodía, al imitar las inflexiones de la voz, expresa las quejas, los gritos de dolor o de alegría, las amenazas, los gemidos» (Rousseau, 2007a, 296). Rousseau va más allá, puesto que afirma que el lenguaje inarticulado de la música posee más energía que la propia palabra. Ésta es precisamente la fuerza de la imitación musical. La armonía no sirve ni siquiera para imitar el ruido; en toda imitación un discurso debe sustituir a la voz de la naturaleza; no basta con que imite, sino que debe despertar el interés, debe conmover. En contraposición a las teorías musicales de Rameau y a su sistema racionalista, concluye Rousseau su obra *L'Origine de la mélodie*: «No pensemos que con proporciones y cifras se nos explica el poder que tiene la música sobre las pasiones» (Rousseau, 2007a, 233).

De alguna manera la armonía y su desarrollo supone una compensación a la pérdida de una melodía que imitara a un habla poética primigenia y por tanto la historia conjetural de Rousseau es la historia de una degradación. Sin embargo no existe el retorno al origen. Cassirer en *El problema Jean-Jacques Rousseau*<sup>21</sup> lo pone de manifiesto cuando basándose en un pasaje de *Rousseau juge de Jean-Jacques* afirma que el ataque al arte y la ciencia no significa el retorno de la humanidad a su primitiva barbarie. Sin embargo aunque no podamos realizar este camino «el de la libertad sigue abierto y puede y debe recorrerse» (Cassirer, 2007, 71). En este mismo sentido Sergio Sevilla nos remite a Kant, cuando éste expresaba la aspiración a que el estado de sociedad y cultura fuera para el hombre una «segunda naturaleza» potencialmente armonizable con la primera. Ese sería el problema crítico, cómo reducir la brecha entre naturaleza y sociedad, entre la primera música imitativa y la recuperación actual de la función de la melodía (Sevilla, 2010, 69).

## Música y melodrama

El melodrama, género nacido a principios del siglo XVII, trasladó al primer plano la relación entre lenguaje musical, poesía y teatro. Fubini opina que no es exagerado afirmar que el nacimiento del melodrama y su desarrollo en la sociedad europea en el siglo XVIII representó una revolución en la historia de la música y de las artes (Fubini, 2010, 23). En el *Dictionnaire de musique* Rousseau define la ópera como «espectáculo dramático y lírico donde el compositor se esfuerza por reunir todos los encantos de las Bellas Artes en la representación de una acción apasionada para suscitar, con la ayuda de

<sup>21</sup> Este texto está recogido en Cassirer, 2007, pp. 49-155.

las sensaciones agradables, el interés y la ilusión» (Rousseau, 2007b, 308). Se aprecia en dicha definición una participación de los sonidos en cuanto provocadores de sensaciones, pero dirigidos a suscitar el interés, lo que supone obtener un placer algo más que físico, todo ello en el marco de «la acción apasionada», como no podía ser de otra manera a la vista de lo ya analizado sobre el pensamiento musical del ginebrino. Rousseau define la ópera a partir de sus partes constitutivas: poesía, música y decoración. «Mediante la poesía se habla al espíritu, por la música al oído, por la apariencia escénica a los ojos, y el todo debe reunirse para conmover al corazón y llevarle a la vez una misma impresión mediante diversos órganos» (Rousseau, 2007b, 308). El papel de la música dentro de la escena lírica es «transmitir una fuerza nueva a la poesía» embelleciéndola con sus cantos. Es en este contexto del melodrama donde cobra una mayor importancia el concepto de unidad de melodía al estar íntimamente relacionada con «la unidad de acción en una tragedia» (Rousseau, 2007a, 193). La unidad de melodía nos remite al carácter de la música italiana y explica la dulzura del canto unida a la fuerza de expresión que en ella reina (Rousseau, 2007a, 202). En contraposición a la música italiana Rousseau se refiere en la *Lettre* al «carácter cansino de la lengua, la poca flexibilidad de nuestras voces y el tono lamentable que reina perpetuamente en nuestra ópera (...) Pretenden emocionar el corazón y no hacen más que mortificar los oídos» (Rousseau, 2007a, 205). En el artículo «Unidad de melodía» del *Dictionnaire de musique* podemos encontrar algunos elementos de la crítica que realiza el ginebrino a la música francesa por oposición a la italiana. El problema que atenaza a la música francesa y en particular a su melodrama proviene del sistema de acordes y la armonía. Si el canto debe conmovernos y cada parte de la armonía tiene su propio canto, «todos estos cantos, escuchados a la vez, se destruirán mutuamente y dejarán de ser canto» (Rousseau, 2007b, 433). Y es que varios cantos a la vez producirían el mismo efecto que varios «discursos pronunciados a la vez en el mismo tono». En la música italiana, en cambio, la armonía favorece la unidad de melodía, que viene definida por el único y mismo canto que emana de todas las partes reunidas (Rousseau, 2007b, 434). Rousseau nos remite a la escucha de *Le devin du Village* y a la lectura de la *Lettre sur la musique française* dejando a los «maestros del arte» si el principio es beneficioso y si lo puso en práctica de forma satisfactoria. En opinión de Fubini este concepto de unidad de melodía nos devuelve a los presupuestos más clasicistas y niega a la música cualquier autonomía de medios ya que la música dependería de los procedimientos que se utilizan en el discurso lógico. El estudioso italiano nos habla de un parentesco en el plano formal del canto melódico con el discurso lógico en relación a: «unidad de desarrollo, coherencia, claras relaciones entre las partes y el todo, articulación lógica y unitaria» (Fubini, 2002, 117). El pensamiento musical de Rousseau presenta muchas contradicciones, especialmente

cuando oscila entre la posición racionalista desde la que parte y la búsqueda de una fundamentación teórica de la autonomía expresiva del melodrama, que podríamos considerar su principal preocupación, polémicas musicales aparte. Esto se pone de manifiesto especialmente cuando confrontamos algunas tesis que aparecen reflejadas en sus artículos del *Dictionnaire de musique* y otros escritos de mayor calado filosófico como el *Essai*.

En la sección final de la *Lettre* Rousseau aborda el análisis del recitativo justificando su presencia necesaria en la ópera por tres motivos. El primero de ellos es que debe cohesionar la acción. En segundo lugar, y muy relacionado con el primer motivo, debe aportar una continuidad a los diferentes aires<sup>22</sup> a semejanza de lo que ocurre en las óperas italianas donde «todos los aires están integrados en la acción». Por último el recitativo es necesario «para expresar una multitud de cosas que no pueden o no deben expresarse con música cantada y cadenciada» (Rousseau, 2007a, 206).<sup>23</sup> Este recitativo ideal para Rousseau debería ser una declamación armoniosa; el mejor recitativo es aquel que más se acerca a la palabra y lo que es más importante, como cada lengua tiene una declamación que le es propia, cada lengua deberá tener un recitativo diferente. Se distingue aquí cómo el recitativo también se presenta como un elemento a través del cual cada pueblo y lengua correspondiente puede expresar sus particularidades. En realidad el recitativo no es más que «el propio acento escrito en una lengua verdaderamente musical» (Artículo «Recitativo» del *Dictionnaire de musique*, Rousseau, 2007b, 342). Y en aquel tono característico de la *Lettre* Rousseau concluye: «En una palabra, el auténtico recitativo francés, de existir, sólo se hallará en un camino totalmente opuesto de Lully y sus sucesores (...) y que probablemente no encontrarán jamás» (Rousseau, 2007a, 208). Catherine Kintzler pone de manifiesto que Rousseau invierte los valores atribuidos respectivamente a los recitativos italianos y franceses, ya que era una evidencia para la época que el recitativo italiano era mediocre frente al francés, que se tomaba como modelo (Kintzler, 1988, 168).

En la pequeña historia de la ópera que supone el artículo «ópera» del *Dictionnaire de musique* Rousseau realiza un recorrido desde la tragedia griega hasta su época. De forma paralela a como aborda la génesis de las lenguas en el *Essai* el ginebrino alude a la naturalidad de la unión de la música y la poesía en el teatro griego. Anacleto Ferrer en sus notas a los *Escritos de Música* apunta que el dogma de la superioridad musical de la lengua griega está presente en todos los espíritus del siglo XVIII (Rousseau, 2007a, 222, pie de página). Sin embargo Rousseau no propone una vuelta al estadio originario

<sup>22</sup> Aire: «canto que se adapta a la letra de una canción, o de una pequeña pieza de poesía apropiada para ser cantada; por extensión se llama aire a la canción misma» (Rousseau, 2007b, 78)

<sup>23</sup> Cfr. artículo «Recitativo» del *Dictionnaire de musique*, pp. 342-345.

de la música griega, sino «crear una forma de articulación nueva que supere el carácter escindido de la experiencia humana de los signos» (Sevilla, 2010, 70). En las lenguas modernas septentrionales «surge la necesidad de enviar el placer físico en ayuda del moral y de suplir con el atractivo de la armonía la energía de la expresión. Así, cuanto menos se sabe conmover el corazón, es más necesario saber cómo deleitar al oído, y nos vemos forzados a buscar en la sensación el placer que nos niega el sentimiento» (Rousseau, 2007b, 309). Una vez más contrapone el puro placer sensible relacionado con el oído y los sonidos tal cual se nos presentan con un placer moral que deberíamos obtener de no haber perdido el canto su energía original. Nótese cómo Rousseau denomina aquí placer moral al placer dirigido al corazón, a los sentimientos, al placer de naturaleza expresiva más que al puramente sensible. Cuando desde el racionalismo cartesiano se critica al melodrama por resultar excesivamente artificioso Rousseau destaca que lo absurdo no es propio del melodrama, sino que el problema es la separación que ha operado la civilización entre corazón e intelecto, siendo la excesiva presencia de la armonía lo que puede entorpecer la fusión entre melodía y poesía. Desde el racionalismo se sospechaba del melodrama por la presencia de la música, último peldaño de la pirámide de las artes, y se prefería el tradicional espectáculo trágico declamado sin música que aportase artificiosidad. Rousseau es muy consciente del asunto de la verosimilitud en el melodrama, que girará en torno a la necesidad de que el discurso sea uniforme para que al menos pueda entenderse como una lengua hipotética (Rousseau, 2007a, 206). La verosimilitud aparece más como un criterio interno a la ópera que como un criterio de adecuación a la realidad externa (Fubini, 2010, 27). Ya Du Bos nos hablaba en sus *Réflexions critiques sur la poésie et la peinture* de una verdad presente en el melodrama, que es la verdad de los sentimientos en contraposición a la verdad racionalista (Du Bos, 2007, 187). En este sentido Rousseau recuerda a los compositores de ópera en el *Dictionnaire de musique* que «se debe imaginar que se habla a corazones sensibles sin olvidar que se habla a personas razonables» (Rousseau, 2007b, 313). En una obra que anticipa algunas cuestiones sobre las que Rousseau construirá su pensamiento musical como es *Les beaux arts réduits à un même principe* de Batteux se menciona el objeto principal de la música, que junto con el de la danza es la imitación de sentimientos y pasiones. En contraposición, la poesía debe imitar acciones. En la música y en la danza la acción es como un lienzo donde se plasman las pasiones que el artista quiere expresar (Batteux, 1970, 268)<sup>24</sup>.

La ambigüedad en el pensamiento musical de Rousseau mencionada con anterioridad está presente también en la mirada al teatro griego como origen del melodrama, cuestión presente en muchos filósofos del siglo XVIII. Fubini

<sup>24</sup> Cfr. Sección tercera *Sur la musique et sur la danse* en Batteux, 1970, pp. 259-308.

argumenta que dados los escasos conocimientos musicológicos de la antigüedad clásica la referencia que en el pensamiento de Rousseau se hace a esta época y a la tragedia clásica es variada y a veces contradictoria y así «la invocación de la tragedia griega asume el carácter de referencia mitológica e ideológica» (Fubini, 2002, 128). Ya Condillac hacía referencia a la tragedia griega y asumía que la diferencia con los espectáculos franceses se debía al «efecto natural de los cambios ocurridos en la prosodia» (Condillac, 1999, § 56, 194). En la posición racionalista que había tomado parte en la antigua *querelle des anciens et des modernes* se llevaba a cabo una crítica en la alusión a la antigüedad centrada en una presencia excesiva de la música en la acción escénica. Con la llegada de Rousseau y los enciclopedistas la relación con la antigüedad se enriquece y gana complejidad. El ginebrino admira continuamente la riqueza expresiva de la música antigua en contraposición a la música francesa contemporánea que se ha visto empobrecida por la presencia excesiva de la armonía. Esta mitificación de la antigüedad y la concepción de una progresiva degeneración del espíritu griego está presente en la visión de lo apolíneo y lo dionisíaco en *El Nacimiento de la Tragedia* de Nietzsche. Como ha advertido Fubini acertadamente, «Rousseau proyecta en la tragedia griega todos sus ideales estéticos: el retorno al origen, la aspiración a un arte fuerte y expresivo que encarne potentes ideales colectivos, a una música exclusivamente melódica, carente de la odiada armonía, a una música íntimamente fundida con la poesía, a una expresión global en la que la palabra y sonido encuentren su completa integración» (Fubini, 2002, 128).

La vuelta a la tragedia griega y la idealización de su música por parte de los enciclopedistas no supone exclusivamente una cuestión musical o artística. Existe un problema de fondo político sobre el que se construye la concepción del melodrama por parte de los *philosophes*. La música como vehículo de expresión es ante todo una herramienta de comunicación, pero sólo es posible una comunicación en el marco de la libertad, «la música y la poesía pueden ser tales sólo en régimen de libertad; la música tiene que servir para potenciar el lenguaje para hablar a las masas» (Fubini, 2002, 130). Y es precisamente por esto por lo que Rousseau, junto con los enciclopedistas, vuelve su mirada a una mitificada democracia griega donde proyectan sus ideales revolucionarios y democráticos. La idea de un espectáculo trágico al aire libre representado para todo el pueblo es una idea muy ambicionada por todos los enciclopedistas (Fubini, 2002, 131). Este tipo de teatro popular está también en el imaginario de Diderot cuando compara entre actuar para unos cientos en un recinto cerrado o «atraer la nación entera en sus días solemnes (...) y ver esos edificios rodeados y repletos de una multitud sin número, cuya diversión o aburrimiento dependiera de nuestro talento» (Diderot, 2008, 157).<sup>25</sup> Para Rousseau el teatro debía ser

<sup>25</sup> Cfr. también con pp. 149-157 de la misma obra.



«sencillo, natural, directo y conmovedor» (Kintzler, 1988, 168, Trad. López Villalba, J.). En el teatro griego antiguo el pueblo entero se encuentra y actúa como un símbolo de la unidad del mismo. Esta proyección hacia atrás en el tiempo supone la lucha contra el *Ancien Régime* y la sociedad aristocrática; por esto Rousseau tomó parte a favor de los *bouffons* en la *querelle*. La ópera bufa, al igual que la tragedia griega, es vista como un espectáculo popular donde se ponen en juego las pasiones verdaderamente humanas. Ésta es la motivación profunda de todas las confrontaciones entre partidarios de la música francesa e italiana. Cassirer nos recuerda que llegó un momento en el que la tragedia en Francia ya sólo se limitaba a repetir los temas consagrados, lo que suponía una auténtica degeneración de su *pathos*, convirtiéndose ésta en pura retórica (Cassirer, 2007, 103). La íntima fusión entre música y poesía promulgada por Rousseau se presenta como contrapunto a la música como arabesco, como puro decorado para la aristocracia y prolongación de los gustos del *Ancien Régime*, y como consecuencia, de mantenimiento del *status quo* social y político.

## Música y pintura

En los capítulos XIII y XVI del *Essai* Rousseau realiza interesantes consideraciones sobre la pintura, tema frecuente en otros escritos estéticos del siglo XVIII, en el que la pintura se hallaba junto a la poesía peldaños más arriba que la música en la pirámide de las artes. Uno de los aspectos más valiosos de la concepción rousseauiana sobre la pintura para el tema que nos ocupa es que realiza un paralelismo con la música estableciendo vínculos entre, por un lado color y armonía y, por el otro, dibujo y melodía. El capítulo XIII del *Essai* lleva como título *La melodía* y resulta revelador que el ginebrino dedique casi la totalidad del capítulo a tratar sobre la pintura. Ya en el primer párrafo muestra claramente la base de su teoría pictórico musical. De la misma manera que los sentimientos que obtenemos de la pintura no proceden de los colores, «el poder que tiene la música sobre nuestras almas no es obra de los sonidos» (Rousseau, 2007a, 293). Los colores bellos pueden agradar a la vista pero ese placer es «pura sensación». Se mencionó con anterioridad que la alternativa de Rousseau al racionalismo cartesiano no es el sensismo sino el arte como expresión autónoma. El papel de la melodía en la música es análogo al del dibujo en la pintura. El dibujo como imitación de rasgos y figuras se vincula con la melodía mientras que «los acordes y los sonidos son sólo colores». Es interesante cómo Rousseau menciona a los acordes además de los sonidos. Para él, en constante conflicto con Rameau, la música no puede ser el arte de combinar sonidos; la armonía en este sentido puede considerarse como una combinación de sonidos en vertical que sirve de relleno sobre el que la melodía traza las figuras que

consiguen conmovernos. Rousseau recurre a la imitación como concepto clave que posibilita el acceso a nuestras pasiones. Sin la imitación del dibujo o de la melodía la música y la pintura pertenecerían a las ciencias naturales y no a las bellas artes (Rousseau, 2007a, 295). Anacleto Ferrer, al cuidado de la edición de los *Escritos sobre música*, nos recuerda la importancia que tuvo la traducción al francés de la *Óptica* de Newton en 1720 y esta cuestión planea sobre estos pasajes de Rousseau en su referencia a la experiencia del prisma (Rousseau, 2007a, 294, pie de página). El mismo telón de fondo se encuentra en la alusión al «clavecín ocular» expuesto por el padre Louis Bertrand Castel (1688-1757) en el *Mercure de France* (1725), para ilustrar los equívocos a los que se había llegado en algunas observaciones físicas en el estudio de las bellas artes.<sup>26</sup> Rousseau trata de alejarse de una concepción científica de las artes: «¿qué diríamos del pintor lo bastante desprovisto de sentimiento y de gusto para (...) limitar estúpidamente a lo físico de su arte el placer que nos proporciona la pintura?» (Rousseau, 2007a, 294).

Continuando con las analogías entre las parejas color-armonía y dibujo-melodía, Rousseau considera que un sonido siempre es en relación a otros. Sin embargo en contraposición cada color sería absoluto. Las propiedades de los colores no consisten en relaciones. Lévi-Strauss argumenta que también los sonidos existen independientemente si los definimos mediante su número de vibraciones. Y por otro lado en la pintura el artista «subordina las propiedades intrínsecas de los colores a las relaciones que el artista establece entre las mismas» (Lévi-Strauss, 2010, 59). Rousseau se refiere unas veces a las relaciones entre cosas y otras veces a las cosas, dependiendo de su conveniencia.

En el capítulo XVI del *Essai* Rousseau aborda lo que él denomina falsas analogías entre los colores y los sonidos. La clave para Rousseau se encuentra en que el efecto de los colores está en su permanencia y el de los sonidos en su sucesión (Rousseau, 2007a, 299). En la naturaleza la riqueza de los colores se nos presenta separadamente. En cambio «la naturaleza oculta los sonidos» bajo la apariencia del unísono. Ya se mencionaron en la Introducción a este trabajo los descubrimientos realizados en la época acerca del fenómeno físico-armónico. Para Rousseau el hecho de que los armónicos de un sonido fundamental se presenten junto al propio sonido privilegia la melodía frente a la armonía, en tanto que ésta lo que haría sería duplicar unos sonidos ya presentes en el unísono. La naturaleza «inspira cantos y no acordes, dicta la melodía y no la armonía» (Rousseau, 2007a, 300). Esta idea, repetida en varios de los escritos del ginebrino se completa con su paralelismo pictórico. Y es en este paso adelante que da Rousseau en su análisis comparado donde aparece un elemento que a mi juicio dota a estos capítulos del *Essai* de una importancia vital en el

<sup>26</sup> Cfr. *De los sonidos y colores* en LÉVI-STRAUSS, 2010, pp. 103-122.

pensamiento del ginebrino y que le hace trascender la mera discusión estético-musical. Mientras que los colores son el «ornato de los seres inanimados (...) los sonidos anuncian el movimiento, la voz anuncia un ser sensible» (Rousseau, 2007a, 300). Este pasaje contiene un elemento que luego se ampliará por Rousseau en la siguiente página del *Essai* y que nos da una idea de la amplitud de miras de su pensamiento musical. La música, arte más cercano al hombre, «nos da siempre alguna idea sobre nuestros semejantes» (Rousseau, 2007a, 301). Rousseau presenta la música como un instrumento de comunicación entre seres humanos. De una manera muy bella concluye un poco más adelante: «Los pájaros trinan, sólo canta el hombre, y uno no puede escuchar un canto o una sinfonía sin decirse al instante: aquí hay otro ser sensible» (Rousseau, 2007a, 301). El hombre al cantar, al participar del fenómeno musical reconoce a otro semejante y en definitiva se reconoce a sí mismo. Podemos leer también este pasaje desde el Kant de la *Crítica del juicio*, entendiendo que la autonomía que Rousseau le exige a la música en tanto vehículo de expresiones es a la vez condición de posibilidad de comunicación entre semejantes, y esto hace que el juicio estético no se pierda en el relativismo sino que pueda ser comunicable y compartido. En el mismo pasaje, y pasando ahora a comentar algunos otros aspectos de la mencionada «falsa analogía», casi sin querer se menciona el canto y la sinfonía a la par. Podría parecer que Rousseau admite en este pasaje la presencia de la música instrumental al mismo nivel de importancia que la vocal, privilegiada ésta última a lo largo de todos sus escritos. Otro de los aspectos que inciden en la pretendida autonomía del arte musical en contraposición al clasicismo racionalista se puede apreciar en el hecho de que el ginebrino separe limpiamente los campos o ámbitos de la música y la pintura: el tiempo y el espacio, «Multiplicar los sonidos escuchados a la vez o extender los colores uno después del otro es cambiar su economía, es poner al ojo en lugar del oído y el oído en lugar del ojo» (Rousseau, 2007a, 300).

Teniendo en cuenta que la pintura en cuanto arte imitativo se encuentra más cerca de la naturaleza que la música, que depende más del arte humano, Rousseau analiza la capacidad que tiene la música de poder pintar las cosas que no se podrían escuchar. En la pintura resulta imposible representar las que no se podrían ver. La música, arte que actúa sólo por el movimiento puede incluso describir la imagen del reposo (Rousseau, 2007a, 301). La operación mimética de la música es diferente a la de la pintura, mientras ésta representa objetos espaciales, la música trabaja con la configuración de las vivencias en el tiempo (Sevilla, 2010, 63). En relación al movimiento en la pintura, Du Bos había puesto de manifiesto que la pintura, aún imitando a la naturaleza más que la poesía, la petrifica, dejando a la poesía el papel de imitación más expresiva y metafórica a pesar de ser más indirecta. En los mismos términos se expresaba Burke, la pintura nunca podrá tener esos «rasgos de viveza» que sí tienen las

palabras en la poesía. Por esto, las diferencias entre pintura y poesía, serían las diferencias entre una expresión clara y una fuerte. La primera se vincula con el intelecto y la segunda con las pasiones (Burke, 1985, 247). Estas relaciones pueden ser extrapolables a la pintura y la música teniendo en cuenta que para Burke la poesía, a pesar de ser descriptiva, funciona por sustitución por medio de los sonidos (Burke, 1985, 244). Volviendo a Rousseau, algunas de estas consideraciones sobre las «ventajas» del músico respecto al pintor se recogían ya en el artículo ópera del *Dictionnaire*. Podemos añadir precisamente de este texto el hecho de que Rousseau califica a la imitación de la pintura como «fría» por la razón de que todo «queda dicho al primer vistazo».<sup>27</sup> La música supone una sucesión de ideas que excitan poco a poco al espíritu. La «potencia imitativa» de la pintura se limita entonces a representaciones muy débiles (Rousseau, 2007b, 314).

Fubini considera que en las páginas sobre música y pintura que hemos venido analizando anteriormente Rousseau se desenvuelve en un ambiente filosófico bastante similar al de Diderot y nos presenta una «concepción de la música más ágil y madura». Rousseau deja de lado algunos residuos racionalistas y esboza una teoría de la música como expresión privilegiada respecto a las otras artes. Lo realmente importante de este enfoque es que la cuestión de la imitación y el significado adquiere en estos pasajes una nueva dimensión (Fubini, 2002, 127).

## Conclusiones

A lo largo de estas páginas dedicadas a analizar desde la perspectiva estética algunos escritos de Rousseau se ha pretendido ofrecer una visión panorámica y contextualizada en la que poder estudiar el lugar del ginebrino dentro del pensamiento de su época y a través de la cual podamos vislumbrar también la influencia que ha tenido en autores posteriores.

En la Introducción al presente trabajo se mencionó cómo desde la óptica de Starobinski resulta imposible separar el pensamiento del ginebrino de su biografía. En este sentido las *Confessions* pueden suponer un acceso a su pensamiento tan valioso como las obras que la crítica ha considerado como canónicas para el establecimiento de lo que podríamos denominar su sistema filosófico como son los dos Discursos, el *Émile* y el *Contract social*. Y es así que la lectura de sus escritos sobre música, independientemente de que éstos muestran un alto interés estético, nos lanza por así decirlo más allá de sus fronteras hacia algunos de los temas capitales de su pensamiento.

<sup>27</sup> Cfr. Roger de Piles, *Cours de peinture par principes*, 1708, p. 449, donde se examina si la poesía es preferible a la pintura pp. 420-473.

El paralelismo de las consideraciones sobre el origen de las lenguas con algunos pasajes de los Discursos es claro. La famosa afirmación de que las ciencias, las letras y las artes «extienden guirnaldas de flores sobre las cadenas de hierro» (Rousseau, 1987, 7) alude a esa degradación que en parte supone el hacer a los hombres más sociables. Rousseau lanza una mirada sobre el proceso paradójico que hace que cada cambio destinado a mejorar la suerte de los hombres sea también un paso que conduce a la desgracia y a la degradación (O’Dea, 2010, 53). Starobinski nos muestra en su introducción al *Essai* en las Obras Completas de Rousseau que la pareja *Lettre-Essai* funciona como los dos Discursos, en el sentido de que la *Lettre* y el primer Discurso suponen un posicionamiento polémico que el *Essai* y el segundo Discurso deben explicar y razonar (Rousseau, OC, V, CLXVII).

Cassirer pone de manifiesto, como ya se mencionó anteriormente, que Rousseau no promueve una vuelta a la naturaleza y, de hecho, poco después de terminar el *Discours sur l’origine et les fondaments de l’inégalité parmi les hommes*, el pensamiento del ginebrino sufre una transformación conceptual. En el *Contract social* redacta un código para esa sociedad que no aprobaba y a la que acusaba de todas las desdichas de la humanidad (Cassirer, 2007, 68). En el plano musical o estético tampoco se trata de volver a los orígenes de la música griega sino reivindicar la autonomía de la música a través del sentimiento, de la expresión de las pasiones. El análisis de cómo a medida que el hombre aprendió a razonar dejó de cantar emparenta a la música con los sentimientos, con nuestro interior. Por eso Cassirer afirma que Rousseau fue el «descubridor y el restaurador del mundo lírico» (Cassirer, 2007, 105). Es en este contexto en el que el lirismo de las *Confessions* o de la *Nouvelle Héloïse* cobran toda su importancia. Como reacción al racionalismo clasicista en el que predominaba el entendimiento reflexivo Rousseau contrapone «la fuerza del sentimiento» y la «elemental impetuosidad originaria» en términos de Cassirer. Sin embargo esta intuición subjetiva tiene también pretensiones de universalidad. Son muy interesantes las consideraciones que hace Fubini al hilo de esta cuestión. Rousseau se mueve entre la particularidad de la expresión individual de sentimientos y la universalidad de la capacidad del ser humano de expresar esos sentimientos y de comunicarlos al prójimo (Fubini, 2010, 33). Es sabido que el énfasis que pone Rousseau en la expresión de emociones exclusivas de individuos y de pueblos o colectividades influye en el Romanticismo musical, en el que florecen las escuelas nacionales. El sentimiento es universal pero es particular «la modalidad musical mediante la cual cada pueblo se expresa a sí mismo». A partir de Rousseau «el problema de la estética será reconciliar esa matriz individual con la aspiración de universalidad» (Claramonte, 2010, 64). Rousseau parece vivir en una contradicción; su vida retirada en soledad no parece concordar con la apelación a lo universal. Y en este conflicto que en

definitiva es el conflicto entre naturaleza y cultura es donde Rousseau influye poderosamente en Kant. Para Kant «el arte es el orden libre y razonable de acuerdo con el cual el hombre decide conformar su existencia» (Starobinski, 1986, 45). Y es aquí donde tiene su papel preponderante la educación que, junto con el derecho, fundados ambos en la libertad, deben permitir a la naturaleza desarrollarse en la cultura.

El capítulo XX del *Essai* trata sobre la relación de las lenguas con los gobiernos. Estas dos últimas páginas de la obra son un feroz alegato a favor de la comunicación en un contexto de libertad. Rousseau vuelve por última vez en esta obra la mirada hacia la antigüedad griega para añorar los tiempos en los que la elocuencia era necesaria, puesto que «la persuasión ocupaba el lugar de la fuerza pública» (Rousseau, 2007a, 307). Las lenguas han perdido su utilidad porque «no se tiene nada que decir al pueblo salvo dad dinero». Rousseau cree que existen «lenguas favorables a la libertad». No es el caso de la lengua francesa. Lo que es más importante de este alegato final es que «toda lengua con la que no resulta posible hacerse entender por el pueblo reunido es una lengua servil» (Rousseau, 2007a, 308). Y de esta manera es imposible que un pueblo que hable esa lengua permanezca libre. Según Marie-Elisabeth Duchez «la unión de la música y el lenguaje se manifiesta en la sociedad en el libre y verdadero entusiasmo de los cantos, de la elocuencia, de la poesía, de las fiestas y los espectáculos, más que en la memorización de las leyes de la comunidad» (Rousseau, OC, V, CXLI, Traducción López Villalba, J.).

Como se ha puesto de manifiesto en esta sección final del *Essai* existe una estrecha relación entre lengua, música, comunicación auténtica y sociedad democrática (Fubini, 2010, 34). La autonomía del lenguaje musical a través de la fusión expresiva con la palabra desemboca en la comunicación. Kant en la *Crítica del juicio* afirma que el «Arte bello (...) fomenta la cultura de las facultades del espíritu para la comunicación social» (Kant, 1977, §44, 211).

En la aparente paradoja en la que se mueve Rousseau de que la fusión de la música y el lenguaje en el canto nos habla de nuestro interior, que se refiere en definitiva a una introspección, y la necesidad de comunicarnos con los semejantes precisamente a través de ese lenguaje íntimo, encontramos la formulación kantiana de la «universal comunicabilidad subjetiva del modo de representación en un juicio de gusto». Por esto «Lo estético (...) es susceptible de (...) conformar una esfera pública a la que se accede de modo universal e igualitario» (Claramonte, 2010, 41), en tanto que el juicio de gusto debe tener «igual valor para cada hombre y, consiguientemente, ser universalmente comunicable» (Kant, 1977, §9, 117). En este contexto la tragedia griega y la ópera bufa italiana son dos fuentes de inspiración para Rousseau, en su creencia de que el lenguaje y la música actúen como vehículo de expresión en un contexto de comunicación auténtica y no alienada.

## Bibliografía

- BATTEUX, M., 1970. *Les beaux arts réduits à un même principe*, Johnson Reprint, Nueva York.
- BURKE, Edmund, 1985. *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello*, Traducción al castellano de Don Juan de la Dehesa, Prólogo de Valeriano Bozal, Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia, Murcia.
- CASSIRER, ERNST, 1981. *La filosofía de la Ilustración*, traducción al castellano de Eugenio Imaz, FCE, México.
2007. *Rousseau, Kant y Goethe: filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces*, edición y traducción al castellano de Roberto R. Aramayo, FCE de España, Madrid.
- CLARAMONTE, Jordi, 2010. *La república de los fines: contribución a una crítica de la autonomía del arte y de la sensibilidad*, Cendeac, Murcia.
- CONDILLAC, Étienne Bonnot de, 1999. *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*, Estudio preliminar y edición de Antoni Gomila y traducción al castellano de Emeterio Mazorriaga, Editorial Tecnos, Madrid.
- DIDEROT, Denis, 2005. *El sobrino de Rameau*, (4ª Ed.), edición de Carmen Roig, traducción de Dolores Grimau, Ediciones Cátedra, Madrid.
2008. *El hijo natural. Conversaciones sobre «El hijo natural»*, Edición y traducción de Francisco Lafarga, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, Madrid.
- DU BOS, Jean-Baptiste, 2007. *Reflexiones críticas sobre la poesía y sobre la pintura*, Edición, estudio preliminar y nota de Ricardo Piñero, traducción al castellano de Josep Monter, Universitat de València, Valencia.
- FERRER, Anacleto (ed.) 2010. *Rousseau: música y lenguaje*, Universitat de València, Valencia.
- FUBINI, Enrico, 1988. *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Traducción al castellano de Carlos Guillermo Pérez de Aranda, Alianza Editorial, Madrid.
2002. *Los enciclopedistas y la música*, Traducción al castellano de M. Josep Cuenca, Universitat de València, Valencia.
2007. *El Romanticismo: entre música y filosofía*, (2ª Ed.), Traducción al castellano de M. Josep Cuenca, Universitat de València, Valencia.
2010. «De Dubos a Rousseau y más allá», en Ferrer, 2010, pp 23-36
- FUENTE CHARFOLÉ, José Luis de la, 2000. «El Diccionario de música de Jean-Jacques Rousseau: causas y propósitos», Revista de la Facultad de Educación de Albacete, nº 17, pp. 59-71
- KANT, Immanuel, *Crítica del juicio*, 1977. Edición y traducción al castellano de Manuel García Morente, Espasa Calpe, Madrid.
- KINTZLER, Catherine, 1988. *Jean Philippe Rameau: splendeur et naufrage de l'esthétique du plaisir à l'âge classique*, Minerve, Paris.
- LÉVI-STRAUSS, Claude, 2010. *Mirar, escuchar, leer*, (2ª Ed.), Traducción al castellano de Emma Calatayud, Siruela, Madrid.
- O' DEA, Michael, 2010. «¿Posee la música una posición central en Rousseau? Algunas reflexiones sobre la lectura crítica de su obra», en Ferrer, 2010, pp. 37-54
- ORTEGA Y GASSET, José, 2005-10. *Obras Completas*, 10 Tomos, Taurus/Fundación Ortega y Gasset, Madrid.
- PILES, Roger de, 1708. *Cours de peinture par principes*, París, (disponible en [www.archive.org](http://www.archive.org)).
- RAMEAU, Jean-Philippe, 1722. *Traité de l'harmonie réduit à ses principes naturels*, Ballard, París, (disponible en [imslp.org](http://imslp.org)).

JACOBO LÓPEZ VILLALBA

- RAYNOR, Henry, 1986. *Una historia social de la música: desde la Edad Media hasta Beethoven*, traducción al castellano de Homero Alsina, Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques 1980. *Las confesiones*, traducción de Aníbal Froufé, Ediciones EDAF, Madrid.
1987. *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*, estudio preliminar, traducción al castellano y notas de Antonio Pintor, Editorial Tecnos, Madrid.
1995. *Oeuvres complètes* vol. V, Éditions Gallimard, Paris.
2006. *Cartas morales y otra correspondencia filosófica*, edición de Roberto R. Aramayo, Plaza y Valdés Editores, Madrid.
- 2007a. *Escritos sobre música*, introducción, traducción y notas de Anacleto Ferrer y Manuel Hamerlinck, Universitat de València, Valencia.
- 2007b *Diccionario de música*, edición de José Luis de la Fuente Charfolé, Akal, Madrid.
- SEVILLA, Sergio, 2010 “Rousseau, el lenguaje y la música”, en Ferrer, 2010, pp. 55-73
- STAROBINSKI, Jean, 1986. *Jean-Jacques Rousseau: La transparencia y el obstáculo*, Versión castellana de Santiago González Noriega, Taurus, Ediciones, Madrid.
- TALENS, Jenaro, 2010. “La querelle des bouffons y la resistencia a la teoría”, en Ferrer, 2010, pp. 189-203



# LA VIDA DEL UNÍSONO: UNA TEXTURA QUE PASÓ DE SIMPLE A COMPLEJA (O AL REVÉS)

 Alfonso ROMERO ASENJO\*

## Resumen

El unísono, tenido por la textura musical más básica, ha experimentado un gran desarrollo en la literatura orquestal. Sobre todo en las últimas décadas, ha mostrado efectos de sonido que, en realidad, le habían acompañado siempre bajo formas espontáneas. Es posible que, al final, el unísono exhiba todos sus recursos para demostrar que nunca fue básico.

## La vida del unísono

Imagino hombres prehistóricos yendo de caza. Irían con sus lanzas, sus pieles, seguramente en fila, dirigiéndose rápidos hacia donde había piezas. Estarían alerta en esos primeros momentos de la mañana y, a partir de un determinado instante, se hundirían en el silencio para acercarse a sus presas. Si la jornada había sido mala, volverían taciturnos, solo pensando en llegar a la aldea. Sin embargo, la vuelta sería bastante distinta si la caza había sido buena. Irían relajados, contentos, parlanchines y, entonces, es probable que el de mejor voz iniciara una canción. ¿A qué suponer que nuestros ancestros solo gruñían? Una vez que el primero había empezado, se sumaban los demás y continuaban cantando durante la vuelta.

De vez en cuando, el gracioso del grupo repetía las dos últimas sílabas de la estrofa cuando los demás ya la habían acabado. Así, producía una especie de rebote que ellos consideraban divertido mientras que nosotros, más serios, lo llamamos *delay*. A veces, pasaban por una zona de altas paredes rocosas donde su canción les volvía cantada por las piedras. Aquello era casi milagroso porque, si llovía o hacía viento, la roca no cantaba igual. Eso, que ellos también tomarían por un juego, hoy lo llamamos eco. Además, sabían de algunas cuevas por si un chaparrón les sorprendía en el camino. Ese sería el momento para matar el

\* Catedrático de Composición del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

tiempo volviendo a su canción. La entonarían con entusiasmo mientras la cueva transformaba el sonido en más gordo y resonante, cualidades que les harían cantar un poco más lento y que a nosotros nos hace pensar en el fenómeno de la reverberación. De manera que cantar todos juntos, al unísono, daba unos resultados de lo más variado según por donde pasaban.

Imagino, entretanto, a las mujeres de la aldea recogiendo frutos en el campo. Nada de pelos desgreñados sino bonitas coletas. Cantarían su canción con más frecuencia que los cazadores porque la zona, por tener perros o alguien de guardia, era más segura. De vez en cuando, aparecía algún crío quejándose de que otro le había pegado y, entonces, su madre le hacía caso dejando de cantar por un momento. El crío era llorón, y su madre siempre volvía a la canción despistada, canturreaba sin preocuparse de afinar y solo coincidía con las otras en la nota final. De ella dirían que era la que desafinaba, mientras que nosotros, más serios, llamamos a eso «afinaciones no idénticas».

Por la noche, todos se reunían en torno al gran fuego de la aldea. Después de que los ancianos contaran viejas historias y después de que la hechicera invocara el más allá, comenzaba la canción de la tribu. Aunque las mujeres y los hombres cantaran lo mismo, no lo hacían a la misma altura, porque las primeras cantaban justo el doble de agudo que los hombres, un regalo que les hizo la naturaleza y que nosotros llamamos cantar a octavas o, incluso, al doble de frecuencia.

Pero había más factores que influían en aquel unísono. Algunos no llegaban a la nota más aguda, de modo que, cuando la frase ascendía, ellos se quedaban canturreando unas notas por abajo. Otros subían a lo más alto deslizando la voz —un *glissando*—, efecto que a los puristas les hacía enarcar las cejas. Había quienes se anclaban abajo en la nota de inicio y no eran capaces de cambiar a otras, por lo que fabricaban un bordón que tampoco venía mal. Los había que no se sabían la canción, porque siempre los hay, esos que solo entran en las notas más conocidas y después callan. Los había que se empeñaban en ir descaradamente por detrás, por lo que añadían ataques y articulaciones impensables si la canción la hubiera entonado uno solo. Pero también estaban los que cantaban instintivamente a terceras, algunos portentosos que hacían quintas a propósito, además de los originales que se iban al falsete.

Así imagino que debieron de ser los comienzos del unísono. No muy distintos del espectáculo que vemos hoy cuando la multitud canta a la vez en estadios, en manifestaciones o en desfiles. Ahí se oyen todas esas características que ya debían de sonar en el canto de la tribu, incluso alteradas por la acústica de los recintos grandes y por lo que se cuele en la megafonía. Octavas, desafinaciones, efectos, unos que van desacompañados, otros que solo dan algunas notas, gente que entra y sale de la melodía, todos ellos generando un sonido gordo y movido cuando no accidentado. Complejo, a pesar de su apariencia simple. Una realidad alejada del concepto según el cual la frecuencia de los

sonidos que integran el unísono es la misma, una relación que en términos precisos denominamos 1:1.

Después de estos comienzos, las cosas comenzaron a evolucionar. Aparecieron otras texturas, disposiciones poderosas como la melodía acompañada y el contrapunto, que parecieron arrinconar a la vieja línea única. La superposición de líneas no solo les daba el aparente pedigrí de ser más elaboradas, sino que proporcionaba un fértil campo para la especulación. Como consecuencia de las líneas simultáneas, las segundas, las cuartas, las quintas, las séptimas y, en mucha mayor medida, las terceras y las sextas invadieron la música y redujeron el unísono a un papel relativamente testimonial.

Sin embargo, el unísono había de eruirse para demostrar que aquel carácter primigenio, más que atestiguar una condición humilde, escondía un carácter egregio. Quizás también para recordar que lo simple suele ser lo más complicado, algo así como el átomo, tan pequeño, cuya división ha traído en jaque al siglo XX. El caso es que el unísono resurgió y, aunque aquí salto muchos siglos, en el camino encontró significados valedores —entre los que no podía faltar J. S. Bach— para acabar topando con la orquesta moderna, en la que encontró un fiel aliado.

No es que la orquesta fuera un trasunto de la tribu pero, al igual que esta, sí refleja la disparidad de sus componentes. Lo que unos hacen bien, otros no lo hacen tanto. Si unos suben muy agudo, otros descienden muy abajo; al que es ágil le falta peso, mientras que el poderoso normalmente necesita resuello. Quien más quien menos tiene su gracejo, pero mientras unos se muestran hábiles en un tipo de giros, otros se reservan para cuando el resto queda exhausto.

Con estos mimbres, el *tutti* orquestal se veía limitado para el unísono —donde se supone que todos han de hacer lo mismo—, de modo que enfrentaba dos soluciones principales. O abordaba un motivo musical sencillito, en amplitud de registro y en notas, que pudieran tocar en igualdad de condiciones todos los instrumentos, o debía adaptar las intervenciones si la línea musical era imposible para las características de algunos. Y, por supuesto, se dieron ambos casos.

Sea por influencia de la ópera o por recuperar viejas formas, W. A. Mozart mostró una predilección creciente por el unísono. Viene al pelo el que escribió en los compases iniciales de su última sinfonía, la *Júpiter* (1788) [Ej. 1]. Mientras que, en ellos, la negra de las partes fuertes la pueden tocar todos los instrumentos, los tresillos de semicorchea desaparecen en los metales y la percusión. Se explica porque las trompas y trompetas de la época daban pocos sonidos, solo los armónicos de la fundamental, razón por la que esos tresillos —que contienen otras notas— les resultaban imposibles. Y, por otro lado, los timbales de aquel tiempo solían tocar con dos parches (a menudo afinados en los grados I y V), de manera que el tresillo también les era imposible. Así que este unísono, de varias octavas, no permite que todos los instrumentos toquen

ALFONSO ROMERO ASENJO

igual. Por supuesto, el recurso —tan de la época— de puntear el ritmo con los metales y la percusión no trata solo de añadir decibelios, sino más bien de enriquecer el timbre y potenciar el ataque. Este arranque de la *Sinfonía Júpiter* produce, por tanto, una variedad de colores convertida en augurio de posteriores unísonos.

Allegro Vivace

The musical score shows the beginning of the first movement of Mozart's Symphony No. 41, 'Jupiter'. It is marked 'Allegro Vivace' and is in 3/4 time. The score includes parts for Flauto, Oboi, Fagotti, Corni in C, Trombe in C, Timpani in C. G., Violino I, Violino II, Viola, and Violoncello e Basso. The music features a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes with triplets. Dynamics range from forte (f) to piano (p).

Ejemplo 1. Comienzo de la sinfonía *Júpiter* de Mozart.

Poco más tarde, Beethoven mostró en sus sinfonías afición al unísono enfático y pomposo. El que escribió en los compases 384 a 387 del Scherzo de la *Heroica* (1804) [Ej. 2] revela algunas características de su orquestación, bastante diferentes de las de Mozart. La bajada de blancas solo la hacen exacta cuatro de los once pentagramas de la partitura. Las flautas tocan a la octava las dos primeras notas, quizás respetando la prevención antigua contra un unísono tan agudo. Los oboes antes o después se iban a quedar sin registro, por lo que saltan de octava y recuperan la línea por arriba. Los clarinetes muestran la preferencia clásica por hacer octavas, pero, cuando llegan a las líneas adicionales por abajo, el segundo salta para coincidir en el medio del pentagrama.

Trompas y trompetas vuelven a mostrar su limitación en esa época: hacen los armónicos de *do*<sub>2</sub>, de tal manera que cuando deberían descender al *mi*<sub>3</sub>, un sonido inexistente, saltan para juntarse en la nota de arriba. Tampoco

LA VIDA DEL UNÍSONO: UNA TEXTURA QUE PASÓ DE SIMPLE A COMPLEJA (O AL REVÉS)

Alla breve

2 Fl.  
2 Ob.  
2 Cl.  
(Sib)  
2 Fg.  
3 Cor.  
(Mib)  
2 Tr.  
(Mib)  
Timp.  
Vln. I  
Vln. II  
Vle.  
Vlc. e  
Cb.

Ejemplo 2. Compases 384 a 387 del Scherzo de la sinfonía *Heroica*, de Beethoven.

pueden tocar la última blanca, pues su serie de armónicos no tiene esa nota, y entonces repiten la precedente, que resulta adecuada para combinar con el resto de la orquesta. Por qué Beethoven no quiso hacer iguales los papeles de trompas y trompetas obedece a una cuestión de equilibrio; prefiere descender con las trompetas lo más posible en la convicción de que la remontada de las trompas preserva mejor la marcha descendente del conjunto. Las violas intervienen igual que los oboes, aunque a la octava baja. El papel más original es el de los timbales, ahora no ligados a trompas y trompetas. Como solo pueden intervenir con la tónica y la dominante, atacan la primera dos veces y luego hacen un trémolo con la segunda; tocan en ese compás la misma nota de los

metales pero con distinta articulación. Este unísono de la *Heroica*, quebrado y accidentado, muestra la imposibilidad de que todos los instrumentos abarquen el registro de la melodía y puedan dar todas las notas, además de permitirse libertades con la articulación.

Pero Beethoven también encontró ocasiones para el unísono al estilo más puro y, de ellas, pocas tan famosas como los compases 22 a 24 del primer tiempo de su *Quinta Sinfonía* (1808) [Ej. 3]. Por mucho que esas cuatro notas sean de sobra conocidas, no deja de sorprender lo bien que se adecúan al centro

The image displays a musical score for Example 3, measures 22 to 24 of the first movement of Beethoven's Fifth Symphony. The score is arranged in a system of ten staves, each representing a different instrument. The instruments are: 2 Flutes (Fl.), 2 Oboes (Ob.), 2 Clarinets in B-flat (Cl. Sib), 2 Bassoons (Fg.), 2 Cor Anglais (Cor. Mib), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vle.), and Violoncello and Double Bass (Vlc. e Cb.). Each instrument part is marked with a forte (ff) dynamic and includes an 'a 2' marking above the first measure. The music is in G major and 4/4 time, featuring a rhythmic pattern of eighth notes followed by a half note and a quarter note.

Ejemplo 3. Compases 22 a 24 del primer tiempo de la *Sinfonía n.º 5* de Beethoven.

del pentagrama. Que las flautas queden por encima hay que considerarlo práctica normal, y que los oboes también lo hagan entra dentro de la lógica clásica de evitar su *fa* grave. Sin embargo, lo más característico es que las trompas se permiten tocar las mismas notas que clarinetes y violines, y ello es porque coinciden con armónicos superiores de la fundamental. Un centro muy grueso—clarinetes, trompas y violines— confiere a este unísono su potencia; un agudo de cuatro maderas, su brillo; un bajo al modo tradicional, su fundamento; y unas violas que quedan solas—abnegadas—, su enganche vertical. Unísonos así de directos siguen y seguirán apareciendo en la música, pero otros, por razones técnicas o nuevos efectos, muestran más aristas.

Qué mejor ejemplo para comprobarlo que la *Novena* (1824) [Ej. 4], siguiendo con Beethoven, en donde el unísono que atrona al poco del inicio se enfrenta a una línea complicada y a trompas en distintos tonos. El conflicto, más que la solución, está servido. El unísono de esos compases 16 a 21 muestra instrumentos que saltan para mantenerse en el registro, que reducen su intervención a una o dos notas, que hacen articulaciones distintas y que incluso callan. Por lo ya visto, solo cabe comentar de las maderas y la cuerda que los contrabajos buscan a toda costa mantenerse en el pentagrama; evitan bajar al *re*<sub>2</sub> y se habrían ido demasiado arriba de haber llegado al *fa*<sub>4</sub> y al *la*<sub>4</sub>. Aunque la cuestión no es si debían llegar ahí arriba, porque en el ejemplo de la *Heroica* sí lo hacían, sino hasta qué punto merece la pena mantener los saltos originales de la línea.

Trompas, trompetas y timbales vuelven a aportar la mayor variación. Las dos primeras trompas se mantienen bastante bien con el arpeggio, aun cuando tengan que saltar, pero en los compases tercero y cuarto que cito no pueden tocar la octava baja porque les faltan notas. Las de mayor limitación son las dos trompas en *si*, que deben reducir su actuación a repetir la tónica (el *re*, transportado) y han de conformarse con servir de pedal. Las trompetas, por su lado, oscilan a octavas entre tónica y dominante sin la menor intención de emular a las dos primeras trompas. Los timbales hacen exactamente lo mismo—aunque no a octavas—, con el añadido de un trémolo para dejar clara la situación inicial (a diferencia del trémolo de la *Heroica*).

