

AV Notas

REVISTA DE INVESTIGACIÓN MUSICAL

Nº 16

Junio, 2024

I.S.S.N. 2529-8577

Hábitos de estudio, deficiencias y percepción sobre aspectos técnicos por parte del alumnado de violonchelo. Un análisis de los conservatorios superiores de Andalucía.

**JUAN MANUEL MÁRQUEZ VÁZQUEZ, ANA MARÍA DÍAZ OLAYA,
DOLORES MADRID VIVAR**

El canto según Mozart: análisis de sus cartas, partituras, una mirada estética y técnica vocal.

HUGO ROBERTO ESTRELLA ARÁUZ

Análisis paramétrico del *Euphonic Concerto: Concerto for Euphonium & Wind Orchestra* del compositor valenciano José Suñer Oriola.

JAVIER MIRANDA MEDINA

La asignatura de repertorio con Pianista Acompañante y la especialidad de Pianista Acompañante en los conservatorios profesionales de música de España: estudio comparativo por comunidades autónomas, necesidad de creación de un marco común, estudio específico de la situación en Andalucía y propuestas legislativas de mejora.

JAVIER SERRANO LABORDA

Reseña: *Jotas cosmopolitas de Aragón: de Florencio Lahoz a Pauline Viardot-García*. Marta vela (2023).

MARÍA BELÉN MARCOS-SEGURA

AV Notas, Revista de investigación musical y artística del Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén.

Dirección: Calle Compañía nº 1. 23001 Jaén.

Teléfono: 953 365610

Dirección Web: www.csmjaen.com

Director del centro: *Rubén Fernández Gómez*

Equipo de la revista

Dirección: *Sonia Segura Jerez*

Subcomité editorial, N° 16:

- *Virginia García Izquierdo*
- *Carlos Rodríguez Hervás*
- *Eduardo Martín Román*
- *Luis Báez Cervantes*
- *Sonia Segura Jerez*

Dirección Web: <http://publicaciones.csmjaen.es>

Administrador del sitio web: Ángel Damián Sevilla González

Contacto: csmjrevista@mail.com

Plataforma editorial: OJS, Open Journal System

ISSN: 2529-8577

Indexación: Dialnet, Latindex Catálogo 2.0, DOAJ, CiteFactor, PKP Index, OAIIndex, Electra (Publicaciones Andaluzas en la Red. Biblioteca de Andalucía), Repositorio de publicaciones de Averroes.

Consejo Editorial

- *Dña. Elsa Calero Carramolino. Universidad de Granada*
- *D. Albano García Sánchez, Universidad de Córdoba*
- *Dña. M^a del Rosario Hernández Iznaga, Universidad de las Artes de Cuba*
- *Dña. Eva María Jiménez Rodríguez. Conservatorio Profesional de Música Ángel Barrios de Granada*
- *D. Sergio Lasuén. Conservatorio Profesional de Música Maestro Chicano Muñoz de Lucena*
- *Dña. M^a Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén*
- *D. Víctor Padilla Martín-Caro, Universidad Internacional de la Rioja*
- *D. Juan Miguel Moreno Calderón. Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba*
- *D. Francisco José Rosal Nadales. Investigador independiente. UNED.*
- *D. Jose Manuel Rubia Pliego. Conservatorio Profesional de Música Ramón Garay de Jaén*
- *D. Enrique Rueda Frías, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*
- *Dña. Sonia Segura Jerez. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén. Universidad de Jaén*

AV Notas. Revista de Investigación Musical. ISSN: 2529-8577

Nº 16. JUNIO 2024

JAÉN

ÍNDICE

- ⊗ 9. *Hábitos de estudio, deficiencias y percepción sobre aspectos técnicos por parte del alumnado de violonchelo. Un análisis de los conservatorios superiores de Andalucía.*
JUAN MANUEL MÁRQUEZ VÁZQUEZ, ANA MARÍA DÍAZ OLAYA,
DOLORES MADRID VIVAR
- ⊗ 28. *El canto según Mozart: análisis de sus cartas, partituras, una mirada estética y técnica vocal.*
HUGO ROBERTO ESTRELLA ARÁUZ
- ⊗ 49. *Análisis paramétrico del Euphonic Concerto: Concerto for Euphonium & Wind Orchestra del compositor valenciano José Suñer Oriola.*
JAVIER MIRANDA MEDINA
- ⊗ 75. *La asignatura de repertorio con Pianista Acompañante y la especialidad de Pianista Acompañante en los conservatorios profesionales de música de España: estudio comparativo por comunidades autónomas, necesidad de creación de un marco común, estudio específico de la situación en Andalucía y propuestas legislativas de mejora.*
JAVIER SERRANO LABORDA
- ⊗ 104. *Reseña: Jotas cosmopolitas de Aragón: de Florencio Lahoz Viardot-García. Marta vela (2023).*
MARÍA BELÉN MARCOS-SEGURA

HÁBITOS DE ESTUDIO, DEFICIENCIAS Y PERCEPCIÓN SOBRE ASPECTOS TÉCNICOS POR PARTE DEL ALUMNADO DE VIOLONCHELO. UN ANÁLISIS DE LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE ANDALUCÍA

STUDY HABITS, DEFICIENCIES, AND PERCEPTION OF TECHNICAL ASPECTS BY CELLO STUDENTS: AN ANALYSIS OF THE HIGHER CONSERVATORIES OF ANDALUSIA

Juan Manuel Márquez Vázquez, Ana María Díaz Olaya, Dolores Madrid Vivar
Universidad de Málaga

RESUMEN

Andalucía cuenta con cinco conservatorios superiores de música repartidos a lo largo del territorio. Este estudio tiene como objetivo conocer los hábitos de estudio del alumnado de violonchelo de los conservatorios superiores de Andalucía y su percepción sobre aspectos técnicos relativos a la interpretación. Esta investigación opta por el estudio de caso dentro del paradigma interpretativo, para ello se han utilizado dos fuentes de recogida de datos, la encuesta y la entrevista. El análisis muestra una variedad de opiniones en los resultados relativos a aspectos como el uso del vibrato, el pulgar, los cambios de posición, diversas herramientas de estudio, técnicas para memorizar, el uso de dispositivos de grabación o las prioridades a la hora de afrontar una obra nueva. El estudio concluye que una parte del alumnado presenta deficiencias compartidas en torno a la interpretación de una obra, se sienten inseguros con las posiciones del pulgar, la memoria y los cambios de posición entre otros. Por otra parte, el alumnado presenta distintos niveles de exigencia y afirma que le gustaría conocer diversas técnicas de memorización y relajación.

Palabras clave: violonchelo, estudiantes, Andalucía, deficiencias, técnica

ABSTRACT

Andalusia has five higher conservatories of music spread throughout the territory. This study aims to understand the study habits of cello students from the higher conservatories of Andalusia and their perception of technical aspects related to interpretation. This

research opts for a case study within the interpretative paradigm, for which two data collection sources have been used: the survey and the interview. The analysis shows a variety of opinions in the results regarding aspects such as the use of vibrato, thumb position, position changes, various study tools, memorization techniques, the use of recording or priorities when learning a new piece. The study concludes that a portion of the students exhibits shared deficiencies in the interpretation of a piece, feeling insecure about thumb positions, memory, and position changes among others. Furthermore, each student presents a different level of demand, expressing interest in learning more memorization and relaxation techniques.

Keywords: cello, students, Andalucia, deficiencies, technique

1. INTRODUCCIÓN

En Andalucía, los estudios de violonchelo comprenden tres etapas: enseñanzas básicas, profesionales y superiores. Todas ellas se corresponden con un total de catorce años, siendo los últimos cuatro las dedicadas a las enseñanzas superiores. A pesar de esta extensa preparación, algunos estudiantes presentan deficiencias, tanto en la interpretación como en el estudio de una obra. Este trabajo de investigación plantea analizar los hábitos de estudio, deficiencias y la percepción del alumnado sobre su propia interpretación.

En el ámbito de la educación artística, destaca la labor de Hernández-Dionis et al. (2022), quienes investigan los contenidos y enfoques pedagógicos en las enseñanzas elementales de violonchelo. Nicolás y Martínez (2016) exploran la metodología utilizada por los docentes de violonchelo en los conservatorios profesionales. No obstante, estos trabajos se centran en contrastar los planes de estudio o analizar la percepción de los docentes, sin otorgar reconocimiento a las opiniones o sensaciones del alumnado. En el contexto artístico de educación superior destaca Pérez Garrido (2014), el cual toma en consideración las opiniones del alumnado acerca de las preferencias musicales. También destaca el análisis llevado a cabo por De Alva (2014) acerca de la motivación y autoestima en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga. Rodríguez (2023) explora el empleo de nuevas tecnologías en los estudiantes de violonchelo de conservatorio superior, no obstante, no analiza la metodología. La importancia que tiene este trabajo de investigación se fundamenta en tener en cuenta la percepción del alumnado sobre aspectos como la técnica de la interpretación o el propio estudio individual.

2. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación ha tenido dos objetivos principales. El primero es conocer los hábitos de estudio y deficiencias del alumnado. El segundo es conocer la percepción del alumnado sobre aspectos técnicos relativos a la interpretación.

Esta investigación opta por un posicionamiento de estudio dentro del paradigma interpretativo. Esto se fundamenta en la necesidad de tener en cuenta la realidad y el contexto en el que se produce debido a la naturaleza subjetiva y social que caracteriza al tema, la cual se construye a partir de las aportaciones tanto individuales como colectivas del alumnado. Resulta vital mantener en todo momento la óptica del alumnado abarcando sus actitudes, percepciones y valoraciones sobre los objetivos planteados. Se ha elegido emplear el método de estudio de casos para esta investigación, lo cual supone realizar una investigación que emplee metodología cualitativa acerca de la realidad en los centros educativos. Expertos como Jorrín, Fontana y Rubia (2021) señalan que los estudios de casos permiten analizar y entender una realidad social determinada.

2.1 Proceso metodológico

Una vez que se ha establecido el tipo de investigación a realizar, se procede a explicar la metodología. En ella se pueden diferenciar tres partes: negociación, trabajo de campo, análisis e interpretación.

Fase de negociación

En esta fase preliminar, resulta fundamental establecer una comunicación fluida con los estudiantes y docentes. Según la perspectiva de Santos Guerra y De la Rosa (2017), la negociación es el pilar fundamental de cualquier investigación; Fàbregues y Paré (2016) afirman que la manera de acceder al campo de estudio es fundamental para poder conseguir la mayor cantidad posible de información. Andalucía es la comunidad autónoma que más conservatorios superiores posee, en total cinco, distribuidos en diversas capitales de provincia a lo largo de la comunidad. En un primer momento se contactó con los profesores para explicarles los objetivos del estudio y la necesidad de tener un contacto directo con los alumnos. Para ello, se facilitaron los emails de contacto o teléfonos del alumnado de violonchelo.