Saltos contrarios a los de la melodía, instrumentos que repiten notas, otros que alternan sonidos básicos, un trémolo como articulación distinta, intervalos. Este conjunto que, en teoría debería ser una sola línea, se convierte en un conglomerado de muchas cosas. Es admirable el esfuerzo del autor por mantener la línea y, sin embargo, considerando que hoy se podría orquestar ese pasaje casi literalmente—a excepción de los timbales—, surge la pregunta de qué pasaba en la música orquestal alemana de la primera mitad del siglo XIX. Es decir, hasta dónde los medios se adecuaban a los fines y en qué medida la técnica orquestal respondía a la grandilocuencia creciente del romanticismo. También,

ALFONSO ROMERO ASENJO

The image displays a page of a musical score for a symphony orchestra. It consists of 13 staves, each representing a different instrument. From top to bottom, the staves are: 2 Flutes (2 Fl.), 2 Oboes (2 Ob.), 2 Clarinets in B-flat (2 Cl. (Sib.)), 2 Bassoons (2 Fg.), 2 Cor Anglais (2 Cor. D.), 2 Horns in B-flat (2 Cor. B.), 2 Trumpets in D (2 Tr. D.), Timpani (Timp. D.A.), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vle.), Violoncello (Vlc.), and Contrabass (Cb.). The score is written in a common time signature (C) and a key signature of one flat (B-flat). The dynamics are marked with 'ff' (fortissimo) at the beginning of each staff and 'sf' (sforzando) at the end of each staff. The music features a complex rhythmic pattern with many sixteenth and thirty-second notes, and some rests. The overall texture is dense and intricate.

Ejemplo 4. Compases 16 a 21 del primer tiempo de la *Sinfonía n.º 9* de Beethoven.

si había en Beethoven cierta voluntad de complicar las cosas aunque, en lo que al unísono se refiere, concedamos que la complicación surgía por limitaciones técnicas. Sea como fuere, el unísono de la *Novena*, más que simplificar lo complicado, ilustra lo complicado de lo simple. Esto, al menos, se agradece.

Como lo auténtico, que siempre revela nuevas facetas precisamente por su sencillez, los unísonos que inician la *Sinfonía en do* y la *Sinfonía en tres movimientos* de Stravinski muestran también un recurso relativamente nuevo.



LA VIDA DEL UNÍSONO: UNA TEXTURA QUE PASÓ DE SIMPLE A COMPLEJA (O AL REVÉS)

Moderato alla breve

The score is for the beginning of Stravinsky's *Sinfonia en do* (Symphony in D major), marked *Moderato alla breve*. It features a 2/2 time signature. The initial texture is a simple unison of the first flute (1. Fl.) playing a single note (D4) with a *mf* dynamic. This unison quickly expands as other instruments enter: the first and second flutes (2. Fl.), first and second oboes (2 Ob.), first and second clarinets in B-flat (2 Cl. (Sib)), and first and second bassoons (2 Fg.) all play the same note. The woodwinds are joined by the first and second trumpets (2 Tr. Do) and the first, second, and third tubas (Tbn. e Tuba 1, 2, 3). The percussion section, including timpani (Timp.), first and second violins (Vln. I, II), viola (Vle.), violoncello (Vlc.), and double bass (Cb.), all play a rhythmic accompaniment of eighth notes, starting with a *p* dynamic and increasing to *f*. The score shows a clear progression from a simple unison to a complex, multi-layered orchestral texture.

Ejemplo 5. Comienzo de la *Sinfonia en do* de Stravinski.

Lo llamaría especialización, muy en la línea del siglo XX, según la cual los personajes desarrollan tareas específicas. Por tanto, los instrumentos intervienen parcialmente —todos o algunos— sin que la razón sea la imposibilidad técnica sino, más bien, conseguir efectos de color y articulación, argumentos muy propios de la música orquestal contemporánea.

El motivo inicial de la *Sinfonía en do* (1940) [Ej. 5] tiene parecido con el de la *Quinta* de Beethoven: la nota inicial se repite varias veces y cae por salto a la final, con la ayuda del do. Pero, mientras las tres notas iniciales de Beethoven las tocaban por igual todos los instrumentos, las siete notas iniciales de Stravinski generan un *crescendo* donde lo importante son las entradas sucesivas, el emerger del bajo al agudo y el fondo acumulado de trompas.

Los vientos y los timbales acrecientan el sí y callan cuando han logrado su propósito. De ese grupo, las maderas agudas abrillantan la llegada al siguiente compás mientras que los fagotes refuerzan los bajos de la cuerda; las trompas consiguen tanto mantener el sí como subirlo de octava; y los timbales recuerdan demasiado el motivo inicial de la *Quinta*, por algo atravesaba Stravinski su período neoclásico. Sin embargo, ninguna de las líneas de la cuerda hace lo mismo, como si su variedad en el primer compás fuera requisito para protagonizar todas iguales el segundo. Ahí la cuerda queda sola para aportar la novedad del timbre puro, más claro ahora con articulaciones largas.

Si el motivo de la *Sinfonía en do* se basaba en tres notas, el de la *Sinfonía en tres movimientos* (1945) [Ej. 6] solo necesita dos. El sol inicial arranca hacia un la bemol, en su novena alta, y en el siguiente compás vuelve a repetir arriba. La primera vez une las dos notas por medio de una escala; la segunda, desplegando la tríada de re bemol. Hay instrumentos —otra vez vientos y percusión— que intervienen exclusivamente con tareas que les son propias. En el primer compás, las maderas bajas tocan solo la escala; los trombones y la tuba acentúan la nota de salida y llegada; el timbal se permite aportar dos elementos, el trémolo y el efecto dinámico, y es que la percusión ya se había convertido en una sección más de la orquesta. El segundo compás muestra, como en la anterior obra, preferencia por el brillo de la cuerda, ahora potenciado con un mayor número de instrumentos en el agudo y con los contrabajos desamparados en el grave. Es esta la ocasión de que intervengan las trompas, siempre dispuestas a fundir, como lo es también del piano, quien protagoniza el pasaje quizás por su papel relevante en la concepción de esta música.

Los instrumentos entran y salen en ambos unísonos de Stravinski, hacen intervenciones características y respetan el contorno del motivo. No hay intervalos, no hay confusión de cosas y sí papeles distintos. Como en el canto primordial, todos estos factores conforman una sola línea, gruesa, variada, articulada.

Lutoslawski también necesitó solo dos notas para lograr un unísono, tan admirable por realización como por originalidad. Con esas dos notas trajo

LA VIDA DEL UNÍSONO: UNA TEXTURA QUE PASÓ DE SIMPLE A COMPLEJA (O AL REVÉS)

The image displays a musical score for the beginning of the first movement of Stravinsky's Symphony in Three Movements. The score is written in 4/4 time with a tempo marking of quarter note = 160. The instruments and their parts are as follows:

- Cl.B. Sib:** Clarinet in B-flat, starting with a rest followed by a melodic line.
- 2 Fg.:** Two Flutes, playing a melodic line with a forte (*ff*) dynamic.
- Cfg.:** Clarinet in F, playing a melodic line with a forte (*ff*) dynamic.
- Cor. 1.3 Fa 2.4:** Horns in F, playing a melodic line with a forte (*ff*) dynamic.
- Fbn. c 1, 2, 3 Tuba:** Three Tubas, playing a melodic line with a forte (*ff*) dynamic.
- Timp.:** Timpani, playing a rhythmic pattern with a forte (*ff*) dynamic.
- Piano:** Piano, playing a complex texture with a forte (*ff*) dynamic, including a glissando.
- Vln. I & II:** Violins I and II, playing a melodic line with a forte (*ff*) dynamic.
- Vle.:** Viola, playing a melodic line with a forte (*ff*) dynamic.
- Vlc.:** Violoncello, playing a melodic line with a forte (*ff*) dynamic.
- Cb.:** Contrabass, playing a melodic line with a forte (*ff*) dynamic.

The score shows a complex texture of unison instruments, with many instruments playing the same melodic line. The dynamics are generally forte (*ff*), and the tempo is marked as quarter note = 160.

Ejemplo 6. Comienzo de la *Sinfonía en tres movimientos* de Stravinski.

resonancias nuevas a la orquesta y recordó que los efectos más sorprendentes siempre hunden sus raíces en la tierra. Se trata del 8 de ensayo de su *Concierto para orquesta* (1954) [Ej. 7], uno de esos momentos en que se cree oír muchas cosas cuando en realidad suena una sola. Las resonancias —las notas que quedan tenidas— y los rebotes de algunas de ellas llenan la orquesta de sonido, como si el pedal de un piano gigantesco se quedara enganchado sin remedio. Por supuesto, todo se debe a un motivo básico —la sexta— que, al sucederse, origina una bajada de intervalos. Esa serie de sextas [Ej. 8] la van atacando cuatro grupos de instrumentos, de modo que cada uno puede mantener su nota durante varios pulsos hasta abordar una nueva. Lo muestran los cuatro grupos de violines [Ej. 9], que hacen descender la marcha a la vez que mantienen notas. Las violas y los violonchelos vienen a repetir lo mismo a la octava baja con algunos silencios iniciales. La cuerda desciende durante tres sextas y, cuando parece que ha agotado su novedad y su brillo, entran los metales para reforzarla. Las cuatro trompetas se distribuyen más o menos como lo hicieron los cuatro grupos de violines y las trompas repiten cada una a la octava baja lo que tocan las trompetas.

El coro de cuerdas y metales canta un unísono de resonancias pacíficas mientras, de modo inesperado, surgen rebotes nerviosos desde extrañas esquinas. En el segundo compás, flautas y oboes aparecen con un giro rápido —a modo de bordadura— sobre dos de las notas que resuenan. Por supuesto, el recurso no es de fidelidad científica pero, en lo referido a recordar efectos, sobra. Y, del mismo modo que entraron las flautas y los oboes, van entrando más maderas y cuerdas con esas semicorcheas para llenar la partitura con una sola idea.

Un pequeño movimiento origina fondos, intervenciones, octavas, intervalos, preguntas y respuestas. ¿Alguien dijo que el unísono era sencillo? Se alimenta de sí mismo para llenar la orquesta y demuestra, de paso, que la energía de lo minúsculo desborda cualquier barrera.

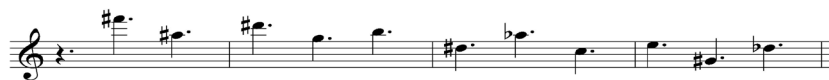
Sin embargo, el comienzo del tercer tiempo del *Concierto de Cámara para trece instrumentos* (1970) [Ej. 10] de G. Ligeti se reduce a lo mecánico de una sola nota. Hay que olvidarse de octavas, resonancias, intervalos o efecto alguno que no sea atacar el mi, de modo que los relevos y acentos de los seis instrumentos se convierten en repetición donde nada es idéntico. Además, el mi batido se convierte en partida para el despliegue por semitonos del segundo compás, tan característico del autor. No sé si llamar a esto especialización o concentración. Sé que varios intervienen en lo mismo de modo distinto, que salen efectos y colores de estudiado descontrol y que los papeles individuales se parecen a las piezas de un puzzle, carentes de sentido si el conjunto no está resuelto.

Pocos unísonos son tan semejantes al básico y primigenio como este. Todos repiten una nota pero nadie quiere hacerlo igual. ¿Es individualismo o es

LA VIDA DEL UNÍSONO: UNA TEXTURA QUE PASÓ DE SIMPLE A COMPLEJA (O AL REVÉS)

The image displays a page of a musical score for a symphony orchestra. The score is arranged in a standard orchestral format with multiple staves for each instrument family. The instruments listed on the left are: Flutes (Fl.), Oboes (Ob.), Clarinets in La (Cl. in La), Bassoons (Fg.), Cor in Fa, Trumpets in Do (Tr. in Do), Tubas, Violins I (Vln. I), Violins II (Vln. II), Violas (Vle.), Cellos (Vc.), and Contrabass (Cb.). The score features complex rhythmic patterns and unison textures across many instruments. Dynamic markings such as *ff* (fortissimo) and *a2* (second octave) are present throughout. The notation includes various note values, rests, and articulation marks. The overall texture is dense and intricate, characteristic of Lutoslawski's style.

Ejemplo 7. 8 de ensayo del *Concierto para orquesta* de W. Lutoslawski.



Ejemplo 8. Línea de sextas.



Ejemplo 9. Distribución de la línea.

♩ = 60

Ejemplo 10. *Concierto de Cámara para trece instrumentos*, comienzo del III, de G. Ligeti.

colaboración? Es, sin duda, libertad; la anterior a que las cosas se uniformaran y a que todos tuvieran que cantar igual.

Por último, parece oportuno traer la línea de una obra a caballo entre los siglos XX y XXI. Los compases 200 a 203 de *Exody* (1998) [Ej. 11] de H. Birtwistle muestran una línea repartida entre los bajos de la orquesta. Ningún pentagrama hace lo mismo, a excepción de los que tocan el mi grave inicial. El clarinete bajo y los dos fagotes reparten sus intervenciones doblando notas primero y dejando notas tenidas después. Las tubas se reducen a la nota grave del comienzo. Los violonchelos y los contrabajos se encargan, por turnos, de una sola nota de la línea y la mantienen; en el tercer compás vuelven al mismo sonido saltando desde notas de la línea. El resumen es la confluencia de unos

LA VIDA DEL UNÍSONO: UNA TEXTURA QUE PASÓ DE SIMPLE A COMPLEJA (O AL REVÉS)

The image shows a page of a musical score for 'Exody' by H. Birtwistle, measures 200 to 203. The score is for a large orchestra and includes parts for Bass Clarinet 2, Clarinet 3, Bassoon 1 and 2, Double Bassoon 3, Tuba 1 and 2, Violin 1-5, and Cello/Double Bass. The music features a complex texture of unison lines with dynamic markings such as *ff*, *ff>p*, *mp*, and *p*. The time signature is 3/4.

Ejemplo 11. *Exody* de H. Birtwistle, 200 a 203.

que hacen resonancias, otros que cantan parcialmente la línea y otros que la acentúan: la mezcla de los anteriores unísonos de Stravinski, Lutoslawski y Ligeti.

Aunque no aparece en el Ejemplo 11, hay un segundo motivo en el extremo agudo de la orquesta, distinto en notas y contorno aunque de tratamiento similar. Por supuesto, este manejo de la línea era ya conocido, pero agrada verlo aquí simultáneamente en dos motivos y en registros extremos de la orquesta. Y es que esta obra se basa, en buena medida, en pocas líneas de registros opuestos tratadas de este modo.

En este recorrido histórico, el unísono ha ido incorporando resonancias e intervenciones de raíces perdidas en la historia. Esos efectos se ven reflejados ahora en la música electrónica con nombres precisos como *chorus*, compresión, *delay*, distorsión, *flanger*, *phaser*, *reverb*, trémolo. Unas veces se trata de repetir, otras de mantener, otras de «desafinar», otras de alterar armónicos y de más cosas. La música orquestal refleja también estos efectos a la vez que progresa en sus combinaciones. La salida del unísono por semitonos de Ligeti tiene que ver con la desafinación y recuerda varias fuentes de sonido que se separan a base de alterar frecuencias. Las notas tenidas de Lutoslawski, que traen a la memoria la reverberación y el *delay*, proyectan un panorama de notas tenidas y rebotes donde se mezclan fondos planos con una gran actividad. Los ataques de percusión y metales de Mozart recuerdan la manipulación del espectro armónico.

Ahora llegaría el momento de ver las combinaciones entre estos efectos y proyectarlas al unísono orquestal. Es fácil imaginar el resultado: emergerían voces, surgiría la polifonía, esta se mezclaría en un nuevo unísono y se originaría, como en los relatos de ciencia ficción, un bucle hasta el infinito de unísonos seguidos de polifonías donde lo que importa es el recorrido.

El viaje del unísono recrea los patrones y efectos ya conocidos en aquella aldea. Ahora, y previsiblemente en el futuro, los agrandamos, alteramos, simplificamos o complicamos por otros medios. Sostendría que el unísono es la más interesante de las texturas si «interesante» significara algo. Lo que sí tengo claro es que todo futurible al respecto ya estaba de un modo u otro en la tribu. Por eso, si hubiera una máquina del tiempo, querría ver, como todos, el futuro del unísono, pero antes me gustaría dar una vuelta por aquella aldea.



# JOSÉ PINILLA Y PASCUAL. APORTACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL SOLFEO EN ESPAÑA DESDE SU CÁTEDRA DEL CONSERVATORIO DE MÚSICA DE MADRID (1864-1902)\*

 Luis M. FERRER RODRÍGUEZ\*\*

## Resumen

Desde la inauguración del Conservatorio de Música María Cristina de Madrid en 1831 y durante el resto del siglo XIX, la asignatura de Solfeo estuvo encomendada a varios de los músicos españoles más distinguidos de la época como Baltasar Saldoni, Sebastián Yradier o Joaquín Espín y Guillén. Otras grandes personalidades de la talla de Hilarión Eslava tuvieron una fuerte implicación y contribución a nivel metodológico de la asignatura, aunque no ejercieran directamente su docencia en esta institución musical. Uno de aquellos profesores de Solfeo fue José Pinilla y Pascual, discípulo del propio Hilarión Eslava en el Conservatorio de Madrid y creador de una metodología complementaria a la del Método de Solfeo de su maestro. Sus métodos llegarán a ser oficiales para la enseñanza en este centro y le permitirán cosechar unos excelentes resultados docentes durante más de cuatro décadas.

Este artículo tratará de demostrar por medio del análisis y valoración de las dos obras didácticas del Solfeo de José Pinilla y del rendimiento académico que obtuvo su alumnado, cuáles fueron los ejes básicos de su metodología, su novedad, originalidad e importancia en cuanto a su aportación a la escuela

\* Este artículo es un resumen del trabajo fin de carrera de la especialidad de Musicología presentado y defendido en mayo de 2012 y calificado con Premio por el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en noviembre de 2013.

\*\* Titulado Superior en Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical en 2006 y en Musicología en 2012 en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Inscrito en Tesis Doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid con el título “Creación y consolidación de la moderna escuela española decimonónica de solfeo en torno al Conservatorio de Música de Madrid (1855-1897)”. En la actualidad es profesor de formación musical y piano en École d’Art Martenot de Rennes (Francia).

del solfeo en España durante el siglo XIX, así como la repercusión y vigencia que mantuvo en el siglo XX.

## Introducción

En el Conservatorio Música de Madrid<sup>1</sup>, desde el comienzo de su andadura, la asignatura de Solfeo estuvo siempre presente en su plan de estudios como materia básica y esencial para poder acceder a los estudios instrumentales o al canto, del mismo modo que en varios conservatorios europeos como los de París, Bruselas o Nápoles, entre otros. España había adquirido desde la Edad Media la instrucción en el Solfeo como herramienta imprescindible para la primera formación del músico, hecho ineludiblemente vinculado a la adquisición del sistema hexacordal o *solmisación* ideado por Guido d'Arezzo en el siglo XI.

En el siglo XIX, la instrucción en el Solfeo, es decir, la lectura musical correctamente medida y entonada con la denominación de los siete sonidos por su nombre silábico latino (*do, re, mi fa, sol, la, si*), incluyendo los conceptos teóricos básicos que debía poseer todo aquel que iniciase sus estudios en el Conservatorio de Madrid, fue inculcada por insignes nombres del panorama musical decimonónico español<sup>2</sup>. Compositores como Baltasar Saldoni, Sebastian Yradier, José Nonó, Joaquín Espín y Guillén, Antonio Llanos o Emilio Serrano, entre otros, impartirán Solfeo en el recién creado Conservatorio madrileño. Muchos de estos profesores y otras destacadas figuras de la música en el siglo XIX, ligadas o no al Conservatorio como Mariano Soriano

<sup>1</sup> El Conservatorio de Música de Madrid fue inaugurado en 1831 con el nombre de Conservatorio de Música María Cristina. Debido a las diferentes denominaciones que sufre a lo largo del siglo XIX hemos optado por la de Conservatorio de Madrid para hacer referencia siempre a esta institución durante aquella época. Sobre la fundación y primeros años del Conservatorio de Madrid véanse las obras de SOPEÑA, Federico: *Historia crítica del Conservatorio de Madrid*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1967; ROBLEDO ESTAIRE, Luis: "La creación del Conservatorio de Madrid", *Revista de Musicología*, vol. XXIV, nº 1-2, 2001, pp. 187-238; y MONTES, Beatriz: "El Real Conservatorio de Madrid durante la regencia de María Cristina de Borbón (1833-1840)", *Las relaciones discretas entre las monarquías hispana y portuguesa: Las casas de las reinas (siglos XV-XIX)*, Arte, música, espiritualidad y literatura, Colección Temas, III, Instituto Universitario "La Corte en Europa", Madrid, Ed. Polifemo, 2008, pp. 1911-1024.

<sup>2</sup> Consúltese al respecto FERRER RODRÍGUEZ, Luis M.: "La asignatura de solfeo en el Real Conservatorio de Música de Madrid en la segunda mitad del siglo XIX", *Musicología global, musicología local*, Pilar Ramos López (Coord.), Madrid, Sociedad Española de Musicología, 2013.

Fuertes<sup>3</sup>, Santiago Masarnau<sup>4</sup>, Felipe Pedrell<sup>5</sup> o Hilarión Eslava<sup>6</sup>, escribirán métodos para su enseñanza que pasarán a la historia de la didáctica de la música en España, con los cuales se iniciarán varias generaciones de músicos hasta bien entrado el siglo XX.

Uno de aquellos docentes del Solfeo cuya trascendental contribución a la enseñanza de esta materia será tratada en este artículo fue José Pinilla y Pascual, figura merecedora de una investigación en profundidad por la repercusión que tuvo su docencia en aquel centro. Este compositor riojano, discípulo de Hilarión Eslava, es autor de algo más de una veintena de obras que se encuadran perfectamente en el estilo romántico nacionalista imperante en España durante la segunda mitad del siglo XIX, de las cuales cabe destacar su pieza para piano de estilo andalucista *La malagueñita en Ronda*<sup>7</sup>. Sin embargo, su éxito y fama durante aquella época van a ser debidos a la elaboración de dos obras didácticas del Solfeo conocidas en todo el territorio nacional y fuera de él, con las cuales se convirtió en el docente que mayores logros pedagógicos consiguió en dicha enseñanza durante los 37 años en los que se mantuvo en su cátedra del Conservatorio de Madrid (1859-1869 y 1875-1902).

El estudio que llevaremos a cabo permitirá conocer tanto su biografía, la cual aún no había sido realizada de manera rigurosa, como su metodología del solfeo y la manera en que consiguió sus éxitos docentes. A su vez, esta investigación posibilitará esclarecer en qué medida José Pinilla contribuyó a la consolidación de una *escuela española del solfeo* que sienta sus bases metodológicas y pedagógicas en torno al Conservatorio de Madrid durante la últimas décadas del siglo XIX. De igual modo, trataremos de reconstruir una parte de la historia de la pedagogía musical en España y aportar datos que posibiliten entender su desarrollo hasta nuestros días, 150 años después de su nombramiento como profesor en la institución musical madrileña.

## Aproximación biográfica a José Pinilla

Entre las cuatro y las cinco de la tarde del 2 de julio de 1837 nació en la localidad riojana de Autol, José Pinilla y Pascual. Al día siguiente recibía el bautismo en la Parroquia de San Adrián, en su villa natal. Era hijo de Matías

<sup>3</sup> SORIANO FUERTES, Mariano: *Método breve de solfeo o Nueva escuela de música*, Madrid, Almacén de música de Lodre, 1843.

<sup>4</sup> MASARNAU, Santiago: *Nuevo método de solfeo*, s.l., s.n., 1845?

<sup>5</sup> PEDRELL, Felipe: *Gramática ó Manual expositivo de la teoría del solfeo*, Barcelona, Andrés Vidal y Roger, 1872.

<sup>6</sup> ESLAVA, Hilarión: *Método Completo de Solfeo*. Madrid, Imp. de Martín Salazar, 1855.

<sup>7</sup> Esta obra llegó a editarse por última vez en 1953 y a grabarse en dos rollos de pianola a principios del siglo XX, conservados en la Biblioteca Nacional de España (Madrid).

Pinilla, nacido en Autol aunque de familia proveniente de la cercana villa de Inestrillas, y de Marta Pascual, natural de Autol. Tuvo tres hermanos: Juan, Tomás y Vito<sup>8</sup>.

José Pinilla debió pasar su infancia en Autol y recibir allí su instrucción escolar, ya que no se han encontrado documentos que confirmen su salida de esta villa hasta su llegada a Madrid en 1853. La villa de Autol contaba por entonces con algo más de 2.500 habitantes, en su mayoría agricultores y ganaderos. El municipio tenía una *escuela de primeras letras* de tercera clase, a la que iban unos 140 alumnos; y una *escuela de gramática*<sup>9</sup>.

José Pinilla probablemente perteneció a una familia humilde, pues no consta en los documentos conservados en el archivo del Ayuntamiento de Autol ninguna referencia a algún miembro de su familia como vecinos de mayores rentas. Tampoco hay referencia alguna a su posible educación musical, ni dato alguno de quién pudo instruirle musicalmente antes de su llegada a Madrid. No obstante, es muy probable que debiera recibir alguna formación, como se verá posteriormente. Este primer adiestramiento musical al que nos referimos pudo haberlo obtenido en la vecina localidad de Calahorra, aunque tampoco se han encontrado pruebas de su estancia allí como niño de coro de la capilla musical de la catedral, dirigida por el maestro Santos Mirán desde 1842 a 1850<sup>10</sup>. Pudo ser en la cercana villa de Arnedo, a solo unos pocos kilómetros de Autol, o quizá la obtuviese por parte de algún integrante de la comunidad religiosa autoleña en la mencionada parroquia de San Adrián. José Pinilla debió mantener una estrecha relación con la iglesia de su localidad natal pues una de las obras que compondrá en su madurez, su *Misa fácil en Si bemol* precisamente la dedica al cabildo de Autol.

En 1853, con 16 años de edad, José Pinilla se encuentra en Madrid y el 5 de octubre se matricula en el Real Conservatorio de Música, en la clase de *solfeo general*<sup>11</sup> con el profesor Juan Castellanos. La asignatura de Solfeo estaba dividida en tres años y era necesario superar el segundo curso para poder acceder a la enseñanza instrumental. José Pinilla completa únicamente dos de los tres años de Solfeo entre 1853 y 1855<sup>12</sup>, ambos con Juan Castellanos. Este hecho obedece a dos posibilidades: una, que se matriculase en el segundo curso

<sup>8</sup> Certificado de bautismo: Archivo parroquial de la iglesia de S. Adrián, Autol.

<sup>9</sup> GÓMEZ URDÁÑEZ, José Luis: *Autol Histórico*, Logroño, Grupo 7-Peñacorada Ediciones S.L., 2010.

<sup>10</sup> LÓPEZ-CALO, Jesús: *La música en la Catedral de Calahorra*, Consejería de Cultura, Deportes y Juventud, 1991.

<sup>11</sup> En el Real Conservatorio de Música de Madrid se podían cursar dos asignaturas diferentes de solfeo, una general y otra específica para el canto, hasta 1868, año en que desaparece la específica para cantantes.

<sup>12</sup> Libro de actas de exámenes del Real Conservatorio de Madrid: Archivo Histórico-Administrativo (en adelante AHA) del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (en adelante RCSMM), Microfilm rollos 1-9.

directamente ya que a los nuevos alumnos con conocimientos se les mantenía un tiempo en observación con el objetivo de evaluar sus cualidades musicales y para decidir en qué curso se les situaba, otra, que se matriculase en el primer curso y que se examinara ese mismo año de 1º y 2º de Solfeo, es decir, que ampliase la matrícula realizando dos cursos en un solo año<sup>13</sup>.

En el curso 1854-55 asistía al 3º y último año de Solfeo e inicia los de piano con José Miró y los de armonía con Ramón Carnicer, el cual fallece en enero de 1855 y la clase pasa a ser dirigida por Hilarión Eslava desde el 14 de enero de ese año<sup>14</sup>. Este encuentro con Eslava va a resultar trascendental en su carrera profesional, como veremos posteriormente. En el curso 1855-56 estudia órgano, contrapunto y fuga con Hilarión Eslava<sup>15</sup>, abandona el estudio del órgano, en el que sólo había estado unos meses y continúa con los de piano y composición hasta el 30 de junio de 1861, momento en que finaliza su carrera como estudiante en el centro.

José Pinilla coincide en estos años de estudiante con algunos compañeros que lograrán ser afamados compositores e intérpretes, como Manuel Fernández Caballero, Federico Chueca o Eduardo Compta, en las clases de composición de Hilarión Eslava y las de piano de José Miró. Según la opinión dejada en un acta de examen de piano por el propio José Miró, el alumno *promete mucho por su inteligencia y esmerada aplicación*<sup>16</sup>. Sus calificaciones se mantienen muy altas en piano, asignatura en la que concurre al concurso a premios hasta en cuatro ocasiones entre 1858 y 1861, consiguiendo un *accésit* el 22 de junio de 1859 y un segundo premio el 20 de junio de 1860. En composición también obtiene buenas calificaciones con Hilarión Eslava, el cual le reprocha *poco genio*, crítica su falta de escucha de otra música que no sea la de piano y le aconseja escuchar composiciones tanto propias como ajenas, aunque también alude a su buena inteligencia<sup>17</sup>. Llega a obtener el *primer premio medalla de oro* el día 30 de junio de 1861, en su último año como alumno de composición, a la edad de 23 años. En la tabla que se muestra a continuación se recoge toda su trayectoria de estudios en el Real Conservatorio de Madrid para facilitar una lectura más rápida<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> Este segundo caso también sucedía y así queda constancia en las actas de exámenes a partir del año 1855, pero no se conservan las anteriores a esa fecha por lo que no es posible saber con seguridad qué es lo que sucedió en el caso de José Pinilla.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Libro de Actas de Exámenes del Real Conservatorio de Madrid, *Op. Cit.*; Libros de Altas y Bajas de los alumnos del Real Conservatorio de Madrid: AHC, Microfilm rollos 22 y 23. Según el Libro Altas y Bajas la asignatura se llama Contrapunto y Fuga pero en el Acta de Examen consta como Composición con Hilarión Eslava.

<sup>16</sup> Libro de actas de exámenes del Real Conservatorio de Madrid, *Op. Cit.*

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Libros de Altas y Bajas de los alumnos del Real Conservatorio de Madrid, *Op. Cit.*

AÑOS	ASIGNATURAS	PROFESORES	CALIFICACIONES
1853-54	Solfeo (1º y 2º curso)	Juan Castellanos	No encontradas
1854-55	Solfeo (3º curso) Piano (1º curso) Armonía (1º curso)	Juan Castellanos José Miró Ramón Carnicer/Hilarión Eslava	No encontradas No encontradas No encontradas
1855-56	Piano (2º curso) Composición (1º curso) Órgano (1º curso)	José Miró Hilarión Eslava Hilarión Eslava	Muy bueno Aprovechado No calificado
1856-57	Piano (3º curso), Composición (2º curso)	José Miró Hilarión Eslava	Sobresaliente Bueno
1857-58	Piano (4º curso), Composición (3º curso)	José Miró Hilarión Eslava	Muy bueno Aprobado-bueno
1858-59	Piano (5º curso), Composición (4º curso)	José Miró Hilarión Eslava	Muy bueno Aprobado-bueno
1859-60	Piano (6º curso), Composición (5º curso)	José Miró Hilarión Eslava	Muy bueno Dispensado
1860-61	Piano (7º curso), Composición (5º curso)	José Miró Hilarión Eslava	Notable Notable

Cuadro nº 1. Trayectoria académica de José Pinilla en el Real Conservatorio de Música de Madrid

El 1 de septiembre de 1859 comienza la carrera profesional de José Pinilla al ser nombrado profesor repetidor de la 3ª clase de *Solfeo general*<sup>19</sup>, en auxilio de Joaquín Espín y Guillén. El caso de los profesores repetidores era una especie de trato al que se llegaba con algunos alumnos de buena trayectoria a los que se les daba una gratificación por prestar su ayuda en las clases de aquellos profesores titulares que se veían sobrepasados por el excesivo número de alumnos, algo que comenzó a ser muy frecuente en solfeo a partir de los últimos años de la década de 1850<sup>20</sup>.

En los años en que se mantiene como repetidor de la asignatura de Solfeo, entre 1861 y 1863, obtiene resultados muy satisfactorios en su enseñanza a juzgar por las calificaciones de sus alumnos<sup>21</sup>. Al claustro de profesores y sobre todo a sus colegas del ramo no debieron de pasarles desapercibidos los excelentes

<sup>19</sup> Expediente personal de José Pinilla, AHA, Biblioteca del RCSMM.

<sup>20</sup> Sobre este tema consúltese: FERRER RODRÍGUEZ, Luis Manuel: *La Enseñanza de la asignatura de Solfeo en el Real Conservatorio de Música de Madrid durante la segunda mitad del siglo XIX*, Trabajo de investigación para la obtención del D.E.A. en el Doctorado en Música, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Música, 2010.

<sup>21</sup> Libro de actas de exámenes del Real Conservatorio, *Op. Cit*

resultados del recién incorporado José Pinilla y es nombrado profesor auxiliar<sup>22</sup> el 10 de diciembre de 1863, tomando posesión de dicho cargo el día después.

El 13 de marzo de 1864 desde la Dirección General de Instrucción Pública se reconoce la necesidad de crear una plaza de profesor supernumerario de Solfeo en el Real Conservatorio, a instancias del informe presentado por el profesor Justo Moré. El 22 de abril se procede a la provisión de dicha plaza, mandando reunir a la Junta General de Profesores presidida por Hilarión Eslava en ausencia del que entonces era viceprotector del centro, Ventura de la Vega<sup>23</sup>. Se inscriben seis candidatos<sup>24</sup>, entre ellos Vicente Falquina, José Reventós y Pablo Hernández que llegarán a ser profesores del Real Conservatorio, el primero de Declamación y de Solfeo los dos últimos. El ejercicio de oposición, basado en el que se hizo para una oposición anterior para cubrir una plaza de armonía que ocupó José Aranguren, constaba de ocho partes relacionadas con cuatro bloques a evaluar: 1º acompañamiento escrito y práctica de la armonía y melodía, 2º explicación de las diversas materias del Solfeo, 3º ejecución del Solfeo o sea lectura musical y 4º enseñanza práctica del Solfeo<sup>25</sup>. Según consta en la oposición los dos métodos de Solfeo que entonces se consideraban oficiales eran los de Justo Moré y Juan Gil<sup>26</sup> y el de Hilarión Eslava<sup>27</sup>.

La prueba tiene lugar los días 22 y 23 de mayo de 1864 en el Real Conservatorio. José Pinilla realiza los ejercicios de manera excepcional y se hace constar con las siguientes palabras: *José Pinilla, profesor auxiliar de Solfeo en este conservatorio, ha desempeñado todos los ejercicios [sic] de un modo tan brillante que en las cuatro materias sobre que ellos versaban se ha colocado a una altura muy superior a todos los demas [sic] opositores*<sup>28</sup>. En la terna se propone en el primer lugar a José Pinilla, quedando el segundo puesto vacío y en el tercero a Pablo Hernández y José Reventós. Haciéndose referencia a la decisión de dejar el segundo puesto vacante se alega que ha sido por la necesidad de significar la distancia entre él y los otros candidatos, debida a su *superior mérito*. Cinco meses después, el 31 de octubre de 1864, tiene lugar su nombramiento como profesor supernumerario de la clase de *Solféo general*<sup>29</sup>, tomando posesión del cargo el mismo día. El 11 de diciembre de 1866 es cesado para volver a ser

<sup>22</sup> El título de Profesor Auxiliar será equivalente al de Supernumerario.

<sup>23</sup> AHA, Biblioteca del RCSMM, Legajo 15, Carpeta nº 75.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ibidem*

<sup>26</sup> MORÉ, Justo y GIL, Juan: *Método Completo de Solfeo*, adoptado como texto en la Escuela Nacional de Música. Compuesto por los profesores de la misma, Madrid, M. M. Salazar, 1870. No se ha encontrado edición más antigua a ésta.

<sup>27</sup> ESLAVA, Hilarión: *Método Completo de Solfeo, Op. Cit.*

<sup>28</sup> AHA, Legajo 15, Carpeta nº 75.

<sup>29</sup> Expediente personal de José Pinilla, *Op. Cit.*

nombrado el 3 de marzo de 1867 como auxiliar, puesto en que será ratificado el 30 de junio de 1868.

Poco después, el 19 de septiembre de 1868, tiene lugar la Revolución “Gloriosa”. El Real Conservatorio vive momentos complicados pues además de la inestabilidad política y la reducción presupuestaria derivada de los decretos promulgados en mes de junio<sup>30</sup> hay que añadir la muerte del que entonces ocupaba la dirección del centro, el catedrático de declamación Julián Romea, fallecido el 10 de agosto. El día 15 de diciembre entra en vigor el decreto por el cual se declara disuelto el Real Conservatorio de Música y Declamación y se creaba en Madrid una Escuela Nacional de Música<sup>31</sup>. El profesorado de la asignatura de Solfeo queda fijado en dos plazas<sup>32</sup>, José Pinilla es cesado en el cargo de profesor auxiliar el 31 de diciembre de 1868<sup>33</sup>, aunque continuará ofreciendo sus clases libremente con un tercio de sus honorarios hasta octubre de 1869.

Hay que señalar un hecho bastante interesante en cuanto a lo pedagógico y con carácter muy innovador en este arte. Resulta que José Pinilla había fundado una escuela de composición por correspondencia<sup>34</sup>, en la cual ofrecía sus lecciones a todos aquellos que se inscribieran en cualquier almacén de música de la capital española. El sistema, al parecer original en su forma y organización, fue grandemente aplaudido y tachado de una utilidad enorme en un país, como era España, donde los centros dedicados a la enseñanza de la música no eran muy abundantes y donde, además, los medios de transporte también estaban muy limitados, lo que dificultaba el acceso a la educación musical de la población. Se trataba de un curso en el que aquellos alumnos inscritos recibían lecciones y ejercicios, los cuales eran realizados y enviados de nuevo al maestro, éste los corregía anotando las observaciones y explicaciones pertinentes y los devolvía a los discípulos. La obra de texto que usaba era la *Escuela de armonía y composición* de Hilarión Eslava<sup>35</sup> y únicamente cobraba por las lecciones y no por las preguntas necesarias que formularan los discípulos antes de mandarles la lección. Dos revistas musicales de Madrid se hacen eco de la noticia, *El Artista*<sup>36</sup> y la *Revista y Gaceta Musical*<sup>37</sup>, el curso a distancia aparecía por primera vez publicado en la sección

<sup>30</sup> Decreto y Real Decreto de 15 y 17 de junio de 1868, *Gaceta de Madrid*, 20 de junio de 1868.

<sup>31</sup> Decreto y Reglamento de 15 y 22 de diciembre de 1868, *Gaceta de Madrid*, 27 de diciembre de 1868.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> Expediente personal de José Pinilla, *Op. Cit.*

<sup>34</sup> SALDONI, Baltasar: *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles*, Madrid, Impr. a cargo de A. Perez Dubrull, 1868-1881.

<sup>35</sup> ESLAVA, Hilarión: *Escuela de armonía y composición*, Madrid, Imprenta de Beltrán y Viñas, 1857.

<sup>36</sup> CUENCA, Vicente: “Enseñanza de armonía, contrapunto, fuga y composición por correspondencia, dirigida por D. José Pinilla”, *El Artista*, II, 6 (1867), p. 42.

<sup>37</sup> “Enseñanza de armonía, contrapunto, fuga y composición por correspondencia, dirigida por José Pinilla”, *Revista y Gaceta Musical*, II, 17 (1867), pp. 3 y 4.



de anuncios de *El Artista*, el 22 de mayo de 1867 y se mantendría impresa su publicidad hasta el 30 de septiembre del mismo año. Según consta en dicho anuncio el curso llevaba ya funcionando cinco años.

También en 1867 tiene lugar un concurso de composición de música española organizado por el editor de música Bonifacio Eslava. José Pinilla va a formar parte del tribunal, conjuntamente con Hilarión Eslava, el escritor y periodista José Parada y Barreto y el pianista Eduardo Compta<sup>38</sup>, lo que nos da muestras de su implicación en la vida musical madrileña y del crédito que poseía dentro de ella.

En los años que transcurren desde su declarada excedencia del antiguo Real Conservatorio no deja de luchar porque se reconozca su derecho a ser rehabilitado en el cargo que ocupaba. El 23 de febrero de 1871, el director general de Instrucción Pública hace constar que el rey se ha servido declarar válida la oposición que hizo José Pinilla para la plaza de profesor supernumerario y que, en consecuencia, es legal su ingreso en el cuerpo de profesores<sup>39</sup>. Sin embargo, no es hasta el 8 de octubre de 1875 cuando se produce su reincorporación y nombramiento como profesor numerario de Solfeo, tomando posesión del cargo el 11 de octubre del mismo año. Regresaba a la entonces renovada Escuela Nacional de Música y retomaba sus clases después de casi seis años, dando comienzo un nuevo periodo docente que se prolongaría ya sin interrupción hasta el final de su vida.



Imagen 1ª. Clase de Solfeo de José Pinilla durante el curso de 1887-88<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> *Revista y Gaceta Musical*, I, 40 (1867), p. 3.

<sup>39</sup> Expediente personal de José Pinilla, *Op. Cit.*

<sup>40</sup> Álbum de retratos de profesores y alumnos de la Escuela Nacional de Música y Declamación, Biblioteca del RCSMM.

En el mes de septiembre de 1892, disfrutando de su descanso estival en su localidad natal, José Pinilla enferma y es llevado a Calahorra donde el médico cirujano en ejercicio en la ciudad certifica que padecía una neuralgia facial la cual le impedía salir con dirección a Madrid. Meses después, el 15 de marzo de 1893, José Pinilla y su mujer, quizá temiendo ya por su salud, abrían testamento a favor de sus hijos, otorgándoles todos sus bienes<sup>41</sup>. Su vitalidad comenzaría a verse mermada desde aquella neuralgia facial y prueba de ello es que el 8 de noviembre de 1901 José Pinilla propone a su hija Petra, profesora de Solfeo y Piano, maestra superior de Instrucción Primaria y profesora de Caligrafía en el Fomento de las artes y en el Círculo Instructivo del Obrero, como sustituta en sus clases de Solfeo en el Conservatorio en ausencias y enfermedades. La propuesta fue aceptada por el comisario regio Tomás Bretón el 25 de noviembre de 1901<sup>42</sup>.

El 1 de julio de 1902 firma su último documento en el Real Conservatorio en el cual él mismo, al hallarse ausente en permiso vacacional, autoriza al habilitado del establecimiento a firmar su nómina y cobrar sus haberes. Pocos días más tarde, a las nueve de la mañana del 14 de julio, fallecía en su domicilio, en el nº 6 de la madrileña calle de San Quintín. Ese mismo día se elabora un documento en el cual se informa de su defunción y a su vez se insta a que su plaza vacante sea ocupada, cumpliéndose los requisitos y procedimientos expuestos en los decretos vigentes<sup>43</sup>. Su esquelera funeraria aparece en el periódico *La Correspondencia de España* el 15 de julio, fecha en que tiene lugar su entierro en el cementerio de la Sacramental de San Justo, en el madrileño monte de las ánimas, donde también descansarán los restos de su mujer, la cual fallecería el 2 de enero de 1916; y los de sus hijas Petra, Pilar, Regina y Josefina.

## Enfoque pedagógico: análisis de sus obras didácticas de Solfeo

A continuación se realizará un análisis de las dos obras didácticas escritas por José Pinilla, sus *Ejercicios de entonación y lectura*<sup>44</sup> y su *Teoría completa del solfeo*<sup>45</sup>, estableciendo relaciones con otros tratados de características comunes, para pasar después a valorarlas didácticamente.

<sup>41</sup> Archivo Histórico de Protocolos, Testamento otorgado por José Pinilla y Pascual en Madrid el 15 de marzo de 1893, Tomo 37.389, Folios 465-472.

<sup>42</sup> Expediente personal de José Pinilla, *Op. Cit.*

<sup>43</sup> *Ibidem.*

<sup>44</sup> PINILLA, José: *Ejercicios [sic] de entonación y medida aplicables a todos los métodos de solfeo*, s.l., s.n., s.a.

<sup>45</sup> PINILLA, José: *Teoría completa del Solfeo*, Madrid, Imprenta y estereotipia de Aribau y C<sup>a</sup>, 1880.

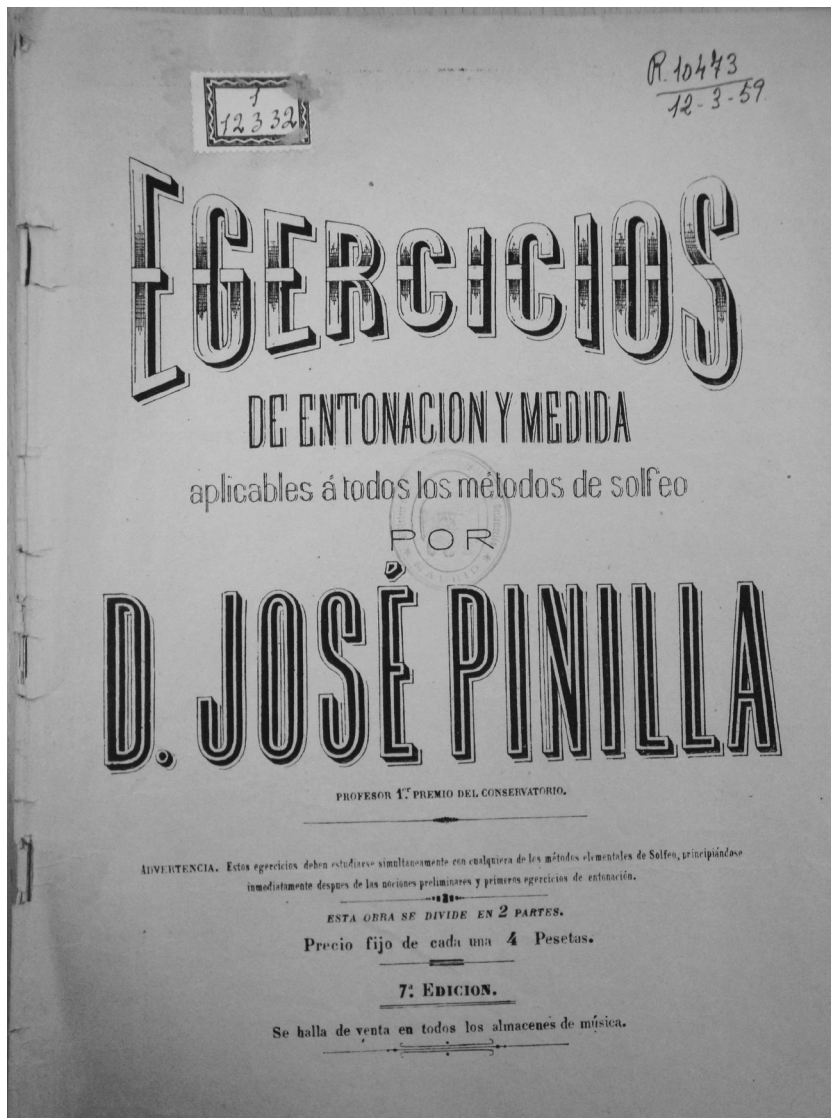


Imagen 2ª. Portada. *Ejercicios* [sic] *de entonación y medida aplicables a todos los métodos de solfeo*, por José Pinilla.

Esta obra se divide en dos partes: la primera, enfocada a ejercitar al alumno en el estudio de la entonación interválica y, la segunda, en la medida y la rítmica.

## Primera parte: La entonación

Se trata de un compendio de ejercicios con una serie de anotaciones didácticas hacia el maestro y el discípulo. Está compuesta por un total de 47 ejercicios y tres tablas ilustrativas organizados de la siguiente manera: 13 ejercicios para fijar la tonalidad del modo mayor, 8 para la entonación de los semitonos por medio de las alteraciones de los signos, 4 para los sostenidos y 4 para los bemoles, 16 para fijar la tonalidad del modo menor, 6 para los intervalos aumentados y disminuidos, 2 para el género enarmónico, 1 para la comparación de iguales distancias, 1 para trabajar todos los tonos e intervalos, una tabla de escalas mayores, otra de escalas menores y una última a modo de resumen de todos los ejercicios de entonación. Algunos de estos ejercicios de entonación interválica y arpeggios tonales era frecuente encontrarlos en los *solfeos* para cantantes o *vocalizaciones* de autores italianos como Marco Bordogni, Luigi Bordèse o Giovanni Lombardini.

El método está pensado con una progresividad en los ejercicios melódicos completamente calculada. El método tiene su intención centrada principalmente en asumir el eje tonal por parte del alumno, primero por medio de la escala, los arpeggios de los grados tonales y por último la práctica interválica desde el intervalo de 2ª hasta el de 11ª, pero siempre se trata de intervalos diatónicos desde el punto de vista tonal, es decir, resultantes de la combinación de notas de la escala mayor o menor del tono en el que se encuentren, a excepción de la sexta y séptima nota alteradas en el modo menor. A diferencia de otro método como es el del francés Henri Duvernoy<sup>46</sup> en donde cada intervalo es tratado desde los doce sonidos de la escala cromática, José Pinilla no trabaja la interválica sobre la gama cromática, coincidiendo ambos con en el tratamiento ascendente y descendente que hacen ambos en las series interválicas, al igual que en el *Método de solfeo* de Eslava<sup>47</sup>.

Trabaja el semitono comparando el intervalo de 2ª menor desde cualquier sonido cromático con el intervalo diatónico “mi-fa”, como si se tratase de un *do movil*, es decir, recomienda que el alumno cante cualquier 2ª menor con la misma altura que los sonidos “mi-fa”. Continúa con la incorporación del sostenido y el bemol por ese orden, utilizando la gama cromática formada con

<sup>46</sup> DUVERNOY, Henri: *Étude complète des intervalles mineurs, majeurs et justes*, París, Alphonse Leduc, s.a.

<sup>47</sup> ESLAVA, Hilarión: *Método Completo de Solfeo*, Op. Cit.

sostenidos y luego la de bemoles, creando 2<sup>as</sup> menores desde los 12 sonidos de ambas escalas cromáticas, la formada por sostenidos y la formada por bemoles. Las alteraciones se estudian haciendo referencia a la afinación no temperada, al igual que en el *Método de solfeo* de Hilarión Eslava<sup>48</sup>. Empezando por tomar el sostenido desde la nota superior, y el bemol desde la inferior, es decir, haciendo primero *los semitonos menores y no los mayores*, como erróneamente asegura que se practica en algunos métodos de la época. Para él, analizando la práctica del canto y en los instrumentos de arco, se ve que los diatónicos son los semitonos menores, y no los de mismo nombre y diferente sonido, como dice que creen muchos de sus coetáneos<sup>49</sup>.