Fase de trabajo de campo

En esta fase se busca obtener una riqueza informativa sobre el tema de investigación. Esto se produce por el contacto directo con los estudiantes. Las técnicas de recogida de información son dos: encuesta y entrevista. Pérez, Rojas y Fernández (1998), declaran que los estudios de investigación no se decantan por una técnica modelo, es decir que emplean diversas técnicas de recogida de datos, con la finalidad de extraer la mayor cantidad posible de información.

Encuesta

Según Cohen y Manion (1990), la encuesta destaca como la técnica más utilizada en la investigación educativa. Esta herramienta posibilita la identificación de tendencias de comportamiento. Vallejos et al. (2012) también consideran que la encuesta figura como la técnica de investigación social más empleada, siendo su información un recurso que permite comprender actitudes tanto individuales como sociales.

En esta investigación, la encuesta se ha diseñado y estructurado con la técnica de juicio de expertos, esto aporta mayor validez al contenido. Los expertos que han supervisado la encuesta provienen del ámbito de la pedagogía musical y la investigación educativa. Cada experto emitió su opinión sobre las preguntas realizadas y realizó las contribuciones que consideraron oportunas. Fueron tres catedráticos de música de conservatorio superior de Andalucía, dos profesores de enseñanzas profesionales de Andalucía y dos profesores especializados en investigación educativa de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Castilla-La Mancha. Igualmente, también fue evaluada por dos profesoras de la Universidad de Málaga.

Del conjunto inicial de preguntas, se seleccionaron 16 buscando la comodidad y la facilidad en la respuesta. Hay preguntas tanto abiertas como cerradas, así como preguntas de escala Likert destinadas a evaluar la facilidad, frecuencia y conformidad. La realización de la misma por parte del alumnado se produjo a través de Google Forms, tratando en todo momento de facilitar al alumnado su realización.

Entrevista grupal

Cohen y Manion (1990) declaran que la entrevista es un diálogo iniciado por el entrevistador con el objetivo de adquirir información significativa relacionada con el tema de investigación. González y Padilla (1998) consideran que una de las ventajas más significativas de la entrevista es que permite acceder a mayor cantidad de información, es decir el grado de profundización sobre un determinado asunto o cuestión es mayor.

Además, la entrevista permite conocer diversas perspectivas y enfoques sobre la realidad subjetiva del tema, en este caso, la realidad individual de los estudiantes. Según Rodríguez-Gómez (2016), la entrevista aparece como una de las técnicas más primarias para la adquisición de datos, mediante el habla y la escucha. La entrevista y la observación son consideradas como dos técnicas principales dentro de la investigación cualitativa.

2.2 Fase de análisis

Previo a la fase de análisis, se debe realizar una transcripción de toda la información. Esto se hace con el objetivo de aumentar la credibilidad y validez de la investigación que se está llevando a cabo.

Transcripción

Después de recopilar los datos y antes de iniciar su análisis, es crucial transcribirlos. Gibbs (2012) afirma que toda transcripción necesita de tiempo y esfuerzo debido al procedimiento de interpretación de los propios datos. La transcripción de la información se debe realizar con calma a fin de evitar posibles errores que puedan alterar el análisis y producir unos resultados erróneos. Esta permite al investigador volver a recordar toda la información, apreciar pequeños detalles olvidados y reflexionar sobre dicha información y sus consecuencias. Es importante que no pase mucho tiempo entre la grabación y el proceso de transcripción. Todos los datos y las técnicas han sido codificados para facilitar el reconocimiento de los mismos:

Codificación			
Personas	Conservatorio	Técnica	Detalle
Investigador= I	ConservatorioA =CA	Encuesta= EC	Página= P*
Alumna 1= A1			
Alumna 2= A2	ConservatorioB =CB	Entrevista=ET*	Minuto=M*
Alumna 3= A3			
Alumna 4= A4	ConservatorioC =CC		
Alumna 5= A4			
Alumno 6= A6	ConservatorioD =CD		
Alumno 7= A7			
Alumno 8= A8	ConservatorioE =CE		
Alumna 9= A9			
Alumna 10= A10			

Tabla 1. Códigos de identificación de la información

Fiabilidad

Jorrín, Fontana y Rubia (2021) declaran que la fiabilidad de un trabajo de investigación de corte cualitativo se consigue cuando existe precisión y una metodología adecuada. Tanto Olabuénaga (2003) como Flick (2004) afirman que una investigación debe contar con diversas fuentes de recogidas de datos. Un mayor número de técnicas mejora la confianza y la fiabilidad de los mismos.

Triangulación

La triangulación de los datos recogidos permite incrementar y fortalecer la calidad de la propia investigación. Este estudio cuenta con diversas fuentes en la recolección de datos. La triangulación va a servir para comparar toda la información extraída y profundizar en el hecho investigado. Para dar respuesta a los diversos objetivos se van a comparar y contrastar los datos extraídos de las diversas técnicas.

3. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se hace necesario realizar un análisis meticuloso de la información, por ello, se procede a analizar de manera minuciosa los resultados obtenidos de las diversas técnicas de recolección de datos. Este enfoque busca contrastar varias fuentes de recogidas datos para obtener una mayor comprensión y enriquecer los resultados. El primer objetivo era conocer los hábitos de estudio y deficiencias del alumnado.

Técnica	Pregunta
Encuesta	1 Interpreto de memoria las obras o estudios
	2 Las técnicas de memorización que utilizo son:
	3 Las herramientas que utilizo para tener un estudio productivo son:
	4 El nivel de autoexigencia durante mi estudio es el adecuado
	5 Me grabo en vídeo/audio
	6 Los estudios y caprichos que interpreto
	7 Uso del metrónomo durante mi estudio
	8 Interpreto escalas y arpegios cada día de estudio
Entrevista	-¿Creéis que es bueno estudiar de memoria una obra para luego tocarla de memoria?
	- Utilizas la visualización en tu estudio
	- Describe cómo estudiaste ayer...
	- ¿Tienes una pirámide de prioridades en tu estudio?
	- ¿Os grabáis con frecuencia?
	- ¿Por qué no os grabáis con frecuencia?

Tabla 2. Triangulación de datos. Fuente propia

Acerca de la memoria, la gran mayoría de los estudiantes señala que rara vez realizan interpretaciones de memoria. Sostienen que el uso de partituras les dificulta concentrarse en otros aspectos interpretativos. Ninguno de los estudiantes indica que siempre interpreta las obras de memoria, aunque todos han tocado alguna obra de memoria en algún momento. La mayoría de los alumnos, específicamente cinco, reconocen que rara vez interpretan las obras de memoria. Solo cuatro estudiantes admiten que interpretan las obras con cierta frecuencia de memoria, y solo dos estudiantes afirman interpretarlas algunas veces. Al observar estos datos, se puede notar que la mayoría de los alumnos rara vez tocan las obras o estudios de memoria. Tocar una obra con la partitura no es necesariamente negativo, pero puede generar una dependencia hacia la misma y dificulta que el intérprete se concentre en otros aspectos interpretativos

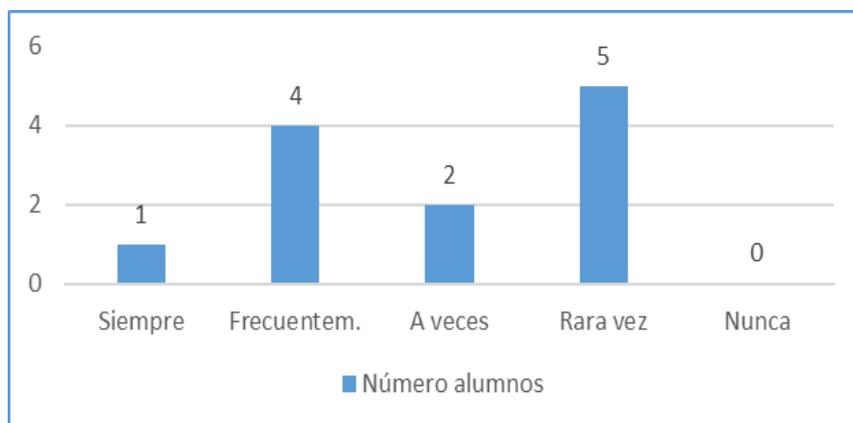


Figura 1. Interpretación de memoria las obras o estudios. Fuente propia

Entrevista 1	Entrevista 2
Los alumnos consideran que es bueno estudiar una obra de memoria para luego poder centrarse en otros aspectos a trabajar de la misma. Sin embargo, rechazan la idea de estudiar una obra de memoria por el simple hecho de realizarlo. La memoria no es el fin sino un medio.	Consideran que sí, es bueno, porque así pueden concentrar en otros aspectos. Sin embargo, cuando la obra no se conoce muy bien, el objetivo cambia y la finalidad es tocarla de memoria más que interpretarla y crear tu versión.

Tabla 3. Aprendizaje de una obra a través de la memorización. Fuente propia

Las técnicas más comunes de memorización incluyen la repetición y la audición de grabaciones, lo que implica que la mayoría considera que la práctica repetida conduce a una mejor memorización. La realización de un análisis detallado de las piezas que están interpretando es la opción menos favorecida.

"No obstante, se evidencian fallos en la memorización" (A2 y A3, CB, GR)

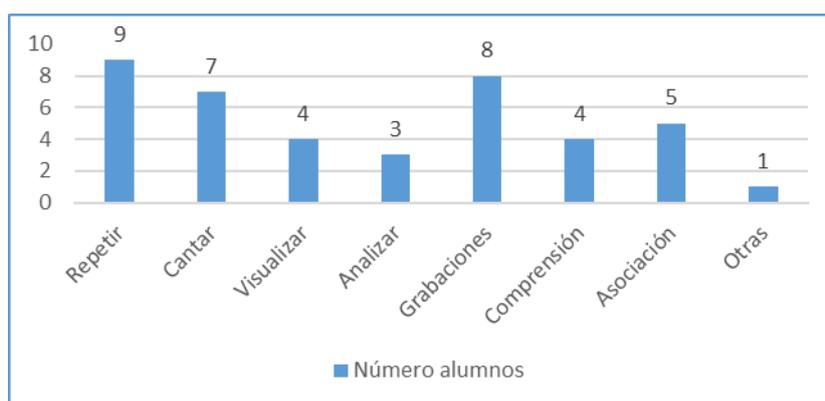


Figura 2. Técnicas de memorización utilizadas. Elaboración propia

Entrevista 1	Entrevista 2
Todos los alumnos desconocían esta técnica salvo una alumna, la cual reconoce que no lo practica de manera continua, solo días antes de la audición.	Algunos alumnos no conocían esta técnica y los que la conocían no la ponen en práctica.

Tabla 4. La visualización y su enseñanza. Fuente propia

Los estudiantes emplean diversas estrategias o herramientas para lograr un estudio productivo. Esta pregunta fue abierta y los resultados indican que, para los estudiantes, la gestión del tiempo, la concentración y solucionar las dificultades interpretativas son los pilares de un estudiante eficiente. Sobresale el uso del metrónomo en determinados alumnos.