Es notable la intención que tiene de que el acompañamiento de piano solo sea utilizado de manera puntual para apoyar al alumno al inicio de una determinada dificultad melódica y, una vez se haya vencido, sea practicada “a capella”, logrando su asimilación completa. Pare ello, cada dificultad es trabajada en dos ejercicios, el primero con acompañamiento de piano y el segundo prescindiendo de éste. El acompañamiento, por su parte, siempre es escrito en bajo cifrado y con una muy leve complejidad armónica, no pasando de los acordes tonales, algún otro grado como el II o el VI, cuarta y sexta cadencial, algún acorde aumentado y de 7<sup>a</sup> disminuida.

El mismo procedimiento utilizado en el tono de Do Mayor lo será para el tono de La menor, pero es notable el hecho de que no utilice en ningún momento la escala natural del tono menor, sino que siempre utilice la escala armónica y, en ocasiones, la escala melódica. El propósito de elegir el tono de Do mayor y de La menor obedece a su facilidad (al estar desprovistos de sostenidos y bemoles) y no significa que no deban ser trabajados el resto de los tonos, para lo que él advierte que será el profesor el que se encargue de transportarlos.

Sólo una vez trabajados los intervalos mayores, menores y justos es cuando abarca los aumentados, disminuidos y las enarmonías, excluyendo los dobles aumentados y disminuidos. En el estudio de los aumentados y disminuidos se les empareja explícitamente según la inversión de cada intervalo de la siguiente manera y orden: 2<sup>a</sup> aumentada-7<sup>a</sup> disminuida, 3<sup>a</sup> disminuida-6<sup>a</sup>

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> PINILLA, José: *Teoría completa del solfeo*, Madrid, Imprenta y estereotipia de Aribau y C<sup>a</sup>, 1880. La denominación de semitono menor a la que se refiere José Pinilla es la que se daba para el semitono menor diatónico o *Limma* en la afinación pitagórica, de razón 256:243 (90 cents), menor que el semitono cromático o *Apotomé*, de razón 2187:2048 (113,68 cents). Sin embargo, este semitono diatónico de razón 16:15 (111,73 cents) en la justa entonación, va a ser mayor que el cromático de razón 25:24 (70,67 cents), por lo que creemos que Pinilla se equivoca en su planteamiento. Ver GOLDÁRAZ GAÍNZA, J. Javier: *Afinación y temperamentos históricos*, Madrid, Alianza Música, 2004, p. 71.

aumentada y 4ª disminuida-5ª aumentada. A diferencia del mencionado método de Duvernoy, Pinilla omite la 3ª aumentada, la 6ª disminuida, 4ª aumentada y 5ª disminuida, al resultar enarmónicos con otros intervalos ya vistos. Los ejercicios están completamente desprovistos de ritmo para facilitar la entonación y aconseja recurrir siempre a la escala para vencer las dificultades en entonación interválica.

Es de destacar también el resumen con el que concluye el método de todos los intervalos mezclados en cada una de las tonalidades incluyendo las enarmónicas de hasta siete sostenidos o bemoles y un último ejercicio a continuación de aquél en el que se incluyen todos los intervalos desde la 2ª a la 9ª tanto disminuidos como aumentados.

## Segunda parte: La medida

Esta segunda parte está compuesta por un total de 107 ejercicios y 62 lecciones, intercalando ejercicios y lecciones. Además incluye seis tablas rítmicas para seis compases (2/4, 3/4, 3/8, 6/8, 9/8 y 12/8).

En los ejercicios trabaja distintas células rítmicas por toda la escala ascendente y descendentemente, mientras que en las lecciones se mezclan tanto la rítmica recientemente trabajada como las de lecciones anteriores. El orden de aparición de las figuras es siempre de manera progresiva, por su valor de mayor a menor, comenzando por la redonda y acabando en la fusa, aunque entre medias haya ido incluyendo diferentes rítmicas con cada una de esas figuras. Las claves utilizadas son las de sol, fa en tercera y cuarta línea y do en primera, en segunda, en tercera y en cuarta línea. Al igual que en la primera parte del método no introduce conceptos teóricos para su estudio ni conceptos armónicos con un fin didáctico. Además, al no tener una clara intención melódica, ninguna de las lecciones tiene acompañamiento de piano.

Al igual que el *Método de solfeo* de Hilarión Eslava, empieza utilizando el compás binario de 2/2 en lugar del cuaternario, usado habitualmente en los métodos de la época. Entre los primeros consejos que da al profesor está el de ayudar al alumno en la igualdad de medida y que en caso necesario utilice el metrónomo de Maëlzél. Incluye compases a los que denomina “antiguos” (4/2, 4/8, 3/2, 2/1, 2/8, 12/4, 12/16, 9/4, 9/16, 6/4, 6/16) y compases de *amalgama*, el primero de ellos, el 5/4, lo subdivide en 3+2, el 7/4 en 4+3, y el “zorcico” o 10/8 en 5+5, incluyendo así un compás característico del folklore español, como también había hecho ya Eslava. También los tresillos, al igual que en el método de Eslava, están dispuestos de manera que les precedan figuras que al ocupar un pulso entero puedan dividirse en tres y sólo cuando se han vencido mayores dificultades se mezclan los tresillos con valores de combinaciones

binarias y ternarias. Aconseja la subdivisión cuando hay tresillos en dos pulsos para que entren en un solo tiempo.

Incluye todos los adornos barrocos agrupados y divididos en dos bloques, apoyaturas y mordentes, al igual que lo hace Eslava. También grupos de valoración especial, a los que él denomina *valores irregulares*, que comprenden desde el cinquillo llegando a grupos de hasta 25 notas, así como fermatas. Los compases ternarios los marca en tres pulsos con el brazo, siendo el segundo hacia dentro y no hacia afuera, contrariamente a como se suele hacer en la actualidad. También habla de la subdivisión del 6/8 en cuatro partes desiguales, dándole a la primera y tercera partes el doble de valor que las otras dos, anticipándose ya a lo que serían las modernas maneras de medir el compás en partes disparejas de principios del siglo XX. Hacia el final del método incluye unas tablas de medida para distintos compases, siempre sin entonar, subdivididos y sin subdividir y en variedad de *aires*, en los cuales introduce dificultades rítmicas en orden progresivo en un total de unos 100 compases aproximadamente.

Pinilla usa las denominaciones modernas de las figuras (redonda, blanca y negra) junto con las antiguas (semibreve, mínima y semínima), algo que también había incluido ya Eslava en su *Método de solfeo*. Aconseja la subdivisión cuando el aire sea lento y que siempre se practiquen primeramente sin cantar, sólo midiéndolo, lo que no significa que los ejercicios estén hechos únicamente para ser medidos y no cantados, aunque no lo diga explícitamente, ya que el registro es completamente abarcable para el alumno, dejando sin trabajar la lectura de notas con líneas adicionales. Además, usa alteraciones accidentales, rasgo que reclama la entonación posterior de las lecciones, eso sí, sin ser apenas cuantiosas las dificultades melódicas añadidas, ya que no es el objeto de estudio.

El método está completamente en relación al programa oficial de la enseñanza del Solfeo que regía en el Conservatorio de Madrid y así lo hace constar en una nota al pie, donde informa de qué partes del método comprenden cada uno de los tres cursos en que se dividía la asignatura en aquella institución. Los ejercicios, como informa el autor en la portada, son auxiliares de cualquier tratado de Solfeo aunque, como ha quedado patente, se ajusta en mayor medida al de Eslava. Con este fin, escribe encima de cada ejercicio la dificultad de la que trata y así poder trabajarla a la par que en el método de Solfeo con el que estudie el alumno.

Pasáramos ahora a abordar el análisis de su *Teoría Completa del Solfeo*, editado bastante posteriormente a los *Ejercicios de Entonación y Medida* y con el mismo fin explícito de complementar el estudio de cualquier método de Solfeo de la época, en este caso, en cuanto a los conceptos teóricos.



LUIS M. FERRER RODRÍGUEZ

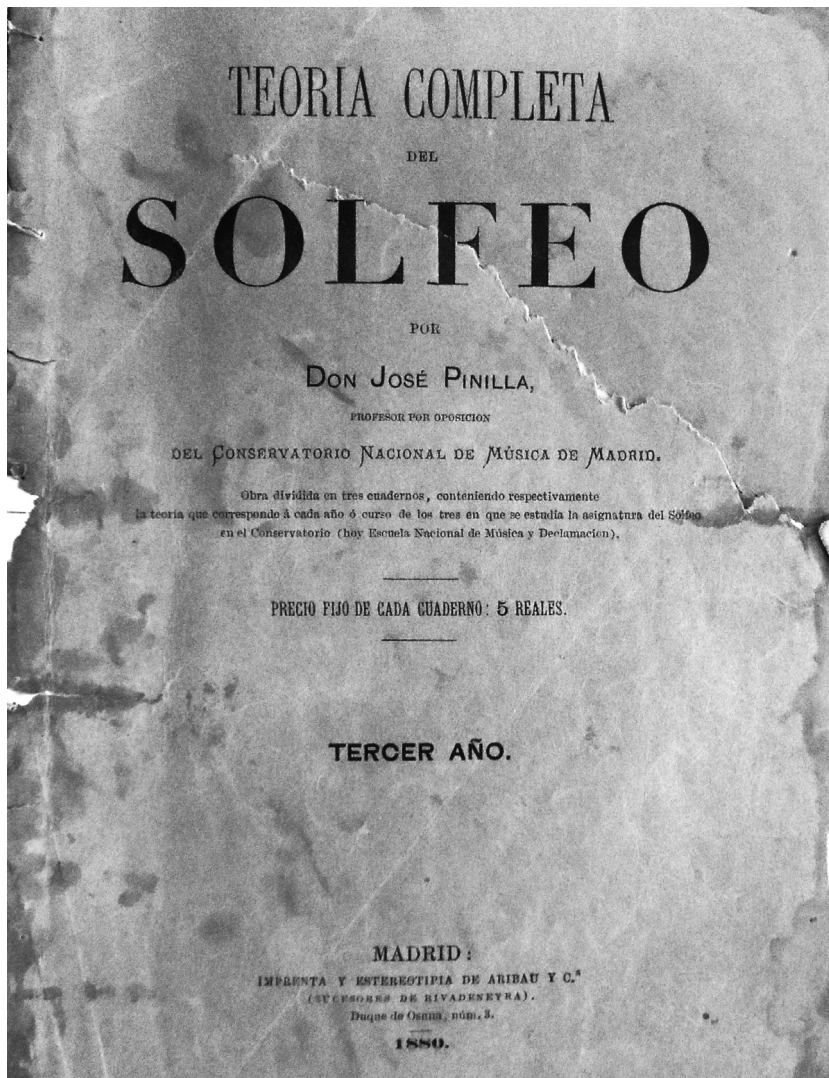


Imagen 3ª. Portada. *Teoría completa del Solfeo* por Don José Pinilla, Madrid, Imprenta y estereotipia de Aribau y Cª, 1880. Fondo de la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.



El método destaca principalmente por su distribución y organización de los contenidos, por su sencillez en la manera de abordarlos, por los abundantes ejemplos musicales gráficos que acompañan a las explicaciones y por la modernidad con que son tratados con respecto a la época, deshecho ya de rasgos en desuso que aún acusaban otros tratados del mismo tipo. Aunque está escrita principalmente para los que estudien por el método de Eslava, puede servir para completar el estudio teórico del Solfeo como auxiliar de cualquier otro tratado. Incluye, después del prólogo un breve análisis del *Método de Solfeo* de Hilarión Eslava, donde examina la obra defendiendo algunos rasgos didácticos que contiene y que no son seguidos en otros métodos de la época. Realiza, además, un listado de las innovaciones que, a su juicio, permiten al de Eslava sobresalir de los de su género. Como queda patente, el tratado de Eslava sigue siendo pieza fundamental en las obras didácticas de José Pinilla.

El tratado está dividido en tres cursos en correspondencia a la división en tres años de la asignatura de Solfeo establecida en el Conservatorio de Madrid y coincidiendo exactamente con los contenidos que se ofrecían en cada uno de ellos. Además, divide de manera completamente equitativa el número de contenidos, siendo un total de 12 en cada año y dispuestos en forma de diálogo con preguntas y respuestas, de esta manera puede servir para los exámenes en academias, institutos, colegios, etc. Las preguntas están numeradas llegando a un total de 400, incluyendo ejemplos ilustrativos dispuestos de manera intercalada, al contrario de cómo se acostumbra en otros métodos de ponerlos todos juntos al final, según nos asegura el autor. Como novedad también incluye ejercicios de armonía al final del tercer año, para preparar en sus inicios al alumno.

En los contenidos del primer año, al definir las cualidades del sonido, omite la duración, debido a que diferencia entre sonido y tiempo, característica que define completamente su pensamiento de separar la entonación y la medida, tal como hace en sus *Ejercicios de entonación y medida*. Critica que aún se denomine al compás de 4/4 “compás de compasillo” por ser una denominación antigua en referencia al compás de proporción menor y ya no ser necesario, por lo que debería llamarse “cuaternario”. Sustituye los nombres antiguos de las figuras por los nuevos y la pausa, aspiración o suspiro por el “silencio”. Mantiene cuatro aires principales: *Allegro*, *Andante*, *Adagio* y *Largo*; pero erra en la definición de *Andantino*, al atribuirle un aire más rápido que *Andante*, en contra de, según nos asegura él mismo, lo que opinaban muchos otros profesores de que es un aire más rápido al ser menos tranquilo que *Andante*.

Usa aún el puntillo en el compás siguiente aunque pertenezca a la figura del precedente, así como las notas partidas por la barra de compás. Compara las partes fuertes del compás con las de las palabras, estableciendo una relación entre la acentuación prosódica en el lenguaje y la métrica de la música, rasgo

que será muy usado en metodologías del siglo XX como las propuestas por Emile Dalcroze, Edgar Willems o Carl Orff, entre otros. Facilita el estudio de la especie de los intervalos por medio del semitono que pueden contener éstos, sabiendo cuáles tienen uno, dos o ninguno. En el estudio de los semitonos no incluye la 2ª disminuida, 3ª aumentada, 4ª aumentada, 5ª disminuida, 6ª disminuida, 7ª aumentada, 8ª disminuida y aumentada, justificando que son intervalos que no entran en la armonía y utiliza el recurso didáctico de la suma en el número de los intervalos resultando siempre la cifra nueve para hayar las inversiones interválicas ( $5^a J + 4^a J = 9$ ). También se ocupa de la emisión de la voz en el Solfeo, evitando los sonidos guturales y nasales y dando consejos de cómo eludirlos. Pone un ejercicio para la emisión de la voz con las notas del acorde de *do mayor* y las vocales *a e i o*, no explicando qué razón le lleva a no usar la vocal *u*.

En los contenidos del segundo año explica todas las tonalidades hasta 3 sostenidos y bemoles, de manera progresiva, empezando por las mayores y luego por las menores. A la escala armónica la denomina “propia”, la melódica “escala con alteración” y la natural no la menciona, suponemos que es debido a evitar la escala modal eólica resultante.

Habla de que el 6/8 se marcaba antiguamente en 4 partes, de manera desigual o doble en la 1ª y 3ª que la 2ª y 4ª (1+2+1+2). El compás ternario lo marca al revés, la 2ª parte hacia dentro. Aboga porque se eliminen los compases de 2/2 y 3/8 por ser innecesarios y habla de que los directores, ya en aquella época, preferían medir los compases muy vivos a un tiempo. Expone partes fuertes distintas en los mismos compases con distinta velocidad. Trata las apoyaturas y mordentes siempre de manera moderna, antes del pulso. Distingue entre mordentes circulares y rectos, los primeros son los que denominamos hoy *grupetos* y siempre pone ejemplos gráficos para los adornos. Incorpora como último capítulo el *dictado musical* proponiendo unas pautas didácticas: 1º *coger los sonidos*, 2º *las figuras*, 3º *el compás* y 4º *el aire y tono verdadero* (es decir, que podría trabajar de nuevo con el mencionado *do movil*).

En el tercer año introduce el resto de las claves y explica su necesidad de uso por tres razones: determinar de una manera positiva el diapasón (entonación fija de los sonidos) de las diferentes clases de voces e instrumentos, evitar el empleo de muchas líneas adicionales y facilitar el ejercicio indispensable del transporte. Incluye los compases y figuras antiguas que ya no se utilizan, como son la cuadrada o breve, longa y máxima, es probable que debido al peso que aún tenía la música eclesíástica interpretada con notación cuadrada; y hace indicaciones históricas de la antigua manera de nombrar los compases con los signos de mensuración utilizados en el Renacimiento. Introduce los compases de amalgama: 7/4 (4+3) y 5/4 (3+2) y el zorzico 10/8 en dos pulsos de 5 corcheas. También la música sin compasear o de *facistol*.

Para el transporte usa la ficción de claves, aunque asegura que se ha desechado como base de enseñanza<sup>50</sup>. También explica el trino y semitrino como adorno, pero aisladamente del mordente y la apoyatura porque, según él, su estudio no pertenece al Solfeo sino al canto y a los instrumentos. A la hora de abordar el canto con palabras indica el procedimiento didáctico más adecuado: primero solfear, luego vocalizar y por último cantar con letra. Solamente trata dos articulaciones: *picado* y *ligado*, dentro de las cuales explica la variedad de signos posibles e introduce, de manera un tanto tardía, los matices.

Por último, dedica un capítulo a mostrar los conocimientos elementales de armonía, que son: sonido, melodía, acorde, armonía, acordes consonantes y disonantes (momento en el que aprovecha para hablar de los intervalos consonantes y disonantes), acordes mayores, menores, 7<sup>a</sup> de dominante o llamado disonante natural, inversiones de acordes, cadencias (denomina *pequeña cadencia* a la cadencia plagal), modulación y notas extrañas (paso, floreo, retardo, anticipación, elisión y síncope-como nota partida por la barra de compás-).

## Reconocimiento y proyección de la metodología de José Pinilla en los siglos XIX y XX

Desconocemos con exactitud la fecha en que se publicó la primera obra didáctica de José Pinilla, los *Ejercicios de entonación y medida*<sup>51</sup>, pero tuvo que ser en el año 1867, sino antes, pues en octubre de ese mismo año aparecía citada en un artículo del periódico *Revista y Gaceta Musical* de Madrid, en el que se la calificaba con las siguientes palabras:

*Esta obra, nueva enteramente en su género y en su forma, por tratar aisladamente las dos grandes dificultades de la música, es indispensable a todo el que aspira a ser verdaderamente un profesor, pues sabido es que generalmente los alumnos aprenden las lecciones de los métodos de memoria y rutinariamente, sin fijarse en el valor de las notas ni en la distancia de los sonidos, lo cual no puede suceder con estos ejercicios, en los cuales se vencen ambas cosas separadamente y del modo más completo. Una vez bien aprendidos estos ejercicios, es imposible encontrar dificultades insuperables en el solfeo.*

*A los aficionados, que en general desean aprender en el menor tiempo posible, les sirve perfectamente la segunda parte, en la cual, después de cada ejercicio, y para que estos no fastidien al principiante, ha intercalado su autor lecciones*

<sup>50</sup> Lo que a nuestro juicio podría resultar incoherente, enseñar algo que ya no era utilizado en la época, prueba de su vigencia es que hoy en día la ficción de claves sigue siendo un procedimiento habitual.

<sup>51</sup> PINILLA, José: *Ejercicios [sic] de entonación y medida aplicables a todos los métodos de solfeo*, *Op. Cit.*

LUIS M. FERRER RODRÍGUEZ

*cortitas y del mejor gusto, en las que gradualmente se recorren todas las figuras, compases y combinaciones que se encuentran en la música*<sup>52</sup>.

Unos meses después aparecía otro artículo sobre el mismo método firmado por Oscar Caps y Soler en la revista *El Artista*, donde era favorecida con estas palabras:

*Como auxiliar poderoso para el estudio del solfeo, recomendamos a los profesores la excelente obra del reputado maestro D. José Pinilla, titulada Ejercicios de entonación y medida, en la seguridad que si se penetraran bien de su espíritu, no dejarían de alcanzar, en la parte práctica, resultados positivos e infalibles*<sup>53</sup>.

Aunque claramente inspirada en tratados franceses como los de Auguste Panseron y Alexis de Garaudé, adoptados para la enseñanza en el Conservatorio de Madrid<sup>54</sup>, la obra de José Pinilla causó un gran impacto en la época debido a que su originalidad se debía a ser un método que se ocupara separadamente de la entonación y de la medida. Otro testimonio de la misma época que reincide en este aspecto es el del musicólogo, escritor y periodista José Parada y Barreto (1834-1886), el cual asegura que fue *nueva enteramente en su género, por vencerse en ella separadamente las dos principales dificultades que ofrece el estudio...*<sup>55</sup>

Pocos años más tarde, en 1878, veía la luz otra obra bastante parecida a la de José Pinilla, los *Ejercicios elementales de medida y entonación*<sup>56</sup>, del catedrático de clarinete Antonio Romero y Andía<sup>57</sup> (1815-1886), compañero de José Pinilla en el Conservatorio de Madrid. Aunque el título pueda sugerir que se abordan ambas dificultades del Solfeo de manera aislada, en realidad ambas son tratadas a la vez. Romero y Andía mezcla células rítmicas

<sup>52</sup> “Ejercicios de Entonación y Medida, aplicables a todos los métodos de solfeo. Por D. José Pinilla. Obra dividida en dos partes”, *Revista y Gaceta Musical*, año I, nº 43, 27 de octubre de 1867, p. 4.

<sup>53</sup> CAMPS Y SOLER, Óscar: “Consideraciones sobre la pedagogía musical”, *El artista*, 1868, nº 33, p. 165.

<sup>54</sup> Nos referimos a las obras de PANSERON, Auguste: *ABC musical ou Solfège*, Paris, Imp. de COSSON, 1857; *Méthode de vocalization pour basse-taille, baryton et contralto*, Paris, l’auteur, s.a., GARAUDÉ, Alexis: *L’Enseignement mutuel et populaire de la musique*, Paris, l’auteur, s.a.; *Nouveau Cours de Musique*, Paris, l’auteur, s.a.; *Solfeges avec la Basse chiffreé*, Paris, l’auteur, s.a.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> ROMERO Y ANDÍA, ANTONIO: *Ejercicios elementales de medida y entonación divididos en 12 cuadros destinados a servir de introducción y de auxiliares a todos los métodos de solfeo*, Madrid, Romero y Marzo, 1878.

<sup>57</sup> Sobre Antonio Romero y Andía con sùltese RUBIO OLIVARES, Pedro: “El Conservatorio de Madrid y el Método de clarinete de Antonio Romero”, *Música*, Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, nº 20 (2012-2013), pp. 13-37.

concretas con un intervalo determinado en ejercicios cortos, a la manera que se venía haciendo en los métodos de Solfeo publicados en la misma época, donde frecuentemente las lecciones era precedidas por un ejercicio preliminar trabajando la dificultad concreta de la que versaría la lección, como son los de Justo Moré y Juan Gil<sup>58</sup> o el de Feliciano Agero<sup>59</sup>. De hecho, en los métodos de esta época ya se venía aconsejando el modo de trabajar la medida en un *solfeo parlato* o recitado separadamente de la entonación dentro de la misma lección antes de solfearlas<sup>60</sup>, costumbre heredada de Italia donde era común esta práctica desde mucho tiempo antes, según afirmaba el propio José Parada y Barreto<sup>61</sup>.

Otro método muy parecido al de José Pinilla al que hemos hecho referencia es el del francés Henri Duvernoy (1820-1906) *Étude complète des intervalles mineurs, majeurs et justes*<sup>62</sup>, en el cual se tratan de manera muy similar al del autor español el estudio de la entonación de todos los intervalos pero, a diferencia de éste, se disponen según la escala cromática, mientras que José Pinilla lo hace diatónicamente, tal como se muestran a continuación en las figuras 1-4. Aunque el método de Henri Duvernoy debió de ser conocido por el propio Pinilla, al conservarse un ejemplar en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid desde fechas anteriores a 1884<sup>63</sup>, no es posible establecer una relación de parentesco entre ambas ni asegurar que José Pinilla pudo haberse inspirado en ella al no estar fechada la edición del ejemplar conservado.

Con el fin de observar la relación entre las obras citadas realizaremos una muestra de cómo es tratado en cada una de ellas el estudio de la segunda menor cromática con la introducción de la alteración.

<sup>58</sup> MORÉ, Justo - GIL, Juan: *Método Completo de Solfeo. Edición modificada del adoptado como texto en la Escuela Nacional de Música*. Madrid, Andrés Vidal, hijo, editor, 1876.

<sup>59</sup> AGERO, Feliciano: *Método completo de solfeo dividido en tres partes*, Madrid, Calc. de S. Mascardó, 1867.

<sup>60</sup> Recordemos que la definición dada al término solfear en el siglo XIX hace referencia a la lectura cantada o entonada de la música, ver: FERRER RODRIGUEZ, Luis M.: *La Enseñanza de la asignatura de Solfeo en el Real Conservatorio de Música de Madrid durante la segunda mitad del siglo XIX*, Op. Cit.

<sup>61</sup> PARADA BARRETO, José: "solfeo", *Diccionario técnico, histórico y biográfico de la música*, Op. Cit.

<sup>62</sup> DUVERNOY, Henri: *Étude complète des intervalles mineurs, majeurs et justes*, Op. Cit. Existe en la Biblioteca Nacional de Francia un ejemplar fechado en 1889, muy posterior a los *Ejercicios de entonación y medida* de José Pinilla.

<sup>63</sup> Se conserva un listado de las obras que poseía la biblioteca con fecha de 1884 en el despacho de la actual Biblioteca del RCSMM.

**EJERCICIOS PARA LA ENTONACIÓN DE LOS SEMITONOS**

por medio de las alteraciones de los signos.

SEMITONOS FORMADOS CON SOSTENIDOS.

**Advertencias.** 1. Los ejercicios siguientes se estudiarán cuando en las lecciones del método principien las alteraciones accidentales.

2. En este 1.º ejercicio se harán todos los semitonos-unisónos con el 1.º *Mi Fa*.

3. El maestro ayudará con la voz al alumno.

4. Puede omitirse este 1.º ejercicio con aquellos discípulos para cuya fina organización crea el maestro que es innecesario.

EJERCICIO  
1.º



1.º MI FA MI  
2.º DO# RE DO#  
3.º RE# MI RE#  
4.º FA# SOL FA#  
5.º SOL# LA SOL#  
6.º LA# SI LA#  
7.º SI DO# SI

**Nota.** Conviene mucho que el alumno conozca no solo con la vista sino también al oído la diferencia que hay de un tono entero á un semitono. Para esto el maestro hará diferentes grados de tonos y semitonos sin nombrar los signos hasta que el oído del discípulo distinga perfectamente esta diferencia.

Figura 1

EJERCICIO  
3.º

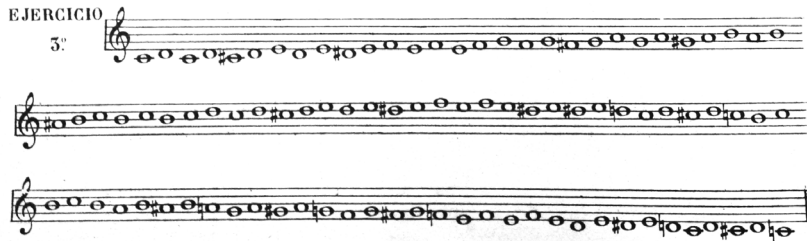


Figura 2

EJERCICIO  
4.º

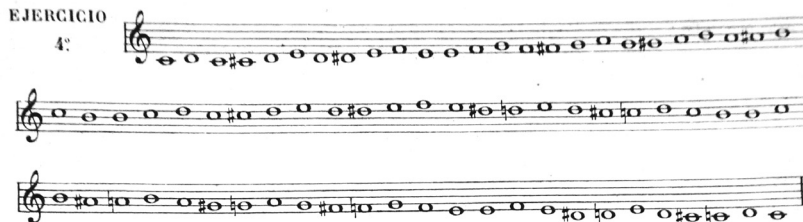


Figura 3

Figuras 1, 2 y 3. *Ejercicios de Entonación y Medida* de José Pinilla, pp. 7-9.

6

**ÉTUDE de tous les INTERVALLES, MINEURS, MAJEURS et JUSTES**  
basée sur la Gamme chromatique majeure, ascendante et descendante.

SECONDES MINEURES ASCENDANTES

SECONDES MINEURES DESCENDANTES

Figura 4. *Étude complète des intervalles mineurs, majeurs et justes* de Henri Duvernoy, p. 6

**ALTERACIONES, SOSTENIDOS Y BAJADORES.**  
2<sup>o</sup> menores.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Figura 5. *Ejercicios de Entonación y Medida* de Antonio Romero, p. 22.

Como se observa en los extractos adjuntos, José Pinilla a diferencia de los otros autores da ciertas advertencias didácticas antes de afrontar el problema en la práctica, indica el momento en que debe de tratarse esta dificultad, utilizando el *do movil* al trabajar distintos intervalos de segunda menor cromáticos al unísono con el primero diatónico *mi-fa-mi*; e incluye, como novedad, el ejercicio de reconocimiento auditivo para el alumno con el fin de que éste sea capaz de diferenciarlos de las segundas mayores de manera sensorial. José Pinilla utiliza cuatro ejercicios de manera progresiva, usando progresiones melódicas que ascienden por la gama cromática y haciendo más largo el valor de la nota de partida en el segundo ejercicio para luego igualarlos en los restantes, en los cuales aumenta la dificultad al acortar el tiempo de reflexión del alumno para entonar el intervalo. Romero y Andía también utiliza varios ejercicios para trabajar la segunda menor pero, a diferencia con Pinilla, mezcla otros intervalos a partir del tercer ejercicio con valores y rítmicas diferentes, complicando su estudio. Por su parte, Duvernoy sólo utiliza un ejercicio para cada intervalo e introduce el bemol a la vez que el sostenido, aunque coincide con Pinilla en el tratamiento rítmico al usar únicamente valores de blanca y redonda, restándole dificultad.

Durante todo el siglo XIX y hasta mediados del XX se publicaron métodos de Solfeo en España en los cuales se continuaba la tendencia de incorporar ejercicios de entonación interválica sin dificultades de medida paralelamente a las lecciones de Solfeo, así como la manera de entonar y medir aisladamente las lecciones antes de solfearlas. Sin embargo, en los tratados publicados a partir de la década de 1960, estos ejercicios rítmicos y de entonación ya no caminaban paralelos a unas lecciones o *solfeos* en los cuales confluyesen los mismos contenidos vocales y rítmicos, sino que se convirtieron en verdaderas lecciones en las que se enseñaba el ritmo aisladamente de la entonación en un *solfeo parlato* o recitado, mientras que las lecciones de entonación eran más ligeras en dificultades rítmicas. Hoy en día aún se puede observar en muchos métodos este tratamiento separado e independiente de la medida y la entonación, con un solfeo únicamente recitado para el ritmo y un solfeo cantado para las lecciones de entonación. Tal distinción era inconcebible en tiempos de José Pinilla, pues el *solfeo parlato* era solamente una herramienta y un paso intermedio para, finalmente, entonar y medir las lecciones, y no una finalidad en sí misma.

En cuanto a la otra obra pedagógica de José Pinilla, la *Teoría completa del solfeo*<sup>64</sup>, la primera edición encontrada data del año 1880. La simplicidad de las explicaciones, la ordenación y programación de sus contenidos atendiendo al plan de estudios en que se dividía la enseñanza del Solfeo en el Conservatorio de Madrid y su edición en un formato de tres pequeños libritos de unas 80

<sup>64</sup> PINILLA, José: *Teoría completa del solfeo*, Op. Cit.



páginas cada uno, lograrían que pronto se convirtiera en la teoría del Solfeo más vendida en España<sup>65</sup>, continuando en el mercado hasta el tercer cuarto del siglo XX y logrando la 26ª edición en 1977. Además, se convirtió en su tratado más vendido, por encima de los *Ejercicios de entonación y medida*.

El rescate del archivo administrativo del fondo editorial de Ildefonso Alier (1864-1938) por Isabel Lozano Martínez e Isolina Arronte<sup>66</sup> ha permitido descubrir cómo entre los años 1930 y 1934 las dos obras pedagógicas del Solfeo de José Pinilla aún continuaban estando entre las más vendidas de su género en toda España, conjuntamente con el *Método de Solfeo* de Hilarión Eslava y *El progreso musical*<sup>67</sup> escrito por varios de los profesores del Conservatorio de Madrid a finales del siglo XIX. Seguidos, muy de lejos ya en número de ventas, por los métodos de Moré y Gil<sup>68</sup> y Antonio Romero<sup>69</sup>, últimos testimonios que aún quedaban en circulación de la metodología del siglo XIX. También, gracias a este hallazgo, sabemos que las obras de José Pinilla se difundieron por toda España e incluso fuera de sus fronteras. Entre 1930 y 1934 se hicieron pedidos de ambas por parte de establecimientos repartidos por toda la geografía española e incluso fuera de España fueron vendidos varios ejemplares en La Habana (Cuba).

El hecho de que las dos obras didácticas de José Pinilla fueran un completo éxito de ventas obedece a varias hipótesis: los dos tratados, tanto el teórico como el práctico, fueron realizados con el fin de ser obras complementarias o auxiliares del método de Solfeo que el profesor en cuestión considerase oportuno, aunque claramente según su contenido y las indicaciones que hizo José Pinilla tanto en los prólogos de ambas obras como en su interior, se muestran particularmente proclives a serlo del Método de Solfeo de Hilarión Eslava. Este factor pudo garantizar, en parte, el enorme éxito en ventas que tuvieron sus dos tratados, pues el método de Hilarión Eslava gozó de la mayor popularidad que haya

<sup>65</sup> Afirmamos este dato en base al número de ediciones alcanzado por la obra de José Pinilla en relación al resto de tratados sobre teoría del solfeo publicados en España en la segunda mitad del siglo XIX.

<sup>66</sup> LOZANO, Isabel y ARRONTE, Isolina: "La distribución de música en España en los primeros años de la Segunda República. El archivo Alier en la Biblioteca Nacional de España", *Actas sobre el Congreso Imprenta y Edición Musical*, Departamento de Musicología, Universidad Autónoma de Madrid, 3-5 de noviembre 2010, (en prensa).

<sup>67</sup> VVAA: *El Progreso Musica*, Casa Editorial y Almacén de Música José Campo y Castro, Madrid, 1897.

<sup>68</sup> MORÉ, Justo y GIL, Juan: *Método Completo de Solfeo*, Edición modificada del adoptado como texto en la Escuela Nacional de Música. Compuesto por los Profesores de la misma, Madrid, Andrés Vidal, hijo, editor, 1876.

<sup>69</sup> ROMERO Y ANDÍA, ANTONIO: *Gramática musical o sea teoría general de la música, aprobada y adoptada por el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid*, Madrid, Imp. de J.M. Ducazcal, 1857.

tenido nunca un tratado de solfeo en España, durante la segunda mitad del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX. No por ello hay que restar importancia, como razones de la gran popularidad de los métodos de José Pinilla, a lo adecuado del planteamiento de sus contenidos, la disposición y progresión de las dificultades y, en definitiva, a lo acertado de sus líneas didácticas; sin olvidar, evidentemente, su originalidad y novedad en la época. Otra razón de su éxito, aunque difícilmente comprobable, pudo deberse a la influencia ejercida por una buena campaña de marketing, a juzgar por las buenas relaciones de las que gozó José Pinilla, tanto entre el profesorado más reputado como en la prensa musical de la época.

No hay que olvidar que los métodos de Solfeo de José Pinilla quedaban aprobados oficialmente para la enseñanza del Solfeo en el Conservatorio de Madrid en la programación de la asignatura de 1891<sup>70</sup>, aunque se llevasen utilizando desde varias décadas antes. Además, el renombre y la fama que precedía a su autor como catedrático de la institución musical madrileña quedaba patente gracias a los enormes logros cosechados por su alumnado, como trataremos a continuación, lo que constituían una grandísima carta de presentación de sus tratados.

## Aplicación de la metodología del Solfeo de José Pinilla y resultados académicos de su alumnado en el Conservatorio de Música de Madrid

Uno de los aspectos más interesantes de la docencia de José Pinilla que sin duda alguna le hacen merecedor de un estudio detallado fueron sus resultados académicos, realmente extraordinarios, que le situaron muy por encima del resto de sus compañeros de profesión en la enseñanza de la asignatura de Solfeo en la institución musical madrileña. Durante los 36 años en los que se mantuvo activo en el ejercicio de la docencia del solfeo en el Conservatorio de Madrid más de 700 alumnos<sup>71</sup> pasaron por su aula de solfeo, lo que le sitúa como el profesor que más alumnado tuvo a su cargo durante todo el siglo XIX en el centro.

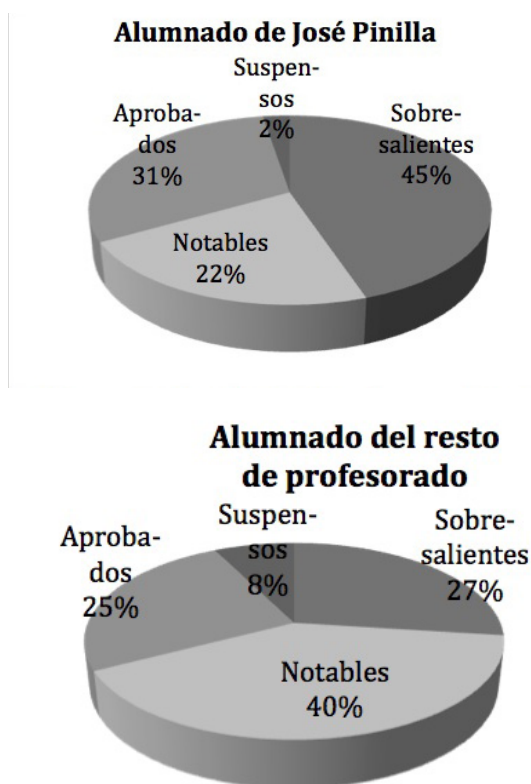
José Pinilla, al igual que muchos de sus compañeros, tiene alumnado de los tres cursos en el mismo aula y a la vez, es decir, tenía que prestar docencia a alumnos de los tres cursos de solfeo durante su clase de dos horas diarias, de lunes a sábado. Sus alumnos debieron de estar repartidos en dos grupos,

<sup>70</sup> *Escuela Nacional de Música y Declamación, Programa Oficial de la Enseñanza del Solfeo*, Madrid, Imprenta de José M. Ducazal, 1891, AHA, Biblioteca del RCSMM.

<sup>71</sup> Libros de Altas y Bajas de los alumnos del Real Conservatorio de Madrid, *Op. Cit.* Microfilm, rollos 17 y 18.

alternándose diariamente y tomando clase tres días por semana cada grupo. Es muy probable que necesitase la ayuda de alumnos repetidores que le ayudasen en auxilio de su docencia, como así ocurría en las clases con excesivo alumnado.

Las calificaciones obtenidas por el alumnado de José Pinilla son realmente espectaculares, sobre todo a partir de finales de la década de 1870, tal como se aprecia en los gráficos que a continuación mostramos. Si las comparamos con las calificaciones obtenidas por el alumnado del resto de profesorado que presta docencia en solfeo durante el mismo periodo podemos observar que está bastante por debajo de éste en cuanto a número de sobresalientes y algo mayor en cuanto a suspensos.



Gráficos nº 1 y 2. Calificaciones del alumnado de la clase de solfeo de José Pinilla en relación al del resto de profesores de solfeo (1860-1901)<sup>72</sup>

<sup>72</sup> Fuente: Actas de Exámenes del Real Conservatorio de Madrid, *Op. Cit.* Debido a la falta del Libro de clase del año 1901-02 y de la no distinción que se aprecia en las actas de exámenes del alumnado de cada profesor no se puede incluir dicho año en las tablas y gráficos.

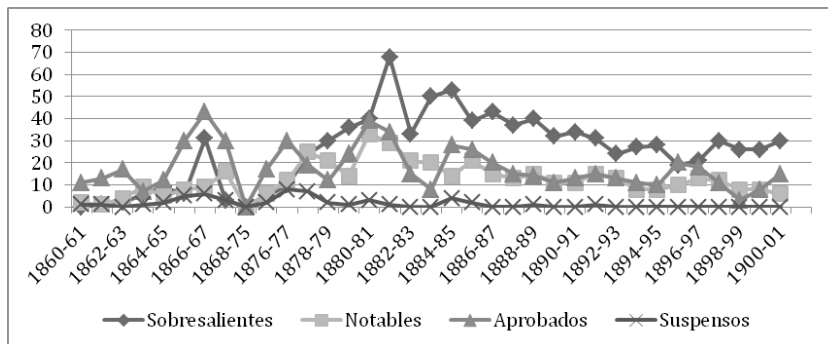


Gráfico nº 3. Seguimiento de las calificaciones del alumnado de la clase de solfeo de José Pinilla, (1860-1901).<sup>73</sup>

Matricularse con José Pinilla era garantía, en gran parte de los casos, de obtener una buena formación y unas calificaciones bastante altas, motivo por el cual, a partir de su reincorporación en 1875 (recordemos que había sido declarado excedente en diciembre de 1869), su matrícula se incrementa por encima de la del resto de profesorado. Esto llegó a suponer un problema para la dirección del Conservatorio, pues las alumnas que ingresan en solfeo<sup>74</sup> prefieren recibir, por abrumadora mayoría, la docencia de José Pinilla a la del resto de docentes. Esto puede ser comprobado en un acta de la junta facultativa del 23 de octubre 1898<sup>75</sup>, en la cual José Pinilla protestaba porque algunas alumnas que querían haberse matriculado con él no pudieron hacerlo, a lo que el director, Ildefonso Jimeno de Lerma, replica textualmente según consta en dicho acta:

El señor Presidente [Jimeno de Lerma] dijo que de haber complacido a todas las alumnas que habían solicitado su matrícula en la clase del señor Pinilla, hubieran resultado en ésta la totalidad, o poco menos, de las inscritas en la enseñanza del solfeo, no quedando apenas alumnas para todas las demás clases, lo cual él no podía permitir...<sup>76</sup>

En cuanto a los premios conseguidos por el alumnado de José Pinilla éstos también son de extraordinaria cuantía. El alto número de sobresalientes obtenidos a lo largo de los años hizo que fuese el docente que más alumnado presentase al concurso a premios, logrando también más galardones que el

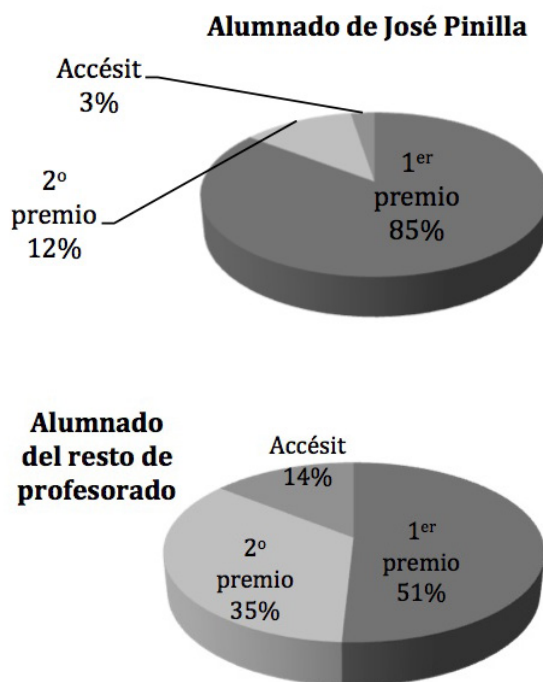
<sup>73</sup> Fuente: *Ibidem*.

<sup>74</sup> A partir de 1881 sólo se encarga del género femenino.

<sup>75</sup> Libros de Altas y Bajas de los alumnos del Real Conservatorio de Madrid, *Op. Cit.* Microfilm, rollo 18.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

resto de profesores de solfeo y mejores también en cuanto a la categoría del premio. Traducido en cifras, entre 1861 y 1902, aproximadamente un tercio del alumnado de solfeo premiado era de la clase de José Pinilla y el 92% de su alumnado que había sido declarado *concurrente al concurso*, lograron algún galardón.



Gráficos nº 4 y nº 5. *Alumnado premiado de la clase de solfeo de José Pinilla en relación al del resto de profesorado (1860-1901).*<sup>77</sup>

<sup>77</sup> *Ibidem.*

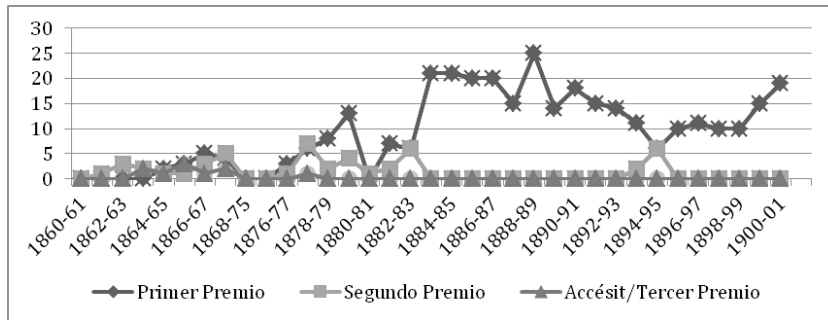


Gráfico n.º 6. Evolución de los premios obtenidos por el alumnado de la clase de solfeo de José Pinilla (1860-1901)<sup>78</sup>.

Si observamos la evolución de los premios año a año, se puede comprobar que, al igual que ocurría con las calificaciones, la década de 1880 es en la que mayor número se consiguen. Esta tendencia se suaviza algo durante la polémica década de 1890 en que se producen acusaciones por parte del profesorado e incluso del propio director, Emilio Arrieta, de excesiva benevolencia de los tribunales<sup>79</sup>.

Los extraordinarios resultados de la clase de solfeo de José Pinilla<sup>80</sup> no pasaron desapercibidos por la prensa musical de la época, la cual alababa su trabajo y asociaba directamente la causa de su éxito al método que utilizaba para la enseñanza, tal como se cita textualmente en los dos siguientes artículos publicados en 1867 y 1868, respectivamente:

Ya han dado principio los exámenes del Conservatorio en las clases de armonía, solfeo é instrumentos de viento, debiendo comenzar los concursos públicos el martes de la próxima semana. En el ramo de solfeo, las clases a cargo del señor Pinilla se han distinguido sobre todas, debido esto sin duda al excelente método seguido por este inteligente profesor<sup>81</sup>.

Habiendo comenzado ya los exámenes en el Real Conservatorio de Música y Declamación, no podemos por menos que hacer mención de

<sup>78</sup> Fuente: Actas de Exámenes del Real Conservatorio de Madrid, *Op. Cit.* Debido a la falta del Libro de Premios del año 1901-02 y de la no distinción en las actas de exámenes del alumnado de cada profesor no se puede incluir dicho año en los gráficos.

<sup>79</sup> Sobre este aspecto consúltese FERRER RODRÍGUEZ, Luis M.: "La asignatura de solfeo en el Real Conservatorio de Música de Madrid en la segunda mitad del siglo XIX", *Op. Cit.*

<sup>80</sup> Los alumnos eran calificados por Tribunales formados por profesores de distintas asignaturas, así como adito facultativos o profesores honorarios del Conservatorio, dentro de los cuales no estaban los profesores titulares de la clase examinada. Sobre el proceso de formación de estos Tribunales véase FERRER RODRÍGUEZ, Luis M.: "La asignatura de solfeo en el Real Conservatorio de Música de Madrid en la segunda mitad del siglo XIX", *Op. Cit.*

<sup>81</sup> *Revista y Gaceta Musical*, I, 24 (1867), p. 2.

los buenos resultados obtenidos este año en las clases de armonía y solfeo, particularmente en este último ramo, en el que en una sola clase, la del Sr. Pinilla, ha habido cuatro primeros premios, cinco segundos y dos accésit. Esto dice mucho en favor del Sr. Pinilla, cuyo celo é inteligencia en el desempeño de su cargo son dignos de todo elogio, y por ello le felicitamos sinceramente<sup>82</sup>.

## Conclusiones

La aportación de la metodología de José Pinilla en la enseñanza del solfeo en España y su contribución a la creación de la moderna escuela de solfeo española que tiene su origen en la segunda mitad del siglo XIX se resume en que, por una parte, sus *Ejercicios de Entonación y Medida*, fueron completamente nuevos en su forma. Su originalidad estriba principalmente en el tratamiento separado del estudio de la entonación y la medida en dos partes completamente diferenciadas a la vez que complementarias del método de solfeo con el que el alumno trabajase, con una progresividad en su aprendizaje completamente calculada. Su *Teoría del solfeo* resulta de igual forma novedosa en el tratamiento de ciertos principios teóricos del solfeo, deshechando denominaciones y usos anticuados.

La metodología que plantea José Pinilla en sus dos obras, siendo a su vez la esencia de su pedagogía seguida en sus clases de solfeo en el Conservatorio de Madrid, se basa en tres pasos fundamentales antes de abordar cualquier lección de solfeo: medir solamente sin cantar, cantar sin medir y sólo por último unir ambas dificultades. Además, insiste en no acompañar al discípulo con el piano una vez que haya superado las dificultades interválicas, es decir, la entonación debe finalmente resolverse a *capella*, demostrando la independencia y autonomía total del alumno.

Sus dos tratados, tanto el práctico como el teórico son, principalmente, obras auxiliares del *Método de Solfeo* de Hilarión Eslava, el cual va a servirle de inspiración. Sin embargo, no por ello dejan de ser válidas como complemento de otros métodos de solfeo, lo que les da una enorme versatilidad. Este hecho es un factor clave de su éxito, ya que la flexibilidad que muestra le permitió adaptarse a la enorme gama de métodos publicados durante aquella centuria.

Por otra parte, el Conservatorio de Madrid y su entorno docente va a jugar un rol de vital importancia tanto en la formación del propio José Pinilla como en la consecución de sus obra didácticas. La posibilidad que le brinda esta institución en la puesta en práctica de su método va a resultar decisiva, ya que los extraordinarios resultados de su alumnado van a promocionar su fama y su difusión por todo el territorio nacional e incluso fuera de él. El Conservatorio

<sup>82</sup> *Ibidem*, II, 25 (1868), p. 4.

le permite, a su vez, ponerse en contacto con las metodologías del solfeo de mayor éxito, tanto oriundas como foraneas, sin olvidar la importancia que tuvo el hecho de que sus obras adquiriesen la categoría de métodos oficiales para la enseñanza en esta institución musical, la más importante de toda España durante aquel siglo.

Por último, desearíamos remarcar a modo de reflexión para los lectores, docentes o no de la extinta asignatura de *solfeo* hoy denominada *lenguaje musical*, el uso, o mal uso, que se ha hecho del solfeo *parlato* o recitado, proveniente de esta separación de las dos dificultades rítmica y melódica en la lectura musical grandemente difundida por José Pinilla. El modo en que se usaba esta práctica que tan buenos resultados dio entonces y que aún hoy se sigue utilizando, tenía por objetivo servir de etapa intermedia en el proceso de aprender la medida y el ritmo para llegar a solfear (entonando) correctamente. Nunca fue una finalidad en sí misma, es decir, no tenía por objetivo único el recitar las lecciones, sino cantarlas una vez adquirido su sentido rítmico, pues el solfeo era en aquella época la lectura entonada y medida de la música, y no solo recitada.