"Si tengo dificultades con alguna parte, recorro al metrónomo" (A7, CB, ET1)

Herramientas de estudio
Analizar y trabajar sobre las dificultades de cada pasaje
Divido el tiempo de estudio en sesiones de 24 minutos con descansos de 6 minutos.
Repartir el tiempo de estudio, escuchar la obra previamente antes de tocarla, solfearla y analizarla de manera general, buscar los posibles problemas técnicos
Metrónomo
Intentar trabajar por partes una sola cosa y no durante mucho tiempo
Metrónomo, reloj
Seccionar el estudio
Programar y dividir lo que tengo que estudiar en las horas que tengo disponibles. Procuo centrarme en fragmentos concretos que necesito solventar en vez de tocar de arriba a abajo la partitura que esté estudiando.

Tabla 5. Herramientas de un estudio eficiente por parte del alumnado. Fuente propia

Entrevista 1	Entrevista 2
A la hora de estudiar el alumnado suele empezar con un calentamiento basado en escalas y arpegios, posteriormente interpretan el estudio o la obra dependiendo de lo que tengan que llevar a clase. Si la audición está cerca trabajan más la memoria.	En general el alumnado afirma que empieza con escalas y posteriormente tocan la obra a trabajar. Se enfocan en los pasajes problemáticos y optan por tocarlos lentos y repetirlos.

Tabla 6. Descripción del estudio del alumnado. Fuente propia

Entrevista 1	Entrevista 2
El alumnado en general ha respondido que carece de una pirámide de prioridades cuando estudia, depende de la obra y de lo avanzada que esté en su estudio.	El alumnado en general no tiene unas prioridades de estudio y depende de lo avanzada que esté la obra. Si es una obra nueva notas y ritmo.

Tabla 7. Aspectos prioritarios durante el estudio. Fuente propia

El nivel de autoexigencia que un intérprete se impone a sí mismo ejerce una influencia significativa en su progreso. La mayoría del alumnado, siete, ya sea siempre o con frecuencia, estudian con un nivel de rigor similar al que el profesorado les demanda. Por otro lado, cuatro alumnos indican que en ocasiones estudian al nivel requerido, mientras que solo un alumno menciona que rara vez lo hacen. Por tanto, la mayoría de los estudiantes consideran que están estudiando al nivel de exigencia que el profesorado les impone. Los estudiantes, en su mayoría, opinan que su nivel de autoexigencia en casa coincide con el nivel exigido por sus profesores durante las clases.

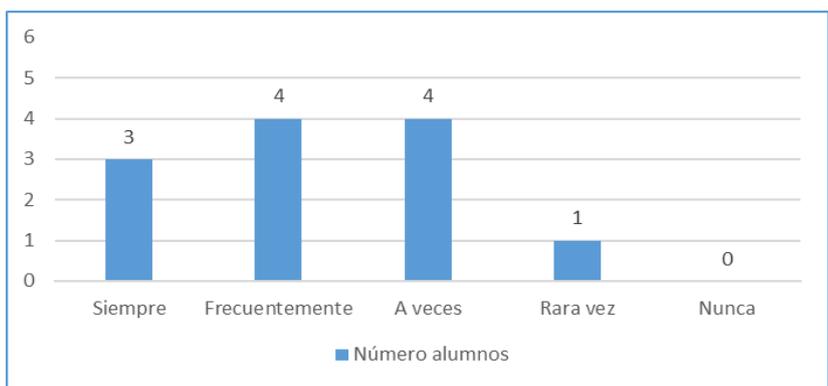


Figura 3. Autoexigencia del alumnado. Fuente propia

La grabación en formato de vídeo o audio permite evaluar la propia interpretación. Los datos indican que la mayoría de los estudiantes no utiliza la grabación con regularidad como herramienta de estudio. Tres alumnos especificaron que nunca se graban, otros tres lo hacen raramente, y otros tres lo hacen ocasionalmente. Por otro lado, un alumno afirmó que se graba siempre, y dos estudiantes lo hacen con frecuencia. La experiencia de escuchar en tiempo real mientras se toca difiere significativamente de escucharse en una grabación posterior. Además, los resultados obtenidos en las entrevistas corroboran que los alumnos no suelen recurrir a esta práctica, aunque algunos mencionaron haberlo hecho en situaciones específicas.

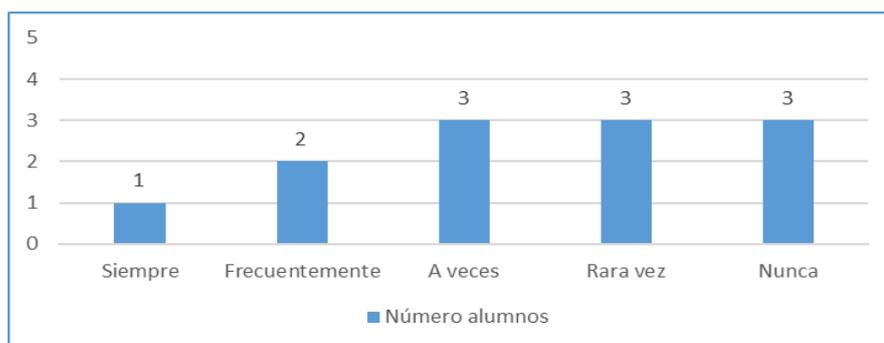


Figura 4. Grabación vídeo/audio. Fuente propia

Entrevista 1	Entrevista 2
El alumnado afirma que no se graba con frecuencia y lo poco que lo hace fue debido a la situación de confinamiento en la cual los alumnos debían de enviar grabaciones. Esto permitió a algunos alumnos familiarizarse con las grabaciones y normalizarlas, aunque en general no tienen la voluntad de grabarse.	En general el alumnado no suele grabar. Durante el confinamiento empezaron a realizar grabaciones ya que era la manera de dar clase. Esto les permitió ser conscientes de su propia interpretación. Sin embargo, actualmente no se suelen grabar.

Tabla 8. Frecuencia con la que se graban. Fuente propia

La falta de grabación entre los estudiantes se atribuye a varias razones, como evitar hacer frente a sus propios errores o simplemente por no tener el hábito de hacerlo. Sin embargo, algunos admitieron que en alguna ocasión han sentido vergüenza de escuchar su propia interpretación y esto genera una sensación negativa e influye en la posibilidad de realizar una grabación futura.

"Me avergüenza escuchar mi propia interpretación" (A7, CB, ET1)

Entrevista 1	Entrevista 2
Son varias las razones comentadas, la primera es que se ponen más nerviosos y cometen más errores. Escuchar los errores que cometen en las grabaciones no es agradable para el alumnado y evitan grabarse, aunque reconocen que es positivo. Algunos reconocen que les avergüenza escucharse, porque son exigentes y perciben muchos errores.	El alumnado no se graba porque no quiere escuchar sus propios errores. Esto implica reconocer que no están tocando a un nivel adecuado. Además, realizar una grabación propia implica un cierto nivel de estrés.

Tabla 9. Motivos por los que el alumnado no se graba. Fuente propia

Las obras de estudio, como los estudios o caprichos, son fundamentales para el desarrollo técnico del intérprete. Los métodos más utilizados por los alumnos son Popper con sus *40 estudios Op. 73* y Piatti con sus *12 caprichos Op. 25*, ya que los doce encuestados indicaron que están familiarizados con ellos. Además, los estudios de Duport, *21 estudios*, y Dotzauer, *113 estudios*, son los más utilizados, con once alumnos. Por otro lado, Servais, *6 Caprices, op. 11*, es utilizado solo por seis encuestados, mientras que Franchomme, *12 Caprices, Op. 7*, por cinco alumnos. Finalmente, el método menos conocido resulta ser el de Grützmacher, *24 Etudes*, con solo cuatro alumnos que lo reconocen.

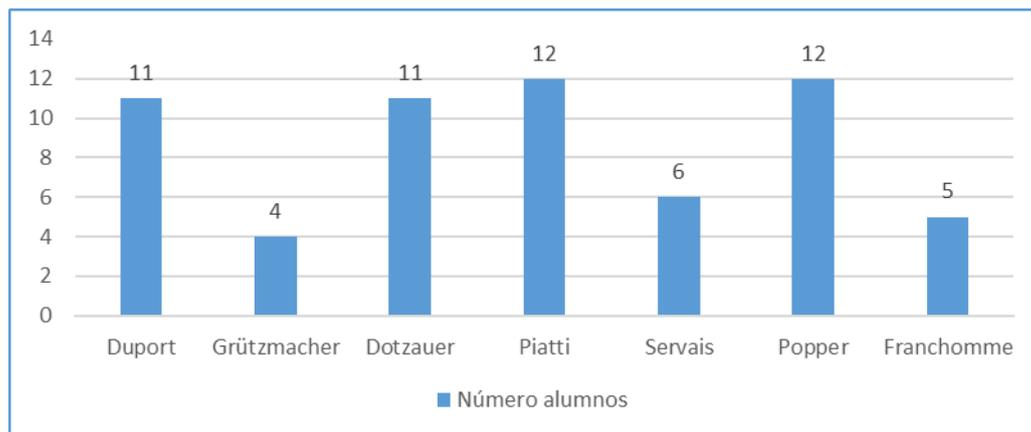


Figura 5. Estudios y caprichos interpretados por el alumnado. Fuente propia

En cuanto al uso del metrónomo, la mayoría de los estudiantes declaran que lo utilizan siempre o con frecuencia. No obstante, es notable que cuatro alumnos lo utilicen solo ocasionalmente o rara vez. La utilización del metrónomo permite realizar una evaluación objetiva y crítica sobre la variación del tiempo. Debido al control estricto, el metrónomo, no suele ser muy popular entre los estudiantes

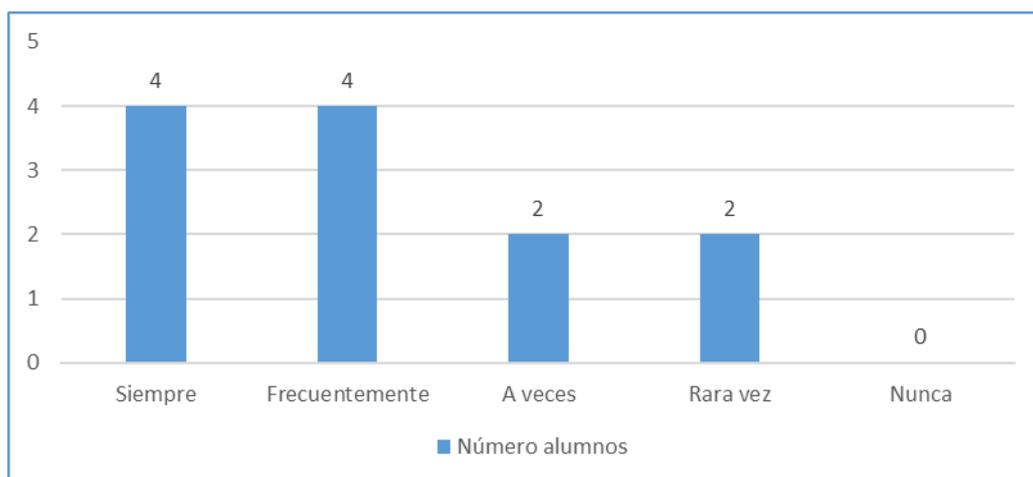


Figura 6. Uso del metrónomo. Fuente propia

La ejecución de escalas y arpeggios se considera fundamental para desarrollar una técnica sólida. El gráfico revela que la mayoría de los participantes realizan ejercicios diarios de escalas y arpeggios de manera regular, con seis alumnos frecuentemente y dos alumnos siempre. Sin embargo, dos alumnos los ejecutan ocasionalmente, un alumno rara

vez y un alumno nunca. Resulta destacable la presencia de un grupo minoritario de alumnos que apenas o nunca realizan estas actividades. Su existencia dentro de la muestra constituye un hallazgo relevante en el contexto del estudio.

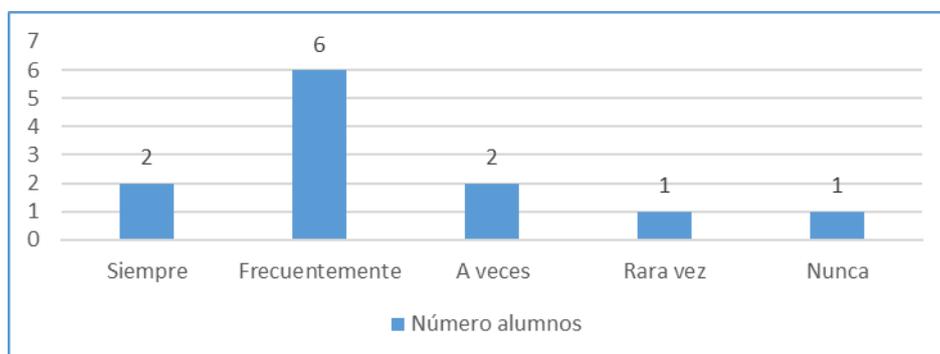


Figura 7. Interpretación de escalas y arpeggios durante el estudio. Fuente propia

El segundo objetivo es conocer la percepción del alumnado sobre aspectos técnicos relativos a la interpretación. La triangulación de datos sobre este objetivo ha dado los siguientes resultados.

Técnica	Pregunta
Encuesta	9 Tengo dificultad para el golpe de arco:
	10 Tengo dificultad para interpretar las dobles cuerdas.
	11 Puedo realizar distintos tipos de vibrato.
	12 Me siento cómoda/o tocando en las posiciones de pulgar.
	13 Tengo dificultad en los cambios de posición de una octava o más.
	14 Tengo en cuenta la distribución del arco ante cualquier dificultad
Entrevista	15 Observáis vuestro cuerpo durante el estudio del instrumento
	16 Técnicas de relajación
	¿Buscáis información de la obra?
	¿Por qué no buscáis información sobre la obra?
	¿Es importante conocer técnicas de relajación?

Tabla 10. Triangulación de datos. Fuente propia

En la encuesta realizada, se identificó que los golpes de arco que los estudiantes encuentran más difíciles son el *sautillé* y el *spicatto*. El *legato* es señalado por dos alumnos como complicado y el *staccato* por un encuestado. Conviene destacar que cuatro alumnos han mencionado otros golpes de arco. Estos hallazgos sugieren que los golpes de arco que implican que el arco salga fuera de la cuerda, como el *sautillé* y el *spicatto*, son percibidos como los más difíciles por parte de los estudiantes.

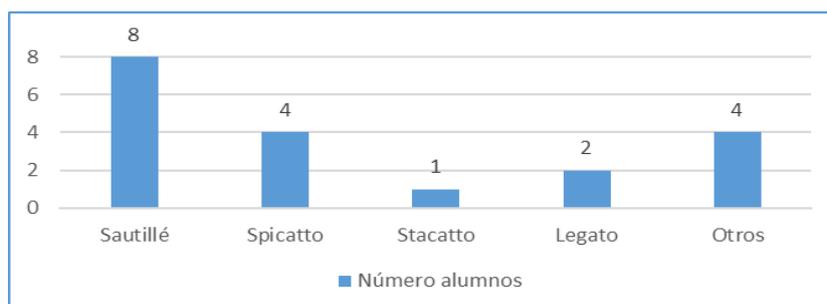


Figura 8. Dificultad para el golpe de arco. Fuente propia

La ejecución de pasajes en dobles cuerdas generó opiniones variadas entre los alumnos. Del total de los encuestados, doce, solo tres experimentan regularmente dificultades en la interpretación de las dobles cuerdas. La mayoría, en este caso cinco alumnos, han manifestado que ocasionalmente enfrentan problemas con este recurso, mientras que cuatro alumnos han mencionado que rara vez lo hacen. Estos datos revelan que existe variabilidad entre los estudiantes en cuanto a la ejecución de las dobles cuerdas.

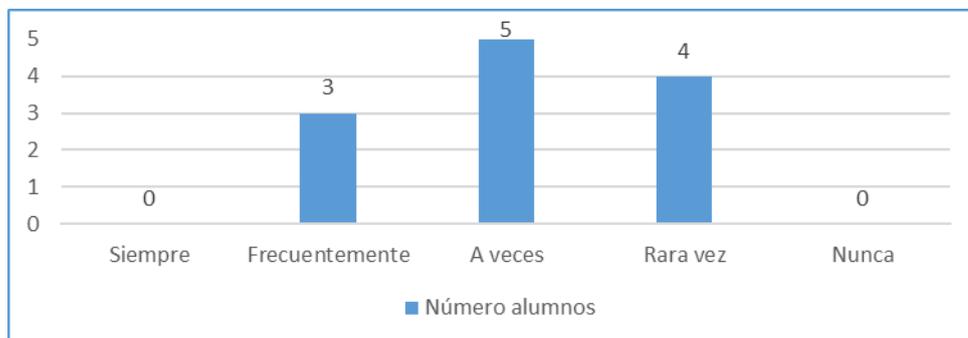


Figura 9. Dificultad para las dobles cuerdas. Fuente propia

La ejecución de un vibrato variado es considerada fundamental para cualquier violonchelista. Dos alumnos afirman que son capaces de realizar distintos tipos de vibrato siempre. Otros dos alumnos han expresado que lo hacen con frecuencia, mientras que la mayoría de los encuestados, siete alumnos, lo realizan algunas veces. Un dato relevante es que un alumno afirma que nunca varía el vibrato. La gran mayoría declara que son capaces de realizar distintos tipos de vibrato.

"Presentan un vibrato continuo y monótono" (A1-3, CB, OB)

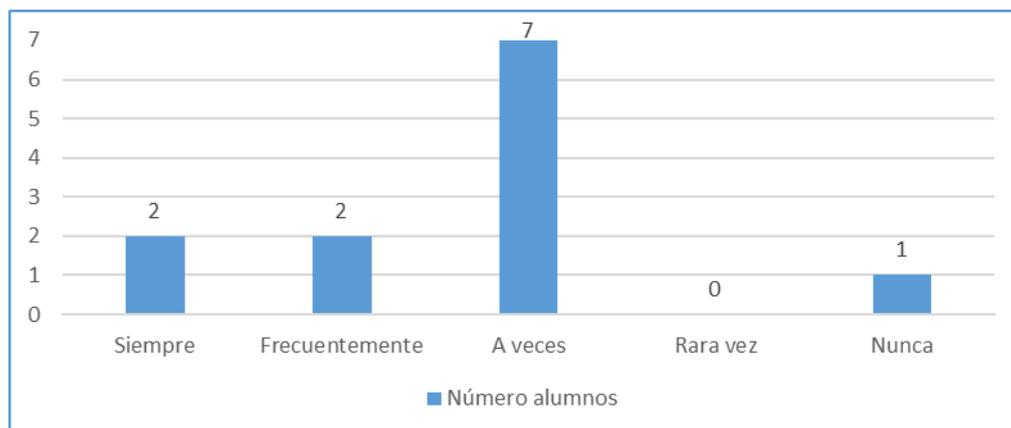


Figura 10. Variedad en el vibrato. Fuente propia

Con respecto al uso del pulgar, existe una variabilidad en las opiniones. Cinco alumnos, frecuentemente, se sienten cómodos y tres en ocasiones. Contrariamente, tres alumnos manifestaron sentirse cómodos rara vez, y un alumno afirmó nunca experimentar tal sensación. Una proporción sustancial de los encuestados manifiesta dificultades con las posiciones de pulgar. Esto supone implicaciones negativas en la ejecución instrumental, limitando las posibilidades interpretativas del alumnado.

"Presenta deficiencias en las posiciones agudas y falta de relajación" (A1, CB, GR)

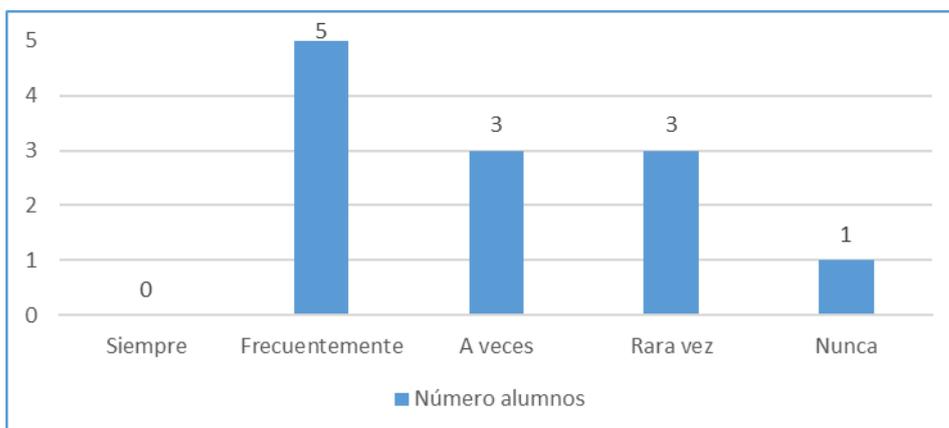


Figura 11. Comodidad en las posiciones de pulgar. Fuente propia

Los cambios de posición son un elemento recurrente en cualquier obra musical. Los datos demuestran que ocho estudiantes encuentran ocasionalmente difícil realizar cambios de posiciones grandes, más cuando hay que sacar el pulgar, mientras que un alumno reporta sentirse incómodo regularmente y tres alumnos lo experimentan rara vez. Esto demuestra una tendencia notable entre los estudiantes a sentirse incómodos con los cambios de posiciones grandes y sugiere una necesidad de abordar dicho problema.