## Bibliografía

### 1. FUENTES PRIMARIAS

#### A) Documentación Histórico-Administrativa:

Actas de la Junta facultativa, Archivo histórico-administrativo, Biblioteca del RCSMM, microfilm rollo nº 18.

Escuela Nacional de Música y Declamación, Programa Oficial de la Enseñanza del Solfeo, Madrid, Imprenta de José M. Ducazcal, 1891, AHA, Biblioteca del RCSMM.

Expediente personal de José Pinilla, Archivo histórico-administrativo, Biblioteca del RCSMM, Despacho.

Libro de los alumnos que han sido premiados en los concursos públicos, AHA, Biblioteca del RCSMM, Microfilm rollo 74.

Libro de Actas de los concursos a premios, AHA, Biblioteca del RCSMM, Microfilm rollos 24-26.

Libro de Actas de Exámenes del Real Conservatorio, AHA, Biblioteca del RCSMM, Microfilm rollos 1-9.

Libros de Altas y Bajas de los alumnos del Real Conservatorio, AHA, Biblioteca del RCSMM, Microfilm rollos 22, 23, 24, 58, 69, 70, 71, 72 y 73.

Memoria acerca de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid. Escrita para ser presentada en la Exposición Universal de la Música y del Teatro que ha de verificarse en Viena en el año de 1892. Madrid, Imprenta de José M. Ducazcal, 1892, AHA, Biblioteca del RCSMM, S/674.

Registro de Títulos del Profesorado y Personal Técnico Administrativo y Subalterno del Real Conservatorio de Música y Declamación, Libro 1º, AHA, Biblioteca del RCSMM, L-161.



B) Disposiciones legales:

Archivo Histórico de Protocolos, Testamento otorgado por José Pinilla y Pascual en Madrid el 15 de marzo de 1893, Tomo 37.389, Folios 465-472.

Certificado de bautismo de José Pinilla: Archivo parroquial de la iglesia de S. Adrián, Autol. Decreto y Real Decreto de 15 y 17 de junio de 1868, Gaceta de Madrid, 20 de junio de 1868.

Decreto y Reglamento de 15 y 22 de diciembre de 1868, Gaceta de Madrid, 27 de diciembre de 1868.

Reglamento de la Escuela Nacional de Música de 2 de julio de 1871, Gaceta de Madrid, 3 de julio de 1871.

Real Decreto de 11 de diciembre de 1896, Gaceta de Madrid, 12 de diciembre de 1896.

Real Orden de 8 de junio de 1894, Gaceta de Madrid, 17 de junio de 1894.

C) Obras didácticas del solfeo:

ESLAVA, Hilarión: *Método Completo de Solfeo*. Madrid, Imp. de Martín Salazar, 1855.

DUVERNOY, Henri: *Étude complète des intervalles mineurs, majeurs et justes*, París, Alphonse Leduc, s.a.

MASARNAU, Santiago: *Nuevo método de solfeo*, s.l., s.n., 1845?

MORÉ, Justo y GIL, Juan: *Método Completo de Solfeo, Edición modificada del adoptado como texto en la Escuela Nacional de Música*, Madrid, Andrés Vidal, hijo, editor, 1876.

PANSEON, Auguste: *ABC musical ou Solfège*, París, Imp. de Cosson, 1857.

- *Méthode de vocalization pour basse-taille, baryton et contralto*, París, l'auteur, s.a.

PEDRELL, Felipe: *Gramática ó Manual expositivo de la teoría del solfeo*, Barcelona, Andrés Vidal y Roger, 1872.

PINILLA Y PASCUAL, José: *Ejercicios de entonación y medida*. S.l., s.n., entre 1881 y 1902.

- *Teoría completa del Solfeo*, Madrid, Imprenta y estereotipia de Aribau y C<sup>a</sup>, 1880.

ROMERO Y ANDÍA, ANTONIO: *Ejercicios elementales de medida y entonación divididos en 12 cuadros destinados a servir de introducción y de auxiliares a todos los métodos de solfeo*, Madrid, Romero y Marzo, 1878.

- *Gramática musical o sea teoría general de la música, aprobada y adoptada por el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid*, Madrid, Imp. de J.M. Ducazcal, 1857.

SORIANO FUERTES, Mariano: *Método breve de solfeo o Nueva escuela de música*, Madrid, Almacén de música de Lodre, 1843.

GARAUDÉ, Alexis: *L'Enseignement mutuel et populaire de la musique*, París, l'auteur, s.a.; *Nouveau Cours de Musique*, París, l'auteur, s.a.

- *Solfèges avec la Basse chiffrée*, París, l'auteur, s.a.

VVAA: *El Progreso Musica*, Casa Editorial y Almacén de Música José Campo y Castro, Madrid, 1897.

D) Publicaciones periódicas del siglo XIX:

CAMPS Y SOLER, Óscar: "Consideraciones sobre la pedagogía musical", *El artista*, 1868, nº 33, p. 165.

CUENCA, Vicente: "Enseñanza de armonía, contrapunto, fuga y composición por correspondencia, dirigida por D. José Pinilla". En: *El Artista*, Año segundo, Nº 6, 15 de julio de 1867.

Revista y Gaceta Musical: "Enseñanza de armonía, contrapunto, fuga y composición por correspondencia, dirigida por José Pinilla",

- II, 17 (1867), pp. 3 y 4.

- I, 24 (1867), p. 2.

- II, 25 (1868), p. 4.

LUIS M. FERRER RODRÍGUEZ

## 2. FUENTES SECUNDARIAS:

- Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Casares Rodicio, Emilio (dir. y coord.); Fernández de la Cuesta, Ismael; López-Calo, José (eds.), Fundación Autor – Sociedad General de Autores y Editores, Madrid, 2002.
- FERRER RODRÍGUEZ, Luis Manuel: *La Enseñanza de la asignatura de Solfeo en el Real Conservatorio de Música de Madrid durante la segunda mitad del siglo XIX*, Trabajo de investigación para la obtención del D.E.A. en el Doctorado en Música, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Música, 2010.
- “La asignatura de solfeo en el Real Conservatorio de Música de Madrid en la segunda mitad del siglo XIX”, *Musicología global, musicología local*, Pilar Ramos López (Coord.), Madrid, Sociedad Española de Musicología, 2013, pp. 1501-1518.
- GÓMEZ URDÁÑEZ, José Luis: *Autol Histórico*, Grupo 7-Peñacorada Ediciones S.L., Logroño, 2010.
- LOZANO, Isabel y ARRONTE, Isolina: “La distribución de música en España en los primeros años de la Segunda República. El archivo Alier en la Biblioteca Nacional de España” En: *Actas sobre el Congreso Imprenta y Edición Musical*, Departamento de Musicología, Universidad Autónoma de Madrid, 3-5 de noviembre 2010, (en prensa).
- MONTES, Beatriz: “La influencia de Francia e Italia en el Real Conservatorio de Madrid”, *Revista de Musicología*, XX, 1997, pp. 467-478.
- “La fondation du Conservatoire royal de musique Marie-Christine de Madrid”, *Musical Life in Europe, 1600-1900. Circulation, Institutions, Representations. Compositional, Institutional and Political Challenges*, European Science Fondation, Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlín, 2005, pp. 161-186.
- PARADA BARRETO, José: *Diccionario técnico, histórico y biográfico de la música*. Madrid, Imprenta de Santos Lanxé, 1868.
- PRECIADO, Dionisio: “Don Hilarión Eslava y su “Método Completo de Solfeo”, *Monografía de Hilarión Eslava*, Equipo Musikaste-Eresbi, Pamplona: Diputación Foral de Navarra, Institución Príncipe de Viana, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1978.
- ROBLEDO, Luis: “La creación del Conservatorio de Madrid”, *Revista de Musicología*, XXIV, 1-2, 2001, pp. 189-238.
- SALDONI, Baltasar: *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles*. Madrid, Impr. á cargo de A. Perez Dubrull, 1868-1881.
- SOPEÑA, Federico: *Historia Crítica del Conservatorio de Madrid*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia Dirección General de Bellas Artes, 1967.

## JUAN DÍEZ ORTIGAS, UNA VIDA LIGADA AL CONSERVATORIO DE MADRID Y A LA REAL CAPILLA

 Assumpta PONS CASAS\*

Juan Díez, también conocido como Juan Eusebio Díez, nació en Lugo el 7 de enero de 1807. A los diez años empezó a estudiar violín con su padre, primer violín de la Catedral de Lugo. A los catorce años ya formaba parte de la orquesta de la Catedral y en 1826 al fallecer su progenitor, obtuvo el puesto de primer violín.

En 1828 Díez se trasladó a Madrid donde realizó varias oposiciones para poder formar parte de la Real Capilla. Entretanto, colaboró con las orquestas de los teatros del Príncipe y de la Cruz. Finalmente, el 2 de junio de 1832 consiguió tomar posesión del puesto de primer viola –Baltasar Saldoni y Ramón Sobrino apuntan erróneamente que la plaza era de violín- de la Real Capilla. Los nuevos violinistas de la Real Capilla ocupaban al principio la última plaza de violín o viola vacante y con el paso del tiempo iban ascendiendo posiciones. A partir del 28 de septiembre de 1832, Juan Díez<sup>1</sup> pasó a ocupar la última plaza de violín por el fallecimiento del violinista Manuel Salvatierra.

A raíz de la expulsión del profesor Pedro Escudero<sup>2</sup>, en julio de 1833, el Conservatorio contrató a dos nuevos profesores violín, ambos miembros de la Real Capilla y afines a la Corte. El violinista Luis Veldrof<sup>3</sup> fue elegido como maestro de la primera clase de violín y para la segunda clase nombraron profesor a Juan Díez, con un sueldo de 6000 reales anuales, remuneración que recibía además de su sueldo en la Real Capilla.

Los profesores del Conservatorio estaban obligados a llevar un control mensual de aplicación, conducta y faltas de sus alumnos. En las siguientes tablas<sup>4</sup> se presentan los primeros partes mensuales de los alumnos de Juan Díez:

\* Profesora de violín del Conservatorio Amanuel de Madrid. En 2009 obtiene el Diploma de Estudios Avanzados en Musicología por la Universidad Complutense de Madrid

<sup>1</sup> Archivo Histórico del Palacio Real, en adelante AHP, Expediente Personal de Juan Díez 2684/39.

<sup>2</sup> Pons Casas, Assumpta. «Pedro Escudero, primer profesor de violín del Conservatorio de Madrid». *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*. Núm. 16 y 17, p. 115-131.

<sup>3</sup> Pons Casas, Assumpta. «Luis Veldrof, profesor de violín del Conservatorio de Madrid (1833-1834)». *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*. Núm. 20, p. 89-97.

<sup>4</sup> Archivo Histórico del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, en adelante AHC, «Libro del parte mensual que dan los señores Maestros del Real Conservatorio de Música de María Cristina de la conducta y aplicación de los alumnos de sus respectivas clases».

ASSUMPTA PONS CASAS

Tabla 1: Parte mensual de los alumnos de Juan Díez. Julio de 1833				
Lista de alumnos	Aplicación	Conducta	Faltas	Motivo
José Rodríguez	Bastante	Buena		
Tomás Lamas	Bastante	Buena		
Manuel Daza	Bastante	Buena		
Antonio Jardín	Bastante	Buena		
José Saavedra	Bastante	Buena		
José Zuñiga	Bastante	Buena		
Manuel Giménez	Regular	Buena		
José Alvería	Regular	Buena		
Salvador Bort	Regular	Buena		

Tabla 2: Parte mensual de los alumnos de Juan Díez. Agosto de 1833				
Lista de alumnos	Aplicación	Conducta	Faltas	Motivo
Tomás Lamas	Buena	Buena		
José Rodríguez	Bastante	Buena	2 días	Enfermo
Salvador Bort	Bastante	Buena	Todas	Enfermo
Manuel Daza	Bastante	Buena		
José Zuñiga	Regular	Buena		
Manuel Giménez	Regular	Buena		
Manuel Jardín	Regular	Buena	1 día	Ocupado
José Alvería	Regular	Buena		
José Saavedra	Regular	Buena	1 día	Ocupado

JUAN DíEZ ORTIGAS, UNA VIDA LIGADA AL CONSERVATORIO DE MADRID...

Tabla 3: Parte mensual de los alumnos de Juan Díez. Septiembre de 1833				
Lista de alumnos	Aplicación	Conducta	Faltas	Motivo
José Rodríguez	Bastante	Buena		
Tomás Lamas	Bastante	Buena		
Manuel Daza	Bastante	Buena		
José Zuñiga	Regular	Buena		
José Saavedra	Regular	Buena		
Antonio Jardín	Regular	Buena		
Manuel Giménez	Regular	Buena		
José Alvería	Regular	Buena		
Salvador Bort	Regular	Buena		

Tabla 4: Parte mensual de los alumnos de Juan Díez. Octubre de 1833				
Lista de alumnos	Aplicación	Conducta	Faltas	Motivo
José Rodríguez	Regular	Buena		
Tomás Lamas	Regular	Buena		
Manuel Daza	Regular	Buena		
Antonio Jardín	Regular	Buena		
José Saavedra	Regular	Buena		
José Zuñiga	Regular	Buena		
Manuel Giménez	Regular	Buena		
Salvador Bort	Regular	Buena		
José Alvería	Regular	Buena		
Francisco Pérez	Regular	Buena		

ASSUMPTA PONS CASAS

Tabla 5: Parte mensual de los alumnos de Juan Díez. Noviembre de 1833				
Lista de alumnos	Aplicación	Conducta	Faltas	Motivo
José Rodríguez	Bastante	Buena		
Tomás Lamas	Bastante	Buena		
Manuel Daza	Bastante	Buena		
Antonio Jardín	Bastante	Buena		
José Saavedra	Muy poca	Buena		
José Zuñiga	Regular	Buena		
Manuel Giménez	Regular	Buena		
Salvador Bort	Regular	Buena		
José Alvería	Regular	Buena		
Francisco Pérez	Regular	Buena		

En la siguiente tabla se transcribe el Acta del examen de violín que realizaron los alumnos del profesor Juan Díez en diciembre de 1833, y en la que podemos ver las obras y ejercicios que se realizaron:

Tabla 6: Examen de la segunda clase de violín, 12 de diciembre de 1833	
José Rodríguez se presentó solo	Tocó el primer Allegro del 7º Concierto de Rode, acompañado por cuarteto. La Junta encontró a este alumno desconocido por los adelantos que ha hecho desde que está bajo la dirección del actual Maestro de la clase. Ejecutó además la lección de repente que tocaron los alumnos de la primera clase «ha hecho algunas faltas en la lectura y en el valor de las notas; pero ha tocado con gusto las cosas que ha adivinado»
Tomás Lamas se presentó acompañado de su padre	Tocó unas Variaciones <sup>5</sup> del Maestro de la clase bastante bien en el principio de la variación en tercera menor sobre el bordón afinó poco y en otros pasos pero se le conoce disposición y aplicación. Ejecutó también con regularidad la lección de repente
Manuel Daza se presentó con su padre	Tocó la 8ª sonata de Corelli bastante bien por estar en los principios y la lección de repente con regularidad
Antonio Jardín se presentó solo	Tocó un ejercicios del método regularmente y una lección de repente menos que regular. Está en los principios y le falta estudio de solfeo
José Saavedra se presentó solo	Tocó un ejercicio del método de los más fáciles regularmente. El Sr Maestro de la clase manifestó a la Junta que este alumno es poco aplicado y lo mismo dijo el Maestro de solfeo de externos
José Zuñiga	Faltó por estar enfermo
Manuel Giménez se presentó acompañado de su madre	Está en los principios, tocó regularmente uno de los primeros ejercicios del método
José Delgrás y Alberá se presentó solo	Hace poco que ha empezado. Tocó regularmente la escala
Salvador Boort se presentó solo	Ha asistido poco a la clase por estar enfermo. Está en los principios. Tocó regularmente una escala
Francisco de Paula Pérez	Está en los principios absolutamente y la Junta no quiso oírle por esta razón. Ha estado también muy enfermo

Fuente: AHC, Libro de Actas 1830-1856, 12 de diciembre de 1833.

<sup>5</sup> Se refiere a la *Fantasia con variaciones para violín con acompañamiento de piano sobre un dúo del «Esule di Roma»*, que compuso Juan Díez en 1830, dedicándola a S.M. la Reina Gobernadora. Esta obra tiene una tercera variación en La menor en la que se especifica que debe ser tocada en la cuarta cuerda (también conocida como bordón).

Tabla 7: Lista de alumnos de las dos clases de violín. Año 1834	
Antonio Capó González	José Rodríguez
Cipriano Lorente	Tomás Lamas
Isidoro Díaz	Manuel Daza
Juan Rivas	Antonio Jardín
Pedro Ortega	José Saavedra
Manuel Marin	José Zuñiga
José González	Manuel Giménez
Manuel Lozano	Salvador Bort
Benito López	José Alvería
	Francisco Pérez

Fuente: AHC, «Libro del parte mensual que dan los señores Maestros del Real Conservatorio de Música de María Cristina de la conducta y aplicación de los alumnos de sus respectivas clases».



A partir de la forzada dimisión de Luis Veldrof como profesor de violín del Conservatorio debido a la depuración Carlista<sup>6</sup>, a partir de junio de 1834 la primera clase de violín pasó interinamente a cargo de Juan Díez.

El día 11 de diciembre de 1834, la Junta Facultativa formada por el Director Piermarini, Ramón Carnicer, Pedro Albéniz, Juan Díez y Baltasar Saldoni, examinó dicha clase. Los alumnos tocaron algunos estudios del método de Baillot en diversas posiciones, un ejercicio de Fiorillo y varias sonatas de Corelli, además de la lectura a vista. En la siguiente tabla se transcribe el documento donde aparecen los exámenes de dicha clase:

Tabla 8: Examen de la primera clase de violín, 11 de diciembre de 1834	
Cipriano Llorente	Tocó regularmente el estudio 1º de Baillot. Se le dio un solfeo para tocarlo de repente y en efecto lo ejecutó con regularidad, sin embargo de haberse aturdido en el compás.
Isidoro Díaz	Tocó el estudio nº31 de Fiorillo y regularmente el mencionado solfeo
Benito López	Tocó bastante bien el estudio nº15 del método y con regularidad de repente un trozo del allegro de un solfeo
Juan Rivas	Tocó regularmente la 10ª sonata de Corelli y de repente el mencionado trozo de solfeo
Antonio Capó González	Tocó regularmente la 6ª sonata de Corelli y el precitado trozo de solfeo
José García	Tocó regularmente la primera sonata de Corelli y se aturdió al tocar el citado trozo que salió como pudo
José González	Tocó el estudio de la 5ª posición y se reconoció que no había hecho mayor adelanto. El Sr Director le dio el término de dos meses para que se corrija de su mala aplicación quedando encargado el Sr Maestro de la Clase de participar el resultado a la Dirección
Manuel Lozano	Tocó el 3er estudio de la tercera posición y se reconoció no tener ninguna disposición, conviniendo en que se debía llamar a su padre para desengañarle
Tomás Sancho	Tocó el 2º estudio de la segunda posición y se convino que era necesario advertir a su padre la necesidad de que hiciera estudiar a su hijo
Pedro Sánchez de la Serrana	Manifestó el Sr Maestro que este alumno no se aplicaba por lo que el Sr Director le dio dos meses de término para la enmienda

Fuente: AHC, Libro de Actas 1830-1856, 11 de diciembre de 1834.

<sup>6</sup> Pons Casas, Assumpta. «Luis Veldrof, profesor de violín del Conservatorio de Madrid (1833-1834)». *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*. Núm. 20, p. 89-97.

ASSUMPTA PONS CASAS

Al día siguiente la Junta Facultativa pasó a examinar la segunda clase de violín. De sus nueve alumnos, siete tocaron una sonata de Corelli y los dos restantes ejecutaron ejercicios de Fiorillo y Kreutzer, además de la lección a primera vista. En la tabla contigua se especifica el tiempo que lleva estudiando cada alumno además de toda la información referente a estos exámenes:

Tabla 9: Examen de la segunda clase de violín, 12 de diciembre de 1834	
José Alverá que hace un año que ha empezado	Tocó regularmente la sonata de Corelli nº2. Este alumno es bastante aplicado y asiste con puntualidad
Rafael Pérez que hace ocho meses que ha empezado	Tocó la sonata de Corelli nº7. Este alumno fue reconocido de disposición y con bastante aplicación y puntualidad en la asistencia
Manuel Jardín que hace año y medio que empezó en cuyo tiempo ha faltado mucho y se ha aplicado poco	Tocó menos que regularmente la sonata de Corelli nº8. El Sr Maestro de la clase manifestó que estaba poco contento con él; se le dieron dos meses de termino para que se corrigiera
Manuel Giménez que hace un año y medio que ha empezado	Tocó regularmente la 8ª sonata de Corelli. El Sr Maestro manifestó que este alumno no había empezado con puntualidad y aplicación pero que de tres meses a esta parte se había «entiviado», sin embargo tiene disposición y prometió aplicarse
Salvador Bort que empezó hace año y medio	Tocó bastante bien la 9ª sonata de Corelli. Fue reconocido de disposición y aplicación
Francisco de Paula Pérez que empezó hace un año	Tocó regularmente la 9ª sonata de Corelli. Se reconocieron en este alumno defectos físicos y poca disposición
Manuel Daza que empezó hace año y medio <sup>7</sup>	Tocó bien la 9ª sonata de las difíciles de Corelli y regularmente una lección de repente. Fue reconocido este alumno de disposición y aplicación
Tomás Lamas	Tocó bien los estudios de Fiorillo nº13 y 11 y no muy bien un largo de repente. El Sr Maestro manifestó que no se aplica y que es poco asistente; pero que tiene disposición
José Rodríguez	Tocó el nº7 de Kreutzer bien y mejor que el anterior el mencionado largo de repente

Fuente: AHC, Libro de Actas 1830-1856, 12 de diciembre de 1834.

<sup>7</sup> Manuel Daza llevaba un año y medio con el profesor Juan Díez, pero había empezado los estudios de violín en junio de 1831 con el profesor Pedro Escudero, es decir que realmente había empezado hacía tres años y medio.

A continuación se presenta la lista de alumnos de violín de la clase de Juan Díez en 1835. De los 19 alumnos de violín que había en 1834 se ha pasado a 15 alumnos:

Tabla 10: Listado de alumnos de violín en 1835
Cipriano Lorente, Juan Rivas, Isidoro Díaz, Benito López, Manuel Daza, Antonio Capó González, Salvador Bort, Francisco Pérez, José Delgrás, José García, Francisco de Paula, Tomás Sancho, Valentín Mozuchi, Lorenzo Polfin y Santiago Mascaró.
Número de alumnos de violín: 15

Fuente: AHC, «Libro del parte mensual que dan los señores Maestros del Real Conservatorio de Música de María Cristina de la conducta y aplicación de los alumnos de sus respectivas clases».

La vida en el Conservatorio se desarrolló con relativa normalidad hasta que el día 12 de noviembre de 1835 las Cortes suprimieron la partida presupuestaria destinada al pago de profesores, alumnos internos y demás gastos del Conservatorio, e instaron al Gobierno a que resolviese la cuestión lo mejor posible. A partir de este momento se vivieron graves problemas económicos, pero merced la conducta digna y desinteresada de varios profesores y empleados, continuaron abiertas algunas clases.

El año 1838 fue quizá uno de los momentos más delicados para la historia del Conservatorio, había muy pocos alumnos matriculados y el profesorado estaba descontento debido a los atrasos que sufrían en el pago de sus sueldos. El Vice-protector<sup>8</sup> explicó a los profesores el grave estado de penuria de la nación, existía una gran dificultad para realizar los pagos, e iban a cesar las clases que no tuvieran un número mínimo de alumnos. Además, los profesores de instrumento debían instruir en el solfeo, por no haber suficientes alumnos. Siendo conscientes de los enormes problemas económicos que se estaban produciendo y de que la continuidad del Conservatorio peligraba, los profesores acordaron renunciar al 50% de los atrasos de sus sueldos y siguieron impartiendo sus clases<sup>9</sup>.

A partir del 1 de octubre de 1838 Juan Díez fue nombrado maestro único de violín con el haber de 10000 reales anuales, y un horario de trabajo diario de 10h a 12h<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> El Vice-protector, en este momento el Marqués de Tabuérnica, era quien reemplazaba al Director del Conservatorio. Era una persona ajena al Claustro y ligada a la Corte.

<sup>9</sup> AHC, Libro de Actas 1830-1856, entre septiembre y diciembre de 1838.

<sup>10</sup> AHC, Expediente Personal de Juan Díez.

En las tablas siguientes aparecen los listados de los alumnos de violín de Juan Díez:

Tabla 11: Listado de alumnos de violín en 1840
Rafael Pérez, Tomás Sancho, José Marín, José Quintana, Ignacio Valdivia, Nicolás Valdivia, Gregorio Morales, José Flores, Antonio Varela, Miguel Frates, Tomás Plo, José Castillo, Agustín Argenti, Juan Unaste, Adelaida Ortiz, Gregorio Ochoa, Cipriano Sesé, Vicente Manjarres, Juan Sevilla, Santiago Paz, Salvador Velázquez y Luis Lama.
Número de alumnos de violín: 22
Número total de alumnos del Conservatorio: 225 (134 alumnos y 91 alumnas)

Fuente: AHC, Estado General Alumnos el 31 de diciembre de 1840, Leg. 4/8.

Tabla 12: Listado de alumnos de violín en 1841
Rafael Pérez, Tomás Sancho, José Marín, José Quintana, Gregorio Morales, Antonio Varela, Tomás Plo, Agustín Argenti, Adelaida Ortiz, Cipriano Sesé, Vicente Manjarres, Santiago Paz, Salvador Velázquez, Luis Lama, Luis Grachi, Félix José Sánchez, Fernando Anchinelli, Juan Muñoz, Francisco Gálvez y Félix Vilacedron.
Número de alumnos de violín: 20

Fuente: AHC, Estado General Alumnos el 31 de diciembre de 1841, Leg. 4/32.

El profesor de violín Juan Díez, trabajador incansable, fue un constante defensor de la continuidad del Conservatorio, a pesar de todas las dificultades por las que atravesaba. En 1841 reunió cuantas noticias le fue posible para demostrar las ventajas que había proporcionado el Conservatorio a infinidad de familias y la necesidad de su existencia<sup>11</sup>. Entre otros informes se presentó una relación de los numerosos alumnos y ex-alumnos que en 1841 ya habían conseguido un puesto de trabajo como músicos ya fuese un trabajo fijo o eventual con una estimación aproximada de sus ganancias. La siguiente tabla nos proporciona dichos datos:

Tabla 13: Alumnos del Conservatorio trabajando en 1841			
Alumnos del Conservatorio	Número	Utilidades anuales	Media
Colocados	88	832000	9454,5
Eventuales	48	257000	5354
Fuera de España	13	469000	36077
Total	149	1558000	16962

Fuente: «Memoria presentada por la Escuela de Música y Declamación en la Exposición Internacional de Filadelfia». Madrid: Imprenta Antonio García, 1876.

<sup>11</sup> AHC, Libro de Actas 1830-1856, 15 de julio de 1841.

En el Estudio del *Estado General de los alumnos en 1841* se puede comprobar que varios de los alumnos de violín habían conseguido puestos de trabajo. Rafael Pérez y Salvador Bort eran primeros violines de la Orquesta de la Ópera con un sueldo anual de 5000 reales. Había otros cinco alumnos que ejercían la profesión eventualmente: José Rodríguez, Tomás Sancho, Cipriano Lorente, Isidoro María López e Isidoro Díaz, con unas utilidades aproximadas de 3000 reales anuales. Además el ex-alumno Juan Rivas se hallaba ejerciendo la profesión en Lisboa, cobrando unos 12000 reales anuales<sup>12</sup>.

Durante la noche del 17 de abril de 1842 se representó una función en el Conservatorio. Interpretaron una Sinfonía de Auber, unas Variaciones compuestas por Lafont que tocó el alumno Rafael Pérez como solista, y el segundo acto de la ópera sería *Cleonice, Reina de Siria* del Maestro Saldoni. La orquesta estaba formada por los alumnos de violín Rafael Pérez, Cipriano Llorente, Isidoro Díaz, Salvador Boort, Tomás Sancho, Leandro Ruiz, Agustín Argenti, Tomás Pló y Juan Muñoz; las violas eran Antonio Varela y José Quintana. También había algunos músicos invitados<sup>13</sup>.

En las siguientes tablas tenemos el listado de los alumnos de violín durante los años 1842 y 1843:

Tabla 14: Clase de violín. Año 1842
Rafael Pérez, Tomás Sancho, José Marín, José Quintana, Gregorio Morales, José Flores, Antonio Varela, Tomás Plo, Agustín Argenti (baja), Adelaida Ortiz, Cipriano Sesé (baja), Vicente Manjarres, Santiago Paz, Salvador Velázquez, Luis Giachi, Fernando Anchinelli, Juan Muñoz, Félix Vilacedrón (baja), Florencio Fuentes, Manuel Rodríguez, Francisco Benítez, Fernando Fernández, Antonio Nogués (desde octubre), José García (desde octubre) y José Alvitos (desde octubre).

Tabla 15: Clase de violín. Año 1843
Rafael Pérez, Tomás Sancho, José Marín, José Quintana, Gregorio Morales, José Flores, Antonio Varela, Tomás Plo, Adelaida Ortiz, Vicente Manjarres, Santiago Paz, Salvador Velázquez, Luis Giachi, Fernando Anchinelli, Juan Muñoz, Florencio Fuentes (baja), Manuel Rodríguez, Francisco Benítez (baja), Fernando Fernández (baja), José García, José Alvitos, Antonio Nogués (baja) y Andrés Moreno.

Fuente: AHC, Libro 189: Parte mensual de los maestro (1842-1844).

<sup>12</sup> Aparece en la «Memoria presentada por la Escuela de Música y Declamación en la Exposición Internacional de Filadelfia». Madrid: Imprenta Antonio García, 1876.

<sup>13</sup> AHC, Leg. 4/41

A través de un inventario de efectos del Conservatorio, tenemos una relación de las partituras de violín que se recibieron de París el 31 de julio de 1843. Eran estudios y caprichos de Kreutzer, Fiorillo, Baillot, Beriot, Spohr y Paganini. Además se compraron unos cuartetos y quintetos de Onslow:

Tabla 16: Partituras de violín compradas en París para el Conservatorio, 31 de julio de 1843		
Obras	Compositor	Precio
40 Ejercicios	Kreutzer	15 reales
18 Caprichos	Kreutzer	9 reales
36 Estudios	Fiorillo	10 reales
10 Estudios brillantes	Baillot	10 reales
6 Estudios brillantes	Beriot	10 reales
3 Estudios para dos violines	Beriot	9 reales
3 Estudios característicos con piano	Beriot	9 reales
Estudio del violín. 1ª y 2ª parte	Spohr	24 reales
24 Caprichos	Paganini	12 reales
Cuartetos y quintetos	Onslow	

Fuente: AHC, Leg. 4/98.

Durante estos años se produjeron desde la prensa severas críticas al Conservatorio y también a los músicos de las orquestas, considerando que su nivel era muy bajo y que faltaba disciplina y control. En 1843 el compositor y fundador de *La Iberia Musical y Literaria* Joaquín Espín y Guillén escribió un artículo<sup>14</sup> sobre el deplorable estado en que se encontraba la Real Capilla, el Conservatorio y la enseñanza de la música. En otro artículo<sup>15</sup> exponía la necesidad de la adjudicación de plazas para el profesorado por oposición pública. En 1846 continuaban las críticas: «El Conservatorio puede aspirar a muchos títulos de gloria y de estimación pública; falta actividad, movimiento, vida. Es necesario cortar abusos, reorganizar los trabajos y el plan de enseñanza»<sup>16</sup>

Los problemas de falta de control y disciplina en las clases eran tan evidentes que en marzo de 1843 se redactó una «Orden del Director para la puntual

<sup>14</sup> *La Iberia Musical y Literaria*, nº 1, 1 de enero de 1843, p. 5.

<sup>15</sup> *La Iberia Musical y Literaria*, nº 42, 29 de octubre de 1843.

<sup>16</sup> *La Iberia Musical. Gaceta de Teatros*, nº 22, junio 1846, p. 180.

asistencia de los alumnos a las clases»<sup>17</sup> y en enero de 1844 se mandó el siguiente comunicado: «Orden del Sr. Director previniendo que en los partes mensuales que dan los Profesores expresen exactamente el número de lecciones que se han dado a los alumnos en las clases, no admitiendo pretextos frívolos de que se valen; y calificarán su aplicación, adelantos y disposición sin consideración alguna, haciendo entender a todos los alumnos que si no corresponden a lo que repetidas veces les está prevenido, se les dará de baja en las clases»<sup>18</sup>.

A continuación se presentan dos tablas con los alumnos de violín matriculados en 1844:

Tabla 17: Clase de violín. Año 1844
Rafael Pérez, Tomás Sancho, José Marín, José Quintana, Gregorio Morales, José Flores, Antonio Varela, Tomás Plo, Adelaida Ortiz, Vicente Manjarres, Santiago Paz (baja), Salvador Velázquez, Luis Giachi, Fernando Anchinelli, Juan Muñoz, Manuel Rodríguez, José García, José Alvitos (baja), Andrés Moreno, Napoleón Bonoris (baja), Andrés López (baja), Manuel Yepes (baja), Ángel de la Azuela (baja), Antonio Florín (desde octubre), Ricardo Pérez (desde noviembre), Francisco Pérez (desde noviembre) y Santiago Galos (desde diciembre).

Fuente: AHC, Libro 189: Parte mensual de los maestro (1842-1844).

Tabla 18: Listado de alumnos de violín en 1844
Rafael Pérez, Tomás Sancho, José Marín, José Quintana, Gregorio Morales, José Flores, Antonio Varela, Tomás Plo, Adelaida Ortiz, Vicente Manjarres, Salvador Velázquez, Luis Giachi, Fernando Anchinelli, Juan Muñoz, Manuel Rodríguez, José García, Andrés moreno, Francisco Pérez, Antonio Florín, Ricardo Pérez y Santiago Palos.
Número de alumnos de violín: 21

Fuente: AHC, Estado General Alumnos el 31 de diciembre de 1841. Leg. 5/48.

Juan Díez, en su faceta de director de orquesta, dirigió la función ejecutada en el Teatro del Conservatorio la noche del 25 de abril de 1844 en la que se tocó un himno compuesto por el profesor de composición del Conservatorio D. Ramón Carnicer, un acto de *Ella es él* de Bretón, unas variaciones para violín tocadas por el alumno Tomás Plo y un acto de la ópera *Caritea* de Mercadante. En estas funciones se gratificaba con 80 reales a los alumnos que participaban (en esta función actuaban los violinistas Rafael Pérez, Tomás Plo, Isidoro Díaz, Juan Muñoz, Juan López, Tomás Marín y Vicente Manjarres y los violas José Flores y Andrés Moreno) y se contaba con el apoyo de músicos invitados para reforzar la orquesta, que cobraban unos 120 reales cada uno, como fue el caso por ejemplo, del violinista y ex-alumno Luis Arche<sup>2</sup>.

<sup>17</sup> AHC, Leg. 5/17.

<sup>18</sup> AHC, Leg. 5/10.

ASSUMPTA PONS CASAS

El 3 de febrero de 1845 se recibió una segunda remesa de partituras que habían sido compradas en París para el Conservatorio. En la siguiente tabla se detallan las partituras de violín:

Tabla 19: Partituras de violín compradas en París para el Conservatorio, 3 de febrero de 1845			
Cantidad	Obra	Autor	Precio
1	Método de violín en español	Spohr	6 reales
1	Método de violín en francés	Spohr	42 reales
1	Sinfonía concertante para dos violines	Spohr	15 reales
1	Lette a 4 para dos violines	Kreutzer	15 reales
1	op. 56 sinfonía para dos violines	Maurer	15 reales
1	Variaciones para violín	Pechestsbach	9 reales
1	Fantasia la Muette para violín y orquesta	Lafont	20 reales
1	Fantasia La Vestale para violín y orquesta	Lafont	15 reales
1	Minuit Fantasia para violín y orquesta	Lafont	9 reales
1	Tres aires variados para violín y orquesta	Paganini	5 reales
1	Variaciones de bravura para violín	Paganini	3 reales
1	Les charmes de Padova para violín	Paganini	6 reales
1	Aires variados nº 6, 7 y 8 a 15 francos	Beriot	45 reales
1	Aire variado op.31 para violín y orquesta	Ghys <sup>19</sup>	22 reales
1	Concierto nº6 para violín y orquesta	Lafont	15 reales

Fuente: AHC, Leg. 5/50.

<sup>19</sup> Joseph Ghys, primer violín del Rey de Bélgica, visitó Madrid en 1840. *El Guardia Nacional*, 26 de marzo de 1840.



En las siguientes tablas podemos ver la relación de alumnos matriculados en 1845, entre ellos encontramos a Jesús de Monasterio:

Tabla 20: Listado de alumnos de violín matriculados en 1845
Rafael Pérez, Tomás Sancho, José Marín, José Quintana, Gregorio Morales, José Flores, Antonio Varela, Tomás Plo, Adelaida Ortiz, Vicente Manjarres, Salvador Velázquez, Luis Grachi, Fernando Anchinelli, Juan Muñoz, Manuel Rodríguez, José García, Andrés Moreno, Francisco Pérez, Antonio Florín, Ricardo Pérez, Santiago Galos, Cosme Benito, Napoleón Bonsio, Pedro Zavaleta, Jesús Monasterio, José Martínez y José Martínez Díaz.
Número de alumnos de violín: 27

Fuente: AHC, Libro de Clases de Alumnos 1845-1847.

Tabla 21: Listado de alumnos de violín en diciembre de 1845
Rafael Pérez, Tomás Sancho, José Marín, José Quintana, Gregorio Morales, José Flores, Antonio Varela, Tomás Plo, Vicente Manjarres, Salvador Velázquez, Luis Grachi, Fernando Anchinelli, Juan Muñoz, Manuel Rodríguez, José Martínez, José García, Andrés moreno, Francisco Pérez, Antonio Florín, Ricardo Pérez, Santiago Palos, Napoleón Bonsio y Jesús Monasterio.
Número de alumnos de violín: 23

Fuente: AHC, Estado General Alumnos 31 de diciembre de 1845. Leg. 5/75.

El 5 de mayo de 1845 el padre de Jesús de Monasterio, Don Jacinto, solicitó un aumento de la pensión de su hijo, que era de 2200 reales, con la intención de que pudiera ser educado en España o en el extranjero. El Secretario del Ministerio pidió un informe de aprovechamiento y asistencia al Conservatorio y el 28 de mayo de 1845 Juan Díez escribió una carta indicando que «aunque Monasterio tiene disposición privilegiada, tiene adquiridos resabios que tardará años en olvidar...en los tres meses que lleva en clase ha hecho adelantos porque ha empezado a conocer el verdadero método del arte de tocar el violín con escuela...»<sup>20</sup>. Monasterio se matriculó en el Conservatorio de Madrid el 8 de enero de 1845 y fue dado de baja el 10 de febrero de 1846 por falta de asistencia. Finalmente no le aumentaron la pensión porque los informes no fueron suficientemente positivos y nunca obtuvo más nota que regular<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> AHC, Leg. 5/61.

<sup>21</sup> AHC, Leg. 5/70.

ASSUMPTA PONS CASAS

En la siguiente tabla se presenta el trabajo que desempeñaban los alumnos y ex-alumnos de violín del Conservatorio a 30 de enero de 1849:

Tabla 22: Trabajo que desempeñaban los alumnos del Conservatorio, 30 de enero de 1849			
Nombre	Puesto de trabajo	Sueldo	
Rafael Pérez	Concertino Teatro del Circo	26 reales diarios	16000 anuales
Tomás Plo	Violín 1º Teatro del Circo	12 reales diarios	5000 anuales
Tomás Sancho	Violín 2º Teatro del Circo	12 reales diarios	6000 anuales
Agustín Argenti	Violín 2º Teatro del Circo	12 reales diarios	5000 anuales
Andrés Moreno	Violín 2º Teatro del Circo	12 reales diarios	5000 anuales
Manuel Rodríguez	Violín 1º Teatro del Circo Violín 2º Teatro de la Cruz	16 reales diarios 12 reales diarios	6000 anuales
Isidoro M <sup>a</sup> López	Violín 1º Teatro del Instituto	10 reales diarios	6000 anuales
José Marín	Violín 2º Teatro del Instituto	9 reales diarios	2000 anuales
Vicente Manjarres	Violín 2º Teatro del Instituto	5 reales diarios	2000 anuales
Isidoro Díaz	No desempeña la profesión		6000 anuales
Salvador Bort	Profesor en Londres		20000 anuales
José Quintana	No desempeña la profesión		4000 anuales
José Capó	Profesor en la provincia		4000 anuales
Cipriano Llorente	Violín 1º Teatro del Príncipe	12 reales diarios	6000 anuales
Antonio Varela	No desempeña la profesión		4000 anuales
Juan Rivas	Colocado en Oporto		20000 anuales
José Rodríguez	Teatros de Madrid		10000 anuales

Fuente: AHC, Leg. 5/84.

A continuación se presentan los listados de los alumnos de violín matriculados en el Conservatorio:

Tabla 23: Listado de alumnos de violín en 1846
Vicente Manjarres, Fernando Anchinelli, Luis Guiochi, José M <sup>a</sup> Martínez, José García, Francisco Pérez, Antonio Florín, Natalio Bonoris, José Martínez, Andrés Pérez, Leandro Varela, Félix García, Matías Guiachi y Justo Caballero.
Número de alumnos de violín: 14

Fuente: AHC, Leg. 6/48, 31 de diciembre de 1846.

Tabla 24: Listado de alumnos de violín en 1847
Fernando Anchinelli, Francisco Pérez, José M <sup>a</sup> Martín, Justo Caballero, Leandro Varela, Andrés Pérez, Félix García, Matías Guash, Agustín Millares, Joaquín Nieto, Juan Zembrano, Ramón Ruiz y José Hovoa.
Número de alumnos de violín: 13

Fuente: AHC, Leg. 6/96, 31 de diciembre de 1847.

Tabla 25: Listado de alumnos de violín en 1848
Fernando Anchinelli, José Martínez, Francisco Pérez, Leandro Varela, Matías Juanchi, Ramón Ruiz, Celestino Antigueta, Francisco Mendivil, Juan Justo Caballero, Miguel Carreras, Valentín Gardeta, Federico Fuster, Agustín Millares y Joaquín Nieto.
Número de alumnos de violín: 14

Fuente: AHC, Leg. 6/122, 31 de diciembre de 1848.

Tabla 26: Ejercicio de alumnos de violín el 6 de mayo de 1849
Fuster, bien; Carreras «promete por su edad, buen tono y decisión»; Mendivil, regular; Varela, bien; Ruiz, bien; Pérez, «bien, pero un poco más de afinación le falta en algunos pasos»; Anchinelli, bien y Martínez, bien. Caballero y Gardeta faltaron.
Número de alumnos de violín: 10

Fuente: AHC, Leg. 7/16.

Tabla 27: Listado de alumnos de violín en 1849
Fernando Anchinelli, José M <sup>a</sup> Martínez, Francisco Pérez, Leandro Varela, Ramón Ruiz, Francisco Mendivil, Miguel Carreras, Federico Fuster, José Guichot y Joaquín Nieto.
Número de alumnos de violín: 10

Fuente: AHC, Leg. 7/35, 31 de diciembre de 1849.

ASSUMPTA PONS CASAS

Tabla 28: Listado de alumnos de violín en 1850
Fernando Anchinelli, José M <sup>a</sup> Martínez, Ramón Ruiz, Francisco Mendivil, Miguel Carreras, José Guichot, Joaquín Oriolo, José Mira, José Tutor y Luis Bayona.
Número de alumnos de violín: 10

Fuente: AHC, Leg. 7/73, 31 de diciembre de 1850.

Tabla 29: Ejercicio privado de violín de día 6 de abril de 1851
José M <sup>a</sup> Martínez, bien; Fernando Anchinelli, enfermo; Miguel Carreras, bien; Ramón Ruiz; Francisco Mendivil, bien; José Oriolo, José Guichot, José Mira, Natalio Bambero, José Tutor y Blas García, están en los principios.
Número de alumnos de violín: 11

Fuente: AHC, Leg. 8/4.

Además de formar parte de la Real Capilla, impartir clases de violín y dirigir algunos conciertos en el Conservatorio, el infatigable Juan Díez participaba puntualmente en otras actividades musicales. Para estos cometidos necesitaba contar con el beneplácito de la Corte, aunque su buena relación con la monarquía le daba una garantía que le favorecía. Un ejemplo de ello lo encontramos en el Archivo del Palacio Real, donde localizamos que el día 4 de septiembre de 1851 Díez pidió permiso a S.M. para tocar una ópera italiana en el Teatro Real y pocos días después, el día 19 del mismo mes la Reina le concedió licencia con la condición de que no faltara a la Real Capilla<sup>22</sup>. Otro ejemplo lo tenemos con su nombramiento como Inspector de las enseñanzas libres del Real Conservatorio Escuela especial de Música y Declamación, con la gratificación anual de 200 escudos, que le otorgó la Reina por Real Decreto del 28 de noviembre de 1851<sup>23</sup>.

Tabla 30: Ejercicio de la clase de violín de día 7 de diciembre de 1851
José Martínez; Fernando Anchinelli; Miguel Carreras, muy bien; Ramón Ruiz, bien; Joaquín Oriolo, buena afinación; José Mira, el arco un poco duro; José Guichot, buen arco y afinación; Natalio Bambero y José Tutor, Ejercicios fáciles, buena disposición de arco; Blas García y Enrique García, primeros ejercicios; Manuel Voguen y Eusebio Giménez, principian.
Número de alumnos de violín: 13

Fuente: AHC, Leg. 8/25.

<sup>22</sup> AHP, Expediente Personal de Juan Díez Ortigas 2684/39.

<sup>23</sup> AHC, Expediente Personal de Juan Díez Ortigas.

JUAN DíEZ ORTIGAS, UNA VIDA LIGADA AL CONSERVATORIO DE MADRID...

Tabla 31: Estado nominal de alumnos de violín a día 29 de febrero de 1852
Fernando Anchinelli, José M <sup>a</sup> Martínez, Ramón Ruiz, Francisco Mendivil, Miguel Carreras, José Guichot, Joaquín Oriolo, José Mira, José Tutor, Blas García, Eusebio Giménez, Manuel Vázquez, Natalio Barbero, Eduardo Cortázar, Antonio Vega, Ramón Fernández, José Galdós, Manuel Fernández, Eugenio Crespo, Joaquín Friada, Federico Gómez y Manuel González.
Número de alumnos de violín: 22

Fuente: AHC, Leg. 8/38.

En la siguiente tabla se enumeran los alumnos de violín que se examinaron día 9 de mayo de 1852, juntamente con la aplicación que demostraron:

Tabla 32: Examen de la clase de violín, 9 de mayo de 1852	
José Galdós	Falta
Ramón Fernández	Principante
Eduardo Cortázar	Principante
Joaquín Foncada	Principante
Manuel Fernández	Principante
Eusebio Giménez	Bien
Antonio de la Vega	Bien
Federico Gómez	Bien. Mucha disposición
José Tutor	Bien. Mucha disposición
Natalio Barber	Bien. Mucha disposición
Blas García	Bien. Mucha disposición
José Mira	Bien. Mucha disposición
José Gichot	Bien. Mucha disposición
Ramón Ruiz	Muy bien. Mucha disposición
Miguel Carreras	Muy bien. Mucha disposición

Fuente: AHC, Leg. 8/47.

ASSUMPTA PONS CASAS

En el concierto realizado el día 31 de octubre de 1852, el brillante alumno Miguel Carreras ejecutó unas Variaciones de Beriot con acompañamiento de piano<sup>24</sup>.

Tabla 33: Estado nominal de alumnos de violín a día 28 de febrero de 1853
Ramón Ruíz, Fernando Anchinelli, Miguel Carreras, José Tutor, José Martínez, Blas García, Eusebio Giménez, Natalio Barbero, Ramón Fernández, Joaquín Friada, Eduardo Cortázar, Antonio de la Vega, Manuel Fernández, Enrique Gómez y Anastasio Torres.
Número de alumnos de violín: 15

Fuente: AHC, Leg. 8/85.

En la siguiente tabla aparecen las anotaciones del examen mensual de la clase de violín de día 8 de mayo de 1853:

Tabla 34: Examen mensual de la clase de violín, 8 de mayo de 1853	
Manuel Bada	Bien
Antonio Torres	Bien
Tomás Domenech	Enfermo
Modesto Cortázar	(No pone nada)
Eusebio Giménez	Buen arco. Bien
Ramón Fernández	Bien
Joaquín Foncada	Bien
Antonio de la Vega	Bien
Federico Gómez	Bien
José Tutor	Bien
Blas García	Bien
Ramón Ruíz	Bien
Miguel Carreras	Ausente

Fuente: AHC, Leg. 9/12.

Los profesores de solfeo y composición distribuían a los alumnos principiantes en las diversas clases de instrumento, una vez creían que estaban suficientemente preparados. Luego éstos debían ser admitidos por el profesor

<sup>24</sup> AHC, Leg. 8/67.

especialista. Una vez admitidos podían asistir a clase y cuando salía la orden correspondiente se matriculaban.

En la siguiente tabla tenemos el informe de los alumnos que fueron propuestos en enero de 1854 para asistir a la clase de violín y las observaciones que hizo al respecto el profesor Juan Díez:

Tabla 35: Alumnos propuestos para la clase de violín. Enero de 1858.		
Alumnos	Profesores por quien han sido propuestos	Nota que debe poner el profesor de violín
Andrés Rabanaque	Composición	Este no puede asistir al tiempo de clase
Francisco Rodríguez	Clase primera de solfeo	Está dando en el solfeo no puede entrar a la hora
Antonio Cuéllar	Clase primera de solfeo	Admitido
Mariano Franco Zeran	Clase primera de solfeo	Admitido
Manuel Palomera	Clase primera de solfeo	Este alumno está como los anteriores, parado en la lectura de repente

Fuente: AHC, Leg. 9/38, 31 de enero de 1854.

En la siguiente tabla se confirma el satisfactorio examen que la clase de violín realizó el día 2 de febrero de 1854:

Tabla 36: Examen privado de la clase de violín, 2 de febrero de 1854	
Miguel Carreras	Está en la Capilla
Ramón Ruiz	No asiste
José Tutor	Bien
Blas García	Bien
Enrique Gómez	Bien
Antonio de la Vega	Bien
Eusebio Giménez	Bien
Eduardo Cortázar	Bien
Manuel Bada	Bien
Mariano Gallego	Bien
Anastasio Torres	Bien

Fuente: AHC, Leg. 9/39.

Es frecuente encontrar algún parte con altas y bajas de alumnos durante cada curso escolar, así como alguna lista de nuevos alumnos que ingresen. En esta época no había ninguna normativa sobre la edad que debían tener los alumnos para poder acceder al Conservatorio. Encontramos un ejemplo en la admisión de dos nuevos alumnos dados de alta el 8 de febrero de 1854 en la clase de violín: Jacinto de Cámara (natural de Madrid y con 20 años) y José Toral (natural de Tortosa y de 8 años)<sup>25</sup>. A continuación se detalla la asistencia, aplicación, disposición, año de estudio y fecha en que se dieron de alta los alumnos de violín:

Tabla 37: Clase de violín. Estado que presenta el Maestro de esta clase D. Juan Díez en los exámenes del mes de marzo de 1855					
Nombres	Alta en la clase	Año de estudio	Asistencia	Aplicación	Disposición
Miguel Carreras	3 de abril de 1848	6º año	Buena	Buena	Buena (nota 1)
Ramón Ruiz	1 de octubre de 1847	4º año	Buena	Buena	Regular (nota 2)
Enrique Gómez	12 de enero de 1852	3º año	Buena	Regular	Regular
Eduardo Cortázar	10 de enero de 1852	3º año	Regular	Poca	Regular
Eusebio Giménez	15 de septiembre de 1851	3º año	Buena	Poca	Regular (nota 3)
Manuel Bada	31 de diciembre de 1852	2º año	Buena	Regular	Buena
Mariano Gallego	4 de septiembre de 1852	2º año	Buena	Regular	Regular
Antonio Cuéllar	1 de febrero de 1854	1º año	Buena	Regular	Regular
José Torá	1 de febrero de 1854	1º año	Buena	Regular	Regular
Jacinto de Cámara	6 de febrero de 1854	1º año	Buena	Regular	Menos que regular
Eduardo Campo	6 de noviembre de 1854	4 meses	Regular	Poca	Menos que regular

Nota 1ª: Este alumno tiene concluida la enseñanza del violín, le falta ahora hacer el estudio de perfección. Si estudia podrá llegar a ser un buen concertista, porque reúne muchas circunstancias buenas en la ejecución: ha hecho una oposición a la Real Capilla y salió aprobado por los examinadores D. Hilarión Eslava, D. Pedro Albéniz y D. Juan Ortega: ejecutó tres veces en los ejercicios mensuales del Conservatorio con aceptación.

Nota 2ª: Este alumno asistió los cuatro primeros años con puntualidad; luego entró en la Orquesta del Teatro de Oriente y dejó de asistir de continuo concurriendo solo en aquellos días que dejaba de haber ensayo en dicho Teatro; no se dio de baja por ser útil cuando se ofrece alguna ejecución; ejecutó una vez en los ejercicios mensuales muy regular.

Nota 3ª: Este alumno tiene el defecto de no fijarse en la nota; equivoca con facilidad los nombres de ellas y lo mismo en el instrumento; esta falta le impide el adelantar y leer de repente.

Fuente: AHC, Leg. 10/111.

<sup>25</sup> AHC, Leg. 9/42.



En la siguiente lista encontramos una referencia de las obras que presentaron los alumnos de la clase de violín en el examen de día 1 de mayo de 1855:

Tabla 38: Examen de la clase de violín, 1 de mayo de 1855	
Eduardo Camps	Tocó una escala
José Arrá	Tocó un estudio a dúo
Antonio Cuéllar	Tocó un estudio a dúo y una escala solo
Jacinto Cámara	Tocó un estudio acompañado
Mariano Gallego	Tocó un estudio y una escala
Manuel Bada	Tocó un estudio y una escala
Eusebio Jimeno	Tocó un estudio solo y escalas
Eduardo Cortázar	Tocó un estudio solo y escalas
Enrique Coma	Tocó un estudio y una escala en terceras
Miguel Carreras	Tocó un Concierto de Beriot acompañado al piano

Fuente: AHC, Libro de Actas 1830-1856, 1 de mayo de 1855.

El Vice-Protector del Conservatorio, el señor Marqués de Tabuérniga, decidió reconvertir la clase de violín que estaba situada en el piso principal en sala de espera y trasladar ésta a la segunda planta, donde se encontraban las demás clases de instrumento. El profesor Juan Díez reclamó y se quejó porque no quería tener que subir más escalones y como no le hicieron caso, día 17 de septiembre de 1855 cuando el Vice-Protector salía del Conservatorio, Díez le propinó un bastonazo en la cabeza y le dirigió varios insultos. El Vice-protector suspendió a Díez de sus funciones de maestro hasta que el Gobierno ordenara lo contrario y enterada la Reina de este motivo de falta de respeto resolvió que en concepto de corrección se suspendiera del ejercicio de sus funciones por termino de dos meses al profesor Juan Díez quien percibiría la mitad del sueldo en septiembre y noviembre, y en el mes de octubre no percibiría sueldo alguno. El 5 de octubre el Vice-Protector escribió al Ministro de Gobernación pidiendo medidas más duras teniendo en cuenta que no se habían pedido antecedentes de Juan Díez «que los hay en este Archivo del carácter díscolo y desmanes de igual especie de este individuo» y teniendo en cuenta «los casos del Señor Escudero, maestro de violín también de este Conservatorio y separado de él por causas incomparablemente más leves». La Reina contestó que la medida adoptada era suficiente y el Marqués de Tubiérniga dimitió. El 24 de noviembre de 1855 el Gobierno admitió la dimisión y nombró como nuevo Vice-Protector al ex-Ministro de Hacienda, el Sr. Joaquín María Ferrer.

ASSUMPTA PONS CASAS

A partir de día 1 de octubre, Rafael Pérez fue el encargado de sustituir a Juan Díez durante la supresión de sus funciones como profesor<sup>26</sup>.

Este incidente nos confirma el vigoroso carácter y la fuerte personalidad del profesor Juan Díez, y por otro lado, el apoyo incondicional y la excelente relación que mantenía con la Corte y el Gobierno, quienes prefirieron sacrificar al Marqués de Tabuérniga, máximo responsable del Conservatorio en aquel momento, antes que aumentar el castigo contra la violenta actuación del violinista.

<sup>26</sup> AHC, Leg. 10/63, 10/64 y 10/77.

En el siguiente cuadro se detallan los exámenes de violín realizados el 17 de abril de 1856:

Tabla 39: Exámenes generales de violín celebrados el 17 de abril de 1856					
Alumno/Edad	Fecha de Ingreso	Faltas y su causa	Aplicación	Disposición y aptitud	Censura del jurado
Manuel Aroca 13 años	27 de junio de 1855	Bastantes, algunas por enfermo	Muy poca	Por ahora promete muy poco la disposición de este alumno	Regular
Emilio Ballesteros 12 años	25 de mayo de 1855	Muy pocas	Regular	Bastante buena	Aprobado
Eduardo Campo 15 años	28 de noviembre de 1854	Bastantes, algunas por enfermo y otras sin saber la causa	Muy poca	Su disposición y aptitud no pasa de ser regular hasta ahora	Aprobado
José Foga 11 años	1 de febrero de 1854	Lo mismo que el anterior	Muy poca	No mala, pero muy desaplicado y poco atento	Regular
Antonio Cuéllar 14 años	1 de febrero de 1854	Muy pocas	Regular	Buena disposición aunque le dificulta bastante el tener la mano pequeña	Bueno
Carlos Pintado 20 años	12 de enero de 1856	Algunas por enfermo	Regular	Buena disposición, pero tiene que enmendar bastantes aspectos	Bastante bien
Manuel Bada 16 años	31 de diciembre de 1852	Pocas	Regular	Buena disposición	Bueno
Eduardo Cortázar 14 años	1 de enero de 1852	Muchas, unas por enfermo y otras sin saber la causa	Muy poca	Disposición regular, pero es sumamente desaplicado y también muy poco atento a las observaciones que se le hacen	Regular
Miguel Carreras 19 años	3 de septiembre de 1848	Hace 2 años asiste muy poco a la clase por ensayos en el Teatro	Regular	Muy buena. Este alumno puede tomar parte en los ejercicios públicos por tener concluida la carrera	Bueno. Admitido al Concurso

En algunos de los exámenes que se realizaban en el Conservatorio, se invitaba a músicos e instrumentistas de fuera para completar los jurados. En los exámenes de 1856 se invitó, entre otros, al violinista, compositor y ex-alumno Luis Arche, a quien se le propuso que escribiera una pieza para violín. Unos días después, estos exámenes fueron criticados desde la prensa, en la cual se destacaba «la severidad que ha habido para algunas clases y la extremada benevolencia con que han sido mirados los discípulos de otras». Una semana más tarde, el 30 de junio de 1856, apareció otra dura crítica contra el Conservatorio en el periódico *La Zarzuela* donde podemos leer: «La clase de violín, que depende de don Juan Díez, no ha presentado sino un solo alumno, el señor Carreras, que ha ganado el primer premio. Triste es decirlo, pero todas estas clases ofrecen pobrísimos resultados (...) La clase de violoncelo deja muchísimo que desear, nada podemos decir de la de contrabajo y en cuanto a la de violín, tampoco brilla por la superioridad, pues el único alumno presentable hace tiempo pertenece a la orquesta de uno de los teatros de la corte, donde se habrá acostumbrado a seguir sus propias inspiraciones sin el mayor respeto por los preceptos de la escuela. De todas maneras, conviene consignar que el señor Carreras es un buen violinista, si bien necesita perfeccionarse y adquirir estilo». El compositor, musicólogo y profesor del Conservatorio Mariano Soriano Fuertes, también estaba insatisfecho con el rendimiento del centro y se sumó a las críticas escribiendo que «hasta el año de 1856 ni había habido exámenes generales en el Conservatorio, ni clasificación de alumnos, ni jurado competente clasificador, que había errores de enseñanza y viciosa aplicación de métodos, y que no había dado, hasta dicha fecha, los resultados que eran de esperar». En el Concurso, Miguel Carreras obtuvo el primer premio, ejecutando un *Concierto de Bériot*<sup>27</sup>.

Durante el reinado de Isabel II tuvo lugar un proceso de reorganización del Conservatorio como intento de solución de la problemática generada en distintos ámbitos de la enseñanza, proyecto que culminó en la redacción de dos nuevos Reglamentos en 1857: el del 5 de marzo, firmado por el Ministro de Gobernación y Vice-protector del Real Conservatorio de Música, Cándido Nocedal y el del 14 de diciembre, firmado por el Ministro de Fomento Pedro Salaverría<sup>28</sup>. A partir de entonces el centro se llamó «Real Conservatorio de Música y Declamación» y todos los alumnos eran externos. Las plazas de Profesores debían proveerse por oposición pública a menos que se quisiera contratar

<sup>27</sup> *Gaceta Musical de Madrid*, nº 48, 30 de noviembre de 1856, p. 342

<sup>28</sup> Dichos Reglamentos se encuentran en la «Memoria acerca de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid escrita para ser presentada en la Exposición Universal de la Música y del Teatro que ha de verificarse en Viena en el año 1892». Madrid: Imprenta de José M. Ducazcal, 1892, p. 49 - 67.

a algún artista acreditado, como fue el caso del violinista Jesús de Monasterio<sup>29</sup>. Los estudios se dividieron en Estudios Superiores y Estudios de Aplicación. Los primeros eran los correspondientes a la carrera de Maestro compositor y duraban cinco años, los segundos correspondían a las demás enseñanzas. Las clases de instrumento se estructuraron en seis cursos. Para poder acceder a las enseñanzas del Conservatorio los aspirantes debían tener entre 8 y 14 años de edad, y para poder matricularse en una clase de instrumento se requería haber aprobado el examen de solfeo.

A partir de 1857 la enseñanza de violín se dividió en dos clases. La clase primera era la de Juan Díez, tenía un horario diario de 13 horas a 15 horas y constaba de 11 alumnos; la clase segunda era la de Jesús de Monasterio<sup>30</sup> quien tenía 12 alumnos y un horario de las 10 horas a las 12 horas<sup>31</sup>. Asimismo, el antiguo alumno Miguel Carreras fue nombrado Profesor Numerario de las clases de Conjunto y de viola.

En los exámenes de violín realizados el 25 de junio de 1857, Manuel Bada, alumno de violín de Juan Díez, ganó el segundo accésit tocando el Segundo Concierto de Beriot y una lectura a vista escrita por Rafael Pérez quien junto con Juan Díez y Jesús de Monasterio formaban parte del jurado<sup>32</sup>.

A partir de 1857 el número de matrículas de enseñanza de violín experimenta un extraordinario crecimiento, pasando de los 9 alumnos que concurren a los exámenes generales de 1856 a 15 alumnos en 1857, 32 en 1858, 33 en 1859 y 39 en 1860.

Tabla 40: Exámenes Generales. 28 de marzo de 1857

Alumnos: Eduardo Cortázar, Manuel Bada, José Torá, Antonio Cuéllar, Eduardo Campo, Emilio Ballesteros, Manuel Aroca, Carlos Pintado, José Suárez, Eduardo del Río.  
En observación: Rafael Pierrá, Teodoro Quilez, Ángel Gallardo, José Gironi, Antonio Beltrán.

Tabla 41: Exámenes Generales. Clase de Violín de Juan Díez. 4 de mayo de 1858

Alumnos: Manuel Alonso y Castro, Antonio Aladro y Garrido, José González y Salazar, Miguel González y Ballesteros, Antonio Cuéllar, José Torá, Manuel Bada.

<sup>29</sup> Revista *La Zarzuela*, nº 49, 3 de enero de 1857, p. 416

<sup>30</sup> El maestro Jesús de Monasterio ha sido estudiado en profundidad en: García Velasco, Mónica. *El violinista y compositor Jesús de monasterio: Estudio biográfico y analítico*. Director: Ramón Sobrino. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, 2003.

<sup>31</sup> AHC, Leg. 11/67 y 12/4.

<sup>32</sup> AHC, Leg. 11/67 y 11/97.

ASSUMPTA PONS CASAS

Tabla 42: Exámenes Generales. Clase de Violín de Juan Díez. 6 de mayo de 1859

Alumnos: Enrique Tornell, Antonio Gutiérrez, Carlos Fuentes, Julio Kim, Antonio García Requejo, José Trapeso, Teodoro Quilez, Miguel González Salazar, Eduardo del Río, José Suárez, José Torá, Antonio Cuéllar, Emilio Ballesteros, Manuel Bada.

Tabla 43: Exámenes Generales. Clase de Violín de Juan Díez. 10 de mayo de 1860

Alumnos: José Ortes Alarcón, Ramón Alfonso, José Agudino Romero, Enrique Tornells, Ángel Grumeta, Juan Torá, Antonio Cuéllar, Emilio Ballesteros, Manuel Bada, Carlos Fuentes y Cortés.

Tabla 44: Exámenes Generales. Clase de Violín de Juan Díez. 4 de junio de 1861

Alumnos: Eduardo Cuéllar, José Agudino Romero, José Ortes Alarcón, Ramón Alfonso, Ángel Grumeta, Federico González, Juan Antonio Gómez, José Suárez, Miguel González Salazar, Teodoro Quilez, José Torá, Antonio Cuéllar.

En los concursos de 1861, el jurado estuvo formado por: Emilio Arrieta, José Vega, Antonio Daroca, Rafael Pérez, Ricardo Ficher, José Arche, Tomás Lestán y Rafael Hernando (el secretario).

En la siguiente tabla podemos observar la relación de alumnos y antiguos alumnos del Conservatorio que trabajaban como violinistas en 1866:

Tabla 45: Alumnos del Conservatorio que trabajan como violinista en 1866	
Violinistas de la Orquesta de Ópera	Sueldo que disfrutan
Rafael Pérez	5000 reales
Salvador Boort	5000 reales
Alumnos que adquieren una subsistencia decorosa	Sueldo anual aproximado
Jesús de Monasterio	30000 reales
Tomás Plo	16000 reales
Miguel Carreras	16000 reales
Juan Rivas	12000 reales
Julio Alarcón	12000 reales
Manuel Pérez	12000 reales
Manuel Pardo	12000 reales
Esteban Pérez Lanuza	12000 reales
Casimiro Espino	8000 reales
Tomás Sancho	8000 reales
Pedro Urrutia	6000 reales
Manuel Pubillones	6000 reales
Alumnos que ejercen la profesión eventualmente	Utilidades aproximadas
Luis Arche	10000 reales
José Rodríguez	3000 reales
Tomás Sancho	3000 reales
Cipriano Lorente	3000 reales
Isidoro Díaz	3000 reales
Isidoro María López	3000 reales

Fuente: *Estado General que manifiesta el Número de Alumnos de ambos sexos que de entre los matriculados en el Real conservatorio de Música y Declamación desde su creación hasta la fecha adquieren una subsistencia decorosa debida a la enseñanza que han recibido en dicha Escuela*. Madrid, Imprenta del Centro General de Administración, 1866.

En junio de 1868, después de 35 años de servicio en el Conservatorio, Juan Díez se declaró en excedencia como profesor de violín, conservando las dos terceras partes del sueldo asignado a dicha plaza. Por un lado, en el Conservatorio en ese momento el profesor Díez compartía escenario con el grandísimo violinista y pedagogo Jesús de Monasterio, quien había sido por un breve espacio de tiempo alumno suyo, y a quien no había evaluado con una calificación más alta que un regular, ni había apoyado cuando necesitó un informe suyo para conseguir una beca mejor para poder estudiar. Con lo cual, seguramente para él resultaba complicado poder destacar allí, y tal vez se encontraba un poco incómodo. Por otro lado, el hecho de conseguir una asignación de dos terceras partes de este sueldo, y además le dejaran seguir trabajando en la Real Capilla sería un gran aliciente para él, tanto económico como profesional, teniendo en cuenta que, de esta forma, podía seguir persiguiendo su sueño de poder ostentar algún día el honor de poseer la plaza de primer violín y máximo responsable de la Real Capilla.

Díez permaneció en activo en la Real Capilla durante más de 40 años persiguiendo su ambicioso deseo. De camino hacia este propósito, el 26 de octubre fue nombrado primer segundo violín, el 27 de junio de 1852 ascendió a violín tercero, el 26 de marzo de 1860 tomó posesión de la plaza de violín segundo, y finalmente 15 años después, el 29 de marzo de 1875 juró servir a Alfonso XII en la ansiada plaza de violín primero de la Real Capilla. Dos meses más tarde se jubiló, disfrutando de una fructífera paga de 3000 pesetas anuales. Juan Díez falleció día 6 de julio de 1882 a las doce menos cuarto de la noche<sup>33</sup>.

## Obras musicales compuestas por Juan Díez

Juan Díez es el primer profesor de violín del Conservatorio de Madrid del que se encuentra música. Hemos localizado cuatro obras suyas, todas ellas para violín y piano. Estas obras son de gran virtuosismo para el violinista, quien debe enfrentarse a rápidos pasajes de carácter operístico, en cambio la parte del piano se limita a un simple acompañamiento.

Las dos primeras obras son Fantasías basadas en temas de ópera. La primera es sobre un dúo de *L'esule di Roma*, ópera de Donizetti estrenada en Nápoles en 1828 y la segunda es sobre *La sonámbula* de Bellini, ópera estrenada en 1831 en Milán. La tercera y cuarta obra son Aires Variados:

*Fantasia con variaciones para violín con acompañamiento de piano sobre un dúo del «Esule di Roma»*. Dedicada a S.M. la Reina Gobernadora por D. Juan Díez. Obra 1ª. Madrid: Lodre, 1830<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> AHP, Expediente Personal de Juan Díez 2684/39.

<sup>34</sup> Fecha de publicación basada en: Gosálvez Lara, Carlos. *La edición musical española hasta*





**Portada y principio de la segunda Fantasia para violín y piano compuesta por Juan Díez**

*Fantasia para violín con acompañamiento de piano sobre motivos de La soñámbula de Bellini.* Dedicada a S.M. el Rey por D. Juan E. Díez. Obra 2ª. Madrid: Lodre, 1856<sup>35</sup>.

*Aire variado favorito para violín con acompañamiento de piano.* Dedicado a S.M. la Reina Dª Isabel II por D. Juan Eusebio Díez. Obra 3ª. Madrid, música impresa, 1856<sup>36</sup>.

*Segundo aire variado para violín con acompañamiento de piano.* Dedicado a S.A.R. la princesa de Asturias por D. Juan E. Díez. Obra 4ª. Madrid, música impresa, 1856<sup>37</sup>.

Además de estas cuatro obras, Baltasar Saldoni indica en su Diccionario<sup>38</sup>

1936. Madrid: Asociación Española de Documentación Musical, 1995.

Encontramos un ejemplar en la Biblioteca Nacional de España, en adelante BNE, M.REINA/16(10) y otro en el AHC, 1/7040 (225)

<sup>35</sup> Fecha de publicación tomada del libro: Amat Tudurí, Amparo. *La música en el Boletín de la Propiedad Intelectual: 1847-1915*. Madrid: Biblioteca Nacional, 1997.

Se encuentran dos ejemplares en la BNE, MC/3891/16 y un ejemplar en el AHC, 1/7040 (226)

<sup>36</sup> *Ibid.* También en Gosálvez Lara, Carlos José. *La edición musical española hasta 1936*. Madrid: Asociación española de documentos musicales, 1995.

Se encuentran dos ejemplares en la BNE, MC/3891/17 y un tercer ejemplar en el AHC, 1/7040 (227)

<sup>37</sup> *Ibid.* Encontramos un ejemplar en la BNE, MC/3891/18 y otro en el AHC, 1/7040 (228)

<sup>38</sup> Saldoni, Baltasar. *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles*. Madrid: 1868-1881.

que Juan Díez es autor de la obra didáctica «28 ejercicios para el violín», pero esta partitura actualmente no está localizada.

## Bibliografía

- Archivo Histórico del Palacio Real: Expediente Personal de Juan Díez 2684/39.
- Archivo Histórico del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid: Libro de Actas 1830-1856, Expediente Personal de Juan Díez, «Libro del parte mensual que dan los señores Maestros del Real Conservatorio de Música de María Cristina de la conducta y aplicación de los alumnos de sus respectivas clases», Legajos 4/8, 4/32, 4/41, 4/98, 5/10, 5/20, 5/48, 5/50, 5/75, 5/84, 6/48, 6/96, 6/122, 7/16, 7/35, 7/73, 8/4, 8/25, 8/38, 8/47, 8/67, 8/85, 9/12, 9/38, 9/39, 10/111.
- Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Casares Rodicio, Emilio dir.; Fernández de la Cuesta, Ismael; López-Calo, José eds. Madrid: Fundación Autor - Sociedad General de Autores y Editores, 2002.
- DIEZ HUERGA, M<sup>a</sup> Aurelia. «Las sociedades musicales en el Madrid de Isabel II (1833-1868)». *Anuario Musical*. 2003, núm. 58, p. 253-277.
- DIEZ HUERGA, M<sup>a</sup> Aurelia. «Salones, bailes y cafés: costumbres socio-musicales en el Madrid de la reina castiza (1833-1868)». *Anuario Musical*. 2006, núm. 61, p. 189-210.
- ETZION, Judith. «Música sabia: The Reception of Classical Music in Madrid (1830s-1860s)». *International Journal of Musicology*. 1998, p. 185-232.
- GALLEGO, Antonio. «Aspectos sociológicos de la música en la España del siglo XIX». *Revista de Musicología*. 1991, vol. XIV, núm. 1 y 2, , p. 13-31.
- GARCÍA MARCELLÁN, José. *Catálogo del archivo de música de la Real Capilla de Palacio*. Madrid : Editorial del Patrimonio Nacional, 1900.
- GARCÍA VELASCO, M. Mónica. *El violinista y compositor Jesús de Monasterio: Estudio biográfico y analítico*. Director: Ramón Sobrino. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, 2003.
- Madrid en sus diarios. Tomo I: años 1830-1844*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, 1961.
- Madrid en sus diarios. Tomo II: años 1845-1859*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, 1965.
- PONS CASAS, Assumpta. «Pedro Escudero, primer profesor de violín del Conservatorio de Madrid». *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*. Núm. 16 y 17, p. 115-131.
- PONS CASAS, Assumpta. «Luis Veldrof, profesor de violín del Conservatorio de Madrid (1833-1834)». *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*. Núm. 20, p. 89-97.
- SALDONI, Baltasar. *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles*. Madrid: 1868-1881.
- SARGET ROS, María Ángeles. «La enseñanza musical profesional en el siglo XIX: Los Conservatorios de Música». *Música y Educación*. Octubre 2004, núm. 59, p. 59-113.
- SOPEÑA IBÁÑEZ, Federico. *Historia crítica del conservatorio de Madrid*. Madrid: 1967.
- SUBIRÁ, José. *Historia de la música española e hispanoamericana*. Barcelona: 1953.

# LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE AÚN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

 Andrés ZARZO\*

## Introducción

Vivimos en una sociedad caracterizada por los cambios permanentes y la necesidad de adaptarnos a las nuevas situaciones sociales, culturales, tecnológicas, laborales, etc. En este contexto, el sistema educativo debe estar en constante renovación para superar los desafíos que la propia sociedad cambiante le plantea. La Orientación Profesional (en adelante OP) se convierte en un elemento esencial para dicha superación, al ser un apartado educativo que persigue la conexión eficaz entre el propio sistema educativo y el mundo del trabajo. Ahora bien, si tenemos en cuenta los altos niveles de desempleo que actualmente presenta la sociedad española, como consecuencia de la crisis económica actual, no parece que la OP haya disfrutado de un gran éxito en su desarrollo. Por su parte, en el ámbito de las enseñanzas musicales, la ausencia de datos relacionados con los titulados y su situación laboral no impide reconocer que queda mucho por hacer en este apartado orientador. De hecho, nuestro sistema educativo musical sigue padeciendo problemas profundos que limitan su desarrollo, como tuve ocasión de comprobar en mi trabajo de tesis doctoral (Zarzo, 2011): el *olvido* administrativo histórico relacionado con estas enseñanzas, la ausencia de medidas de calidad realmente efectivas (evaluación, orientación, etc.) o las consecuencias de seguir manteniendo las enseñanzas superiores de música en el ámbito escolar, apuntan como algunas de las causas por las que nuestro sistema educativo musical no parece estar desarrollándose de forma óptima.

Sin embargo, la crisis económica que estamos padeciendo se puede convertir en una gran oportunidad para reinventarnos y apostar por la educación, ofre-

\* Andrés ZARZO: Doctor en derecho Cum Laude (UNED, 2011), ha sido Catedrático en comisión de servicios en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM), en donde ha impartido Clarinete, Música de Cámara, Orquesta, Didáctica y Gestión Musical (2003-2013). Actualmente es Profesor de Clarinete en el Conservatorio Profesional de Música “Arturo Soria”, de Madrid.

ciendo al alumnado de música alternativas orientadoras diferentes a las actuales que conecten con el nuevo escenario laboral musical que se está fraguando en estos momentos y, con ello, facilitarles un futuro en el que desarrollar sus proyectos vitales. Para tal propósito, es evidente que la OP en las enseñanzas musicales puede cumplir un papel de gran relevancia, pero ¿cuál es la realidad histórica y actual de la OP? ¿Es eficaz el sistema actual de OP en las enseñanzas musicales, o cabe la posibilidad de generar un nuevo sistema que permita la optimización de los elevados costes que requieren estas enseñanzas? A intentar responder estas preguntas va dirigido este trabajo.

## Planteamiento del trabajo de investigación

Para dar respuesta a estas preguntas he planteado una investigación cualitativa orientada a la comprensión de la realidad (Bisquerra, 2004: 26), teniendo en cuenta el diverso y controvertido marco teórico de la OP y de la conducta vocacional en general (Valls, 1996:11; y Santana, 2009: 38-61). El problema central de esta investigación es la urgente necesidad de revisar los conceptos y aplicaciones de la OP en el sistema educativo musical para poder formar a los alumnos con posibilidades reales de insertarse en el mundo laboral de la música. La hipótesis de salida consiste en que el conocimiento de las bases conceptuales de la OP puede facilitar el descubrimiento de nuevos modelos de actuación en el ámbito de las enseñanzas musicales que mejoren la empleabilidad de los egresados y del sistema educativo musical en general.

El diseño de la investigación consiste en la construcción de un relato investigador que trata de describir la realidad histórica y actual de la OP, tanto en el ámbito general como en el específico de las enseñanzas musicales, aprovechando el trabajo en este campo de diferentes autores. De manera más concreta, la presente investigación va dirigida a la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- 1) Conocer el proceso histórico y conceptual de la OP en general.
- 2) Analizar la dimensión jurídica y educativa de la OP en España.
- 3) Describir el estado de la OP en el ámbito musical y sus últimas tendencias.

La metodología empleada está basada en un enfoque descriptivo y analítico, a la vez que crítico, de los conceptos relacionados con la OP y su aplicación a la educación general y musical. En cuanto a las fuentes utilizadas, son básicamente la bibliografía especializada relacionada con la OP en general y específicamente con la enseñanza musical, así como aquellas referencias electrónicas (en adelante RE) que en cada momento sirven para complementar la narrativa de la investigación.

## Cuerpo de la investigación

### Perspectiva histórica de la Orientación Profesional

A lo largo de la historia, la OP ha sido un tema frecuentemente abordado por grandes pensadores de la humanidad, preocupados por entender y optimizar la relación existente entre la naturaleza de cada ser humano y el modo de conectarla con las alternativas laborales más idóneas en cada momento histórico. Autores como Sócrates, Séneca, Santo Tomás de Aquino, Huarte, Leibnitz, Rousseau, Montesquieu, etc., son claros ejemplos de ello (Sebastián, 2003: 78-80). Aunque, de entre todos ellos, yo destacaría por la relevancia de sus aportaciones a Platón (428 a. C.-347 a. C.), el cual nos dejó reflexiones como: “no todos nacemos con el mismo talento, y que uno tiene más disposición para hacer una cosa y otro la tiene para otra (...) de donde se sigue que se hacen más cosas, mejor y con más facilidad, cuando uno hace la que le es propia en el tiempo debido y sin cuidarse de todas las demás (...) la diferencia que hay entre el que tiene aptitud para una cosa y el que no la tiene consiste (...) en que el primero aprende fácilmente y el segundo con dificultad; en que el uno, con un ligero estudio, lleva sus descubrimientos más allá de lo que se enseña, mientras que el otro, con mucha aplicación y cuidado, no puede retener lo que ha aprendido; y en fin, en que en el uno las disposiciones del cuerpo secundan las operaciones del espíritu, y en el otro las entorpecen”. Razones por las que el autor apuesta claramente porque “cada ciudadano sólo debe aplicarse a una cosa, aquella para la que ha nacido”, como opción ideal para avanzar hacia “una sociedad más justa” (Platón, 1998: 83, 154 y 195). Con ello, se iniciaba una línea *naturalista* de la OP que sigue teniendo plena actualidad hoy en día con los planteamientos que sobre el *Elemento* presenta Ken Robinson (Robinson, 2012).

No obstante, no fue hasta principios del siglo XX cuando la OP inició su andadura como disciplina integrada dentro de las Ciencias de la Educación. Fue en EEUU, en donde Frank Parsons (1854-1908), un ingeniero transformado en asistente social afincado en Boston, abrió en 1905 una residencia para jóvenes en búsqueda de empleo con una Oficina Vocacional (*Vocation Bureau*). Una primera experiencia institucional (privada y fuera de la escuela) dedicada a la OP que intentaba dar una respuesta a los cambios de la época (Planas, 2012: 30). Sus experiencias orientadoras llevadas a cabo en este centro juvenil fueron plasmadas en su obra póstuma, *Choosing a Vocation* (1909), en la que, entre otras cosas, ya “señalaba la necesidad de que la Orientación Vocacional formara parte del programa de los centros públicos y fuera atendida por expertos”; cosa que sucedió a los pocos años (Sebastián, 2003: 86-88). Esta obra sirvió para establecer el enfoque de “rasgos y factores” (Anaya, 1994: 72 y 73), como

primer referente teórico de la OP (llamada, en EEUU, Orientación Vocacional), cuyo fundamento “se halla en el análisis de las diferencias individuales y de las ocupaciones, teniendo en cuenta que cada persona posee un conjunto de rasgos medibles (aptitudes, intereses, personalidad, etc.) y las ocupaciones, a su vez, requieren una cantidad y calidad coincidente con esos rasgos”. Es decir, fundamenta el “ajuste entre individuo y profesión” (Sebastián, 2003: 128 y 129). Unos inicios de la OP que servirán como “punto de arranque de la orientación” en general (Anaya, 1994: 18).

Por su parte, y de forma simultánea a este movimiento surgido en EEUU, la OP se abrió camino también en Europa (Sebastián, 2003: 89) y en España, en donde se crearon los Institutos de Orientación Profesional en Barcelona (1918) y Madrid (1924) (Benavent, 1996). Dos experiencias interesantes para el movimiento de la OP en nuestro país que, sin embargo, nunca llegaron a extenderse a la enseñanza musical.

Para avanzar en el enfoque *parsoniano* de los rasgos y factores se profundizó en los tests psicométricos provenientes de la Psicología científica que, en aquel entonces, empezaban a aplicarse para identificar las características del individuo asumiendo “una fe ciega en el poder experto” (Tortosa y Civera, 2006: 33 y 177). Esta perspectiva, consolidada durante las primeras décadas del siglo XX (Batalloso, 2011: 47) y aún practicada hoy en día, fue criticada ya desde sus inicios (Santana, 2009: 63-69) y, progresivamente, sustituida por otras formas no basadas en la *testología*. Así, tenemos diferentes perspectivas como: la clínica, que atiende los “casos-problema” siguiendo el modelo psiquiátrico para su resolución; la humanista, dirigida a “humanizar los entornos de aprendizaje”; la social-crítica, que promueve la orientación como “impulsora del cambio social y cultural”; y la didáctica (Santana, 2009: 74-84), que entiende la orientación como una “actividad global que atraviesa todos los procesos educativos, ya sean éstos de enseñanza-aprendizaje o de orientación-desarrollo, en los que intervienen una gran diversidad de agentes y contextos” (Batalloso, 2011: 50). Perspectivas que, en la práctica, parecen no generar controversia alguna entre los profesionales de la orientación, ya que éstos apuestan cada vez más por enfoques eclécticos en su uso y aplicación (Santana, 1993: 92 y 93). Partiendo de estas perspectivas se determinan los diferentes modelos (o enfoques) teóricos que “fundamentan y dan coherencia a la intervención”: rasgos y factores de Williamson, el tipológico de Holland, el sociofenomenológico de Super, el de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz, etc. (Sobrado y Cortés, 2009: 48 y ss.). Intervención que tendrá lugar mediante los modelos aplicados a la OP, como son: 1) el *counseling*, o de intervención directa individual, centrado en la entrevista (Valls, 1996: 61); 2) de consulta, o indirecta individual y grupal (Sobrado y Cortés, 2009: 66-68); 3) de servicios vinculados a “algún tipo de organización o estructura en los que se atienden necesidades de los sujetos” (Sebastián, 2003:

63); 4) de programas, o de intervención grupal y directa (Sobrado y Cortés, 2009: 63-68); y 5) a través de medios tecnológicos (Álvarez, 1995: 335-343). Finalmente, la orientación ha evolucionado mediante modelos institucionales protagonizados tanto por las Administraciones públicas como por particulares: empresas, asociaciones, sindicatos, etc. (Repetto y otros, 1995: 639).

La OP adquirió un gran impulso en EEUU en los pasados años cincuenta, como respuesta al lanzamiento espacial del primer satélite artificial, de fabricación soviética: el *Sputnik 1*. En efecto, este hecho histórico sirvió para que los norteamericanos, heridos en su orgullo como potencia mundial, abordaran profundas reformas que incluyeron la OP, la cual disfrutó de dos décadas de evidente expansión (1950-70) en las que destacaron las aportaciones realizadas por diversos autores y, especialmente, por Donald Edwin Super (1910-1994). Su visión supuso “un cambio fundamental en la OP al pasar de un hecho puntual y estático a una concepción dinámica, de desarrollo de la conducta vocacional a lo largo de la vida del individuo” (Sebastián, 2003: 100), que desembocará en la implantación institucional en EEUU, ya en los años 70, de la llamada Educación para la Carrera (*Career Education*) (Sebastián, 2003: 167-171). Un nueva concepción de la OP, conectada con la teoría emergente en la época del capital humano, que incluye conceptos nuevos como carrera (Sánchez, 2004: 88-108) o madurez vocacional (Lucas y Carbonero, 2002: 35 y 36; Álvarez, 1995: 255-265; Valls, 1996: 43, 65 y 72) que abordaré a continuación, y que, a pesar del éxito obtenido en EEUU, no ha disfrutado de una aceptación unánime en otros países. Tampoco en España, en donde existen hoy razones sobradas para su implementación: desempleo, falta de competitividad y de innovación, etc. (Valls, 1996: 190 y 191).

### **La Educación para la Carrera**

Nos encontramos, pues, ante un concepto de Educación para la Carrera que Álvarez define como “un proceso que se extiende durante toda la vida del sujeto, como un proceso interactivo entre la persona y el ambiente” (Álvarez, 1995: 29) y evolutivo (Lucas y Carbonero, 2002: 24), en el que los intereses son cambiantes en las personas (Super, 1967: 67-70), así como su propia madurez vocacional. Aspecto, éste, clave para este planteamiento, que podemos definir como *la capacidad de cada individuo para identificar su propia realidad, cambiante y diferente a la de los demás (en términos de fortalezas y debilidades), la del entorno (sus oportunidades y amenazas), y descubrir/elegir el camino a seguir para desarrollar un proyecto profesional que le permita desplegar plenamente su personalidad, su proyecto vital y, en definitiva, su autorrealización*. Un planteamiento orientador, por otra parte, coherente con la Psicología humanista que emergía en la época, encabezada por Maslow (Tortosa y Civera, 2006: 419), que persigue la conexión eficaz del sistema educativo con el mundo laboral, en beneficio



del individuo y de la sociedad. Consiste en preparar al futuro profesional en base a sus intereses laborales, con la implicación de todo el ecosistema social (centro educativo, familia, agentes sociales, etc.), para que lidere la construcción de su propio proyecto profesional como parte fundamental de su proyecto de vida (Sánchez, 2004: 88-113). Frente al hecho puntual y directivo del sistema de rasgos y factores (era el orientador quien decidía la profesión al orientado para toda su vida), se plantea un nuevo enfoque en el que el orientado, en base a su realidad, necesidades y motivaciones, es quien toma las decisiones, autónoma y libremente (Santana, 2009: 17), sobre “aquella profesión u oficio que le va a permitir jugar un papel totalmente congruente con el concepto de sí mismo” (Rodríguez, 1998: 283).

Para ello, la Educación para la Carrera debe tener en cuenta los tres principios básicos de actuación: el principio de prevención (diagnóstico precoz, anticiparse a los posibles conflictos), el de desarrollo (debe acompañar al individuo a lo largo de todo el proceso) y el de intervención social (el orientador debe actuar sobre el contexto del individuo, convirtiéndose así en un verdadero agente de cambio social) (Santana, 2009: 126-130). Asimismo, debe tenerse en cuenta que este planteamiento “debe impregnar toda la educación, todo el edificio curricular” (Rodríguez, 1998: 121). Significa, en definitiva, abordar la OP como sinónimo de una educación para la profesión (Sebastián, 2003: 40 y 171-175) que, en el fondo, persigue satisfacer necesidades tanto económicas y sociales como personales (Rodríguez, 2006: 34). No en vano, el trabajo puede convertirse en un elemento clave para la socialización (Rivas y otros, 1995: 26), el aprendizaje (Morales y otros, 2008: 87) y el desarrollo de la conducta vocacional (Rivas, 1995: 24 y 25) del individuo. De este modo, la Educación para la Carrera se incorporó decididamente al currículum en EEUU en los años setenta a través del desarrollo de tres áreas: “conocimiento de sí mismo, conocimiento del mundo del trabajo, toma de decisiones y planificación” (Santana, 2009: 161).

Para su desarrollo, se plantearon ya desde sus inicios una serie de *Programas de Intervención Comunitaria en el Desarrollo de la Carrera* que se caracterizaron por dos componentes básicos en su implantación: 1) la *infusión curricular* como técnica de carácter grupal consistente “en la inmersión de los conceptos del desarrollo de la carrera, de la información ocupacional, etc., en los propios programas escolares” (Salvador y Peiró, 1986: 174-185); y 2) la *colaboración comunitaria* (Rivas, 1995: 343), implicando a todos en el apartado orientador con el propósito de generar sinergias y eficacia colectiva (Morales, 2008: 162). Componentes, ambos, cuyo desarrollo eficaz requiere de un factor clave: la formación y el papel del orientador en el desarrollo de sus funciones como agente de cambio, que debe “facilitar la comunicación en la organización, facilitar un clima de confianza y el trabajo en equipo, asumir liderazgo, adoptar estrategias



de resolución de problemas, evaluar la intervención orientadora, implicarse en la toma de decisiones, propiciar la cultura de la calidad y la implicación del propio usuario en su logro” (Santana, 2009: 38). Un orientador que, además, debe propiciar la información profesional y la ayuda a las personas en su asesoramiento vocacional, pero evitando resolver él los problemas y la toma de decisiones, puesto que éstos deben corresponder siempre al sujeto (Rivas, 1995: 118-120) como protagonista principal en la construcción de su proyecto vital (Santana y Álvarez, 1996: 39). En definitiva, aprender con la Educación para la Carrera a alcanzar la meta más elevada del ser humano, según Maslow: su autorrealización (En Tortosa y Civera, 2006: 425).

### **La Orientación Profesional en España y su desarrollo jurídico-educativo**

Mientras, en España, después de las primeras décadas del siglo XX en las que la OP tuvo un interesante desarrollo, como vimos anteriormente, la orientación en general sufrió un drástico freno con la Guerra Civil (1936-1939) y los largos años de aislamiento intelectual del régimen franquista (1939-1975) (Rivas, 1995: 142). No obstante, durante este período se acometieron algunas iniciativas de interés con la creación de: “el Instituto de Pedagogía *San José de Calasanz*, el Departamento de Psicología Experimental del Instituto *Luis Vives* de Filosofía, el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional, etc. (Sebastián, 2003: 109), aunque al margen del movimiento de Educación para la Carrera norteamericano. Entre ellas, hay que destacar la Ley General de Educación de 1970; un texto que por primera vez estableció un derecho general del alumnado a la Orientación Educativa y Profesional (Sebastián, 2003: 106-112), aunque su desarrollo fue un tanto deslavazado (Santana, 2009: 135). En todo caso, un derecho que adquirirá una dimensión mucho más consistente con el despliegue del ordenamiento jurídico derivado de nuestra actual Carta Magna.

En efecto, con la llegada de la reciente democracia, España se convierte en un Estado Social, Democrático y de Derecho, como propugna nuestra Constitución Española (CE) de 1978 (CE, art. 1.1). Entre los derechos sociales que ello supuso, cabe destacar para este trabajo el derecho a la educación como derecho fundamental establecido en el texto (CE, art. 27) con las máximas garantías jurídicas (Zarzo, 2011: 195 y 196). Un derecho que disfrutará de su posterior desarrollo jurídico, entre otras normas, a través de las principales leyes educativas. Es el caso de la LORU (Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria), dedicada a regular la educación universitaria, con la que, de acuerdo con el propio texto constitucional (CE, 27.10), se alcanzaba “un ámbito de autonomía mucho más extenso que el que ha existido en ningún otro momento de la historia contemporánea de nuestro país” (Embid, 1997: 13). Autonomía establecida también como derecho fundamental, por la que, seguramente, el legislador orgánico no quiso influir en la forma de insertar

el derecho a la orientación en el ámbito universitario (Álvarez y Rojo, 202: 420). Como tampoco hará años más tarde con la promulgación de la LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril), a pesar de las críticas emitidas desde el sector educativo (Sebastián, 2003: 115).

En el caso de las enseñanzas no universitarias (como las que tienen lugar en los conservatorios de música), fue la LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación) la que desarrolló de forma general el derecho a la educación, estableciendo como parte del mismo el derecho legal (Martínez, 2003: 142 y ss.), e incluso para algunos autores constitucional (Cotino, 2012: 9, 123 y 342), de todos los alumnos a la Orientación Educativa y Profesional (art. Sexto), independientemente de la enseñanza que cursen. Un derecho vigente actualmente que obtuvo un claro impulso con la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), que dedicó en su Título IV, sobre medidas de calidad de la enseñanza, un apartado a la Orientación Educativa y Profesional (art. 60). Una Ley inspirada en los postulados de la Educación para la Carrera (Rivas y otros, 1995: 154; Sebastián, 2003: 196) que, sin embargo, no parece haber obtenido los resultados esperados (Sebastián, 2003: 113 y 114; Santana, 2009: 140; Rodríguez, 1998: 136). En cuanto a la vigente LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), si bien reconoce también el derecho de todos los alumnos a recibir Orientación Educativa y Profesional (art. 1 f) y la obligación de los poderes públicos de prestar una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza, la OP entre ellos (art. 2.2), según Santana, incide en los mismos problemas que la anterior LOGSE (Santana, 2009: 147). Por último, la recientemente promulgada LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) no supone cambio alguno con respecto al apartado de la OP y su situación jurídica actual.

Así las cosas, y pese a no haber disfrutado la OP de un desarrollo plenamente satisfactorio en el conjunto del sistema educativo, el análisis anterior determina un aspecto jurídico relevante: el derecho legal (e incluso constitucional) a una OP debe corresponder a todo el alumnado como sujeto principal del derecho, también al alumnado de enseñanzas musicales (porque de otro modo supondría una discriminación que vulneraría el principio de igualdad constitucional); especialmente al encontrarse éstas dentro del ámbito de las enseñanzas no universitarias (a pesar de la idoneidad del espacio universitario para el desarrollo de las enseñanzas superiores de música por la que apuestan diferentes expertos del derecho: Embid, Marzl, Zarzo, etc., en Zarzo, 2011: 233-236). Asimismo, dicho análisis señala que les corresponde a los poderes públicos ocuparse de la “dimensión prestacional” de este derecho, procurando su “efectividad” (Cotino,

2012; 99, 122 y 123) en el conjunto del sistema educativo. Estamos hablando, pues, de un derecho perfectamente “exigible” a los poderes públicos competentes, por parte del ciudadano (Cotino, 2012: 178-186; Martínez, 2003: 140), que, además, resulta vital para el pleno desarrollo de la personalidad de cada individuo, como fin último de la educación (CE, art. 27.2).

Por otro lado, la pertenencia de España a la Unión Europea le plantea la necesidad de atender al derecho comunitario. Es por ello necesario conocer el contenido de ciertos textos comunitarios relacionados con el tema de la orientación, como son: la Carta Social Europea de 1961, sin duda el “tratado internacional más importante en materia de derechos sociales” (Belorgey, 2007, en RE1), destinado a garantizar éstos en el ámbito europeo. Un texto que obliga a los Estados que lo ratifican a hacer efectivos derechos como el de OP (Parte I, 9: “Toda persona tiene derecho a medios apropiados de orientación profesional, que le ayuden a elegir una profesión conforme a sus aptitudes personales y a sus intereses”), y que ha sido ratificado por España (Cotino, 2012: 25); por lo que resulta jurídicamente vinculante para nuestro país, especialmente si tenemos en cuenta el mandato constitucional establecido al efecto (CE, art. 10.2). Asimismo, y aunque sin valor jurídico, hay que tener en cuenta textos del derecho derivado comunitario (Giménez, 2005: 35-38) relacionados con el tema. Es el caso de la Resolución emitida por el Consejo Europeo y los Representantes de los Estados miembros, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa, de 18 de mayo de 2004, así como el de la Resolución del Consejo Europeo, de 21 de noviembre de 2008, sobre la mejora de la integración de la orientación permanente en Europa. Textos que, aunque no resultan vinculantes jurídicamente para el Estado español, sí muestran claramente el camino a seguir para proporcionar y garantizar el derecho de todos, escolares y adultos, a una OP desde ideas basadas claramente en la Educación para la Carrera (En RE2). Finalmente, la regulación del derecho de la educación en la Convención sobre Derechos del Niño, primer tratado internacional que reconoce a los niños como titulares de derechos, ratificado por España y por tanto de obligado cumplimiento (en vigor desde el 5 de enero de 1991, en BOE de 31 de diciembre de 1990), incluye en su artículo 28.1 d) “Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas” (En Cotino, 2012: 15).

En todo caso, un derecho relacionado con la orientación cuyo cumplimiento, por parte de las Administraciones educativas, ha propiciado en nuestro país la creación y desarrollo de una organización institucional que a continuación vamos a explorar.

### **La Institucionalización de la orientación en general**

De la importancia que ha adquirido la orientación en general en nuestra sociedad actual, da muestra, por ejemplo, el extenso desarrollo que ha tenido en el contexto de la UE (Repetto y otros, 1995: 147-367), debido fundamentalmente a su apuesta por la formación y orientación a lo largo de la vida (Sánchez, 2004: 235-254). En España se concretará definitivamente su organización institucional con la promulgación de la LOGSE y su desarrollo reglamentario vigente en la actualidad. Así, en los centros no universitarios se establecen tres diferentes niveles de funcionamiento dentro de la acción orientadora:

1) La Acción Tutorial, que es asumida principalmente por el profesor tutor. Sus niveles de intervención deben abordar el ámbito personal (contacto con los alumnos: individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y orientación vocacional), el social (contacto con el grupo potenciando el desarrollo integral y social de la persona) y contextual (contacto con los distintos contextos sociales: mediación y coordinación del proceso de orientación con los diferentes sectores de la comunidad educativa) (Gómez, 2003). Además, esta Acción Tutorial debe ser continua, implicar a los distintos sectores que intervienen en la educación, atender a las características de cada alumno y capacitarles para su autoorientación (Repetto y otros, 1995: 434 y 435).

2) El Departamento de Orientación de los centros educativos, que se encarga de coordinar la actividad orientadora y tutorial de los profesores tutores y de los profesores de apoyo de cada escuela, asegurando el enlace entre ellos y el Equipo de Orientación externo. Está integrado por profesores, coordinados por un director con titulación universitaria superior en Psicología o Pedagogía, aunque su plantilla varía en función de la Administración educativa (Repetto y otros, 1995: 425, 447 y 453). Su finalidad es dar respuestas a problemas y situaciones complejas que deben ser afrontadas por un especialista, ser responsable de la planificación, coordinación y evaluación de la orientación en el centro, y servir de soporte a la Acción Tutorial (Gómez, 2003).

3) El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que son equipos de acción interdisciplinar y estructura sectorial que proporcionan apoyo técnico externo al centro en determinadas actuaciones especializadas (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, Equipos Multiprofesionales, Equipos de Acción Temprana y Equipos Específicos, etc.). Su desarrollo varía en función de cada Administración educativa, aunque, en general, su misión es la de facilitar a los centros “una asistencia y apoyo técnico de naturaleza didáctica, psicológica, sociológica y organizativa”, así como de coordinación de otros recursos y entidades. En cuanto a su composición, incluye profesionales especializados con, al menos, un docente perteneciente a cada uno de los niveles del sistema educativo, especialistas en Psicología o Pedagogía y coordinados por un director

“que sea licenciado en Psicología o Pedagogía” (Repetto y otros, 1995: 460-466). Niveles que, en el caso de las enseñanzas musicales, salvo el de la Acción Tutorial, no han disfrutado de desarrollo alguno.