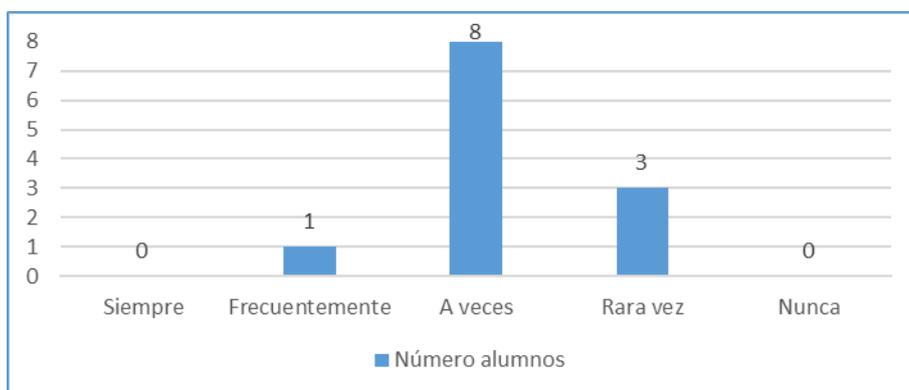


Figura 12. Dificultad en los cambios de posición. Fuente propia

La distribución del arco es fundamental para el desarrollo de una técnica adecuada en el violonchelo. Cuatro alumnos frecuentemente analizan la distribución del arco, mientras que seis alumnos algunas veces y dos alumnos rara vez. Una gran mayoría no suele tener en cuenta la distribución del arco. Es importante reconocer que la distribución del arco es una herramienta fundamental para abordar problemas técnicos y musicales.

"No presta atención a la distribución del arco, lo que dificulta una interpretación adecuada" (A1, CB, OB)

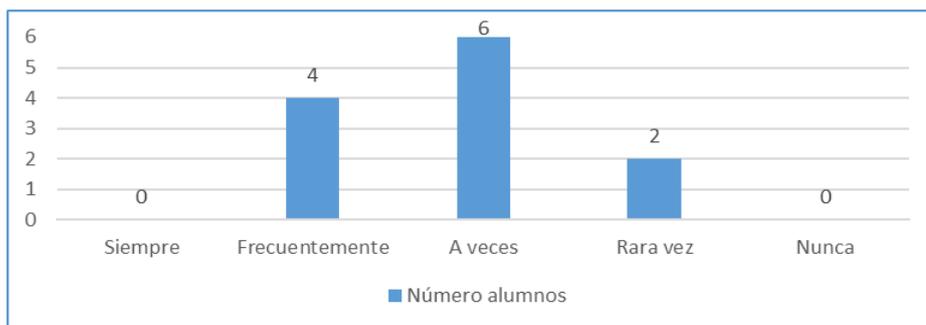


Figura 13. Distribución del arco ante una dificultad. Fuente propia

Conocer la obra y el contexto en el que fue compuesta es importante para la propia interpretación. Por lo general el alumnado no busca información sobre la obra que interpreta. Además, también recalcan que el profesorado no les ha alentado a realizar una pequeña investigación o recabar información sobre la obra.

Entrevista 1	Entrevista 2
En general no buscan información de la obra, lo que sí realizan son búsquedas de grabaciones para imitar la interpretación. La escasa búsqueda que realizan tiene como finalidad imitar modelos de interpretación en vez de conocer el contexto y las circunstancias en las que la obra fue compuesta.	No buscan información de la obra, solo grabaciones de la misma para conocer cómo suena la obra.

Tabla 11. Búsqueda de información sobre la obra que se interpreta. Fuente propia

Entrevista 1	Entrevista 2
No buscan información por varios motivos: algunos no buscan por simple pereza y otros porque no les han motivado o inculcado realizar una búsqueda o investigación.	El alumnado afirma que no busca información porque no tienen la costumbre y porque el profesorado no le ha enseñado o al menos inculcado la costumbre.

Tabla 12. Razones por las que el alumnado no busca información sobre la obra. Fuente propia

La observación del cuerpo es fundamental durante el estudio y la interpretación de una obra. Los datos demuestran que cuatro alumnos siempre analizan u observan su cuerpo, mientras que seis lo hacen regularmente. Uno lo hace a veces y uno rara vez. Estos datos demuestran una predisposición para analizar el propio cuerpo y encontrar soluciones a los problemas tanto técnicos como musicales.

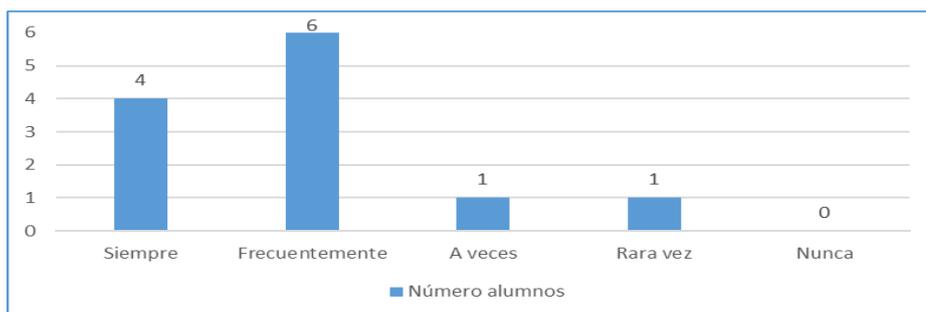


Figura 14. Observación del cuerpo. Fuente propia

Relativo a las técnicas de relajación, en la encuesta, la mayoría de los participantes mencionaron que reciben información sobre técnicas tanto físicas como mentales. Sin embargo, un grupo considerable de estudiantes siente que rara vez o nunca se les enseña cómo relajarse. Además, la mayoría expresó su deseo de que los profesores dediquen más tiempo a enseñarles estas técnicas.

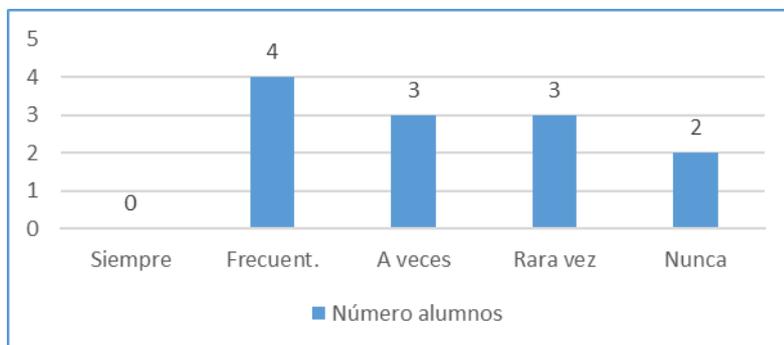


Figura 15 Enseñanzas de técnicas de relajación Fuente propia

Entrevista 1	Entrevista 2
El alumnado afirma que a pesar de conocer técnicas de relajación no lo practican a diario por desconocimiento, pereza o no haber aprendido en años anteriores.	No practican diariamente técnicas porque no tiene una audición próxima, porque prefieren trabajar la obra o porque el profesorado no les ha enseñado.

Tabla 13 Práctica de las técnicas de relajación. Fuente propia.

Entrevista 1	Entrevista 2
Todos los alumnos consideran que es importante conocer técnicas de relajación.	El alumnado afirma que tocar de manera relajada debe ser una prioridad y que deben de profundizar en aprender diversas técnicas.

Tabla 14. Importancia sobre conocer diversas técnicas de relajación. Fuente propia.

Después de analizar estos aspectos relacionados con la interpretación, se llega a la conclusión de que, aunque los estudiantes afirman tener en cuenta estos aspectos la percepción de los diversos aspectos varía dependiendo de la persona. Con base en esta información, se puede concluir que se ha alcanzado el objetivo de "Conocer la percepción del alumnado sobre aspectos técnicos relacionados con la interpretación".

4. DISCUSIÓN

A continuación, se realiza la discusión de los resultados contrastando los datos. Al analizar los datos, se aprecian deficiencias en diversos aspectos analizados, esto implica una reflexión futura con la finalidad de mejorarlos.

4.1. Conclusiones

El primer objetivo es conocer los hábitos de estudio y deficiencias del alumnado. Con respecto a la memoria, los estudiantes afirman tener dificultades en la interpretación de obras de memoria; se sienten inseguros y a veces están más preocupados por recordar que por concentrarse en la interpretación misma de la pieza. Las técnicas de memorización más comunes entre ellos son la repetición y la escucha de grabaciones, mientras que las menos

utilizadas son el análisis y la visualización. Hallam (1997) recomienda desarrollar diversas técnicas de memorización como en análisis de la estructura musical, concentrarse en la idea musical en vez de los aspectos técnicos, escuchar grabaciones o desde el primer día de estudio de la nueva obra empezar a memorizar. Coffman (1990) declara que un buen método de memorización es combinar la práctica física de la pieza con la práctica mental. Por otro lado, Hallam (1997) considera que las estrategias de memorización a utilizar dependen de la persona y del tipo de música a memorizar. Surgen de un análisis previo combinando partes auditivas, kinestésicas y visuales.

Los estudiantes perciben que un estudio productivo se basa en la concentración, el uso del metrónomo, la gestión del tiempo y la resolución de dificultades. Sin embargo, se observa una falta de priorización por parte de los estudiantes al abordar una partitura, y sus objetivos de práctica están influenciados por el grado de desarrollo de la obra. Leon (2008) considera que una adecuada planificación es la base para un estudio eficaz, identificar los problemas y evaluarlos de manera crítica. Los resultados coinciden con los de este estudio al afirmar que la repetición es la técnica más utilizada entre los estudiantes para tener un estudio productivo. Estos datos coinciden con los anteriores sobre la técnica de memorización más usada. Sin embargo, es importante tener claras las prioridades durante el estudio y los aspectos a tratar. Margouri et al. (2016) declaran que los jóvenes estudiantes pasan largos periodos de estudio solos, es en este periodo cuando pueden desarrollar malos hábitos, falta de motivación y agotamiento. Por ello, los alumnos deben adquirir estrategias para desarrollar un estudio productivo.

El nivel de autoexigencia entre los estudiantes varía, y algunos admiten tener un nivel bajo durante su estudio individual. La mayoría de los estudiantes admiten que no se graban en video o audio durante su práctica, y muchos de ellos mencionan que no desean escuchar sus propios errores o les avergüenza escucharse a sí mismos. La utilización de dispositivos de grabación brinda a los estudiantes la oportunidad de conocer su propia interpretación, identificar errores y desarrollar su autonomía en el proceso de aprendizaje. Rodríguez (2023) afirma que el uso de los dispositivos electrónicos mejora el aprendizaje del instrumento. Las enseñanzas de violonchelo no han evolucionado en los últimos años y es vital utilizar las nuevas herramientas y dotar a los centros de dispositivos de grabación. Además, resulta esencial fomentar que el alumnado se grabe con frecuencia ya que fomenta la autocrítica.

Los estudios y caprichos más interpretados por los estudiantes son los de Popper y Piatti, seguidos de Duport y Dotzauer. Atanasov (2021) realiza una investigación sobre los estudios y métodos publicados hasta 1900. Estos resultados coinciden con los analizados por Tunca (2004) y Brown (2021). Estos también consideran que los estudios de Popper y Piatti están entre los más demandados por los profesores de violonchelo, aunque también destacan los de Servais y Franchomme. Landriscini (2015) pone en valor la importancia que ha tenido toda la obra de Popper, estudios y otras piezas en el desarrollo de la pedagogía e interpretación del instrumento.

En cuanto al uso del metrónomo, hay diversidad entre los estudiantes; algunos tienen dificultades para mantener un ritmo constante, lo que sugiere una falta de práctica en el uso del metrónomo durante su estudio. Kim (2019) afirma que el metrónomo debe ser el aliado de los estudiantes. Reivindica el uso del metrónomo para conseguir dominar los golpes de arco como *spiccato* y *sautillé*, siendo incluso la herramienta más importante. Hanberry (2004) considera que el uso del metrónomo permite tener mayor precisión y seguridad durante la interpretación, sin embargo, esta práctica debe ir acompañada de la práctica lenta y repetida de los pasajes.

Los golpes de arco más difíciles para el alumnado son el *sautillé* y el *spiccato*. Esto se debe a la velocidad necesaria para su interpretación, sobre todo el *sautillé*. Thornton (2021) afirma que el *spiccato* rápido suele ser uno de los grandes retos entre el profesorado, propone diversas estrategias para su enseñanza, recalando la necesidad de una adecuada posición, encontrar el punto adecuado y la relajación. No es partidaria de interpretar estudios de larga duración, sobre todo cuando se está empezando a aprender el nuevo golpe de arco.

Shan et al. (2007) consideran que la precisión y la automatización del cuerpo y la muñeca, unido a la práctica regular, permiten perfeccionar el *spiccato*.

Las dobles cuerdas pueden suponer un reto para los alumnos, sobre todo si son a una determinada velocidad y además utilizan posiciones de pulgar. Bunting (1999) insiste en la necesidad de encontrar una adecuada postura, la mano izquierda debe estar un poco inclinada y no presionar demasiado con el arco ya que podría conseguirse un sonido forzado.

La variedad del vibrato depende de la velocidad y la amplitud del mismo. Etxepare (2011) añade que el vibrato debe tener en cuenta la dirección del mismo. El alumnado afirma de manera positiva que realiza un vibrato variado. Fidler et al. (1989) consideran que la base para enseñar el vibrato parte de una adecuada entonación, es decir que la nota esté afinada. El movimiento que realiza la mano, la muñeca y el brazo debe funcionar en perfecta armonía, esto implica adaptar la posición a cada nota para conseguir un sonido más rico. Krayk (1953) declara que el vibrato debe incorporar más movimiento de muñeca para tener una adecuada amplitud.

En relación al dedo pulgar, se observa que la mayoría del alumnado se siente cómodo, sin embargo, una parte de los encuestados afirma mostrar inseguridad. Fittz (1983) alienta a sus estudiantes a utilizar el pulgar desde las primeras etapas de aprendizaje en vez de retrasarlo varios cursos. Esto permite al alumnado evitar restricciones mentales o físicas acerca de las posiciones agudas. El pulgar debe deslizarse detrás del primer dedo, esto permite conocer mejor la geografía de las posiciones. Etxepare (2011) también coincide en afirmar que uno de los principales problemas del alumnado es la mala colocación y la tensión en el pulgar.

La mayoría del alumnado afirma tener dificultades cuando tiene que realizar un cambio de posición grande. Este problema se acrecienta cuando el cambio de posición es mayor de una octava y deben sacar el pulgar. Pleeth (1982) aconseja realizar los cambios de posición de manera libre y flexible. Esto coincide con lo comentado anteriormente, es decir, la importancia de tener una posición relajada. Además, también remarca la importancia de mantener siempre la posición de octava y no agrupar los dedos en la nota que se toca. No conservar la posición de octava durante el cambio en posiciones agudas provoca inseguridad en la entonación debido a la pérdida de la posición natural y a la falta de puntos de referencia, sobre todo el pulgar.

Otro aspecto a destacar en el estudio es el control del arco, esto se refiere a la distribución que se realiza del arco. Una parte importante del alumnado no presta la atención suficiente al arco y su distribución cuando realiza un cambio de posición, un golpe de arco o quiere enfatizar el punto climático de una frase. Mantel (1983) considera que los golpes de arco deben construirse en base a la distribución del arco. De igual manera, Bunting (1999) considera igual de importante la distribución del arco cuando se trabajan los golpes de arco, especialmente para encontrar el punto adecuado del arco.

Respecto al análisis que realiza el alumnado sobre la obra que interpreta y su contexto, los alumnos y alumnas afirmaron que no buscaban información de la obra que interpretaban porque sus profesores no se lo pedían o no tenían la costumbre.

En relación a la observación del cuerpo durante la interpretación o el estudio, los resultados indican que la mayoría del alumnado tiene en cuenta su cuerpo cuando se produce problema técnico e interpretativo. Pleeth (1982) afirma que el intérprete debe sentarse con una postura que permite abrazar el violonchelo. Shoebridge et al. (2017) coincide en declarar que la postura del cuerpo va a condicionar la interpretación y una mala postura impide el desarrollo adecuado de la técnica del alumnado.

En lo que respecta a las técnicas de relajación durante el estudio o antes de salir al escenario, la mayoría de alumnos considera que, a pesar de que conocen algunas técnicas de relajación, les gustaría conocer diversas técnicas y poder elegir la que mejor resultado les proporcione. Por otro lado, los alumnos y alumnas reconocen que deberían emplearlas con más frecuencia durante su estudio diario. García (2017) declara que los intérpretes deben conocer distintas técnicas de relajación y propone diversos ejercicios para conseguir

relajación mental y corporal. El autor recalca la importancia de una postura adecuada, ejercicios a través de la respiración o la visualización.

En conclusión, se puede afirmar que con respecto a los hábitos de estudio y deficiencias del alumnado, los estudiantes presentan mismos resultados sobre la memoria, les gustaría conocer nuevas técnicas de memorización al igual que técnicas de relajación. Se deben priorizar los elementos a mejorar durante el estudio y el alumnado evita utilizar herramientas de grabación durante el mismo. Los estudios de Popper y los caprichos de Piatti son los más conocidos. Con respecto a la percepción del alumnado sobre aspectos técnicos relativos a la interpretación, el alumnado considera que los golpes de arco más difíciles son el *spiccato* y el *sautille*. Afirma que realizan un vibrato variado y suelen observar su cuerpo durante el proceso de estudio. El alumnado presenta discrepancias en el dominio de las posiciones del pulgar, uso del metrónomo durante el estudio, la distribución del arco y diversos niveles de autoexigencia.

4.2. Futuras líneas de investigación

Interpretar una obra de memoria es habitual entre los músicos, sin embargo, esto supone un reto y en algunos casos representa un problema para algunos intérpretes. Por ello, resulta esencial profundizar en diversas técnicas de memorización que permitan a los estudiantes enfrentarse a cualquier reto. La interpretación está condicionada por la postura que adquiere el intérprete, por ello, se alienta a realizar más trabajos sobre la postura corporal y las consecuencias de una mala práctica. El estudio productivo es la base de la interpretación, se propone seguir investigando sobre estrategias que favorezcan el estudio y mejoren la concentración. Trabajos de investigación sobre la pedagogía musical basados en evidencias y proponer métodos para su enseñanza. Por último, recalcar que este estudio se ha realizado para los estudiantes de violonchelo de Andalucía, pero podría aplicarse a otras comunidades e incluso añadir otros instrumentos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Atanasov, B. (1 de octubre de 2021). A Complete List of Methods, Tutors, Treatises and A Complete List of Etudes, Caprices, Exercises for the Violoncello in the XVIII and XIX centuries. Consultado el 20 Agosto de 2022
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33082.52166>
- Brown, L. S. (2021). *The Importance of Technical Studies for Cello Performance* [Tesis Doctoral]. California State University, Northridge).
- Bunting, C. (1999). *El arte de tocar el violonchelo. Técnica interpretativa y ejercicios*. Ediciones Pirámide.
- Coffman, D C (1990) Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. *Journal of Research in Music Education*, 38 (3): 187-196.
<https://doi.org/10.2307/3345182>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla.
- Cyr, M. (2001). Barrière, Jean. En Deane Root (Ed.) *Grove Music Online*. Consultado el 5 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.02122>
- De Alva, E. C. (2015). *Motivación, pasión y autoestima en la danza. El caso del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga
- Etxepare, I. (2011). *Pedagogía del violonchelo*. Boileau.
- Fàbregues y Paré. (2016). *Observación participante. Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Fidlar, D., & Wendt, C. (1989). Teaching Vibrato to Cello Students. *American String Teacher*, 39(1), 58-60. <https://doi.org/10.1177/000313138903900121>
- Fittz, J. (1983). Thumb Position: Advanced Technique or Fundamental? *American String Teacher*, 33(4), 56-60. <https://doi.org/10.1177/000313138303300421>

- García, R. (2017). *Entrenamiento mental para músicos: Técnicas de estudio mental y visualización para potenciar el rendimiento interpretativo*. Ma Non Troppo.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Morata.
- González, A. y Padilla, J. L. (1998). La entrevista. En Rojas, A. J., Fernández J. S. y Pérez, C. (Ed.), *Investigar mediante encuestas*. (pp.141-153). Editorial Síntesis.
- Hallam, S. (1997). The development of memorisation strategies in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 14(1), 87–97.
<https://doi.org/10.1017/S0265051700003466>
- Hanberry, Melody A. (2004). *Effects of practice strategies, metronome use, meter, hand, and musical function on dual-staved piano performance accuracy and practice time usage of undergraduate*. [Tesis Doctoral]. Louisiana State University
https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/1187
- Hernández-Dionis, P., Pérez-Jorge, D., Gisbert-Caudeli, V., & de la Rosa, O. M. A. (14 abril de 2022). The teaching of the cello in Spain: An analysis of the planning frameworks used for teaching in conservatories. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01162-z>
- Jorrín Abellán, I. M., Fontana Abad, M., & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis. <https://doi.org/10.5944/empiria.57.2023.36564>
- Kim, S. (2019). A pedagogical guide to seven standard viola excerpts for college students. [Tesis Doctoral]. The University of Georgia
- Krayk, S. (1953). Teaching Violin Vibrato. *American String Teacher*, 3(1), 9-11. <https://doi.org/10.1177/000313135300300108>
- Landriscini, C. M (2015) *Aportaciones de David Popper en la enseñanza del violonchelo* [Tesis Doctoral]. Universidade da Coruña.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106.
<https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Mantel, G. (2016). *Cello Technique: Principles and Forms of Movement*. Indiana University Press.
- Margoudi, M., Oliveira, M., & Waddell, G. (2016, October). Game-based learning of musical instruments: A review and recommendations. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 426). Academic Conferences International Limited.
- Nicolás, A. M. B., & Martínez, F. F. (2016). Un estudio sobre la praxis docente del violonchelo en los conservatorios profesionales de la provincia de Valencia/A study about the practice of teaching the violoncello at the professionals conservatories in the province of Valencia. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 01-22.
<https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/974/1079>
- Olabuénaga, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto
- Pérez, C., Rojas, A. J. y Fernández, J. S. (1998). Introducción a la investigación social. En Rojas, A. J., Fernández J. S. y Pérez, C. (Ed.), *Investigar mediante encuestas*. (pp.17-29). Editorial Síntesis [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Pérez Garrido, A. L. (2014). *Preferencias musicales de alumnos de grado superior de conservatorio: un estudio enmarcado en la comunidad autónoma de Andalucía* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga.
- Pleeth, W. (1992). *Cello*. Macdonald & Company.
- Rodríguez, A. R. (2023). Las tecnologías y sus recursos en la enseñanza superior de violonchelo: Los beneficios digitales en la enseñanza superior presencial del violonchelo. *Human review. Revista Internacional de Humanidades*, 12(4), pp. 1-11.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4768>
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Santos Guerra, M. Ángel, & De la Rosa Moreno, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 295–316.
<https://doi.org/10.6018/j/298621>