Sin olvidar otros ámbitos educativos en los que la OP es también un factor clave. Me refiero, por ejemplo, a la función tutorial en centros de Formación Profesional, en los que, desde la LOGSE, se impulsa la formación en centros de trabajo tutorizados doblemente desde el centro educativo y el laboral. Modalidad que no parece estar siendo bien valorada por los expertos (Sobrado y Cortés, 2009: 323-339). O el llamado *Programa de Orientación* desarrollado en los centros escolares: “una acción planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida a unas metas y fundamentada en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción” (Álvarez, 1995: 321 y 351-359). Asimismo, las Administraciones educativas han establecido la necesidad de articular *Planes de Orientación y de Acción Tutorial* (Batalloso, 2011: 290) en los propios centros docentes, con el fin de impulsar desde la propia comunidad educativa las acciones orientadoras. Programas y planes que, en el caso de los centros de música, han sido hasta ahora prácticamente inexistentes (al menos así se desprende después de una intensa e infructuosa búsqueda telemática). Por otro lado, y ya dentro del ámbito universitario, existen los Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIE), auténticas estructuras de apoyo al alumno universitario, “cuya misión consiste en impartir programas de Orientación Educativa y Ocupacional, proporcionar asesoramiento e información científica y técnica (...) establecer convenios y prácticas con empresas y facilitar la promoción profesional y el primer empleo universitario de los alumnos” (Repetto y otros, 1995: 578). Estos centros surgen en las universidades españolas como consecuencia de la Ley educativa de 1970, aunque “no llegaron a ponerse en funcionamiento de forma generalizada, quedándose en algo experimental y sin continuidad posterior” (Sánchez, 1999: 21-27), y hoy en día son una realidad en prácticamente todas las universidades españolas; aunque no exentos de crítica por su funcionamiento (Sánchez, 1999: 32-238).

Además de las anteriores fórmulas institucionales para la organización de servicios de orientación, existen otras como: servicios de empleo, sanitarios, etc.; incluida la posibilidad de abordar acciones orientadoras desde el ámbito privado no institucional (asociaciones, sindicatos, empresas, etc.) (Sobrado y Cortés, 2009: 29, 68 y 69). En todo caso, fórmulas que apenas han disfrutado de desarrollo alguno en el sector de la enseñanza musical de nuestro país, sector que abordo a continuación.

### **Estado de la cuestión: la orientación en el ámbito educativo y musical**

Sobre el estado de la cuestión en el ámbito educativo en general, resultan relevantes las críticas de diversos autores respecto al conjunto del modelo de

orientación en España. Así, Rodríguez habla de la carencia de presupuestos y de infraestructuras, así como de planteamientos inalcanzables y utópicos, establecidos especialmente para los Departamentos de Orientación y Equipos de Orientación, que impiden la optimización de estas inversiones (Rodríguez, 1998: 279). Por su parte, Álvarez comenta que los servicios de orientación del centro, internos (departamentos) y externos (equipos), han olvidado “que en la población existen otros servicios que es importante coordinar (...) servicios sociales, de empleo, sanitarios, de formación y rehabilitación”; sin olvidar que “en su mayoría, los profesores-tutores no se han implicado todavía lo suficiente, quizás, debido a que no han recibido la información/formación apropiada, ni se dispone de la infraestructura adecuada y porque, posiblemente, no está totalmente definido el modelo tutorial en el centro (...) En cuanto a los Departamentos de Orientación, (...) sus funciones son muy amplias y difíciles de asumir en su totalidad” (Álvarez, 1995: 465). Finalmente, Santana delata el cuestionamiento en los centros de la existencia de los orientadores, relativiza el valor de las medidas administrativas en este campo y cuestiona la capacidad de las normas para modificar las costumbres docentes, como auténtico problema educativo relacionado con la orientación (Santana, 2009: 27, 48 y 123). Por tanto, un panorama desalentador en el ámbito de las enseñanzas generales que, en parte, ya está teniendo su efecto negativo en la educación musical que éstas integran desde la LOGSE (Zarzo, 2011: 248 y 249).

En lo que se refiere al desarrollo del derecho a la orientación en los centros de enseñanzas musicales, podemos comprobar en primer lugar que, como ya se comentó anteriormente, no existen en ellos ni los Departamentos de Orientación ni la asignación de Equipos de Orientación externos; lo cual no ha facilitado tampoco el desarrollo de programas e iniciativas orientadoras en los centros. El marco normativo se ha limitado a establecer en estos centros la figura del profesor tutor, encomendando esta responsabilidad generalmente a los profesores de especialidades instrumentales, aunque sin contar éstos con una formación adecuada para ello, debido, en parte, a la ineficacia del sistema educativo. No en vano, actualmente, en los procedimientos para el ingreso al Cuerpo docente de Profesores de Música y Artes Escénicas, responsable de las enseñanzas regladas de música, no se exige ninguna formación pedagógica específica; y ello a pesar de haberlo contemplado diferentes leyes educativas como la LOGSE (art. 39.3) y, de forma especial, la LOE (arts. 96.1 y 100.2), cuya regulación al efecto, en un tratamiento *de facto* claramente desigual, no está extendiéndose debidamente a las enseñanzas musicales profesionales<sup>1</sup>. Un

<sup>1</sup> En este sentido, es relevante el *Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades*

asunto en absoluto menor, ya que sin una adecuada formación docente no puede existir una acción tutorial verdaderamente eficaz.

En cuanto al análisis de la realidad educativa de estas enseñanzas, y aprovechando las investigaciones que en este campo ha llevado a cabo Luis Ponce (las cuales, a pesar de estar circunscritas a la Comunidad de Madrid, son extrapolables al resto de España), se pueden aportar los siguientes aspectos: Mientras la mayoría de los profesores tutores de estas enseñanzas creen estar ofreciendo una orientación eficaz a sus alumnos, éstos piensan todo lo contrario. Asimismo, la orientación llevada a cabo es en general intuitiva, es decir, no planificada, y con un escaso uso de las horas asignadas a las tutorías que, además, reciben una escasa valoración por parte de los padres. Por otro lado, los alumnos reciben de sus profesores tutores poca información sobre alternativas académicas superiores y, de manera especial, sobre alternativas profesionales; lo que impide el desarrollo de la madurez vocacional de los alumnos y, con ello, les hace avanzar en su indecisión vocacional. Por otra parte, el alumnado plantea la necesidad de optimizar las actividades extraescolares como fuente inestimable de información real sobre las distintas opciones académicas y profesionales; y de la creación de revistas especializadas sobre el tema, como medio de difusión de las características de cada ocupación musical como posible solución a la falta de información existente. Finalmente, es notoria la necesidad de profundizar en la formación e información del profesorado (en especial de los profesores tutores), como factor clave para obtener una OP eficaz para los alumnos (Ponce, 2010, en RE3). En cuanto a posibles soluciones, el mismo Ponce, en otro lugar, apunta algunas como: la necesaria creación de la figura del *Profesor Orientador* en cada centro (o en su lugar la creación de un Equipo de zona especializado en música), al margen de los profesores tutores y como ayuda a éstos; el trabajo en equipo docente como aspecto fundamental; la creación de un *Consejo Orientador* formado por todos los profesores que han impartido docencia al alumno en la correspondiente etapa educativa; y el buen uso de la biblioteca

*de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria*, BOE de 28 de noviembre. Esta norma establece como requisito para impartir docencia en centros públicos y privados la posesión de un título oficial de master al efecto para todas las enseñanzas incluidas en el enunciado del decreto (art. 9), incluyendo la música en Educación Secundaria, aunque excluyendo de tal requisito a las enseñanzas artísticas, como la música, también de régimen especial (debido a que el *Acuerdo de Consejo de ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, BOE de 21 de diciembre, no incluyó a las enseñanzas artísticas). En todo caso, los títulos de master regulados en la citada norma de música en Enseñanza Secundaria serán válidos para impartir enseñanzas profesionales de música, cuando éstos sean exigidos, según el propio texto (Disposición adicional séptima). Una muestra evidente de la incoherencia del legislador a la hora de abordar la formación docente en el ámbito de las enseñanzas artísticas y musicales.

del centro como medio para recabar información permanente y actualizada, tanto académica como profesional (Ponce, 2009, en RE4).

Por su parte, Manchado (1997) alerta sobre varios aspectos relacionados con el tema en cuestión como la necesidad de orientar musicalmente al alumnado “hacia unos estudios musicales acordes con sus capacidades”, es decir, “que haya un equilibrio entre aptitudes, intereses y actitudes”; para, de esta forma, superar el escandaloso fracaso escolar. También resalta la gran “sobrecarga de esfuerzo y energía “que, de manera especial, presenta la necesaria simultaneidad de estudios” (generales y profesionales de música); un asunto que define como de auténtico fracaso para los centros y el propio Sistema Educativo, que no tanto de los alumnos, y cuya solución pasaría, entre otras, por la “creación de Gabinetes de Orientación Psicopedagógica” (Manchado, 1997).

En cuanto al nivel superior de las enseñanzas musicales, no existen trabajos específicos sobre el tema. No obstante, en los últimos años y aprovechando mi condición de docente en el RCSMM, tuve la ocasión de desarrollar un trabajo orientador en el aula, basado en la Educación para la Carrera, al que accedieron más de un centenar de alumnos de especialidades instrumentales. En él, después de una charla informativa al efecto, cada alumno realizaba primero su propio análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), en el que reflexionaba sobre su autoconocimiento (debilidades y fortalezas referidas a capacidades, valores, intereses, etc.) y el entorno académico y laboral (amenazas y oportunidades), para, después, presentar su personal proyecto profesional (su camino académico futuro y salidas profesionales) y sus diversos plazos de ejecución: a corto/medio plazo (qué necesidades, debilidades y fortalezas abordar en el/los próximos años), a largo plazo (los sueños como fuente inagotable de energía orientadora), y su evaluación (permanente y al finalizar cada año). Un interesante estudio que me llevó a las siguientes conclusiones:

1) En general, existe un escaso grado de madurez vocacional entre estos estudiantes, ya que no disponen de información ni de formación hacia otras alternativas laborales que no sean el obtener una *plaza* en la propia especialidad (agrupaciones y docencia), ni habilidades para explorar información sobre búsqueda de empleo y formación diversificada, especialmente en estos momentos en los que el nuevo mundo laboral que se está fraguando demanda nuevas competencias más allá de la música clásica: conocimiento de otras músicas, didáctica, comunicación, gestión, idiomas, etc.

2) Esa falta de madurez vocacional tiene en realidad su origen en los centros profesionales, en los que la orientación eficaz parece brillar por su ausencia (según se desprende del estudio de Ponce), en un momento (la adolescencia) en el que, según el propio Super, afloran y se concretan los intereses profesionales del alumnado (Super, 1967: 67) y, por tanto, en el que se puede canalizar su camino formativo hacia otros ámbitos distintos o complementarios (según cada



caso) al de la habitual especialidad instrumental en versión clásica: gestión, dirección, investigación, pedagogía, jazz, etc.

3) Es urgente atender la necesidad de información académica y laboral de todos estos estudiantes para su toma de decisiones, ya sea mediante la creación de estructuras como los COIE universitarios u otras entidades creadas al efecto (asociaciones, etc.).

4) En los últimos años, la OP en el nivel superior se ha reducido a una acción tutorial protagonizada por especialistas instrumentales y sin apenas incorporar materias orientadoras al currículo; lo cual no ha facilitado una labor orientadora eficaz y acorde con la necesidad actual del alumnado de diversificar sus competencias profesionales.

5) Finalmente, la Administración educativa madrileña competente no parece estar interesada en mejorar la acción orientadora de estos centros superiores, como lo demuestra: uno, la ausencia de iniciativas relacionadas con la creación de Departamentos de Orientación o similares, que pudieran seguir el modelo de otros centros similares de nuestro entorno europeo (caso de la *Royal Academy of Music*, de Londres; o la *UDK*, de Berlín; en RE5); y dos, la más que dudosa legalidad (teniendo en cuenta el anterior análisis jurídico) de estar anulando la labor tutorial del profesor tutor en centros como el RCSMM<sup>2</sup>, hasta el año 2012 el único *residuo* orientador en los centros superiores de música<sup>3</sup> de la Comunidad de Madrid que permitía desarrollar el derecho del alumnado a la OP.

### **Nuevas respuestas orientadoras en el ámbito musical**

Pero no todo pinta tan negro en el tema que nos ocupa. Nuevas iniciativas surgen desde los centros profesionales de estas enseñanzas. Ejemplo de ello es la implantación de asignaturas optativas como la de *Música en el mundo profesional* impartida en el Conservatorio Profesional de Música “Arturo Soria”, de

<sup>2</sup> Así se desprende de las Instrucciones de la Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación, que, desde el curso 2012-13, establecen los criterios de organización y funcionamiento de estos centros superiores en la Comunidad de Madrid; las cuales no contemplan la regulación de las tutorías y los profesores tutores (regulando, en cambio, la figura del profesor-tutor de prácticas curriculares; figura que apenas tienen aplicación en el caso de las enseñanzas superiores de música). Apartados que, hasta entonces, eran anualmente incluidos en las anteriores Instrucciones.

<sup>3</sup> Una línea de actuación contraria a la que, afortunadamente, ha emprendido la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, también perteneciente a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, cuyas recientes Instrucciones, con fecha 31 de octubre, sobre los Departamentos de Orientación en Conservatorios Profesionales de Música y Danza situados en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid, establecen la posibilidad de constituir Departamentos de Orientación en dichos centros. Sin duda, una medida esperanzadora para la OP a desarrollar en estos centros.

Madrid, con el propio Luis Ponce como responsable de la misma, en la que se dan a conocer diferentes salidas laborales del ámbito musical. También, y en este caso protagonizado por mí mismo, la actual implantación del Programa de Orientación Profesional *Ilumina tu Futuro Musical* en centros profesionales, principalmente de la Comunidad Valenciana, en los que, basándose en los postulados de la Educación para la Carrera, se está avanzando en las actividades orientadoras de infusión curricular y en la colaboración comunitaria como estrategias que facilitan el análisis, la madurez vocacional y la toma de decisiones del alumnado (DAFO, proyecto profesional, autoorientación, etc.). Dentro de las primeras, destaca el desarrollo de unidades didácticas de infusión curricular, llamadas así porque su objetivo es el de fusionarse con la educación, impregnando a ésta de orientación, así como inspirar a los alumnos sobre sus *naturales* intereses profesionales. Estas unidades didácticas están relacionadas con temáticas distintas a la versión instrumental clásica, como son: reparación de instrumentos, investigación, creación artística, experiencias directoriales, música y tecnologías, otras músicas (jazz, antigua, etc.), periodismo musical, *mentoring* (alumno mentor), gestión, etc. Temáticas con vocación de continuidad curricular, llegado el caso, mediante la oferta de asignaturas optativas relacionadas con ellas, teniendo en cuenta los recursos docentes del centro. En cuanto a la colaboración comunitaria, supone la implicación de todos: a) la familia, especialmente los padres, que actúan en grupos (tutorías grupales en las que comparten las experiencias o soluciones de cada caso) y que aprenden a acompañar, escuchar, comprender, ayudar y educar en la autonomía y la toma de decisiones a sus hijos (Stipek y Seal, 2004); b) los propios alumnos, que actúan de forma abierta (tutorías en grupo en las que debaten sus proyectos profesionales y actividades orientadoras) y mediante aprendizajes cooperativos (Johnson y Johnson, 1999); c) los profesores, que comparten mutuamente sus experiencias y conocimientos orientadores; d) los antiguos alumnos, cuyas experiencias pueden servir como referentes inestimables para todos; e) voluntarios (aprovechando la participación de profesionales interesados en ello), con sus posibilidades tanto presenciales como telemáticas a la hora de estimular, motivar y facilitar la senda del alumnado en sus proyectos profesionales. En definitiva, y parafraseando a Marina, para orientar bien al educando musical, es necesaria toda la tribu (Marina, 2010: 174), pero nunca dejarlo solo ante un camino tan complejo como el de la música profesional. En todo caso, experiencias comunitarias, basadas en el aprendizaje dialógico y el capital social (Zarzo, 2013), que apuntan hacia nuevas respuestas a los desafíos actuales que presenta el sector educativo musical.

Así las cosas, queda mucho por hacer. Por ejemplo, la necesaria coordinación entre centros de música y de enseñanza general (principalmente de Educación Primaria), que permita detectar vocaciones y talentos musicales

desde edades tempranas y canalizarlos adecuadamente; en consonancia con los postulados europeos que aspiran a “liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual en la Unión Europea”, y en el que se incluye específicamente a los talentos en áreas como la música (Dictamen del Comité Económico y Social Europeo de 17 de enero de 2013, en RE6). En el nivel profesional es preciso contar con Departamentos de Orientación o similares y avanzar en la cualificación de sus titulados (a través de actividades orientadoras y asignaturas optativas que aborden competencias profesionales al efecto) para poder acometer proyectos de enseñanza no reglada de música, en clave de autoempleo y acciones colectivas emprendedoras, habida cuenta de la facultad que asigna el marco normativo a estos titulados (art. octavo de la Orden de 30 de julio de 1992 que regula las escuelas de música), y superando la exclusiva (y en muchos casos frustrante) focalización de su interés en la continuidad de estudios en el ámbito superior. Y en el nivel superior, además de la creación de entes orientadores (Departamentos, Centros de Información, Profesores Tutores, etc.), es necesario avanzar en la conexión con centros de trabajo (orquestas, centros educativos, etc.), ayudar en su labor orientadora a los centros profesionales como proveedores naturales que son, servir de punto de encuentro para profesionales de diferentes ámbitos musicales (intérpretes, docentes de todos los niveles, investigadores, emprendedores, etc.) como referentes para los estudiantes, profundizar en la diversificación de competencias profesionales (Jiménez y otros, 2005: 21 y 22), etc. Todo ello con el fin de facilitar al alumnado su camino académico y profesional, especialmente en estos momentos tan difíciles.

## Conclusiones

Tras este recorrido investigador he llegado a las siguientes conclusiones:

1) Históricamente, la OP ha sido un instrumento eficaz para el desarrollo de los individuos y de la propia sociedad, en especial en su versión de Educación para la Carrera, la cual, lamentablemente, no parece haber disfrutado de una adecuada implementación en el Sistema Educativo español.

2) En el caso de las enseñanzas musicales, los estudios al respecto apuntan hacia un sistema orientador ineficaz y sin conexión con la actual realidad profesional de la música, tan cambiante, global y competitiva; por lo que no parecen haber disfrutado estas enseñanzas de un desarrollo adecuado de la OP.

3) Es necesario apostar por nuevas fórmulas orientadoras que contribuyan a la mejora de la calidad de estas enseñanzas musicales como: la creación y fomento de Departamentos de Orientación y de entidades dedicadas a recabar y difundir información orientadora, académica y laboral; el desarrollo

de Programas de Orientación y Planes de Orientación y Acción Tutorial en los centros; o la inclusión de la OP en los Proyectos Educativos como eje central.

4) En todo caso, las recientes experiencias basadas en la Educación para la Carrera en el ámbito musical recogidas en este trabajo demuestran que el autoconocimiento, la información profesional, la toma de decisiones, la planificación y construcción de proyectos personales y la colaboración comunitaria son instrumentos interesantes a explorar en el mundo educativo y musical para avanzar en el cumplimiento del derecho del alumnado a la OP.

5) Se verifica, por tanto, la hipótesis de salida: las bases conceptuales de la OP, en su versión de Educación para la Carrera, plantean la posibilidad de explorar nuevas posibilidades de actuación en las enseñanzas musicales que pueden mejorar la empleabilidad de sus titulados y del conjunto del sistema. Con ello, y a pesar de la crisis actual, se podrá avanzar en la cualificación de estos egresados y en su capacidad para abrirse camino en un futuro profesional tan incierto y cambiante como repleto de nuevas oportunidades para las que necesitan estar bien preparados y orientados.

## Referencias

### Bibliográficas

- ÁLVAREZ, Manuel (1995): *Orientación Profesional*. Barcelona, Cedecs.
- ANAYA, Daniel (1994): *Introducción al diagnóstico en orientación. Bases conceptuales y metodológicas*. Madrid, Sanz y Torres.
- BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (2011): *Dimensiones de la Orientación Educativa hoy*. Málaga, Aljibe.
- BENAVENT OLTRA, José Antonio (1996): *La Orientación Psicopedagógica en España*, vols. I (desde sus orígenes hasta 1939) y II (desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970), Valencia, Promolibro.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael (coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COTINO HUESO, Lorenzo (2012): *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- EMBED IRUJO, Antonio (1997): *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica reguladora de la organización en régimen de autonomía de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España*. Salamanca, ACESEA.
- GIMÉNEZ PERIS, Ramón (2005): *Manual de procedimiento de la Unión Europea* (4ª edición adaptada al Tratado de Niza y ampliada). Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- GÓMEZ CAMPILLEJO, M<sup>a</sup> Asunción (2003): "El derecho a la educación, el derecho a la orientación", en *Revista Políbea*, nº 67, pp. 42-45.
- JIMÉNEZ, Amparo y otros (2007): *Una selección de actividades docentes para el desarrollo de competencias profesionales*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

- JOHNSON, David W., y JOHNSON, Roger J. (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Capital federal (Argentina), Aique.
- LUCAS, Susana y CARBONERO, Miguel Ángel (2002): *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- MANCHADO, María Luisa: “La Orientación Educativa en los Conservatorios”, en *Revista Eufonía, Didáctica de la Música*, nº 7, año 1997.
- MARINA, José Antonio (2010): *La educación del talento*, Barcelona, Ariel.
- MARTÍNEZ PISÓN, José (2003): *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, Cuadernos de “Bartolomé Pérez Casas”, nº 27, Madrid, Dykinson.
- MORALES, J. Francisco; HUICI, Carmen; GÓMEZ, Ángel; GAVIRIA, Elena (coords.) (2008): *Método, teoría e investigación en psicología social*. Madrid, Pearson Educación.
- Planas, Juan A. (coord.) (2012): *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid, Síntesis.
- PLATÓN (1998): *La República o el Estado* (Introducción de Carlos García Gual). Buenos Aires, EDAF.
- REPETTO, Elvira; RUS, Victoriano y PUIG, Jaime (1995): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- RIVAS, Francisco (1995): *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid, Síntesis.
- ROBINSON, Ken (2012): *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo* (traducción de Mercedes Vaquero). Barcelona, Conecta.
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa (1998): *La Orientación Profesional. I Teoría*. Barcelona, Ariel.
- SALVADOR, Alicia y PEIRÓ, José M. (1986): *La Madurez Vocacional*. Madrid, Alhambra Universidad.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Fé (2004): *Orientación Laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid, Sanz y Torres.
- (1999): *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid, UNED.
- SANTANA VEGA, Lidia E. (2009): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales* (3<sup>a</sup> edición), Madrid, Pirámide.
- (1993): *Los dilemas de la Orientación Educativa*. Argentina (capital federal), Cincel.
- SEBASTIÁN RAMOS, Araceli (coord.) (2003): *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid, Dykinson.
- SOBRADO, Luis M. y CORTÉS, Alejandra (2009): *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- STIPEK Deborah y SEAL Kathy (2004): *Mentes motivadas. Cómo educar a sus hijos para que disfruten aprendiendo*, Barcelona, Paidós.
- SUPER, Donald E. (1967): *Psicología de los intereses y las vocaciones* (traducción de Iris Ucha de Davie). Buenos Aires, Kapelsuz.
- TORTOSA, Francisco y CIVERA, Cristina (2006): *Historia de la Psicología*. Madrid, MacGraw-Hill.
- VALLS FERNÁNDEZ, Federico (1996): *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional*. Almería, Universidad de Almería.
- ZARZO CABELLO, Andrés (2011): *El Régimen Jurídico de las Enseñanzas Musicales en España*, Tesis Doctoral inédita, Madrid, UNED.
- (2013): “Comunidades Artísticas de Aprendizaje: Una alternativa educativa a tener en cuenta en el contexto actual de crisis económica”, en *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, nº 20, años 2013-2013, pp. 139-158.

### **Electrónicas (RE)**

- 1) BELORGEY, Jean-Michel: “La Carta Social Europea del Consejo de Europa y su órgano de control: el Comité Europeo de Derechos Sociales”, en *Revista de Derecho Político*, núm. 70, 2007, pp. 349-377, en [http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Derechopolitico-2007-70-5FEF2A71/carta\\_social.pdf](http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Derechopolitico-2007-70-5FEF2A71/carta_social.pdf), visto el 25 de mayo de 2013.
- 2) Normativa europea sobre orientación: En <http://www.todofp.es/todofp/profesores/Europa/orientaci-n-europa/Normativa-europea-de-orientaci-n.html>, visto el 6 de abril de 2013.
- 3) PONCE DE LEÓN, Luis (2010): “La Orientación Profesional en los Conservatorios de Música de Madrid”, *Revista de Educación*, nº 359, Septiembre-diciembre 2012, en [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359\\_096.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_096.pdf), visto el 6 de abril de 2013.
- 4) - (2009): “Necesidades de Orientación en los Conservatorios de Música”, en *Revista Electrónica LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, nº 24, diciembre 2009, en <http://www.rediris.es/leeme>, visto el 6 de abril de 2013.
- 5) Departamento de Desarrollo Profesional (*Professional Development*) de la *Royal Academy of Music*, de Londres, en <http://www.ram.ac.uk/alumni-services>, visto el 7 de abril de 2013. Asimismo, el Servicio de Centro para la Carrera (*Career Center*) de la UDK (Universidad de las Artes) de Berlín, en [http://www.udk-berlin.de/sites/content/themen/service/index\\_ger.html](http://www.udk-berlin.de/sites/content/themen/service/index_ger.html), visto el 7 de abril de 2013.
- 6) Dictamen del Comité Económico y Social Europeo aprobado el 17 de enero de 2013 (2013/C 76/01), <http://www.fundacionpryconsa.es/pdf/Pleno.pdf>, visto el 26 de abril de 2013.

# LA INVESTIGACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DENTRO DEL MARCO DE CUALIFICACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

 Víctor PLIEGO DE ANDRÉS\*

## Dos pasiones distintas

La música es una pasión, una vocación, una necesidad interior. No es una práctica que se pueda imponer a nadie, pues nace de dentro de cada uno. Lo mismo pasa con la investigación: es un trabajo sacrificado y difícil, que se nutre de la curiosidad personal y de la necesidad de buscar respuestas. El impulso que mueve a los científicos es muy parecido al de los artistas. Los resultados producen en ambos casos una satisfacción especial. Nadie está obligado a ser artista o investigador, nadie puede ser obligado a desarrollar una actividad seria en estos campos. Antes al contrario, para llevarla a cabo tendrá que superar muchos obstáculos. Existen otros profesionales que también fomentan el crecimiento personal desde ángulos menos trabajosos. Pero el que estudia en un conservatorio lo hace porque le apasiona la música. Solo así puede enfrentarse a una carrera tan difícil y llena de obstáculos. Conseguir un título de música acredita poseer un carácter especialmente tenaz.

El intérprete lo que quiere es tocar y el compositor, componer. Para un músico, la investigación no es algo relevante, salvo en la especialidad de musicología (donde es asunto intrínseco) o en la de pedagogía. No piensa que investigar o recibir una formación intelectual le sirva para tocar mejor, y así ocurre en muchos casos. Sin embargo, la investigación está cobrando una creciente presencia en los conservatorios de música y demás centros superiores de enseñanzas artísticas. La investigación desde las artes es objeto de discusiones académicas, no solo en España, sino también a nivel internacional.<sup>1</sup> Están surgiendo nuevos paradigmas de conocimiento desde la perspectiva de las artes.

\* Catedrático de Historia de la Música del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, escritor, crítico y subdirector de la revista *Música y Educación*, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, experto en formación de profesorado y política educativa

<sup>1</sup> Elkins, J. (Ed.): *Artist with PhDs: On the new Doctoral Degree in Studio Art*, New York: New Academic Press, 2009.

## Superioridad limítrofe y marco europeo

El interés por la investigación en los conservatorios nace de la incorporación de las enseñanzas artísticas al Espacio Europeo de la Educación Superior.<sup>2</sup> El proceso se inició con el Acuerdo de Bolonia,<sup>3</sup> suscrito por España en 1999, y ha tenido un impacto muy polémico y discutido en las universidades. En nuestro sector pasó desapercibido y no recibió cierto impulso hasta la promulgación de la ley educativa del año 2006.<sup>4</sup> Este marco ha cambiado la idea que hasta ahora había imperado en las enseñanzas artísticas superiores. Antes el adjetivo “superior” únicamente señalaba que estos eran los estudios más elevados que podían cursarse en el campo de música y de las artes escénicas. La idea de superioridad tenía unas connotaciones puramente topográficas, limítrofes. Demarcaba lo que en otras épocas fueron los estudios de virtuosismo, considerados el fin último de los estudios musicales.<sup>5</sup>

Los conservatorios han venido otorgando un único título superior desde hace años, precedido de los que corresponden o correspondieron a los niveles previos: elemental y profesional. Este esquema se ha transformado y las enseñanzas superiores se organizan actualmente en Europa en cuatro niveles diferenciados. Esta distribución tiene que ver con la flexibilización del modelo académico, su adaptación a distintos perfiles profesionales e intensidades de estudio. Los cuatro niveles están definidos en el Marco Español para la Educación Superior (MECES).<sup>6</sup> Estos cuatro niveles son equivalentes a los cuatro últimos de los ocho que constituyen el Marco Europeo de Cualificaciones (MECU).<sup>7</sup>

### Nivel 1: Técnico superior

El nivel 1 desemboca en un título de técnico superior que corresponde a carreras cortas centradas en las competencias prácticas: formación profesional superior. Es posible que próximamente se encuadre en este nivel el título

<sup>2</sup> Editorial: “Música en Bolonia”, en *Música y Educación*: junio 2009, núm. 78.

<sup>3</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “Las enseñanzas superiores de música ante la nueva reforma: análisis y propuestas”, en *Trabajadores de la Enseñanza*: mayo de 2007. “Artistas a la boloñesa”, en *Trabajadores de la Enseñanza*: abril de 2009.

<sup>4</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “Salto al vacío”, en *Escuela*: 4 de noviembre de 2010.

<sup>5</sup> Pliego de Andrés, Víctor: *Guía para estudiar música*. Arte Tripharia: Madrid, 1990.

<sup>6</sup> Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

<sup>7</sup> European Qualifications Framework (EQF). <[http://ec.europa.eu/eqf/home\\_es.htm](http://ec.europa.eu/eqf/home_es.htm)> <<http://www.mecd.gob.es/mecu/>>



profesional de conservatorio. La Ley para la mejora de la calidad educativa de 2013<sup>8</sup> establece que al final de las enseñanzas profesionales de música y danza se obtendrá el correspondiente título técnico, sin determinar cual es su nivel. El ministerio tendrá que desarrollar este mandato antes o después para aclarar la cuestión. Por su naturaleza, estos estudios podrían encuadrarse en el nivel 1, a pesar de no ser precisamente carreras de ciclo de corta duración.

Los estudios profesionales de música muestran cierta desconexión con los estudios superiores de música y con el ejercicio profesional. En muchos casos satisfacen inquietudes de aficionados y confunden sus objetivos con los de las escuelas y conservatorios elementales de música.<sup>9</sup> Pero el carácter profesional de estos estudios es evidente. Al culminar esta etapa, los alumnos de música han dedicado no menos de 10 años a formarse: cuatro de enseñanzas elementales y seis de enseñanzas profesionales. En este punto ya están preparados para ejercer distintas funciones profesionales. De hecho, la mayoría de los bailarines ya se han integrado profesionalmente durante este periodo en alguna compañía. La carrera de los bailarines se desarrolla más intensa y tempranamente que la de los músicos. Su precoz profesionalización suele interrumpir su formación. Los músicos no manifiestan tanto esta tendencia, pero hay casos parecidos. Los músicos participan cada día antes en actividades profesionales y bolos, y eso resta dedicación a sus estudios. La proliferación de orquestas juveniles<sup>10</sup> acentúa la tendencia. Aunque algunos músicos continúan su formación en conservatorios superiores, hay otros muchos que, tras cursar los estudios profesionales, abandonan el mundo académico. Puede ser porque se ponen a trabajar, bien como músicos o en otros ámbitos, porque los estudios superiores no satisfacen sus necesidades o porque se orientan hacia otras carreras. La combinación de sus estudios musicales con otra formación puede abrir horizontes laborales interesantes: comercio, periodismo, gestión, comunicaciones, etc.

En el plan de 1966, los estudios medios daban derecho a un título de profesor que habilitaba para la docencia. En el año 1990 desapareció ese título a pesar de las intensas manifestaciones en contra de toda la comunidad académica: alumnos, padres y docentes. Durante estas dos décadas los estudios profesionales solo han podido convalidarse con las materias optativas del bachillerato.<sup>11</sup> El reconocimiento de estos estudios es una cuestión de justicia y de productividad. Con ello se rentabilizará el gran esfuerzo invertido en esta formación por

<sup>8</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

<sup>9</sup> Pliego de Andrés, Víctor: "Una triple mirada a la música: educación, profesión y afición", 2007, ponencia leída en el Curso de Verano de la Universidad Autónoma de Madrid titulado "Recursos didáctico-musicales en la estructura educativa actual" celebrado en Campo de Criptana (Ciudad Real).

<sup>10</sup> Pliego de Andrés, Víctor: "Orquestas de estudiantes", en *Escuela*: 19 de abril de 2012.

<sup>11</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo.

las administraciones educativas, por los centros, por las familias y por cada estudiante. Es insólito que durante años haya podido existir un vacío como el que se ha sufrido, desperdiciando este importante capital humano y artístico.

## Nivel 2: Grado

El título superior de conservatorio se inserta en el nivel 2 del Marco Europeo y está equiparado al título de graduado universitario. Actualmente el título superior de conservatorio se denomina “título superior” de conservatorio. Los legisladores han mostrado muy poca imaginación en este bautizo. Muchos hubiéramos querido que se adaptara a la denominación normalizada de “grado” que es el que se utiliza en las universidades españolas. “Título superior” es un nombre poco específico que induce a confusión y que perpetúa los malentendidos que causaba el título anterior de “profesor superior”. De hecho, la denominación de estos títulos ha provocado un monumental conflicto legal que se ha resuelto en los tribunales, pues la propia legislación<sup>12</sup> estableció un título de “graduado”,<sup>13</sup> muy bien acogido<sup>14</sup> pero que posteriormente fue anulado.

Este segundo nivel se diferencia del anterior en que, además de dominar y profundizar en la técnica, implica adquisición de conocimientos más avanzados, de reflexión intelectual para la construcción de ideas innovadoras. Estos estudios combinan contenidos prácticos y teóricos que facilitan un dominio más consciente y maduro de la técnica.<sup>15</sup> Además de dedicar más años al estudio, este nivel añade una perspectiva intelectual. Eso implica abordar la iniciación en técnicas de investigación. En el mundo de las artes eso resulta algo complicado, pues en ocasiones se confunde el arte con la mera técnica. Pero en las sociedades modernas, las artes son algo más que un dominio técnico, son una actividad intelectual conectada con el contexto cultural. Estos conocimientos y competencias, que en gran medida son multidisciplinarios, son los que diferencian al ejecutante del intérprete, al oficial del maestro, al técnico del artista.

El nivel 2 debe garantizar una autonomía personal más cercana al trabajo del intérprete como solista o miembro de un grupo de cámara que al que puede desarrollar dentro de una orquesta férreamente dirigida y en la que los componentes cuentan con escaso margen de libertad personal. De hecho, muchos

<sup>12</sup> Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>13</sup> Editorial: “Los conservatorios se quedan sin título de grado”, en *Música y Educación*: marzo de 2012, núm. 89.

<sup>14</sup> Pliego de Andrés, Víctor; Mestre, Josep Albert: “Las enseñanzas artísticas se gradúan”, en *El País*: 20 de octubre de 2009.

<sup>15</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “La formación de los músicos y de los profesores de música”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*: octubre de 2009, núm. 74-75.

músicos de orquesta manifiestan una cierta frustración porque dicho entorno no estimula ni reconoce sus competencias artísticas, fuera de las precisiones y habilidades puramente técnicas.<sup>16</sup> Los músicos de orquesta suelen estar más formados académicamente de lo que su trabajo les exige y eso genera conflictos internos. El perfil de músico *tutti* de una gran agrupación está más cerca del nivel 1, y el de solista del 2.

## ¿Técnico o graduado?

Las sucesivas reformas de los planes de estudios emprendidas a partir de 1990 han supuesto que los alumnos destinen más años y más horas a formarse. En el plan de 1966 las carreras de instrumento podían completarse estudiando entre 6 y 11 años.<sup>17</sup> Hoy son 14 años de una dedicación más intensa y con más asignaturas. Los titulados tocan hoy, de media, mucho más que antaño. Ello ha contribuido a que los instrumentistas salgan hoy mejor preparados, sobre todo en aspectos que antes fueron deficitarios como agrupaciones o música de cámara. Los conservatorios profesionales y superiores cuentan hoy con magníficas orquestas y bandas. Hace treinta años la única orquesta solvente de estudiantes que había en Madrid era la del Colegio Alemán.

Estas transformaciones han significado que el conservatorio superior esté más cerca del nivel 1 que del nivel 2, pues no han estado acompañadas de mejoras equivalentes en cuanto a la formación intelectual complementaria. Ello ha sido consecuencia del retroceso general de las humanidades en todo el sistema educativo, así como del acceso a los estudios superiores, desde 1990, de un alumnado más joven y consecuentemente más inmaduro intelectualmente. En las pruebas de acceso cuenta más que nada el nivel instrumental, y en ellas apenas se da importancia a otros aspectos musicales o humanísticos. En el Real Conservatorio ingresan alumnos que ni siquiera dominan el castellano. Las reformas<sup>18</sup> han supuesto un desequilibrio entre la creciente carga dedicada a la formación instrumental en sus diferentes modalidades (instrumento, cámara, agrupaciones, instrumento complementario, etc.) y la menguante presencia de los otros contenidos. Es obvio que los estudiantes de conservatorio ponen todo su interés y esfuerzo en tocar su instrumento, pero si centramos tanto

<sup>16</sup> Laguna Millán, María José: *La organización del trabajo y la estructura de la empresa, elementos clave de los riesgos laborales en las orquestas sinfónicas*, Federación de Servicios a la Ciudadanía de CCOO: Madrid, 2012.

<sup>17</sup> Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

<sup>18</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “¿Cómo se hace un plan de estudios?”, en *Escuela*: 7 de octubre de 2010.

el currículo en la formación instrumental, lo acercamos a los estudios de un técnico superior más que a los de un graduado. En este segundo nivel además de tocar hay aprender a oír, ver, leer, reflexionar y escribir. Los descriptores europeos hablan de alcanzar una comprensión crítica de las teorías y principios relacionados con la especialidad.

## Trabajo de investigación

El currículo básico contiene algunas indicaciones de cual debe ser el talante de los estudios superiores del nivel 2. Destaca la exigencia de realizar un trabajo de fin de carrera.<sup>19</sup> Aunque se han producido aportaciones encomiables, la mayor parte de las veces este requisito ha sido despachado como si fuera un incómodo trámite burocrático, con la complicidad de algunos profesores.<sup>20</sup> Por otra parte, la aparición de esta obligación no estuvo acompañada de los medios necesarios para su debido tratamiento como, por ejemplo: 1) Alguna asignatura previa para la formación específica del alumnado en métodos de investigación; 2) Un espacio reconocido y una dedicación apropiada dentro de los horarios lectivos; 3) Un plan de formación y actualización del profesorado en este campo; 4) La elaboración de criterios académicos y metodológicos más detallados para la realización de los trabajos.

Repetidamente se debate la posibilidad de sustituir el trabajo de investigación por un recital de fin de carrera, cuando son dos cosas distintas, tanto en su formato como en su propósito. El contenido básico de este trabajo está regulado para todo el Estado<sup>21</sup> con el siguiente descriptor (anexo III):

“Conceptos del proceso de elaboración de un trabajo correctamente documentado, modelos de estructuración, búsqueda de información, utilización de las oportunas herramientas, consulta y datación de las fuentes y elaboración de un documento destinado a fomentar la adquisición de competencias en investigación.”

El trabajo consiste en la “elaboración de un documento” cuya finalidad última es “fomentar la adquisición de competencias en investigación”. Entre las competencias generales del título, la misma norma indica (anexo I):

<sup>19</sup> En distintos documentos oficiales se nombra como trabajo de fin de grado, fin de estudios o fin de carrera.

<sup>20</sup> Editorial “¿Puede pensar la música?”, en *Música y Educación*: marzo 2006, núm. 65.

<sup>21</sup> Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

“Al finalizar sus estudios los graduados o graduadas en música deben poseer las siguientes competencias generales: (...) Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.”

Aunque se trata claramente de un trabajo de investigación escrito, de un “documento”, el desarrollo normativo de la Comunidad de Madrid<sup>22</sup> induce a cierta confusión cuando, en las tablas de los planes de estudios (anexo I), aparece mencionado como “Trabajo / recital fin de Grado” en los itinerarios A y B de la especialidad de interpretación. El articulado de la norma no hace alusión al susodicho “recital” ni aclara el sentido de la barra, que podría interpretarse como conjunción o bien como alternativa. También llama poderosamente la atención que esta adición solo afecte a dos de los cuatro itinerarios establecidos en interpretación. El descriptor incluido en el anexo II de la misma norma madrileña explica así la naturaleza del trabajo:

“Conocer las técnicas y métodos de investigación en el ámbito de la creación, la dirección, la interpretación, la musicología, la pedagogía, la producción y gestión o la sonología. Realizar, a un nivel superior, un trabajo que avale la trayectoria del alumno en su especialidad.”

El currículo autonómico no dice expresamente que tenga que ser un documento escrito, pero en ningún caso puede ir en contra de la norma estatal que tiene mayor rango legal. Investigar supone dudar, comparar, leer, pensar, discutir y elaborar, en definitiva, un documento escrito que permita la difusión de las conclusiones.<sup>23</sup> Esto es lo que nos dicen los usos académicos de la enseñanza superior así la normativa vigente en España. Lógicamente puede ir acompañado de una parte práctica o experimental, utilizando diversos soportes y lenguajes, pero un trabajo académico de investigación en el ámbito de la enseñanza superior no deja de ser un discurso intelectual que se plasma por escrito.

Los trabajos de investigación suelen ser de carácter histórico o analítico, pero podrían centrarse en recitales o composiciones de los propios alumnos. De hecho, este es el terreno de investigación propio del conservatorio y en el cual los músicos pueden realizar aportaciones específicas y valiosas,<sup>24</sup> sin necesidad de vestir un disfraz impropio de musicólogo circunstancial. El nivel 2 satisface

<sup>22</sup> Decreto 36/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.

<sup>23</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “¿Tocar, cantar y componer? ¿Pensar, escribir y publicar?”, Congreso de Educación e Investigación Musical CEIMUS III: Barcelona, 2 de marzo de 2014 (en prensa).

<sup>24</sup> Teresa Catalán: “Creación e investigación”, en Víctor Pliego de Andrés (ed.): “Actas de la Jornada sobre las relaciones entre el Real Conservatorio Superior de música y la Universidad”, Real Conservatorio: 16 de abril de 2013.

las metas e inquietudes personales. También abre horizontes profesionales, especialmente dentro de las administraciones públicas, y permite la transición a los estudios de los siguientes niveles, en los cuales la investigación adquiere una creciente relevancia.

### Nivel 3: Máster

El nivel 3 comprende los estudios de máster. Sirve para profundizar en diferentes campos relacionados con la investigación, con la profesión o con la enseñanza. En cualquiera de los tres casos supone abordar las técnicas de investigación como elemento distintivo, respetando los protocolos académicos en vigencia. En este nivel cabe apreciar de nuevo un cierto desfase entre la oferta académica de los centros de enseñanzas artísticas y los objetivos previstos. Desde el año 2006 los centros superiores de enseñanzas artísticas están facultados para ofrecer sus propios másteres.<sup>25</sup> Los másteres en enseñanzas artísticas que se han venido implantando ofrecen sobre todo una formación generalista y teórica. Parecen satisfacer mejor los requisitos del nivel 2 que del 3, pues resultan generalmente poco especializados. Aún están por desarrollarse planes que cumplan plenamente con las características correspondientes y con las tres líneas de actuación previstas: 1) Capacitación docente para profesores de conservatorio, siguiendo un mandato legislativo de 1990 que todavía no ha desarrollado ningún gobierno, por desidia y falta de recursos; 2) Formación especializada en distintos campos profesionales como podrían ser intérpretes o directores expertos en determinadas épocas, estilos o instrumentos que no aparecen en los programas del nivel previo; 3) Investigación en torno a la interpretación y la creación musical desde la perspectiva del músico (y no solo haciendo remedos de musicología histórica). Todo esto aún está pendiente de desarrollo. Además de recursos, hará falta una consolidación y una articulación coherente de los niveles previos, cumpliendo en ellos con los objetivos previstos. El Real Conservatorio Superior de Música de Madrid ha contado con un máster ofrecido en colaboración con una universidad madrileña, que ha ejercido el control académico y económico de estos estudios. El centro se ha limitado a ceder espacios y alumnado, facilitando una útil aproximación física y arquitectónica.

El retraso en la implantación de los másteres ha provocado que en las enseñanzas artísticas haya una importante demanda sin atender. Las universidades se han lanzado a competir por este “mercado emergente”, especialmente en las artes plásticas y el diseño. Los centros superiores de enseñanzas artísticas se enfrentan al reto de ofrecer másteres en seria desventaja con las universidades. Mientras

<sup>25</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “Maestros en Artes”, en *Escuela*: 14 de junio de 2012.

éstas cuentan con mecanismos claros para su organización e impartición, los centros de enseñanzas artísticas encuentran más dificultades que facilidades, especialmente en lo que se refiere a la contratación del profesorado que haría falta para ofrecer estos estudios.<sup>26</sup>

Actualmente los másteres están diseñados siguiendo tendencias perversas. Constituyen la llave para acceder a determinadas oportunidades laborales y las matrículas se han disparado hasta cuotas de 3000 a 6000 euros, insoportables para amplios sectores de una sociedad crecientemente depauperada. Los másteres se han convertido en mecanismos de recaudación para la financiación de las universidades, cuyos presupuestos han sido recortados. En la misma línea, buscando la rentabilidad antes que el trabajo personal y especializado, se tienden a organizar programas poco específicos y en grupos grandes con alumnado de procedencia heterogénea, para atraer a la “clientela” más amplia. De este modo se facilita, previo pago, el acceso a una titulación que despierta un creciente interés social por las oportunidades que pueda ofrecer. Las clases suelen adoptar la forma de lecciones magistrales en las que un grupo variopinto y más o menos prestigioso de docentes aborda las cuestiones que a cada profesor le conviene y apetece, sin prestar ninguna atención a la coherencia del conjunto.

## Nivel 4: Doctorado

El nivel 4, de doctorado, es el más alto de la educación superior y capacita plenamente para ejercer con absoluta autonomía las tareas de investigación. Sitúa el conocimiento en la frontera más avanzada y en el punto de articulación entre distintos campos del saber. Se alcanza realizando un trabajo personal y original de investigación. Las formalidades metodológicas se suelen valorar más que el fondo de la cuestión, aunque ambos aspectos tienen una enorme relevancia. La investigación desde las artes podría significar cambios metodológicos transcendentales que, de momento, la mecánica universitaria no parece asumir.<sup>27</sup> La tutela del doctorado es prerrogativa de las universidades y los centros superiores de enseñanzas artísticas no están autorizados a ofrecer esta formación. Ello significa que los trabajos se someten al sesgo que determinan los departamentos universitarios. Aunque hay una apertura cada vez mayor hacia temas relacionados con la creatividad artística, lo cierto es que siguen predominando investigaciones enfocadas desde la musicología y la

<sup>26</sup> Bretos Linaza, José María: “Limitaciones en la autonomía de los centros de enseñanzas artísticas superiores”, en *Trabajadores de la Enseñanza*: enero de 2012.

<sup>27</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “Aportaciones metodológicas de la música a un nuevo paradigma de investigación”, Congreso sobre investigación musical: Granada, 5 al 7 febrero 2014 (en prensa).

psicopedagogía.<sup>28</sup> Hay pocos trabajos que aborden directamente las cuestiones de interpretación o creación que interesan a los músicos. Esta orientación solo se podrá modificar cuando los conservatorios superiores conquisten este nivel de estudios. Para conseguirlo tendrán que integrarse en el sistema universitario antes o después.<sup>29</sup> Durante los últimos años, los estudios superiores de música han tendido a integrarse en las universidades europeas.<sup>30</sup> Esperamos que España siga pronto estos pasos. La comunidad académica lo demanda cada día con más fuerza, pero de momento este clamor general no ha sido atendido. En los últimos años muchas carreras se ha incorporado al sistema universitario de manera exitosa y sin ganas de volver atrás.<sup>31</sup>

Cada vez hay más doctores en los claustros de los conservatorios.<sup>32</sup> Muchos docentes investigan para cumplir un reto personal y satisfacer su curiosidad. A este estímulo se unen legítimas expectativas de estatus, de poder o de promoción laboral, que aún están por verse. A fecha de hoy, ser o no ser doctor cuenta muy poco en los conservatorios. Da muchos más puntos pertenecer a un equipo directivo, aunque sea a la fuerza y sin entusiasmo, o participar en programas formativos oficiales y rutinarios. Basta con un doctor por cada cinco profesores (de los que participen en el programa) para ofrecer estudios de máster. Al margen de esta situación académica y de las diversas aspiraciones, encontramos otros colegas que investigan por vocación y que no son necesariamente doctores. El acceso desde el conservatorio a los doctorados universitarios no siempre es sencillo. La primera vez que lo intenté, un eminente catedrático me dijo que mis largos estudios de conservatorio no servían para nada y que, si quería doctorarme, empezara por matricularme en un primer curso de universidad.

<sup>28</sup> Oriol, Nicolás: “La investigación musical en España: tesis doctorales y temática en la última década”, *Eufonia*: 2009, enero-febrero-marzo, núm. 45.

<sup>29</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “La inserción de la música en el Espacio Europeo de la Educación Superior: pretensiones y realidades”, II Congreso de Educación e Investigación Musical CEIMUS II: 3 de marzo de 2012.

<sup>30</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “Los debates sobre la integración o no de la música en la universidad española y los ejemplos europeos”, Granada, 23 de febrero de 2012 (en prensa). Véase también Daniel Vega Cernuda: “Lo que pasa en Europa”, en Víctor Pliego de Andrés (ed.): “Actas de la Jornada sobre las relaciones entre el Real Conservatorio Superior de música y la Universidad”, Real Conservatorio: 16 de abril de 2013.