- Shan, G., Visentin, P., Wooldridge, L., Wang, C., & Connolly, D. (2007). A Frequency-Based Characterization of Spiccato Bowing in Violin Performance. *Perceptual and Motor Skills*, 105(3), 1027-1051. <https://doi.org/10.2466/pms.105.4.1027-1051>
- Shoebridge, A., Shields, N., & Webster, K. E. (2017). Minding the Body: An interdisciplinary theory of optimal posture for musicians. *Psychology of Music*, 45(6), 821-838. <https://doi.org/10.1177/0305735617691593>
- Thornton, B. (2021). Sequential Strategies for Teaching Spiccato. *American String Teacher*, 71(1), 23-27. <https://doi.org/10.1177/0003131320976184>
- Tunca, O. (2004). Cello Etude Books in American Colleges and Universities. *American String Teacher*, 54(3), 54-57. <https://doi.org/10.1177/00031313040540031>
- Vallejos A. F., Agudo, Y., Mañas, B., Camarero, L. A., Arribas J. M. y Ortí M. (2012). *Investigación Social Mediante Encuestas*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

EL CANTO SEGÚN MOZART: ANÁLISIS DE SUS CARTAS, PARTITURAS, UNA MIRADA ESTÉTICA Y TÉCNICA VOCAL

THE SINGING ACCORDING TO MOZART: ANALYSIS OF HIS LETTERS, MUSICAL SHEETS, AN AESTHETIC GLANCE AND VOCAL TECHNIQUE

Hugo Roberto Estrella Aráuz
Investigador independiente

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3900-0580>

RESUMEN

La interpretación musical histórica es una labor artística que requiere de conocimientos históricos y estilísticos propios de la obra. El objetivo de este trabajo es develar aspectos significativos de la concepción de Mozart acerca del canto. Un trabajo documental que clarifica científicamente conceptos de técnica vocal que Mozart mencionaba en las cartas que escribía a sus familiares y además, muestra aspectos de su composición para la voz. La teoría estética del Clasicismo y la visión estética de Mozart junto a un breve análisis de fragmentos de partituras también son parte de este trabajo para favorecer la comprensión de la problemática: El Canto según Mozart. Las conclusiones finales son premisas que todo cantante debe considerar para abordar el repertorio de Mozart. Este texto está dirigido a cantantes profesionales, docentes, estudiantes de canto y compositores.

Palabras clave: canto; estética; música; Mozart; clasicismo

ABSTRACT

Historical performance is an artistic endeavor that requires historical and stylistic knowledge of the work itself. The objective of this work is to reveal significant aspects of Mozart's conception on singing. A documentary work that scientifically clarifies concepts of vocal technique that Mozart mentioned in the letters that he wrote for his relatives and furthermore, shows aspects from his vocal compositions. The classical aesthetics, the Mozart's aesthetic perspective and a brief analysis of fragments from musical sheets are also part of this work to promote the understanding of the problem, The Singing according to Mozart. The final conclusions are premises that singers should consider to perform the

mozartian repertoire. This research is for professional singers, professors, singing students and composers.

Keywords: singing; aesthetics; music; Mozart; classicism

1. INTRODUCCIÓN

La interpretación musical histórica es una minuciosa labor artística que se debe abordar con el mayor conocimiento acerca de la obra, su compositor y el periodo histórico. Todos estos saberes permiten al intérprete producir música con rasgos estilísticos propios de la obra y del periodo al que pertenece.

El objetivo de este trabajo es develar aspectos significativos respecto al canto que Mozart defendía en sus numerosas cartas dirigidas a su padre y familiares. Además, se presentan algunos principios de estética musical vigentes en los días del compositor para acercarnos a los pensamientos filosóficos de la época.

La investigación es de carácter documental y el análisis musical de partituras permite clarificar varias ideas mencionadas por Mozart en sus cartas acerca del canto, además de algunos de sus rasgos compositivos. Adicionalmente, se explica la terminología del canto desde un punto de vista científico debido a que esta fue usada por Mozart y muchos otros maestros a través del tiempo con connotaciones aproximadas o disímiles. Un enfoque científico aporta objetividad y validez al tema y su comprensión.

2. ESTÉTICA MUSICAL EN LOS DÍAS DE MOZART

La estética musical en los días de Mozart y propia del clasicismo, fue el resultado de la evolución de la sociedad, su pensamiento filosófico y la coexistencia de diversas músicas — pagana y litúrgica — procedentes de distintas fronteras. De igual forma, la inexistencia de registros musicales de la cultura griega fue un impedimento para alcanzar la estética clásica, situación que no ocurría en otras artes como la arquitectura y la pintura. Por este motivo, los músicos y pensadores recurrieron a textos griegos en los que se detallaban los principios de su estética.

En el Renacimiento, Nicola Vicentino en su tratado *L'antica musica ridotta alla moderna practica —La música antigua reducida a la práctica moderna—*, del año 1555, aspira volver a lo griego, para eliminar el artificio contrapuntístico. Alrededor de 1570 en Florencia, la Camerata Florentina o de Bardi difundió un pensamiento respecto a la música que después de más de 150 años sería retomado por otros músicos para iniciar lentamente un proceso que condenaría el contrapunto musical de excesivo.

La Camerata de Bardi introdujo el humanismo en la música. Su explícito aporte fue el laicizar la música, la nueva armonía tonal, la filosofía de la música del mundo griego, la disolución de la teoría musical medieval y la concepción contrapuntística de la música (Fubini, 2005). Otro aporte importante de la Camerata de Bardi fue el *stile rappresentativo — estilo representativo —* el cual era un estilo dramático de escritura vocal propio de la Camerata, pero en especial de Vincenzo Galilei, en su objetivo de alcanzar la fuerza emocional de la música de la antigua Grecia (Latham, 2008).

En 1581, Vincenzo Galilei, miembro de la Camerata de Bardi, publicó el famoso *Dialogo della musica antica et della moderna — Diálogo de la música antigua y moderna —*, con una visión histórica de los avatares acerca de la música; documento que se convertiría en pragmático hasta finales del siglo XVIII.

La teoría griega, en el diálogo de Galilei, reconocía un *ethos* o comportamiento musical a cada modo, lo que parecía emparentarse con la idea de la música ligada a los afectos y por todo ello, la monodía se validaba pues no debían mezclarse *ethoi* o comportamientos en una polifonía, generando un sinsentido (Fubini, 2005).

En un fragmento del libro de Galilei (1581), se detalla la combinación de tres modos — dorico, lydio y frigio — denominada *tripartite* dentro de una obra para acomodar las

palabras y expresar los afectos que le había inspirado el poeta —como el poeta mismo lo expresó— con un arte maravilloso.

Estos fueron algunos hechos ocurridos en el Renacimiento que apuntaron el pensamiento hacia una música como monodia acompañada. El objeto de discusión era si la superioridad radicaba en el contrapunto o en la melodía.

Durante el Barroco —alrededor de 1600 a 1750— florecieron varios músicos como Vivaldi, Händel, Telemann, Scarlatti, siendo uno de los más sobresalientes Johann Sebastian Bach, quien se sumergió en el contrapunto. Sin embargo, las bases filosóficas para una nueva música habían sido escritas anteriormente en espera a ser redescubiertas.

Johann Mattheson, reconocido teórico musical y fundador del primer periódico musical alemán, en su tratado *Das neu-eröffnete Orchestre — La orquesta recién inaugurada —* de 1713, retoma la teoría de los afectos, la misma que sirvió de fundamento a la Camerata de Bardi alrededor de 1573 (Fubini, 2008).

John Adolf Scheibe, músico alemán-danés, colocó en el centro de discusión a J.S. Bach, calificándolo de ampuloso. Esto en una publicación de la revista *Der kritische Musikus —El músico crítico—* la cual fue fundada por él en 1737:

Es un artista extraordinario, tanto al clave como al órgano; yo no he dado con ningún músico que haya podido rivalizar con él. [...] Este gran hombre se habría convertido en la maravilla de todas las naciones si se hubiera mostrado más ameno, si no hubiera sofocado la naturalidad de su música con un estilo tan ampuloso y si no la hubiera vuelto oscura con un arte demasiado grande. [...] él es en música lo que en otros tiempos fue en poesía el señor Lohenstein. La ampulosidad arrastró a ambos desde lo natural hasta lo artificioso, desde lo elevado y sublime hasta lo sombrío. En ambos es admirable la labor maciza y pesada, la dura fatiga, aunque se trate de un esfuerzo que se malgasta por ir contra la razón (Fubini, 2005, p. 242).

Para Scheibe, se trataba de defender el estilo galante y coqueto patente en la sencillez señorial de compositores alemanes como los Graun, Hasse, Quantz y Mattheson. Este último en sus tratados, es defensor de un racionalismo moderado en el cual el sentimiento tiene lugar junto a la razón y el oído es el único camino por el que la música llega al espíritu (Fubini, 2005, p. 242, 244).

Posteriormente, a este concepto musical se sumaron Quantz, Leopold Mozart, Carl Philipp Emanuel Bach quienes en sus escritos afirman que: «la música contemporánea llega al corazón gracias a la melodía, frente a la música de Bach, que se constituye en un mero y estéril acompañamiento, incapaz de suscitar ningún efecto, pasión o afecto, y que está irremediabilmente ligada al pasado» (Fubini, 2008, p.108).

Leopold Mozart (1744) en su *Versuch einer gründlichen Violinschule — Tratado acerca de los principios fundamentales para tocar el violín—*, refiriéndose a la interpretación musical afirma que:

Existen muchos términos técnicos que son indispensables para indicar el ritmo al que se debe interpretar la pieza y la manera de expresar las emociones en conformidad con las intenciones del compositor. Además, el intérprete debe sumergirse en el humor de la obra para penetrar en las almas de quienes escuchan y excitar sus emociones (p.49, 53).