<sup>31</sup> Josu Larrañaga: “El caso de las Bellas Artes”; Cruz López de Rego: “El caso de Magisterio”; Gabriel Dorado: “El caso de la Politécnica”; las tres intervenciones se incluyen en Víctor Pliego de Andrés (ed.): “Actas de la Jornada sobre las relaciones entre el Real Conservatorio Superior de música y la Universidad”, Real Conservatorio: 16 de abril de 2013.

<sup>32</sup> Pliego de Andrés, Víctor: “Un doctorado en el conservatorio”, en *Escuela*: 17 de febrero de 2011. Véase también Pilar Lago: “Los músicos ante el doctorado”; Elena Orobio: “Una pianista se doctora”; las dos intervenciones se incluyen en Víctor Pliego de Andrés (ed.): “Actas de la Jornada sobre las relaciones entre el Real Conservatorio Superior de música y la Universidad”, Real Conservatorio: 16 de abril de 2013.



El entorno del conservatorio no facilita la investigación, pues en las enseñanzas artísticas no existen programas, ayudas o circuitos como los que hay en el sistema universitario. La investigación suele ser en los conservatorios una actividad fundamentalmente privada en todos sus aspectos: dedicación y financiación. Mientras que en la universidad está plenamente asumido que el profesorado tiene que tener un perfil docente e investigador, en los conservatorios no ocurre así. La investigación no cuenta con reconocimiento ni con apoyo. Tampoco están reconocidas ni facilitadas las actividades artísticas, que también encuentran obstáculos para su debido desarrollo mientras que, en otros ámbitos de las enseñanzas superiores, el ejercicio de la profesión se considera un valor crucial, por la experiencia que supone y que puede transmitirse al alumnado. Aún así, también hay muchos profesores de conservatorio que sortean como pueden estos inconvenientes y no abandonan la práctica artística.

## Conclusiones

La configuración actual de los estudios superiores de música es deudora de estructuras antiguas. Los distintos niveles no están ubicados dentro de los objetivos que les corresponden dentro del Espacio Europeo de la Educación Superior. Las administraciones educativas no han desarrollado con el debido cuidado las reformas correspondientes a las enseñanzas artísticas, cuya ordenación es confusa y contradictoria. Es urgente articular los estudios superiores en los niveles del marco europeo, enfatizando la distinción entre el perfil de técnico superior y el de graduado.

- Los estudios profesionales deberían culminar al menos en un título de nivel 1, potenciando mejor la inserción profesional en orquestas y la conexión con los niveles siguientes.
- Los estudios superiores, que corresponden al nivel 2, deberían subrayar el perfil de solista, músico de cámara o creador, combinando la especialización técnica con una perspectiva cultural amplia, para no confundirse con los estudios de técnico superior. A tal efecto sería conveniente equilibrar mejor los contenidos teórico-prácticos de los planes de estudios, reforzando la parte humanística sin perder calidad técnica. La adecuada organización de los trabajos de fin de carrera juega un papel importante en este nivel.
- Hay que impulsar la creación de los estudios de nivel 3 en los conservatorios, contando con los recursos humanos y materiales que ello requiere,

para desarrollar programas propios en las tres direcciones: másteres docentes para profesorado de conservatorio, de especialización profesional y de investigación desde la música.

- Para desarrollar estudios de doctorado en los conservatorios de música es imprescindible su integración en el sistema universitario.

El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior enfrenta a los conservatorios a retos en los que la investigación juega un papel fundamental. Los conservatorios superiores tienen que esforzarse en desarrollar investigaciones desde la música más directamente relacionadas con la materia que les es propia y con el contingente artístico del que disponen: interpretación y creación. En todo caso, la conquista del espacio superior requiere un apoyo institucional a la investigación más decidido, con recursos y programas análogos a los que hay en las universidades. La música es una disciplina que históricamente ha ocupado un espacio central en la cultural occidental. Tiene una incuestionable vocación superior e intelectual sostenida sobre una técnica maravillosa, pero que puede ser trascendida y mejorada gracias a la investigación. Los conservatorios ya no poseen la exclusividad de los estudios superiores de música y tampoco alcanzan en la actualidad el máximo nivel superior, de doctorado, que es privativo de las universidades. Para conquistar este espacio es necesario partir de la excelencia técnica y avanzar algunos pasos más allá en la senda de la investigación. El reto es importante, pero en los conservatorios hay una gran comunidad académica decidida a emprenderlo.

*M*EMORIAS



# MEMORIA DE LA BIBLIOTECA DEL RCSMM

 Elena MAGALLANES LATAS\*

## Curso 2012-2013

**E**n esta etapa se ha producido la incorporación de la Biblioteca al proyecto de creación de la Red de Bibliotecas de Centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid (RBEASM). La posibilidad de poder consultar nuestro catálogo informatizado a través de Internet era una tarea pendiente y muy demandada por nuestros usuarios, pero resultaba muy difícil abarcar un proyecto de esta envergadura con los limitados recursos de la Biblioteca. Gracias a la iniciativa de la Subdirección General de Enseñanzas Artísticas y la colaboración de la Subdirección General del Libro, podremos ofrecer un nuevo servicio, acorde con las necesidades que plantea la sociedad actual.

La magnitud de este proyecto está suponiendo un considerable esfuerzo para la muy escasa plantilla de personal de la Biblioteca. La fusión de nuestro catálogo con los de los otros centros implicados – Real Escuela Superior de Arte Dramático, Escuela Superior de Canto, Conservatorio Superior de Danza, Escuela Superior de Diseño y Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales –, obliga a acordar una metodología de trabajo común, así como la planificación del mantenimiento de la futura red, además de la revisión exhaustiva de nuestra propia base de datos, tarea que no se había podido llevar a cabo desde el inicio de la informatización de la Biblioteca.

De todas formas, cuando este proyecto sea una realidad, será más evidente la ingente tarea que habrá que realizar para completar la informatización de los fondos de toda la colección. De los 200.000 ejemplares que estimamos constituye el volumen total, en el momento actual contamos solamente con 30.000 registros informatizados. Y también, además del módulo de catalogación, están pendientes de implantación los restantes módulos del Sistema Integrado de Gestión de la Biblioteca: lectores, circulación, adquisiciones, etc. Todo ello supondrá una notable mejora del servicio que prestamos a nuestros usuarios pero, indudablemente, a

\* Jefe de Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

medida que se vayan implantando los diferentes módulos, se incrementarán en paralelo las tareas necesarias para su correcta aplicación y supondrán una importante carga de trabajo para la plantilla de personal de la Biblioteca.

En la tarea de incorporación del fondo antiguo al catálogo automatizado, hemos contado con la colaboración de la Biblioteca Regional de la Comunidad de Madrid y el Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico del Ministerio de Cultura para la catalogación de 1750 partituras impresas de ediciones extranjeras del siglo XIX. En este sentido, también queremos agradecer el apoyo del Conservatorio para la contratación de un documentalista, que ha supuesto la catalogación de 600 partituras impresas antiguas de ediciones españolas.

En virtud del convenio establecido entre el Real Conservatorio y la Universidad Autónoma de Madrid para la realización de prácticas en esta Biblioteca, hemos contado con dos alumnos del 4º curso del grado de Historia y Ciencias de la Música que han colaborado en la incorporación de ejemplares a los registros bibliográficos de nuestro catálogo.

La difusión de nuestros fondos se ha visto reflejada a través de diversas actividades:

- ♪ *Goya y el Infante Don Luis: el exilio y el reino*, exposición sobre el gran mecenas Luis de Borbón (1727-1785), organizada por el Palacio Real de Madrid, de octubre de 2012 a febrero de 2013, y en la que la Biblioteca participó con la cesión de la partitura del *Quartetto II: per due violini, viola e violoncello obbligato, fatto per servizzio di S. A. Rle. Dn. Luigi Ynfante di Spagna: opera 3ª* de Luigi Boccherini.
- ♪ *Richard Wagner: fondos documentales en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*. Exposición organizada en la sala de lectura, de mayo a octubre de 2013, con motivo del bicentenario del nacimiento del gran músico.
- ♪ Presentación de los números dieciocho y diecinueve de la revista *Música* (2011-2012), editada por el Real Conservatorio. En el acto Mª Rosa Calvo Manzano realizó una disertación sobre *Las Danzas Profana y Sacra de C. Debussy*, participando también en un breve concierto de arpa de una alumna, Giorgia Lorenzetti, a la que Mª Rosa acompañó al teclado.
- ♪ Visitas guiadas a la Biblioteca de grupos de estudiantes y profesores de diferentes universidades y conservatorios, asociaciones culturales, musicólogos, etc.
- ♪ En la sala Manuel de Falla de este Conservatorio tuvo lugar el estreno mundial del *Concierto para Trompa y Orquesta en Mib M.* de [Doménico Saverio?] Chiapparelli, cuyo manuscrito fue localizado por José Carlos Gosálvez en esta Biblioteca. Interpretó el concierto la Orquesta de Cuerdas del Conservatorio dirigida por Iagoba Fanlo y Elies Moncholi a la trompa.

## Gran hallazgo. Invitación Concierto



Manuscrito de gran valor encontrado en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Recuperación del *Concierto para Trompa y Orquesta en Mib M*, de [Domenico Saverio?] Chiapparelli, editado en París en 1780 y considerado por la comunidad científica internacional como perdido.

El profesor de trompa Elies Moncholí Cerveró ha sacado a la luz esta obra, tras haber realizado un estudio de la misma, su reconstrucción y edición, en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid. El concierto será publicado por la editorial Tritó en las próximas semanas.

Se realizará la presentación y **estreno mundial** de este concierto **el día 24 de abril de 2013, a las 19h, en la Sala Manuel de Falla del RCSMM**, por la Orquesta de Cuerdas del Conservatorio dirigida por Iagoba Fanlo y Elies Moncholí a la trompa.

Intervendrán:

- D<sup>a</sup>. Ana Guijarro, directora del RCSMM
- D. José Carlos Gosálvez, autor del hallazgo, director del departamento de música de la Biblioteca Nacional de España
- D. Enrique Muñoz, Universidad Autónoma de Madrid
- D. Javier Costa, compositor
- D. Bernat Cabré, editorial Tritó.

Entrada libre

RCSMM

Calle de Santa Isabel, 53 (junto al Museo Reina Sofía). Madrid.

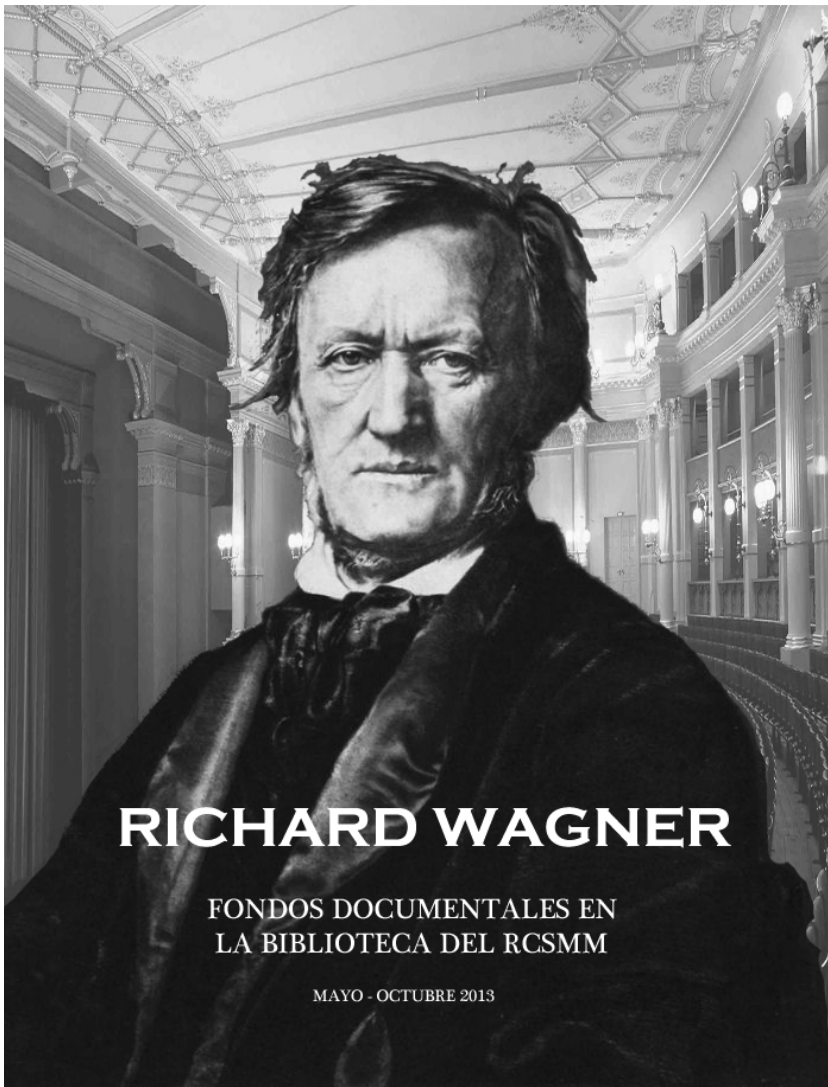
Invitación al Concierto dedicado al hallazgo y recuperación del *Concierto para Trompa y Orquesta en Mib M* de Chiapparelli en el RCSMM, el 24 de abril de 2013.

ELENA MAGALLANES

En este periodo la Biblioteca ha aumentado su colección de manera muy significativa debido, sobre todo, a las numerosas donaciones recibidas. Entre los donantes figuran: Agrupación Nacional de Música de Cámara, Ashmolean Museum of Art and Archaeology, Ayuntamiento de Garrovillas de Alconétar (Cáceres), Ayuntamiento de Burgos, Biblioteca de Cataluña, Biblioteca Nacional de España, Centro de Documentación Musical de Andalucía, Consello da Cultura Galega, Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” (Córdoba), Ayuntamiento de Dos Hermanas (Sevilla), Diputación Provincial de A Coruña, Fundación Jacinto e Inocencio Guerrero, Fundación Barclays, Fundación Juan March, herederos de Ricardo Olmos, Institución Fernando El Católico, Instituto de España, Instituto Polaco de Cultura, Ministerio de Educación Cultura y Depore, Palau de la Música de Valencia, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de la Rioja, etc., además de las innumerables obras sueltas donadas por particulares, muchos de ellos vinculados al Conservatorio desde su labor docente.

Queremos manifestar nuestro sincero agradecimiento a todos los donantes, y muy especialmente a los familiares del compositor y pedagogo Ricardo Olmos, por la donación de una voluminosa colección de obras de su biblioteca particular, integrada sobre todo por partituras de música vocal, obras para piano o reducciones para este instrumento.





# RICHARD WAGNER

FONDOS DOCUMENTALES EN  
LA BIBLIOTECA DEL RCSMM

MAYO - OCTUBRE 2013

ELENA MAGALLANES

*Ricardo Magallanes*

§ 206

## **Richard Wagner. Fondos Documentales en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid**

Exposición. Mayo – Octubre de 2013

Con motivo del bicentenario del nacimiento de Richard Wagner (1813-1883), la Biblioteca se ha sumado al ciclo de conferencias y conciertos que el Real Conservatorio ha organizado en su homenaje, con una exposición representativa de sus escritos y composiciones, así como de la numerosa literatura que ha generado, con especial incidencia en las aportaciones de los estudiosos de habla hispana.

### **Documentación y montaje de la exposición**

Elena Magallanes Latas  
Vicente Martínez López

### **Catálogo**

Fernando Jiménez de la Hera  
Isabel Vera Íñiguez

### **Cartel y portada**

María del Campo Ramírez Gutiérrez

La Biblioteca agradece muy sinceramente la colaboración de los profesores Víctor Pliego de Andrés y Michèle Dufour.

### **Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid**

C/ Santa Isabel 53 – 28053 Madrid  
Teléfono: 915.392.901 – Fax: 915.275.822  
[biblioteca@rcsmm.eu](mailto:biblioteca@rcsmm.eu)

### **Horario de la exposición**

10:30 a 13:30 h. y 15:30 a 18:30 h.  
Lunes a viernes (Acceso libre)



## **Bicentenario del nacimiento de Richard Wagner (1813 – 1883)**

### **Conferencias y conciertos**

Miércoles 24 de abril de 2013 - 17:00 - Aula 2

**Conferencia: *Armonía comparada: Debussy y Wagner***

Álvaro Guijarro – Profesor de Improvisación

Miércoles 8 de mayo de 2013 – 19:30h

Auditorio del Conservatorio Profesional de Música de Getafe

**Concierto: *Obertura de Rienzi***

Banda Sinfónica del RCSMM. Dirección: Miguel Ángel Serrano

Viernes 10 de mayo de 2013 - 19:00h - Aula 10

**Conferencia: *Tristán e Isolda***

Enrique Rueda Frías – Catedrático de Armonía

Viernes 17 de mayo de 2013 - 19:00h - Aula 10

**Audición comentada: *Acto III de El ocaso de los dioses***

Vicente Martínez López – Profesor de Flauta

Lunes 20 de mayo de 2013 - 19:00h - Sala Manuel de Falla

**Concierto: *Transcripciones de obras de Mozart, Wagner y Verdi***

Orquesta de flautas del RCSMM. Dirección: Vicente Martínez López

Miércoles 22 de mayo de 2013 - 19:00 h - Sala Manuel de Falla

**Concierto: *Transcripciones de óperas de Wagner***

Grupo de Trompas del RCSMM. Dirección: Santiago Calonge

Jueves 23 de mayo de 2013 – 19:00h – Sala Manuel de Falla

**Concierto: *En torno a Wagner, para dos pianos***

Sofya Melikyan y Emilio González Sanz – Prof. de Música de Cámara

Viernes 31 de mayo de 2013 - Aula 10 - 19:00 h.

**Concierto-Proyección: *La vida y la obra de Richard Wagner***

Película muda de Carl Froelich (1913) con piano en directo

Reducción orquestal del preludio de *Los Maestros Cantores*

Francisco Rico – Jesús Campo Ibáñez – Adrián Graumann Sánchez

(pianos). Coordinador: Carlos Galán – Catedrático de Improvisación

### **Coordinación de las conferencias y audiciones**

Vicente Martínez López – Profesor de Flauta

Michèle Dufour – Profesora de Sociología y Estética de la Música

## PRESENTACIÓN

**R**ichard Wagner cuenta con una gran presencia en Madrid. Desde la década de 1870, un gran número de wagnerianos ha venido sumando interpretaciones de sus obras, y reuniendo una gran colección de materiales en torno a su figura y su obra. En la exposición que presentamos en el Real Conservatorio, podemos encontrar algunos de los documentos más representativos de esta presencia. En las vitrinas de nuestra Biblioteca encontraremos joyas bibliográficas como la reducción para voz y dos pianos del segundo Acto de *Tristán e Isolda* que Engelbert Humperdinck realizó “para uso personal” de Rogelio de Egusquiza, el pintor wagneriano que donó su biblioteca musical a nuestro Conservatorio. También admiraremos primeras ediciones de obras wagnerianas: un “Anillo” completo debidamente numerado, un “Tristán”, un “Parsifal” y un “Holandés” en litografía, tal como se usó en el estreno de esta obra en Dresde en 1844.

**E**l Real Conservatorio de Madrid ha contado con la presencia de ilustres wagnerianos. En la biblioteca de don Valentín de Arín, donada a su muerte al Conservatorio, encontramos gran número de ediciones valiosas de tratados teóricos, biografías y partituras originales. Muchas de ellas se encuentran expuestas en nuestras vitrinas. Pero otros ilustres nombres de la música española han estado relacionados con la veneración al genial maestro. Directores del Real Conservatorio, como Tomás Bretón o Conrado del Campo, fueron wagnerianos que intentaron introducir la modernidad en nuestro centro, y acrecentaron el número de publicaciones con las que contamos hoy.

**D**espués de 200 años, la pervivencia de Wagner en nuestras aulas sigue vigente. Somos muchos los profesores que seguimos la estela wagneriana. Paralelamente a esta exposición, podremos asistir a varias jornadas wagnerianas que, esperamos, tengan continuidad en el futuro.

**Vicente Martínez**  
Profesor de Flauta del RCSMM

## VITRINA Nº 1

1. CARR, Jonathan (1942-2008). *El clan Wagner*. Martínez-Lage, Miguel (trad.). 1 ed. en español. Madrid: Turner, 2009. P-4 1346.
2. NIETZSCHE, Friedrich (1844-1900). *Escritos sobre Wagner*. Llinares, Joan B. (int., trad. y notas). Madrid: Biblioteca Nueva, D.L. 2003. P-3 914.
3. FISCHER-DIESKAU, Dietrich. *Wagner y Nietzsche: el mistagogo y su apóstata*. Romano, Vicente [trad. del alemán]. 1ª ed. Madrid: Altalena, 1982. P-4 50.
4. GREGOR-DELLIN, Martin. *Richard Wagner: su vida, su obra, su siglo*. Gregor-Dellin, Martin. Mayo Antoñanzas, Ángel-Fernando (trad.). Madrid: Alianza Editorial, D.L. 1983. P-3 205.
5. HIPPEAU, Edmond. *Parsifal et l'Opéra wagnérien: avec les principaux motifs des drames lyriques de Richard Wagner*. Publiés avec l'autorisation de MM. Schott fils, éditeurs a Mayence. Paris: Librairie Fischbacher: et chez Durand, Schoenewerk et Cie., 1883. Strasbourg: typ. G. Fischbach. S(p)/1528.l
6. NIETZSCHE, Friedrich (1844-1900). *Richard Wagner a Bayreuth*. Baumgartner, Marie (trad.). Paris: Sandoz & Fischbacher, 1887 S(p)/2459.
7. SCHURE, Édouard (1841-1929). *Le drame musical*. Nouvelle éd. augm. d'une étude sur Parsifal. -- Paris: Emile Perrin libraire-éditeur, 1886. Tours: Imprimerie Rouillé-Ladevèze. S(p) 1718.
8. JULLIEN, Adolphe (1845-1932). *Richard Wagner: sa vie et ses oeuvres*. Ouvrage orné par Fantin-Latour. Paris: Jules Rouam; Londres: Gilbert Wood & Cº, 1886 (E. Ménard et J. Augry). S/1022.
9. DAHLHAUS, Carl (1928-1989). *Richard Wagner's music dramas*. Whittall, Mary (trad.). Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P-2 213.
10. ADORNO, Theodor W., (1903-1969). *Monografías musicales. Obra completa, 13*. edición de Rolf Tiedemann con la colaboración de Gretel Adorno, Susan Buch-Morss y Klaus Schultz. Madrid: Akal, D.L. 2008. P-4 1201.
11. WAGNER, Richard (1813-1883). *Lettres de R. Wagner a Theodore Ulig, Guillaume Fischer, Ferdinand Heine*. Traduction autorisée de l'allemand par Georges Knopff. Paris: Felix Juven, (1903). S(p)2053.

12. LUDWIG, Emil. *Wagner: psicoanálisis de un genio*. [version de Voltes Bou, Pedro]. Barcelona: Mateu, 1962.. P-4 1708
13. SIPERMAN, Arnaldo. *El drama & la nostalgia: Racismo político, Wagner y la memoria reaccionaria*. Buenos Aires: Leviatán, 2005. P-4 2459.
14. DEATHRIDGE, John. *Wagner, Werk-Verzeichnis (WWV): Verzeichnis der musikalischen Werke Richard Wagners und ihrer Quellen: erarbeitet im Rahmen der Richard Wagner-Gesamtausgabe*. Geck, Martin; Voss, Egon; redaktionelle Mitarbeit, Vetter, Isolde. Mainz; New York: Schott, cop. 1986. B.REF. 10-155.
15. TRÍAS, Eugenio (1942-). *La imaginación sonora: argumentos musicales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg: Círculo de Lectores, D.L. 2010. P-4 1844.
16. MAGEE, Bryan (1930-). *Aspectos de Wagner*. López Martín, Francisco (trad. del inglés). Edición revisada y ampliada. Barcelona: Acantilado, 2013. P-4 2665.
17. BADIOU, Alain (1937-). *Cinco lecciones sobre Wagner*. Zizej, Slavoj (epílogo). Madrid: Akal, 2013. Akal Música; 43. P-4 2667.

## VITRINA Nº 2

1. PACUA FEBLES, Isabel y MAURICIO SUBIRANA, Sonia (coords.). *Wagner – Estética. Ensayos sobre la obra musical y estética de Richard Wagner. Libro homenaje a Rafael Nebot*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Aula Wagner y de Estudios Estéticos, 2010. P-4 1794.
2. POLO PUJADAS, Magda. *Filosofía de la música del futuro: Encuentros y desencuentros entre Nietzsche, Wagner y Hanslick*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2011. P-4 2618.
3. GAVILÁN, Enrique. *Entre la historia y el mito. El tiempo en Wagner*. Madrid: Akal, 2013. P-4 2666.
4. WAGNER, Richard. *Dramas musicales de Wagner precedidos de una carta-prólogo del mismo autor*. fotograbados Meisenbach. Barcelona: Daniel Cortezo y C., 1885. 2 v. Biblioteca Artes y Letras. S(p)/2612-2613.
5. MARSILLACH LLEONART, Joaquín. *Ricardo Wagner. Ensayo biográfico-crítico con un prólogo epistolar del dr. José de Letamendi, en donde se legitima por la Filosofía del Arte teatral la aparición del gran reformador*. Barcelona: Texido y Parera, [s.a.]. p., [2] h. pleg., [2] h. de lám. Prelim. fechados en 1878. S (p)/3144. Villar 352.

6. PANTORBA, Bernardino de [seud.]. *Wagner: semblanza: 16 láminas*. Madrid: Antonio Carmona, 1947. P-4 2339.
7. WAGNER, Richard. *Los maestros cantores de Nuremberg: Comedia musical en tres actos*. Traducción castellana. Madrid: Domingo Blanco, 1912. S (p) 2475.
8. WAGNER, Richard. *Recuerdos de mi vida y otros escritos*. Berlín: Doble J, D.L. 2011.
9. WAGNER, Richard. *El arte de dirigir la orquesta*. Gómez, Julio (trad.). Madrid: L. Rubio, 1925. S (p)3308.
10. PEÑA Y GOÑI, Antonio. *Los maestros cantores de Nuremberg de Ricardo Wagner*. Madrid: [s.n.], 1893 (Imprenta de José M. Ducazcal). S(p)4113.
11. RUIZ TARAZONA, Andrés. *Ricardo Wagner: el coloso germánico*. Madrid: Real Musical, D.L., 1975. P-4 263.
12. WAGNER, Richard. *Ricardo Wagner: Novelas y pensamientos*. Blasco Ibáñez, Vicente (Trad.). Valencia: F. Sempere, (s.a.). S(p)3163.
13. WAGNER, Richard. *Mi vida: 1813-1868*. Gregor Dellin, Martin (ed. completada y comentada); Mayo Antoñanzas, Ángel Fernando (trad.). [1ª ed. completa en castellano]. Madrid: Turner, D.L. 1989. P-4 222.
14. PÉREZ MASEDA, Eduardo. *El Wagner de las ideologías: evolución intelectual y pirueta política. Nietzsche-Wagner*. Madrid: Dirección General de Música y Teatro, D.L. 1983. P-2 136.
15. REGIDOR, Ramón. *Tristán e Isolde; maestros cantores; Parsifal: sinopsis argumental de estas óperas wagnerianas y estudio vocal y temático de todos sus personajes*. Madrid: Real Musical, D.L. 1982. P-3 429.
16. REGIDOR, Ramón. *El anillo del Nibelungo: sinopsis argumental de la Tetralogía wagneriana y estudio vocal y temático de todos sus personajes*. Madrid: Real Musical, D.L., 1980. P-3 428.
17. *IX Festival de Música de Asturias: [30 de Abril - 8 de Mayo]*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1983. P-4 2129.



### VITRINA Nº 3

1. Wagner, Richard. *Aus Richard Wagner's Der Ring des Nibelungen. Nº 2, Siegmund's Liebesgesang für das Pianoforte, frei übertragen von Louis Brassin*. London; Mainz: B. Schotts Söhne, [1878]. S/20512.
2. WAGNER, Richard. *Vorspiel zu Tristan und Isolde*. Leipzig: Breitkopf, (s.a.). Inv. 4
3. WAGNER, Richard. *Rêve d'Elsa et Romance de Lohengrin. Transcription piano par F. Liszt*. Paris: Durand, [entre 1891 y 1909]. 1/5339.
4. WAGNER, Richard. *Lohengrin. Romantische Oper in drei Akten von R. Wagner: Partitur*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, [1852]. 4 hoj. + 395 p. Edición autografiada. S/989.
5. WAGNER, Richard. *An Weber's Grabe (Am 16. Dezember 1844) für Wännerchor*. Leipzig: F.W. Siegel's Musikalienhandlung, 1872. InvW-1
6. WAGNER, Richard. *Eine Faust-Ouverture für grosses Orchester. Arrangement für zwei Pianofortes zu acht Länden von Karl Klauer*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, [ca. 1860]. Inv. W-2
7. WAGNER, Richard. *Der Fliegende Holländer. Romantische Oper in 3 Aufzügen von R. Wagner. Vollständiger Clavier-Auszug*. Dresde: C.F. Meser, 1844. S/168.
8. WAGNER, Richard. *Siegfried – Ydill von R. Wagner*. Partitur. Mainz: B. Schott, [ca. 1886] Reimp. de la 1ª ed. de 1878. S/1021.
9. WAGNER, Richard. *Das Rheingold: Vollständige Partitur*. Mainz: B. Schott, [1873]. 1ª ed. 1/160.
10. WAGNER, Richard. *Die Walkure: Vollständige Partitur*. Mainz: B. Schott, [1874]. 1ª ed. 1/161.
11. WAGNER, Richard. *Siegfried: Vollständige Partitur*. Mainz: B. Schott, [1875]. 1ª ed. 1/162.

## VITRINA Nº 4

1. WAGNER, Richard. *Sinfonia della grand'opera tragic Rienzi: L'ultimo dei tribune: Pianoforti a 4 mani*. Milano: Ricordi, [ca. 1890]. Inv. W-3
2. WAGNER, Richard. *Lohengrin: Lyrische stücke aus Lohengrin Elsa's traum einfam in traben tagen*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, [1898]. Inv. W-4
3. WAGNER, Richard. *Lieder. 3 Melodies pour chant et piano: Dors mon enfant. Mignonne. Attente. Musique de R. Wagner*. Paris: Durand, [ca. 1870]. Infanta B. 417.
4. WAGNER, Richard. *Tristan un Isolde, von R. Wagner: Vollständige Partitur*. Leipzig: Breitkopf und Härtel, [1860]. 1/159.
5. WAGNER, Richard. *Tristan und Isolde. 2te. Aufzug: (Transcription faite par ordre de R. de Egusquiza, pour son usage particulier) (1891). 2 pianos a 8 manos*. Manuscrito. S/1036.
6. WAGNER, Richard. *Die Meistersinger von Nüremberg*. Facsimil del manuscrito autógrafo del libreto. Mainz: B. Schott, (s.a.). S/1772.
7. WAGNER, Richard. *Die Meistersinger von Nüremberg, von R. Wagner: Vollständige Partitur*. Mainz: B. Schott, (s.a.). Reimp. de la 1ª ed. de 1868. S/1020.
8. WAGNER, Richard. *Götterdämmerung: Vollständige Partitur*. Mainz: B. Schott, [1886]. Reimp. de la 1ª ed. de 1875. 1/163.
9. WAGNER, Richard. *Parsifal. Festival Sagrado en 3 actos*. Gil y Gordaliza, Antonio (trad.). Barcelona: Cabañach, 1914. Con dedicatoria manuscrita del traductor. Villar 351.
10. WAGNER, Richard. *Parsifal. Ein Bühnenweihfestpiel von R. Wagner: Orchester Partitur*. Maguncia: B. Schott, [1890]. Reimp. de la 1ª ed. de 1883. S/1019.

## VITRINA Nº 5

1. WAGNER, Richard. *Der fliegende Holländer. Ópera romántica en tres actos [El holandés errante]*. [Madrid]: Teatro Real, Fundación del Teatro Lírico, [D.L. 2003]. Teatro Real: temporada 2002-2003. Texto del libreto en alemán y español. P-4 2040.
2. WAGNER, Richard. *Tannhäuser*. [DVD Vídeo]. Bayerisches Staatsorchester, Zubin Mehta. Munich: Art Haus Music, 1995. 1 DVD (193 min.) + 1 folleto. DVD 4-37.
3. WAGNER, Richard. *Lohengrin*. [DVD Vídeo]. Chorus and Orchestra of the Vienna State Opera, Claudio Abbado. [Halle]: Arthaus Musik, [2003?]. 2 DVD (ca 219 min.). + 1 folleto. DVD 4-93 A y B.
4. WAGNER, Richard. *Parsifal*. The Metropolitan Opera Orchestra and Chorus, James Levine. [DVD Vídeo]. Hamburg: Deutsche Grammophon, cop. 2002. 2 DVD (ca. 264 min.): son. col. DVD 4-88.
5. WAGNER, Richard. *Die Walküre: primera jornada en tres actos del festival escénico "Der Ring des Nibelungen"*. Nueva producción del Teatro Real, coproducida con la Sächsische Staatsoper Dresden Semperoper. [Madrid]: Teatro Real, Fundación del Teatro Lírico, [2003]. O+P-4 2041.
6. WAGNER, Richard: *El ocaso de los Dioses*. [Grabación sonora]. Orquesta Filarmónica de Viena, Georg Solti. [London]: Decca, 1965. 6 discos de vinilo.
7. WAGNER, Richard: *Parsifal*. [Grabación sonora]. Wiener Philharmoniker, Sir Georg Solti. [London]: Decca, 1986. 4 discos CDDA: estéreo ADD. CD 343 A/D.
8. WAGNER, Richard: *Tristan und Isolde*. [Grabación sonora]. Berliner Philharmoniker, Daniel Barenboim. [Hamburg]: Teldec, 1995. 4 discos CDDA: estéreo DDD. CD 1674.
9. WAGNER, Richard: *Die Meistersinger von Nürnberg*. [Grabación sonora]. Chor und Orchester der Deutschen Oper Berlin, Eugen Jochum. [Hamburg]: Deutsche Grammophon, 1976. 4 discos CDDA: estéreo ADD. CD 342 A/D.
10. WAGNER, Richard: *Das Rheingold*. [Grabación sonora]. Orchester der Bayreuther Festspiele, Daniel Barenboim. [Hamburg]: Teldec, 1993. 2 discos CDDA. CD 1671.
11. WAGNER, Richard: *Die Feen*. [Grabación sonora]. Orchestra e Coro del Teatro Comunale di Cagliari, Gabor Otvös. Genova: Dynamic, 1998. 3 discos CDDA. CD 2576.

ELENA MAGALLANES

12. WAGNER, Richard: *Tristan und Isolde*. [Grabación sonora]. Orquesta Filarmónica de Viena, Georg Solti. [London]: Decca, 1961. 5 discos de vinilo.
13. GAGO, Luis. "Más allá del bien y del mal: Bicentenario de Wagner/Perfil". *El País. Suplemento Babelia*. Nº 1115, (06/04/2013).
14. "Wagnerias escenografis: Artistas o provocadors?" *Wagneriana*. Nº 20 (Maig 2004) H-722.
15. POVEDA JABONERO, Rafael-Juan. "Tema del mes: Richard Wagner (1813-2013) y capítulo III: los dramas musicales". *Ritmo*. Nº 862 (Abril 2013) LXXXVIV. P. 6-10. H-553.
16. REVERTER, Arturo. "Acerca de la vocalidad wagneriana". *Scherzo. Revista de Música*. Año XXVIII, Nº 284 (Abril 2013). Dossier Wagner. P. 82-87. H-563.



**RCSM**  $\Sigma$

REAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID

XII

§ 216

## Datos estadísticos (septiembre de 2012-julio de 2013)

- ¶ Obras ingresadas (compra, canje, donación y Depósito Legal): 2.755
- ¶ Registros bibliográficos: 2.815 (incluye adquisiciones y fondo antiguo), y 1.750 del Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico, pendientes de volcar a nuestra base de datos.
- ¶ Ejemplares incorporados al catálogo: 1430
- ¶ Sellado y tejuelado de partituras del fondo antiguo para su incorporación al CCPB: 5.212
- ¶ Consulta de documentos y préstamo domiciliario: 8.654
- ¶ Usuarios en sala de lectura: 5.858
- ¶ Suscripciones a publicaciones periódicas: 70
- ¶ Documentos restaurados: 17
- ¶ Se ha establecido canje de publicaciones con 15 instituciones.



# MEMORIA DEL MUSEO DEL RCSMM

 Eva JIMÉNEZ MANERO\*

## Periodo comprendido desde el 1 de enero al 31 de diciembre de 2013

**E**l año de 2013 ha supuesto para el museo un punto de inflexión, al celebrarse 5 años desde su inauguración.

Además ha coincidido con una fecha muy especial ya que su pieza más valiosa, el violín Stradivarius que perteneció a Pablo Sarasate, cumplía 300 años.

Fecha tan significativa bien merecía poner de relieve tan especial instrumento. Durante el año anterior el Museo Ashmolean de Oxford a través de su director Jon Whiteley y del comisario de la exposición Charles Beare, había iniciado los contactos con el centro para tramitar el posible préstamo de “el Boissier-Sarasate” para una exposición sobre la figura de Antonio Stradivari, donde se recogerían las mejores piezas de este ilustre luthier. El centro y la comisión establecida para estos asuntos, consideraron que la participación en tan importante evento, y su coincidencia con el 300 aniversario del violín en 2013, eran ocasión inmejorable para dar a conocer internacionalmente esta magnífica pieza.

No obstante era requisito previo para que todos los trámites fueran correctos, que se solicitara formalmente el registro en el Inventario de Bienes de Interés Cultural que gestionan tanto la Comunidad de Madrid como del Estado Español. El registro habilita una especial protección jurídica al bien patrimonial, de manera que permite intervenir ante cualquier incidencia a nivel nacional o internacional. Los trámites, que se iniciaron con el envío del dossier en el 2012, continuaron este 2013, de esta manera, antes de la salida del violín a la exposición de Oxford, ya se pudo contar con la incoación formal del expediente, por lo que el instrumento viajó con la garantía de protección, que con carácter preventivo habilita la incoación.

Para el traslado del violín tuvimos la ayuda del profesor Manuel Guillén que se ofreció a ejercer las labores de “correo” en el viaje de ida. Para la vuelta yo misma efectué ese trabajo en el mes de Agosto.

\* Técnico Ayudante de Museos. Colecciones Museográficas del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

EVA JIMÉNEZ MANERO

El paso por la exposición de nuestro violín tuvo gran éxito y se ha conseguido de esta manera que aparezca en el catálogo de una prestigiosa institución museística distribuido a nivel internacional.

En cuanto al museo, la actividad con más desarrollo de las realizadas ha sido la difusión de las colecciones, la mayor parte a través de la atención al público visitante.

De nuevo este año el número de visitantes se ha incrementado, si bien no de forma tan espectacular como en el año anterior, la tendencia al incremento se afianza.

Entre nuestros visitantes de nuevo hemos contado con los procedentes de centros para personas con necesidades especiales. Este 2013 el grupo de terapia del Hospital Dr. Rodríguez Lafora han visitado en tres ocasiones nuestro museo. Según la terapeuta implicada en el programa, la visita de los grupos ha sido muy provechosa para los pacientes.

Las visitas institucionales al museo han contado con la presencia de D<sup>a</sup>. Alicia Delibes Liniers, Viceconsejera de Educación, Juventud y Deportes, y la Delegación del Gobierno de Navarra. Asimismo contamos con la visita del embajador de Serbia entre nuestras visitas ilustres.

Entre los centros educativos que han visitado el museo podemos mencionar los institutos IES Infanta Elena de Galapagar, IES Leonor de Guzmán de Villa de Don Fadrique, Toledo o los Colegios Clara Campoamor de San Martín de la Vega y Colegio Internacional SEK Santa Isabel, además de un campamento de formación y ocio sostenido por el Ayuntamiento de Boadilla del Monte.

También tuvimos la visita de grupos culturales como la Asociación Tesoros de Madrid, Centro Cultural Lavapiés, o el Centro Cultural Puerta de Toledo.

Este año la visita de profesores del centro con su grupo de alumnos ha correspondido al grupo del profesor Paco Mas.

En cuanto a los medios de comunicación varios medios se hicieron eco de la exposición en la que participó nuestro Stradivarius. Por su parte sobre el museo hicieron reportajes la Sexta noticias del fin de semana y la Televisión Nacional japonesa.

Por segundo año consecutivo el museo ha colaborado en el convenio con la UAM, acogiendo alumnos en prácticas del Grado en Historia y Ciencias de la Música. Gracias a la colaboración de estos alumnos y de algunos voluntarios del centro hemos podido ofrecer un “momento musical” como complemento a las visitas, lo que enriquece mucho la experiencia que puede brindar el museo. Desde aquí mi agradecimiento a los estudiantes y músicos que se han prestado a esta actividad.

La colaboración con INSTRUMENTA, Asociación Española para el Estudio de los Instrumentos Musicales y sus Colecciones, dio como fruto la celebración de las 2<sup>as</sup> Jornadas para las que el Conservatorio cedió generosamente sus instalaciones. Contamos con importantes intervenciones como la presencia de Romá Escalas, Elsa Fonseca, Eduardo Rodríguez Trobajo, Laurent López,



Julián Elvira, Jaume Ayats, director del Museu de la Música de Barcelona y Mariló Navarro, representante del MIMMA. Destacamos la intervención de Jean Philippe Echard del departamento de investigación del Museo de la Cité de la Musique de París. Se pudo debatir en una mesa redonda sobre las colecciones de instrumentos antiguos con Sofía Rodríguez directora del MNAD y representante del ICOM España, y con la Jefe de Servicio de Exportaciones del Ministerio de Cultura, Inmaculada González Galey.

Las jornadas se completaron con una visita en la que los asistentes pudieron ver nuestro museo y una pequeña exposición con instrumentos de los socios. También contamos con un momento musical gracias a la generosa colaboración del cuarteto de cuerda “Eneas”, formado por alumnos del Conservatorio. Las jornadas se convirtieron en un importante foro desde el que abordar los asuntos que conciernen a instituciones con patrimonio histórico musical como la nuestra.

Este año no se han realizado labores de documentación, tan sólo la actualización de registros de entrada de la base de datos, a la espera de la incorporación al proyecto DOMUS (base de datos profesional de museos).

Las colecciones han sido objeto de consultas de interés para investigadores españoles y de ámbitos tan lejanos como el Japón Inglaterra o Estados Unidos. Importantes Luthiers como John Dilwort, Philip Kass, o David Bagué se han interesado en nuestras colecciones.

La actividad de difusión del patrimonio histórico e instrumental se ha plasmado en dos exposiciones temporales: *Instrumentos de cuerda de la Colección David Santi y 300 Aniversario del Boissier- Sarasate*, que tuvieron lugar en Febrero y Diciembre respectivamente.



Exposición “Stradivarius” en el *Ashmolean Museum* de Oxford

EVA JIMÉNEZ MANERO



Exposición temporal "Instrumentos de la colección David Santi"



Exposición temporal "300 Aniversario. El Stradivarius *Boissier-Sarasate* del RCSMM, 1713-2013"



*Real Conservatorio Superior de Música  
de Madrid*

**SOLEMNE  
ACTO DE ACADÉMICO DE  
SANTA CECILIA**

Lección Magistral en el RCSMM de  
D. Julián López Gimeno,  
Catedrático de Piano



CÓMO TRABAJAR EN ESTA CASA Y NO  
MORIR EN EL INTENTO  
UNA INTRA-HISTORIA DEL REAL  
CONSERVATORIO  
SUPERIOR DE MUSICA DE MADRID  
(1963-1988)\*

 Julián LÓPEZ GIMENO

*Vendrán más años malos  
y nos harán más ciegos;  
vendrán más años ciegos  
y nos harán más malos*

Sánchez Ferlosio

Cuando decidí abordar el trabajo que habría de presentar ante ustedes en el día de hoy tenía unas ideas suficientemente claras sobre aquello que debía formar parte del relato, por ser más determinante y más ilustrativo, y al tiempo, mantener el resto fuera de foco, a sabiendas de que en otro momento y en diferente circunstancia puede que alguien se decidiera a realizar un estudio más importante y de mayor calado que el que hoy presento en esta sala.

## Conservatorio y Universidad

La historia de una institución a pleno funcionamiento como la nuestra es difícil de narrar, por cuanto se trata de un elemento vivo, no cerrado ni estable, siempre en movimiento, con lo cual, si bien se puede hacer un buen acopio de fechas, nombres y sucesos desde el comienzo de la misma, no es fácil trasladar y trasladarse con armas y bagajes a la actualidad, con sus vaivenes

\* Lección Magistral en el RCSMM de D. Julián López Gimeno, Catedrático de Piano, el día de Santa Cecilia de 2013, con motivo de su jubilación

administrativos, gestores o legislativos, muchas veces no previsibles, entre los cuales, a nada que te descuides, la Administración te puede aprobar otra nueva Ley de enseñanzas musicales y quedarse «tan fresca».

No es mi intención incidir en este trabajo sobre los elementos históricos que anteceden al período del que me ocupo, tan bien explicados por Federico Sopena en su magnífica *Historia Crítica del Conservatorio de Madrid*<sup>1</sup>, pero sí habré de mencionar, siquiera sea de pasada, lo que podríamos considerar como un plano general de situación en torno a la nueva Ley articulada de funcionarios civiles del Estado promulgada en el año 1964.

Tras esta Ley que nos habría de afectar con toda seguridad en lo tocante a salarios y complementos económicos, debería producirse consecuentemente la puesta a punto de la legislación respecto a los planes de estudio de música con la modificación o sustitución del plan de 1942, que se había quedado obsoleto. Esto habría de significar un cambio radical para nuestras enseñanzas, las cuales habían permanecido quietas y casi aletargadas desde el comienzo del plan referido. Las rutinas en el campo «conservatoril» estaban en un punto de decadencia grave por la inmovilidad que venían arrastrando desde la promulgación de la Ley en vigor y por el poco deseo que parecía tener el profesorado, más atento a las minucias que a las cosas importantes, a posibilitar cambios o evoluciones siquiera fuese de manera lenta pero constante. No es de extrañar que la llegada de una persona como el Padre Federico Sopena en calidad de delegado del gobierno al Palacio Bauer<sup>2</sup> en 1951, supusiese un cambio súbito, al menos en lo concerniente a la proyección de cara al exterior, en cuanto a la generación y desarrollo de nuevos planteamientos porque el cuerpo docente estaba carente de ideas y envuelto en una capa de rutinaria autosuficiencia que hacía temer lo peor. En ese período (1951-1956) y gracias a los contactos directos de Sopena con el Ministro de Educación, Joaquín Ruiz Giménez, la actividad musical y no sólo musical dentro y fuera del Conservatorio, en colaboración con la vecina Universidad Central<sup>3</sup>, provocó una intensificación de acciones importantes en nuestro «mundillo» cultural: conciertos, lecturas de textos teatrales, cursos monográficos, análisis de las obras recientemente estrenadas, presencia e intervención de grandes maestros y un largo etcétera.

<sup>1</sup> SOPEÑA IBÁÑEZ, F. (1967), *Historia Crítica del Conservatorio de Madrid*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>2</sup> El Palacio Bauer, actual sede de la Escuela Superior de Canto de Madrid, se construye durante el siglo XVIII para albergar la residencia de los marqueses de Guadalcazar, si bien es ampliamente reformada por el arquitecto Arturo Mélida Alinari a finales del XIX, cuando es adquirido por la familia de banqueros Bauer. En 1940 el Estado compra el inmueble y lo destina a Real Conservatorio de Música y más tarde a Escuela Superior de Canto. Cfr. *Ibid.* pp. 163-164.

<sup>3</sup> Universidad Central. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=Universidad+Central>.

Por un momento parecía que la Universidad y el Conservatorio Superior de Música habían puesto en movimiento al alumnado, que supo asumir el desafío de aprovechar todo aquello que se le estaba ofreciendo en una conjunción importante de colaboración que años más tarde se iría apagando hasta desaparecer.

Con semejantes circunstancias, habría que esperar aún la llegada de algún acontecimiento que se barruntaba cercano. Y así fue, aunque no tan cercano como se preveía.

## Período Calés

Después de diez años y el paso de tres Directores, Jesús Guridi, José Cubiles y Cristóbal Halffter, y luego de dejar patente lo «cutre» que resultaba el ambiente general del Conservatorio, lleno de intrigas y envidias profesionales, el Ministro de Educación rompió la baraja, harto de tanto «cabildeo», nombrando Director a un Catedrático joven, músico de primera fila, amplia cultura y con formación Universitaria: hablamos de Francisco Calés Otero.

Calés tuvo la fortuna, si a eso se le puede llamar de tal manera, de ocupar el sillón directorial unos meses antes de la promulgación del Decreto de 10 de septiembre del año 1966. Calés se familiarizó inmediatamente con el texto legal, su aplicación y sus posibles consecuencias, ya que existían algunos puntos que, o no quedaban claros, o resultaban de difícil aplicación. En cualquier caso, el Decreto ley incorporaba un par de actuaciones absolutamente novedosas: la división de los estudios de música en tres niveles o grados y la obligatoriedad de presentar el diploma acreditativo de haber cursado los estudios de Bachillerato para obtener el Título de Música correspondiente.

Tras la puesta en funcionamiento del nuevo Reglamento citado, siempre con la idea de que habría de ser aplicado paulatinamente, se montó una ambiciosa programación siguiendo de alguna manera con el sistema que había puesto en práctica el padre Sopeña quince años antes: conciertos de profesores, de alumnos con profesores o algunos de forma individual, cursos y cursillos de mayor o menor duración, etc. Al mismo tiempo se culminó el traslado del Conservatorio al edificio del Teatro Real.

Ya desde el nuevo local comenzaron los intercambios con el Conservatorio de París de aquellos alumnos que habían conseguido Matrícula de Honor al finalizar sus estudios.

A pesar de los indudables progresos conseguidos algunas decisiones de Francisco Calés fueron muy contestadas por parte del profesorado; así, por ejemplo, impulsó la utilización del parte de asistencia diaria, en respuesta a una disciplina que se había relajado profundamente en los últimos años y que consistía en que los profesores firmásemos el documento que se colocaba en



la sala de profesores como indicativo de nuestra presencia en el centro. «Nos trata como si fuésemos obreros y tuviésemos que fichar al entrar o salir» decían, pero la verdad es que aquello funcionó, aunque hubo profesores que por tener algún compromiso profesional fuera del centro se presentaban por la mañana, firmaban el «papelín» y luego se marchaban a sus quehaceres externos. Salvo estas «pequeñas cosas» que ponían de manifiesto la pillería de ciertas personas el centro funcionaba bien.

Se realizaron compras de instrumentos para proveer las recién insonorizadas cabinas de estudio y también de partituras y discos para la Biblioteca. Se iniciaron los contactos pertinentes encaminados a encontrar una fórmula que pudiese aglutinar a todos los músicos de Madrid en torno a una organización que defendiese nuestros derechos. Pero aquello resultaba demasiado complejo. Según algunos expertos ya existían fórmulas a las cuales podríamos sumarnos: la ley Sindical o el Colegio Profesional. En el primero de los casos ya estábamos insertos dentro del apartado de circo y variedades y en el segundo existía una fantasmagórica «Asociación de músicos profesionales» que no cuadraba con los principios de la colegiación profesional.

Francisco Calés inició también los contactos convenientes para que, con arreglo al plan de desarrollo y a cuenta del mismo, se modificasen los complementos económicos por actividades extras; igualmente estuvo desde los primeros momentos al tanto del sistema de dedicaciones que consistía en establecer incentivos en función del tiempo de trabajo: se denominaban plenas o exclusivas conforme a los horarios de servicio al Centro. En el año de 1968 se produjo un hecho que tendría algunas consecuencias a no muy largo plazo, como el desequilibrio de ubicación de centros o el crecimiento del número de alumnos en el Grado Superior sin tener en cuenta la presencia de niveles óptimos.

Se contaba entonces, no sé si como un chismorreo de «radio pasillo», o como una realidad, que a lo largo de una comida de trabajo llevada a cabo por el Director General de Bellas Artes (Florentino Pérez) y el Ministro de Educación (Villar Palasí) el primero de ellos planteó la posibilidad de elevar a la categoría de superior el Conservatorio Profesional de Sevilla. Su argumentación se centraba en la idea de que cómo era posible que el Conservatorio de una ciudad como Sevilla, la ciudad más populosa de Andalucía, no disfrutase de la máxima categoría en cuanto a enseñanza musical se refiere, a lo que respondió el Ministro que eso no entrañaría un problema si podía justificarse convenientemente y no obligaba a un mayor gasto por parte del Estado, pero que si se conseguía, Valencia debería seguir los mismos pasos que Sevilla, por la similitud entre ambos. Y así, en un golpe certero nos encontramos con dos nuevos centros superiores consagrados por los Decretos 3223 y 3224 de Diciembre de 1968. Esta decisión desequilibró el reparto geográfico de centros docentes estatales conforme a lo determinado por el Plan 66, porque de dos



Conservatorios Superiores, uno estatal y otro municipal (Madrid y Barcelona) pasamos a uno municipal y tres estatales. El camino para la transformación de otros nuevos centros, especialmente en el sur de España, no había hecho más que comenzar. Luego, hasta hoy mismo, crecerían como hongos después de la lluvia.

Un año después, por Decreto promulgado el 29 de enero de 1970, se aprobó la creación de la Escuela Superior de Canto en Madrid. Hasta ese momento habían existido muchas discordancias sobre lo que comportaría a la enseñanza del canto la presencia de una Escuela Superior creada al margen de los Conservatorios. Las discusiones anteriores a la aparición del Decreto se produjeron a lo largo del año 69 y con unos niveles de violencia verbal inusitados. Nada pasó, salvo que en el Conservatorio de Madrid, la enseñanza del canto quedó dividida y también su profesorado. La Catedrática de la especialidad, Lola Rodríguez de Aragón, reclamó para su Escuela sólo a algunos de los profesores que tenían plaza en el Conservatorio, en lugar de asumir la totalidad de la plantilla correspondiente a su enseñanza, con lo cual se generó una animadversión muy notable entre las partes implicadas que perduró hasta muchos años después.

A comienzos del curso 1970-71 recibí una llamada de Francisco Calés: un sábado a última hora del día Florentino Pérez había enviado una comunicación urgente, no sé si carta u oficio, según la cual el siguiente lunes debían suspenderse totalmente las clases y desalojar el edificio Bauer que veníamos ocupando como Conservatorio. El Centro había sido asignado a la Escuela Superior de Canto y teníamos que desalojarlo con la mayor prontitud. Comenté con Calés la situación y le dije que me personaría en el Centro a primera hora del lunes siguiente. Allí pedí a los conserjes y celadoras que, según iban llegando los alumnos y los profesores, les hiciesen pasar al salón de Actos porque el Secretario tenía que comunicar unas cuestiones importantes que les afectaba. Explicué a alumnos y profesores presentes lo que sucedía y cuáles podían ser las consecuencias: comienzo muy tardío de las clases, anulación de matrículas, etc.

Calés estaba un poco consternado por la situación y más aún cuando le conté que estaba intentando poner al alumnado y profesorado en pie de guerra para que fuese una protesta civil importante, animándolos incluso a salir a la calle. No olvidemos que en aquel momento recibían clase en ese Centro muy cerca de 2000 alumnos. Es decir, todo el Grado Elemental y parte del Profesional que estaba pendiente de ubicación. Pero no le gustó que a partir de lo sucedido se promoviese una protesta en toda regla, cuestión ésta que chocaba con sus principios de firmeza y cumplimiento estricto de la Ley.

Aquella iniciativa, no obstante, surtió sus efectos, y cuarenta y ocho horas después de esta incidencia, hubo una nueva comunicación por parte de Florentino Pérez que conminaba a la Junta Directiva del Centro a «arreglar como fuese» el comienzo de las clases, y que se incorporase al centro de Ópera a todos

los alumnos y profesores que habían quedado fuera, aunque para ello tuviese que reducir el horario del profesorado ya instalado en Ópera y el de los nuevos que se incorporasen. La posible intención de hacer pública la situación y sus consecuencias habían calado muy hondo en la Dirección General de Bellas Artes. Fue una victoria pírrica, ya lo sé, pero puso de manifiesto cuál era el talante negociador y chapucero de nuestra Administración y su temor «a la calle».

Días después recibí como Secretario a unos enviados de Lola que acudían para comprobar con qué instrumental y otros materiales podían contar en el Bauer a fin de poder especificar qué es lo que permanecería en el edificio y que tendríamos que sacar de allí. Entonces y mediante el tan científico sistema de «pito, pito, gorgorito» marcaron lo que les pareció más interesante, más bonito o en mejores condiciones, dejando a un lado el resto para que hiciésemos lo que quisiéramos con él, eso sí, a la mayor brevedad.

En los días siguientes el instrumental y el mobiliario fue trasladado provisionalmente al edificio de Ópera, siendo instalado en los sótanos que estaban ubicados bajo la línea de ascensores de la entrada. Por cierto, años más tarde, me pidieron información sobre el material recogido. Dije lo que tenía que decir y la respuesta que me dieron fue tremenda: allí no había nada, todo estaba en paradero desconocido.

Luego de esta aventura que más parecía de los hermanos Marx que de cualquier otra cosa, tengo que referirme al Seminario sobre Problemas Actuales de la Educación Musical en España que se celebró en Sevilla del 9 al 14 de Noviembre de 1970.<sup>4</sup> Asistieron representantes y directores de casi todos los Conservatorios del país (sólo faltaron cuatro), y hubo comunicaciones muy interesantes, entre las cuales ocupaba un lugar de preferencia el texto presentado por Francisco Calés. Fue una especie de campanada en cuanto a calidad y contenido. El autor se ciñó sobre todo al plan 66 con sus bondades y sus defectos, entrando a saco en el contenido de dicho plan. Casi podríamos decir que realizó un ataque frontal al Decreto. Tuvo muchos comentarios favorables pero, a la vista de los acontecimientos posteriores, Calés había puesto en marcha sin querer el reloj de una bomba de efectos retardados.

El Seminario, a partir de las comunicaciones y los debates que se produjeron al respecto, acordó nombrar una Comisión para redactar las conclusiones que, una vez refrendadas por la totalidad de los asistentes, fueran elevadas a la Superioridad para su estudio y aprobación. Todos se congratularon por los resultados obtenidos y por lo que podía esperarse en un futuro próximo. La

<sup>4</sup> CALÉS, F. (1970), «La Ley General de Educación y Enseñanza Profesional de la Música» en *Problemas actuales de la educación musical en España. La educación musical profesional, II Decena de Música en Sevilla, 1970*. pp. 183-197 Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Bellas Artes. Comisaría General de la Música.

verdad es que nunca, que yo sepa, se hizo uso de ese material. Por su parte, y aunque ya nadie lo esperaba por el tiempo transcurrido, Calés fue cesado en plenas vacaciones de Navidad, mes y medio después del seminario de Sevilla: las críticas habían hecho daño.

## Período Moreno Bascuñana<sup>5</sup>

La toma de posesión del nuevo Director del Conservatorio, Sr. Moreno Bascuñana se celebró en el despacho del mismo con la presencia del Director saliente y la participación del Subdirector General de Bellas Artes, Sr. Falcón, más algunos profesores. Tras proceder, según me correspondía como Secretario, a la lectura de la Orden Ministerial que establecía el nombramiento, el Director entrante tomó la palabra para dar las gracias y esbozar lo que podía entenderse como una declaración de intenciones, al tiempo que manifestaba la idea de mantener en su puesto al Secretario y demás miembros de la Junta. Seguidamente el Sr. Falcón, a quien yo conocía con anterioridad, tomó la palabra para dar la bienvenida al nuevo Director con la verborrea habitual de los políticos, alabando el buen criterio del Director al mantenerme en el puesto. Ambos se columpiaron, como dicen los castizos. No sabían que en uno de mis bolsillos llevaba una carta comunicando mi dimisión irrevocable del puesto de Secretario que venía ocupando. Por cierto, siempre me he planteado por qué los políticos de aquel momento, y no sé si los de ahora también, prefieren cesar a alguien en lugar de tener que admitir su dimisión. Debe ser para demostrar quién manda.

Este acto supuso el final de una etapa que se había movido por la lógica y las normas, y daba paso a otra absolutamente ilógica aunque se obrase con la mejor buena fe. Yo bauticé estos años siguientes como «la época del desparrame».

En el último curso de Calés el crecimiento sistemático del número de alumnos, quizás por pura inercia, determinaba automáticamente la necesidad de disponer de espacios y más profesores, incluyendo aquí las necesidades que se nos habían venido encima con la puesta en marcha del plan 66 y su incremento en el número de asignaturas. Y en esa línea se había trabajado cuidando que la oferta de plazas para nuevos alumnos estuviese bien controlada y no provocase un efecto llamada con el subsiguiente bloqueo administrativo tanto en la Secretaría como en la distribución del alumnado.

La nueva directiva tomó el relevo consiguiendo que en un tiempo récord se habilitasen, como ampliación del Centro, los locales situados en un costado del edificio y que hasta el momento habían estado ocupados por otras entidades. Aquello funcionó durante los dos primeros cursos. Pero inmediatamente

<sup>5</sup> MORENO BASCUÑANA, J. (1985). *Nostalgias de mi vida*, Madrid. Edición Privada

se planteó dar un salto cuantitativo y «abrir el melón» de las aulas dispersas, invento que el Director denominaba las «sucursales» del Conservatorio. Hoy hablaríamos de franquicias controladas desde la sede principal, o sea desde el RCSMM.

El efecto llamada, tal y como temíamos, produjo desde ese momento una situación de cierta gravedad y, consecuentemente, sin elementos reales de control: aquello se había desbocado. Parecía que la única meta que se planteaba consistía en matricular año tras año un mayor número de alumnos aunque esto fuese en detrimento de la correspondiente calidad.

En definitiva: los años de permanencia de la nueva junta directiva de Moreno Bascuñana, ya mencionada, generaron por puro efecto dominó una serie de problemas, algunos previsibles y otros sobrevenidos que paso a reseñar:

1º Matriculación creciente de alumnado, fundamentalmente en las asignaturas de Solfeo, Piano y Guitarra, las más numerosas.

2º Necesidad imperiosa de conseguir nuevos locales convertibles en Aulas y dotarlos del material necesario.

3º Contratación a marchas forzadas de Profesorado que garantizase la enseñanza en las mencionadas asignaturas.

4º Promulgación de la nueva Ley General de Educación conocida como el Libro Blanco, que incluía en la disposición transitoria segunda la incorporación de las enseñanzas musicales a la Universidad.

Los tres primeros puntos reseñados estaban interrelacionados: el proceso de matriculación se manifestó inmediatamente desbordado, puesto que el personal de Secretaría lo componían dos o tres personas como máximo y no daban abasto para recibir a los nuevos aspirantes y distribuirlos convenientemente, informar sobre determinadas incidencias o aclarar las dudas que pudiesen surgir. Esto provocaba colas multitudinarias en el entorno del Teatro Real y las consiguientes protestas por parte de los alumnos y sus familiares.

El tema de los locales me pareció siempre un trabajo inseguro para nosotros por la dependencia que originaba. Con meses de anticipación debían asegurarse en qué colegios o institutos estaban dispuestos a aceptar y garantizar la continuidad en sus espacios y en el tiempo de nuestros alumnos. La presencia de los mismos fuera del horario lectivo habitual en esos centros, cuya actividad docente en la enseñanza oficial terminaba a las cinco o seis de la tarde, generaba problemas con los que no se contaba. Por ejemplo: la limpieza de los espacios, que tenían que llevarse a cabo nada más terminar las clases ordinarias; mayor presencia de subalternos, el consumo de electricidad y de agua, etc. Simultáneamente había que dotar a las aulas de pianos y pizarras pautadas para el normal desarrollo de la actividad. Esto implicaba la compra urgente de instrumentos (pianos, guitarras) y de pizarras, consiguiendo que la Administración anunciase la oferta de la licitación correspondiente, haciendo constar las medidas exactas

que debían tener los pianos, y dejando fuera del sistema a todas aquellas marcas que no coincidían con las medidas que se habían establecido. El caso es que durante ese período se compraron no menos de cuarenta pianos y quince guitarras que fueron convenientemente distribuidas.

El tercer punto presentaba como es lógico otro tipo de dificultad: la dotación del personal docente. Ante la imposibilidad de conseguir un aumento general de las plantillas, lo cual venía arrastrándose desde el comienzo del plan 66 y solicitado permanentemente, la Administración concedió autorización para la selección y contratación de manera rápida de Profesores no Numerarios, P.N.N., los cuales firmaban contrato cada comienzo de curso y cuya continuidad en el puesto no estaba para nada reconocida y asegurada por la Administración. La selección inicial se realizó a puro dedo, pero siempre con la aquiescencia del profesor que había realizado la propuesta.

Como iniciación no estuvo mal, pero más tarde acarreó serias dificultades logísticas y de comportamiento que pusieron en más de un aprieto a la Junta Directiva de turno. No olvidemos la declaración, un tanto triunfalista del Director, ya al final de su mandato, cuando hacía constar que había conseguido más de cien contratos para otros tantos profesores. Lo cierto es que a la vista de los comienzos la Dirección del Centro podía haber reconducido el tema en lugar de establecer una huida hacia adelante con un dudoso final.

El otro punto importante fue el intento de incorporación y puesta en marcha de la ya promulgada Ley General de Educación, llamada de Villar Palasí con la edición del Libro Blanco de la Educación.

## La Ley Villar Palasí

Esta nueva Ley aprobada tan sólo cuatro años después de la aparición del Plan 66 y la existencia en la misma de la llamada disposición transitoria segunda que obligaba a la incorporación de las enseñanzas de música a la Universidad, inició todo un proceso de estudio por parte de los Conservatorios Superiores de Música y la Administración para conseguir la integración de los estudios musicales con los universitarios, cuestión esta que, a la vista de los resultados, nos ha proporcionado más pena que gloria. Tenemos que añadir que aquello parecía realmente un conato serio en aras de conseguir la incorporación de nuestros estudios a la Universidad, como lo prueba que, en Marzo de 1972, se trasladasen nuestros archivos y documentos al nuevo centro administrativo que no podía ser otro que la Dirección General de Estudios Universitarios de la cual empezábamos a depender. Pero aquello fue efímero. En Junio del mismo año se provocó la medida contraria y nuestros «papeles» regresaron a la Dirección General de Bellas artes. El Director se refirió en el Claustro a que los Conservatorios habían regresado a su sitio natural y lo plasmó como un éxito personal.

Después de este fiasco que incluía el cierre de la puerta que nos había abierto la Universidad comenzaron las reuniones y las comisiones diversas, que fueron sucediéndose *sine die*.

## ¡Vivan las Comisiones!

Se plantó ante nosotros una época que generó una fiebre tremenda por hacer cosas. Fueron numerosas las comisiones que se crearon sucesiva o solapadamente con todas las variantes posibles: Claustro del Conservatorio, comisión con la Administración, reuniones con el alumnado, creación de pequeños grupos que llegaron a reunirse en las viviendas de cada uno y un largo etcétera que incluía la presencia de los P.N.N. en la defensa de los objetivos generales del Centro, sí, pero además con otros objetivos diferentes y específicos que no tenían por qué ser los generales y que conectaban más bien con la estabilidad en el empleo y la forma de acceso a la titularidad del mismo. Personalmente tengo que decir que participé en su día en más de cinco comisiones diferentes con las cuales colaboré y todas ellas con un denominador común pero con trayectoria diferente, a la vista de los resultados finales. La Ley de Enseñanzas Artísticas no pudo llegar a cuajar de ninguna manera según veremos después y todos lamentamos perder de nuevo otra ocasión de cambios.

Lo malo de esta situación es que, aparte de lo escueto de la norma dictada, «incorporación de las Enseñanzas de Música a la Universidad», no existía una base documental en la que poder apoyarse, es decir: se caminaba casi a ciegas dentro del marasmo que propiciaba la Administración. En las Comisiones, como en los Claustros, se pedía la palabra, y sin orden alguno se hablaba y no se reflexionaba un poquito de lo que fuese, entremezclando «las churras con las merinas»; luego se cambiaba de tema sugiriendo al orador que presentase sus ideas por escrito. Así terminaba cualquier atisbo de funcionamiento: se sabe que si se quiere paralizar algún tema lo mejor es nombrar una Comisión y el tiempo hace el resto. Con eso está dicho todo.

Entre tanto, el Conservatorio seguía la deriva que había diseñado la Junta Directiva: consecución y puesta a punto de más Aulas fuera del centro; elección de P.N.N. encargados de Curso, o como coordinadores de centro, y reconocimiento de horas extras para ellos, todo al mismo tiempo que se entraba en discusión sobre si este tipo de profesorado tenía derecho o no a formar parte del Claustro según habían solicitado; a los Profesores no Numerarios se les denegaba la incorporación al Claustro por no figurar en el plan 66 como cuerpo docente (cuestión ésta absolutamente ridícula), siendo por lo tanto no legal su presencia y participación en el Claustro de Profesores, en tanto, paradójicamente, sí tendrían acceso los representantes del alumnado que estaban pendientes de la resolución administrativa para incorporarse el siguiente curso.

Aquí asistimos al primer enfrentamiento P.N.N.-Dirección del Conservatorio, por un mal planteamiento que podía haberse resuelto de manera más simple utilizando la pura lógica y sin los miedos de que hizo gala la Junta Directiva.

Aparte de la convulsión generada por la Ley Villar Palasí, en el funcionamiento doméstico recibimos también como signo de modernización la declaración del sábado como día no lectivo, y como colofón se nos dio la noticia de que existían 5.000 alumnos que necesitan una plaza. Nunca llegué a dar por buenas esas cifras. También se aceptó como donativo de la firma Hazen-Yamaha una colección completa de instrumentos de viento de fabricación japonesa que fue instalada en un enorme armario vitrina en el antedespacho del Director. Allí quedó expuesta durante mucho tiempo la colección. Años más tarde siguió el mismo o parecido camino que los instrumentos del Palacio Bauer. Se perdió la pista durante los traslados al nuevo local (Atocha); nadie recuerda nada de aquellos instrumentos y se termina aceptando que están en paradero desconocido.

Hasta aquí hemos apuntado como más interesante en el quehacer diario lo acaecido durante los cursos que componen las tres cuartas partes del mandato en cuestión. No debe pensarse que todo lo expuesto supusiese una referencia poco fiable o escasa en cuanto a contenido; en ese tiempo se consolidó la intención de agrupamiento por parte de los diferentes segmentos docentes y discentes, se hizo patente la tendencia cada vez mayor encaminada a conseguir una situación corporativa de fuerza, y un posicionamiento beligerante frente a los problemas, unos reales y otros forzados, a los que enfrentarse.

Me explico. La misión del personal docente, corroborada por los principios plasmados en la Reglamentación del 66 no ofrecía lugar a dudas: el Claustro de Profesores constituía el órgano principal de consulta y en ocasiones era el que elevaba a la Junta Directiva cuantos proyectos o sugerencias le pareciesen oportunos después de su debate en las reuniones preceptivas. La Junta Directiva asumía en última instancia la obligación de llevar a cabo la puesta en funcionamiento de las propuestas presentadas o de propia factura y el profesorado constituía un perfecto bloque en el que se implicaban todos, independientemente de la categoría que desde el punto de vista administrativo pudiesen ostentar (Catedráticos, Profesores Especiales, Profesores Auxiliares y Profesores Interinos). Los Profesores No Numerarios no existían como cuerpo docente todavía, además de que podían incorporarse según su función docente a cualquiera de las actividades de alguno de los Cuerpos ya citados. En cambio, lo que estábamos viviendo era la creación de agrupaciones diferentes, cada una de las cuales podía tener una problemática determinada en función de posibles logros o reclamaciones.

De este modo, las juntas o comisiones quedaban constituidas dependiendo de los objetivos a cubrir: según el nivel administrativo, Juntas de Numerarios,

Interinos y Contratados. Conforme a su rango: junta de Catedráticos, de Profesores Especiales de Profesores Auxiliares y de Profesores Contratados; conforme a su actividad, Juntas de Profesores de piano, de solfeo, de guitarra, etc.

Es decir, por este sistema todo el profesorado estaba adscrito a varias comisiones y, como es lógico, se entrecruzaban las propuestas, las quejas, los ruegos y las preguntas que terminaban apareciendo en cada celebración de Claustro. Vivíamos en una continua reunión. A todo esto, la presencia de los representantes de alumnos en los órganos directivos generaba también la posibilidad organizativa de nuevas comisiones según su composición académica.

Es claro que se incidía sobre todo en aquellas asignaturas que contaban con un número importante de alumnos. Se trataba de conseguir la fuerza a través de la cantidad. El «penenazgo» (como llegó a denominarse) se olvidó de su inicial punto de partida, según el cual no deberían existir las plazas en propiedad y los Numerarios deberíamos refrendar nuestra categoría cada cierto tiempo. Eso que había sido su banderín de enganche se transformó, cuando el número de contratados duplicaba al de titulares, en una manera de fijar las reivindicaciones, como ya se dijo con anterioridad, a partir de la estabilidad en el empleo y el sistema a seguir para obtener la plaza en propiedad mediante la presión continuada. Era como aquella persona que pugnaba por entrar en un vagón del metro y cuando lo conseguía decía «que no entren más que ya no caben».

## La música en el B.U.P.

Un elemento nuevo en la marcha a ninguna parte en la que estábamos inmersos se nos planteó entre los años 1975 y 1976: Se promulgó el Decreto sobre el Plan de Estudios de Bachillerato (B.U.P) en el que figuraba el establecimiento como materia común de enseñanza para el primer curso «La música y actividades artístico-culturales». Esto suponía, según algunos, la necesaria presencia de un especialista que pudiera impartir los contenidos de la programación que entraba en vigor. Inmediatamente saltó la chispa. ¿Para qué sirve una asignatura de música que se desarrolla en un solo curso? Creo que siempre se pensaba en una enseñanza de tipo instrumental ignorando otros aprendizajes de música perfectamente válidos para lo que exigía el decreto. Se decía entonces que cualquier licenciado podía impartirla simplemente leyendo la portada de un disco y en cambio los titulados del Conservatorio no tenían el rango académico correspondiente. Apareció entonces una mini guerra de apreciaciones siempre con un relativo tono victimista. Se habló de la vejación que sufrían nuestros titulados y se inició un proceso reivindicativo con la intención de hacer valer nuestros posibles derechos. Se propusieron diversas actuaciones legales como la publicidad en prensa, radio y televisión e incluso se tanteó la suspensión de las actividades de nuestras orquestas. Para ello se



nombró otra comisión con el fin de que se hiciese cargo de la realización y la publicidad de las propuestas planteadas. A tenor de lo expuesto y para evitar males mayores, la Administración emitió una Orden en junio de 1976 sobre Titulación Académica para impartir Enseñanzas de Música en Centros de Bachillerato. La orden reseñada decía que «en tanto no se cumplimentase lo establecido en la disposición transitoria segunda de la ley general de educación, serían de aplicación las normas contenidas en el decreto del 66 sobre reglamentación general de los Conservatorios de música, por lo que respecta a la titulación académica requerida para impartir enseñanzas musicales.» Con ello se puso fin a la polvareda levantada sobre este tema. Los Títulos del 66 y anteriores mantendrían plena su vigencia.

Como corolario a este apartado debo reseñar el rifirrafe que se montó por el hecho de que el Catedrático Samuel Rubio hubiese aceptado la realización de un cursillo en Salamanca cuyo contenido consistía en la formación del profesorado de música del B.U.P.

Samuel Rubio defendió su actuación, cuando le dejaron, manifestando que nadie tenía el derecho a fijar su calendario laboral y que, por tanto, seguiría adelante con el proyecto referido. Me pareció coherente su respuesta y creo que a la mayoría también. La verdad es que estábamos sumidos en una espiral de protestas, lo cual añadía tensión a las diferentes actitudes que se presentaban en el día a día.

## Del Claustro a la Asamblea y viceversa

Entre tanto se había producido un hecho relevante: la utilización con base asamblearia del alumnado, lo cual permitía su presencia en las reuniones de profesores sin control alguno. Cualquiera podía entrar o salir de las reuniones, hablar o callar, votar o no votar, aprobar o no aprobar, fuese o no fuese importante el contenido de la reunión. Después de diversos choques sobre ese tema, en marzo del 77, convocado el Claustro, los profesores se encontraron con el recinto bastante poblado de alumnos. Al negarse éstos a abandonar el lugar, se anuló la convocatoria del Claustro de Profesores, transformando la reunión en una simple Asamblea de entrada libre, cuando, a todo esto, hasta mayo del 77 no se produciría el alta oficial de la Asociación de Estudiantes del Conservatorio. O sea: un perfecto sinsentido.

En septiembre de ese mismo año se anunció la delicada situación en que se encontraba la Secretaría puesto que existía un número fuera de lo normal de candidatos pendientes de ingreso. Se solicitó una votación para determinar si se admitían todos los alumnos de 1º de Solfeo (unos 3000) o tan solo los 924 que, según cálculos de la Secretaría, podrían ser atendidos. El resultado de la votación a mano alzada fue de 37 votos en contra de la admisión total,

aceptando a cambio las cifras posibles. Se debe hacer constar que el número de personas asistentes al Claustro no llegaba a 60. También se votó sobre la conveniencia de seguir ampliando el número de alumnos y de profesores, cuestión que también encontró la oposición de los presentes. Parece que el Profesorado no estaba por la labor de seguir creciendo en número sin un objetivo serio.

Mientras esto había estado sucediendo, una pequeña comisión de ilustres del Centro fue recibida por el Ministro del ramo. No dijo casi nada nuevo salvo que iba a crear una Comisión que estudiaría el anteproyecto de una Ley de Enseñanzas Artísticas, en la que estarían representados todos los Centros de Enseñanzas Artísticas bajo la presidencia de D. Matías Vallés, como delegado directo del Ministro, y con la colaboración técnica de la Sra. Villegas y el Sr. Castejón, como asesores. Hay que decir que el proyecto del que había hablado el Ministro no era otro que el presentado tiempo atrás por el Sr. Vallés, ninguneado entonces en el Conservatorio por no considerarlo interlocutor válido. Se nos informó al detalle y, al final de un larguísimo debate explicativo de la reunión mantenida con el Ministro, se propusieron por votación secreta las personas que formarían, según cada estamento docente, la comisión relativa a nuestro Centro.

## Momentos relajantes

En Octubre de 1978, y al acudir a un nuevo Claustro nos encontramos el Auditorio invadido por alumnos que llevaban cinco días ejerciendo de okupas. Era el mismo día en el que el Director anunciaba su próximo cese por jubilación.

A lo largo de la reunión mencionada y la siguiente, diciembre del mismo año, se produjeron un par de sucesos hilarantes. Había entre los alumnos uno que respondía al nombre de Rosendo Fernández Soutelo, de quien decía el Director que era un comunista infiltrado, muy involucrado en todos estos temas que nos ocupaban, y que se hacía llamar Rudesindo Soutelo porque hacía su nombre más impactante, el cual interpeló con una cierta rudeza al Director enumerando todas las cosas que no había llevado a cabo, la retahíla de problemas que había tenido que solventar sin éxito alguno, y un largo etcétera. El Director, con un tono de voz cada vez más exaltado, le explicó uno por uno todos los temas tratados sin mucho acierto, y después le dijo: ¿Usted que haría en mi lugar señor Rosendo? DIMITIR, contestó Rudesindo.

Se pueden imaginar la que se organizó a partir de ese momento. Menos mal que el Catedrático de órgano, Sr. del Barco, desde el estrado, dada su condición de miembro de la Junta Directiva, tomó la palabra y en una intervención mesurada y hábil, consiguió que el personal se apaciguase un poco.

En diciembre, a lo largo del nuevo Claustro anunciado más arriba, salió a colación la publicación en una revista de un artículo firmado por Rudesindo, en el cual criticaba el mal funcionamiento del Conservatorio, e incluía la fotografía de un retrete con unos instrumentos de percusión preparados para ser utilizados. Le pareció a del Barco que tenía que intervenir de nuevo, y lo hizo manifestando que cuando una persona falsea la verdad con fines difamatorios no merece credibilidad. El colofón lo constituyó la intervención del inefable profesor de percusión Martín Porrás quien manifestó que no tenía nada que ver con el asunto y que cualquiera podría haber hecho esa foto, pero que de todas maneras, con la escasez de espacios disponibles para el estudio, no estaba mal que utilizasen para estudiar los lavabos, en donde había buena acústica. Parece que ya entonces se hacía lo que ahora hemos sufrido con frecuencia: la ocupación por parte de alumnos de cuerda o de viento de cualquiera de los lavabos que vamos a utilizar y no para hacer unas escalas precisamente. Como para ir con prisas.

El Secretario seguía, mientras, a lo suyo. Hay, decía, 4217 (a eso se llama precisión) alumnos de solfeo, piano y guitarra y lo que debe ser prioritario es el acceso de los 4000 que esperan y no la presencia de unas fotos en un retrete. Se pide que se cierre el Centro pero el Director manifiesta que eso ocasionaría un grave perjuicio a los más de 7000 alumnos ya matriculados. Como se ve, el baile de números de matriculados o en espera, era variable y en ocasiones muy difícil de cuantificar. Durante un tiempo se mantuvo la idea ampliamente discutida de intentar reconducir el problema poniendo coto al número de solicitudes de solfeo, piano y guitarra, pero el «penenazgo» era el más interesado en que las cifras fuesen aumentando a pesar de todo, con lo cual cualquier tipo de discusión o posible arreglo tenía ya su muerte anunciada con anticipación.

Algún Centro con el alumnado ya matriculado, como fue el Instituto San Isidro, dio marcha atrás en su colaboración días antes de comenzar el curso; el recién adjudicado edificio del Colegio Mayor Guitarte no estaba en condiciones de ser utilizado; y, mientras, se retomaba la idea de que se creasen una serie de Conservatorios de nivel elemental dependientes del Conservatorio Superior y que en determinados casos pudiesen funcionar de manera autónoma.

Al mismo tiempo se comunicaba la entrada inmediata de otros 33 profesores que amortiguarían el problema de fondo y paliarían por el momento la situación.

En fin, no quiero continuar explicando lo que fue aquello porque haría falta una resma de papel para hacerlo, pero sí puedo aclarar que la suma de todos los numerarios e interinos suponían menos de la mitad con relación a la suma de los Profesores no numerarios, alumnos con voz y voto y personal no docente. La pinza que formaban frente a los numerarios e interinos iba haciéndose cada vez más explícita, de manera que cada conato de establecer

algún tipo de reflexión que nos permitiese llegar a acuerdos lógicos, se perdía en el marasmo que organizaban los alumnos para que no se entendiese lo que se decía, y no valía la pena pelear por cada propuesta realizada, porque sería anulada en la primera votación a mano alzada que se presentase. Sólo nos quedaba la utilización hasta nueva orden de la normativa legal presente en el Reglamento del 66 y la seguridad con que cada cual pudiese mantener sin agobios un criterio suficientemente claro y llevadero. Volvíamos de nuevo a las barricadas.

## De vuelta a la L.E.A.

La Ley de Enseñanzas Artísticas, mientras tanto, continuaba con sus reuniones, con sus informes al Claustro, con las modificaciones que surgían *in extremis* y demás zarandajas. Todos sabíamos que restaba tan sólo un año para que la Ley de Educación (Libro Blanco) y con ella la posibilidad de que los Conservatorios se incorporasen a la Universidad, agotase el tiempo previsto de implantación. Hay que ver: tanto nadar y nadar para morir en la orilla.

En todo este entorno, poco gratificante, los únicos que estaban muy contentos eran los vendedores de pianos y de guitarras, ambos instrumentos en los que se mostraba lo evidente de la masificación. El director de una prestigiosa tienda madrileña me comentó que por vez primera había sobrepasado con creces la venta de 1000 pianos durante el último ejercicio económico. Nunca llueve a gusto de todos.

## Período Del Barco, primera entrega

Después del día 8 de Marzo de 1979, fecha en la que fue cesado por jubilación el Director del Conservatorio, Sr. Moreno Bascuñana, nos encontramos en la situación de tener que elegir un nuevo Director. El día previsto para esa consulta se discutió sobre lo legal o no de promover unas votaciones para un asunto tan serio, máxime cuando se manifestó que no había existido convocatoria específica para ese fin y era cierto. Aquello no sentó bien al Cuerpo de Profesores Numerarios, pero pienso que por saturación y cansancio, el saber que el resultado estaba pactado y más con lo que se venía encima de movidas estudiantiles, encierros con padres y alumnos y la consiguiente cantinela de los miles de alumnos que estaban pendientes de matriculación, se llegó finalmente al acuerdo de que se realizase la votación a pesar de la irregularidad manifiesta, (no había *quorum*) y el incumplimiento de las más elementales formas de actuación. Se produjo la votación y en consecuencia conformaron una terna (yo no asistí al no haber recibido convocatoria alguna al respecto) que fue enviada a la Administración y de la cual habría de salir al próximo Director:

las cifras fueron elocuentes. El Claustro de profesores estaba formado por 194 componentes, que se distribuían de la siguiente manera: 28 Catedráticos, 16 Profesores Especiales, 23 Profesores Auxiliares, 89 Profesores Contratados, 34 alumnos, y 4 miembros del Personal no Docente. De estos 194 no acudieron a la votación 110. Una vez producida la votación, el resultado fue el siguiente: D. Miguel del Barco 66 votos, D. Pedro Lerma 11 votos, D. Francisco Calés 2 votos. Sólo quedaba saber por cuál de las tres personas que formaban la terna se inclinaría la Administración, sabiendo que la terna dejaba abierta la posibilidad de nombrar a cualquiera de los elegidos. Quiero hacer notar que formada y entregada la terna, la formulación habitual era como sigue: «vista la terna propuesta y oído el Claustro esta Administración nombra a... como Director». Y a lo peor nombraba al que había obtenido el menor número de votos sin faltar a la legalidad.

Pasada la pequeña borrachera de las elecciones nuestro Centro retomó su ritmo habitual. Esto es: solicitud de nuevos Profesores y espacios, asistencia a Asambleas en las cuales se pedían y se aceptaban cosas fuera de reglamento, un tremendo aburrimiento y vivir con una cierta tensión cada vez que salías de la clase porque en cualquier momento entrabas en «modo huelga», lo cual era tremendamente desagradable. Tengo que añadir, no obstante, que siempre he sido respetado por la gente de esta Casa a pesar de que en una ocasión intentaron sacarme de la clase a empujones para hacerme participar en una huelga convocada por los Profesores no Numerarios y los alumnos, sin otras consecuencias.

El nuevo Director, el Sr. del Barco, presentó una planificación interesante y creíble sobre cuál sería el funcionamiento de las diferentes Comisiones o Juntas, anejas a la dirección propiamente dicha. La verdad es que no tenía mala pinta y prometía bien. Una de las novedades fue la propuesta de creación de una Comisión de contratación que ofreciese credibilidad y limpieza de actuación, cuya existencia fue aceptada por el Claustro en la reunión de 28 de junio de 1979 y su refrendo correspondiente en octubre del mismo año. Los componentes de la Comisión eran dos Catedráticos, un Profesor contratado, un alumno, el Director o persona en quien delegase y dos especialistas con voz pero sin voto. Formé parte de aquella Comisión, pero no duró mucho mi colaboración con ella. Hasta el momento de decir adiós participé en casi todas las reuniones en las que era necesario estar, pero vi cosas que no iban conmigo.

Relato a continuación tres «perlas» escogidas de entre unas cuantas de las cuales fui testigo.

Ante la presentación de un aspirante a contrato como instrumentista de viento tuvimos el informe desfavorable de los especialistas y cuando preguntamos el porqué del informe, se dijo que el aspirante era bueno pero que ya había un profesor, también de alto nivel, que se ocupaba de la materia correspondiente

y que además solo tenía un alumno, pero el voto de calidad del Presidente en aquel momento determinó la aceptación del aspirante como inversión de futuro, se dijo. En otro caso ante las dudas no resueltas sobre la validez de una titulación presentada, se dio vía libre a su contratación sin siquiera realizar consultas. Y, por fin, en el último caso se trataba de otro profesor de viento, con formación en música antigua, estudiante de *L'École normale* de París, cuyo oponente principal solo podía decir en contra suya que no era un profesor de nivel, puesto que solo había sido alumno de una «Escuela Normal», en lugar de un Centro Superior.

Mientras, y a propuesta del Sr. Vallés, que todavía pululaba por allí, se hizo hincapié en que los alumnos de Grado Superior impartiesen clases en el Grado Medio, cuestión absurda de la cual no se debía ni hablar porque los alumnos venían a aprender y no a trabajar. Las reuniones se sucedieron de manera continuada y se habló ampliamente de todo lo divino y lo humano. Incluso se apoyó un escrito pidiendo la creación de una Dirección General de Enseñanzas Artísticas que había esbozado el Director y otro borrador que solicitaba de los Organismos correspondientes se cumpliera lo dispuesto en la Ley General de Educación. Aquello fue un brindis al sol.

Empezar el curso o no, provocar manifestaciones y planteos incluyendo a las familiares de los alumnos en el mismo rollo, total o parcialmente; cualquier cosa cabía esperar. Sucedió que todas las propuestas nacían y morían casi en la misma sesión de Claustro o, a lo sumo, en la siguiente. Lo mismo sucedía con los escritos elevados a la Administración (ese ente extraño con el que siempre tropezaba esta casa).

En el Claustro celebrado el 16 de enero de 1980 se dio lectura a una carta enviada por el Sr. Vallés despidiéndose como Director General de Personal y agradeciendo al Claustro de Madrid la colaboración prestada. Por tanto, *bye, bye* Sr. Vallés y a la basura el Libro Blanco de la Educación que nos había estado entreteniéndolo durante 10 años.

A partir de ese momento los responsables con los que teníamos que negociar pasaron por delante de todos nosotros realizando propuestas no viables por el momento: separar las Enseñanzas Artísticas de dicha Dirección y anexionarlas a la Dirección General de Enseñanzas Medias, proponer la creación de una Subdirección General de Enseñanzas Artísticas, aunque otros, ya puestos a pedir, solicitaban que fuese una Dirección General.

Después de multitud de intervenciones en los Claustros y Asambleas, todas concernientes a los problemas domésticos, recalamos de nuevo en la Ley de Enseñanzas Artísticas. Era como la intrahistoria de todos nosotros.

Pero se discutiese lo que fuere, la resolución del problema de la estabilidad y los movimientos que se ceñían en su entorno estaba siempre en primer plano. Todo parecía estar improvisado: los paros académicos, la negativa a firmar las Actas de examen, el encierro de los alumnos; pero todo estaba perfectamente orquesta-

do. Cada sábado había reuniones de los profesores contratados más significativos en el despacho de Secretaría, y allí se determinaba la hoja de ruta a seguir, con expresión de todo lo que convenía hacer y en qué momento hacerlo, todo ello en la idea de mantener una presión constante, de manera que el cumplimiento de los objetivos propuestos pudiera llevar a una paralización del Centro. Lo cierto es que desde la Secretaría, el titular de la misma manejaba todos los hilos del Centro, y no se movía un dedo sin su conocimiento. De alguna manera se reproducían con mayor intensidad aún las posturas mantenidas durante los últimos años de la anterior Dirección.

En la primavera de 1982 apareció la convocatoria de las Oposiciones restringidas. Aquello supuso un éxito para todos los que habían luchado por conseguirlo y, al César lo que es del César, celebré junto a los demás tan fausta noticia. Esto podría ser el comienzo de una serie de cambios e iniciativas cuyos resultados habrían de ponderarse con el paso del tiempo. Poco tiempo, en verdad.

En una intervención que mantuve durante el desarrollo de un Claustro celebrado el 13 de Enero de 1983 pedí información sobre la legalidad del incremento que había observado en las tasas de matriculación para los alumnos, y sobre el destino que el Centro daba a los ingresos por estos conceptos, respondiendo el Sr. Director sobre la autorización que había concedido la Administración para incrementar en un 20% las tasas académicas. La respuesta me pareció bien y suficiente, pero inmediatamente intervino el Sr. Secretario aclarando que en el Conservatorio los ingresos extraoficiales habían existido siempre, que el aumento producido era el proporcional a los aumentos de las tasas oficiales, y que el destino que se daba a dichos ingresos estaba perfectamente detallado en los libros de contabilidad.

Aquella respuesta tan súbita y no solicitada, puesto que sólo me había referido a las Tasas Académicas, levantó mis sospechas y me llevó a hacer algunos números a vuela pluma y el resultado fue el siguiente: derechos de matrícula: 220 pesetas por asignatura; tarjeta de identidad: 145 pesetas; materiales: 150 por asignatura; coste de los sobres e impresos de matriculación en ese momento: 300 pesetas, lo cual nos indicaba que la suma del importe de las tasas, que iba a parar a Hacienda, más el coste de la tarjeta de identidad era menor a la suma del importe de los impresos para matrícula (que debían ser gratuitos), y de los materiales (¿qué materiales?). Parece que los ingresos en B y lo del tan traído y llevado «fondo de reptiles», no han sido inventos de nuestros días. Pero, en fin, como diría Don Vito Corleone: lo hecho, hecho está.

## Período de cambios políticos

El acceso al poder del Partido Socialista incrementó, por lo menos al principio, otro tipo de problemas a los que había que dar solución. Salvado

el tema de las Oposiciones, que ya estaba en marcha, la inclusión sin consulta alguna de nuestras enseñanzas en el Grado Medio, parece que incorporando una vieja propuesta formulada por uno de los Directores Generales del Gobierno anterior y no aceptada en su día, hizo que se encendieran otra vez las luces de alarma. Una pequeña comisión del Conservatorio pidió audiencia a los responsables del comité correspondiente en los locales del partido en el Gobierno. Luego de explicarles la situación el encargado de atendernos puso de manifiesto que no había necesidad de alarmarse; que con el fin de unificar todo lo que concernía a los diferentes Cuerpos Docentes que existían, se había procedido a ubicar de momento los Estudios Superiores de Música en el Cuerpo de Enseñanzas Medias, pero que eso era transitorio. Y tanto que lo era: llevamos más de treinta años a la espera. En nuestro país todo lo que es provisional termina siendo vitalicio.

Como es lógico se pretendió subir un peldaño en la reclamación, a ver qué salía. Alguien en una reunión comentó que al Sr. Guerra le gustaba la música (siempre estaba oyendo a Mahler, decían) y que podríamos obtener alguna ayuda según nuestros contactos, pero la visita fue desastrosa ya que el Ministro manifestó que él estaba en ese puesto sólo como oyente y que, no obstante, nos deseaba lo mejor.

Principio y fin de la historia. Las Enseñanzas Musicales volvían a ser agredidas de manera insidiosa y los cambios de políticos sólo servían, en muchas ocasiones, para estropearlo todo.

## Período Lerma<sup>6</sup> - López de Arenosa<sup>7</sup> - Esbrí<sup>8</sup>

En Octubre de 1983, y tras la renuncia del Director, se procedió a convocar nuevas elecciones para constituir la correspondiente terna. Esta quedó al final conformada por los Sres. Lerma, López Gimeno y Calés. El Sr. Merino, Director General de Bellas Artes, después de algunas consideraciones sobre el significado y funcionamiento de las «ternas» en nuestro país, acabó por elegir, según mi deseo, al candidato más votado, Don Pedro Lerma, Catedrático de Piano del Centro.

Con este nombramiento comenzamos una nueva gestión que más pareció una lucha férrea entre la nueva directiva y la anterior. Personas como el anterior Secretario tuvieron cancha libre para cómo y cuándo manejar a los componentes de los Claustros soltando soflamas y palos a diestro y siniestro, jaleado, eso sí, por sus correspondientes «palmeros» Se iniciaron por orden de

<sup>6</sup> Cfr. Libro II de Actas de Claustro del RCSMM folios 069 y ss.

<sup>7</sup> Cfr. Libro II de Actas de Claustro del RCSMM folios 099 y ss.

<sup>8</sup> Cfr. Libro II de Actas de Claustro del RCSMM folios 122 y ss.



la Administración una serie de inspecciones a través de las cuáles se destaparon algunos temas como el de las matrículas, la realización de pruebas de suficiencia no reglamentarias, la que llegó a llamarse «marea oriental», por la cantidad de orientales que venían a Madrid a realizar pruebas de suficiencia, etc. También se investigaron los títulos firmados en los últimos años y se paralizó la expedición de los mismos hasta nueva orden. La reapertura de la Sección se produjo en 1989. Ignoro realmente cuáles fueron las conclusiones finales pero sí es cierto que aquello destapó historias no precisamente agradables. También se exigió que en el menor plazo de tiempo posible estuviesen puestas al día y ordenadas todas las documentaciones que a la sazón estaban amontonadas por los rincones aledaños a la Secretaría.

Fue un tiempo horroroso y Lerma, que era un hombre de talante afable y dialogante, se vio involucrado en una guerra que no era la suya: más que marcharse, la directiva saliente parecía haber sido obligada a hacerlo, señalando al nuevo Director como principal culpable de lo que pasaba y tomándolo como un saco terrero listo para ser golpeado.

Por jubilación de Lerma se hizo cargo de la Dirección en funciones Dña. Encarnación López de Arenosa, Catedrática de Solfeo. Su mandato fue breve pero no tanto como para no conseguir una tranquilidad que hacía mucho tiempo que no teníamos. Encarnación se volcó más en todo lo que pudiese afectarnos y que estaba dentro del ámbito estricto de las Administraciones públicas, consiguiendo mejorar la relación entre la Administración y el Conservatorio. Su gran logro se plasmó en la reconducción de todo el sistema de matriculación, colocando a los alumnos en el puesto que debían ocupar conforme a lo legislado en el 66, en línea de funcionamiento y nivel más acorde con la intención, que se mantenía viva todavía, de conseguir en algún momento la deseada integración de los Conservatorios en la Universidad. Esta última actuación facilitó la incorporación de los Conservatorios a la nueva Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE.

Tras López de Arenosa, la figura de Don Carlos Esbrí, Catedrático de Armonía, pasó a primer plano, después de aceptar, de manera transitoria, la dirección del Centro. Su tiempo estuvo marcado por la puesta en marcha de los Consejos Escolares, que no era poco, y el continuo asedio a la Junta Directiva de Profesores contratados y alumnos con problemas aún no resueltos, en interminables reuniones que incluían además alguna huelga o propuesta de huelga. También se estaba negociando sobre las instalaciones de lo que sería el nuevo Conservatorio, tema éste que traía de cabeza al Director Sr. Esbrí, al tiempo que se iniciaron los movimientos para separar el Grado Superior del resto de las enseñanzas, con fuertes protestas por parte del Profesorado.

Junto a lo expresado hasta ahora, las sesiones con los señores Cartagena, Malo y otros en relación con el edificio Sabatini no avanzaban, mientras el

JULIÁN LÓPEZ GIMENO

Conservatorio de Amanuel se perfilaba como el futuro Centro Profesional de música mejor dotado de nuestra Comunidad.

## Período Miguel del Barco, segunda entrega<sup>9</sup>

Quedaba todavía por llegar la consecución definitiva y la ocupación del edificio Sabatini para el Centro Superior, tarea que llevó cabo con habilidad el otra vez Director, Sr. del Barco; el Real Decreto 1220/1992 de 2 de octubre sobre el desdoblamiento de nuestros Centros, que suponía la «transformación de la estructura académica y administrativa del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid» que implicaba la separación de los grados Elemental y Medio del Grado Superior, y la aparición en escena de la LOGSE, la LOE, la LOU, la LOMCE, la ACESEA, la EEAASS, la EEES, la ESMUC, la RESAD, la RABASF y otras sopas de letras.

Parecía que se habían conseguido metas importantes, pero no era tal. Como en tantas ocasiones precedentes, ante cada movimiento que se iniciaba por parte de la Administración había siempre una respuesta negativa o de protesta por parte del Profesorado; y por supuesto, igual sucedía cuando las propuestas se planteaban de manera inversa. Se repetía paso a paso con las mismas ideas y casi los mismos protagonistas lo que había sido el devenir de nuestra historia en los años a los que me he referido al realizar este escrito. Con todo lo expuesto hasta ahora creo que hemos llegado a ese punto en el que se encuentran y se entrelazan nuestras personales trayectorias al final de la andadura. Comenzamos con la aproximación al Plan 66 y el traslado del Conservatorio al Teatro Real, para cerrar el bucle 25 años después, muy cercanos a la implantación de la LOGSE y el traslado al edificio Sabatini (Atocha.)

Y mientras, subyacente, la posibilidad de lograr algún día la integración de los Conservatorios a la Universidad, más que un sueño una pesadilla.

Pero eso ya es otra historia.

Daré fin a estas páginas utilizando un texto de Miguel de Cervantes con el cual me sentí siempre muy próximo:

Esto oyó un valentón y dijo: «Es cierto  
cuanto dice voacé, seor soldado.  
Y el que dijere lo contrario, miente».  
Y luego, incontinentemente,  
caló el chapeo, requirió la espada,  
miró al soslayo, fuese, y no hubo nada.

Fiesta de Santa Cecilia, Madrid, 22 de noviembre de 2013

<sup>9</sup> Cfr. Libro II de Actas de Claustro del RCSMM folios 140 y ss.

## Bibliografía

- CALÉS OTERO, F. (1970). «La Ley General de Educación y enseñanza profesional de la Música» en *Problemas actuales de la educación musical en España. La educación musical profesional, II Decena de Música en Sevilla, 1970*. pp. 183- 197 Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Bellas Artes. Comisaría General de la Música.
- MORENO BASCUÑANA, J. (1985). *Nostalgias de mi vida*, Madrid. Edición Privada
- SOPEÑA IBÁÑEZ, F. (1967). *Historia Crítica del Conservatorio de Madrid*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Bellas Artes.