La estética musical dio un giro condenando al contrapunto de desmesurado, en nombre del sentimiento y el corazón. Lo mismo haría Rousseau basado en la razón. Para el pensador y músico, la armonía debía subordinarse para conferir belleza e intensidad a la melodía.

De este modo se construyeron las bases de la estética musical del Clasicismo. Estética que Leopold Mozart, como su maestro, supo transmitir a su hijo. Sin embargo, el pequeño Mozart se encontró con un universo musical amplio, donde convivían música litúrgica, pagana, contrapuntística, entre otras. Marshall afirma que aunque Mozart nació en la

tradición católica de Austria, pertenecía más a la tradición secular y estética italiana del Renacimiento. Esto refiriéndose a los días de la Camerata de Bardi (2019, p.186).

La capacidad de Mozart para asimilar y discernir las músicas existentes fue una cualidad invaluable para el desarrollo de su estilo.

En la carta del 10 de abril de 1782, Mozart cuenta a su padre que realizaba una colección de las obras de la familia Bach.

– ich gehe alle Sontage um 12 uhr zum Baron *van Suiten* – und da wird nichts gespielt als Händl und Bach. – ich mach mir eben eine *Collection* von den Bachischen fugen. – so wohl *sebastian* als *Emanuel* und *friedeman* Bach [Voy todos los domingos a las 12h00 a casa del barón van Swieten, donde no se toca más que Händel y Bach. En este momento estoy recopilando las fugas de Bach, no sólo de Sebastian sino también de Emanuel y Friedemann] (Mozart, 1782, p. 3).

Más tarde, en abril de 1789, con motivo de la visita de Mozart a Leipzig y su actuación en el órgano de la *Thomaskirche* —el propio órgano de Bach—, Mozart experimentó un encuentro cercano y revelador con la música sacra de J. S. Bach. El evento fue registrado por Friedrich Rochlitz (1769-1842), alumno de la *Thomas-Schule* en el momento de la visita de Mozart, y más tarde, editor fundador de la influyente revista de *Leipzig Allgemeine Musikalische Zeitung* —*Periódico musical general de Leipzig*. Rochlitz escribe:

Por iniciativa del difunto [Johann Friedrich] Doles, entonces cantor de la Thomas-Schule, el coro sorprendió a Mozart con la interpretación del motete a doble coro, *Singet dem Herrn ein neues Lied* [BWV 225], de Sebastian Bach. . . . Apenas el coro cantó algunos compases cuando Mozart se incorporó sobresaltado y gritó: “¿Qué es esto? ”. En ese momento toda su alma parecía estar en sus orejas. Cuando terminó el canto, gritó lleno de alegría: “Ahora, hay algo ...¡Se puede aprender de él!” (Marshall, 2019, p. 186, 187).

Aunque Mozart conocía el trabajo de compositores posteriores que trataron de prolongar la tradición contrapuntística, un desarrollo notable aparece en su obra desde que conoce la música de Johann Sebastian Bach (Rosen, 2003, p.13). A esta afirmación, según Perry-Camp (1984), se suman otros autores como: Alfred Einstein, Robert L. Marshall y Ludwig Finscher (citado en Marshall, 2019, p. 213).

Además de J.S. Bach, serían otros estilos los que impactarían sus creaciones.

El estilo galante en su aspecto más extrovertido fue cercano a Mozart, pues conoció a algunos músicos de dicho estilo, entre ellos: J. Christian Bach en Londres.

Cabe mencionar que Mozart en su carta del 28 de febrero de 1778, comenta a su padre que había realizado un arreglo musical, como práctica, del *aria Non so d'onde viene* que había sido tan encantadoramente compuesta por J. Christian Bach.

ich habe auch zu einer übung, die *aria, non so d'onde viene etc.*: die so schön vom *Bach componirt* ist, gemacht, aus der ursach, weil ich die vom *Bach* so gut kene, weil sie mir so gefällt, und imer in ohren ist; [también hice un ejercicio del *aria, non so d'onde viene* que esta tan bellamente compuesta por Bach, solo porque la conozco muy bien, me gusta y atormenta mi oído.] (Mozart, 1778a, p.1).

Algunos de los saberes musicales que influyeron en el trabajo de Mozart se detallan a continuación:

- El estilo galante con su vertiente más extrovertida: la melodía cantable — *singende Allegro* —, el bajo albertino y la regularidad fraseológica son los fenómenos más evidentes. J. Christian Bach mostraba este estilo al igual que Georg Christoph Wagenseil y los italianos Baldassare Galuppi, Pietro Domenico Paradisi y Giovanni Marco Rutini, de quienes Mozart leyó ediciones inglesas y alemanas.

- El lado serio del estilo galante con el *Empfindsamer Stil* — Estilo sentimental —. Uno de sus representantes fue Carl Philipp Emmanuel Bach. Asimismo, características

musicales depresivas provenientes de París, como la suspensión de la regularidad estrófica y el retardo del punto de llegada, que suele ser la tónica. Estas cualidades encontradas en Johann Schobert y Johann Gottfried Eckard.

- El principio de evidencia temática, es decir temas identificables fácilmente por la fusión entre el ritmo de la danza y la articulación melódica del *aria* o canción.
- El principio de elaboración temática, pero no solo variaciones de uso ornamental, sino la exploración de los límites en la construcción. Esto presente en Joseph Hayden y Giovanni Battista Boccheri.
- El estilo cómico de la comedia musical vienes y alemán, así como la *opera buffa* italiana en sus aspectos más graciosos.
- El contrapunto imitativo, espontáneo y laico pero también el contrapunto tonal como ejercicio académico basado en el estilo de Palestrina, el cual era conocido en Salzburgo (Pestelli, 1991, p. 147).

En este contexto, vale mencionar que Mozart estudió contrapunto estricto con el padre Martini y uno de sus ejercicios musicales, el motete *Misericordias Domine*, fue considerado brillante por su maestro (Grove, 1880).

El Clasicismo mozartiano se diferenciaría del Barroco Tardío o Alto Barroco —1700 a 1750—, por la articulación dramática. En el Barroco tardío se representaba un sentimiento o un único nivel de tensión, mientras que en el Clasicismo, la representación de varias emociones de forma sucesiva se logra con un equilibrio entre la expresión y la elegancia. Además, el efecto dramático luce sorprendentemente lógico (Rosen, 2003).

Por otro lado, en el siglo XVIII también entraría en escena el concepto de gusto como medida única para juzgar la música. En Inglaterra, críticos, teóricos e historiadores se servirían de aquel concepto extraído de la estética empirista, la cual señala que el hombre tiene una capacidad sensitiva y un sentido de belleza natural que le permite experimentar placer en armonía con el mundo (Fubini, 2005).

Mozart pudo ser influenciado por diversos pensamientos filosóficos acerca de la música, pero en base a las evidencias se puede inferir que la teoría de los afectos y el concepto de buen gusto fueron dominantes. Durante la composición de *Die Entführung aus dem Serail* —*El rapto en el serrallo*— en Viena, Mozart escribió el 26 de septiembre de 1781 una carta a su padre en la que detallaba su concepción de cómo debería ser la música, remarcando la relación entre las emociones y la música.

[...] ein Mensch der sich in einem so heftigen zorn befindet, überschreitet alle ordnung, Maas und Ziel, er kent sich nicht – so muß sich auch die Musick nicht mehr kenēn – weil aber die leidenschaften, heftig oder nicht, niēmal bis zum Eckel ausgedrūckēt seyn müssen, und die Musick, auch in der schaudervollsten lage, das ohr niēmalen be=leidigen, sondern doch dabey vergnügen muß, folglich allzeit Musick bleiben [...] [...un hombre en tal violento ataque de pasión traspasa todos los límites del orden y la propiedad, y se olvida de sí mismo en su furia, lo mismo también debe ocurrir con la música. Pero, aunque las pasiones, sean violentas o no, nunca deben expresarse de manera que se vuelvan repugnantes, y la música, incluso en las situaciones más espantosas, nunca ofende al oído, sino que continúa agradando y siendo melodiosa...] (Mozart, 1781, p.1).

El compositor se refería al aria *Solche hergelaufne Laffen*. En dicha aria, Osmin se muestra malévolo y furioso. Las pasiones se desbordan hasta el punto de amenazar con despellejar a Pedrillo para calmar su enojo. Mozart describe que:

ist zwar im nemlichen *tempo*, aber mit geschwinden Noten – und da sein zorn imer wāchst, so muß – da man glaubt die *aria* seye schon zu Ende – das *allegro assai* – ganz in einem andern zeitmaas, und in einem andern Ton – eben den besten *Effect* machen; [la escribió con notas rápidas que aparecen a medida que gradualmente aumenta la ira de Osmin para luego acelerar e introducir un *allegro assai* en otro compás y tonalidad menor, lo que debe asegurar el mejor efecto;] (Mozart, 1781, p.1).

Él intentaba representar la creciente ira del personaje en su música, valiéndose de recursos como el cambio de compás, aumento de *tempo* y cambio de tonalidad. Finalizada el aria de Osmin, inicia el *aria* de Belmonte en tonalidad mayor, lo que enfatiza la sonoridad sombría del *allegro assai*, contrastándolo.

Lo antes mencionado puede considerarse un ejemplo de la teoría de los afectos, mencionada anteriormente, y como uno de los pensamientos relevantes no solo para Mozart, sino para el clasicismo. Sin duda también está presente el criterio del buen gusto, pues como lo dijo Mozart: la música nunca ofende al oído, sino que continúa agradando y siendo melodiosa (Mozart, 1781, p.1).

Finalmente, otra evidencia explícita acerca de representar emociones o afectos con sonidos es la carta del 8 de noviembre de 1777, en la cual Mozart manifiesta a su padre que sus pensamientos y sentimientos son música.

Ich kan nicht Poetisch schreiben; ich bin kein dichter. ich kan die redens= arten nicht so künstlich eintheilen, daß sie schatten und licht geben; ich bin kein mahler. ich kan sogar durchs deüten und durch *Pantomime* meine gesinungen und gedancken nicht ausdrücken; ich bin kein tan=zer. ich kan es aber durch töne; ich bin ein Musikus. [No puedo escribir poéticamente pues no soy un poeta. No puedo ordenar las partes del discurso con tal arte para producir efectos de luz y sombra, porque no soy un pintor. Incluso ni siquiera puedo expresar mis sentimientos y pensamientos por interpretación y pantomima pues no soy una bailarina. Pero puedo hacerlo a través de los sonidos; Yo soy un músico.] (Mozart, 1777a, p.4).

3. MOZART Y EL CANTO

La música vocal italiana del siglo XVIII estuvo dominada por las voces de los *castrati*, como consecuencia de la intervención de la Iglesia Romana a finales del siglo XVI (1589). La bula papal —*Cum pro nostri temporalis munere*— emitida por el Papa Sixto V incluyó oficialmente por primera vez cuatro *castrati* en el coro de La Capilla Sixtina. Inmediatamente, las iglesias de Italia hicieron lo mismo. Así, en 1640 los *castrati* eran parte de los principales coros de Italia.

Desde muy temprana edad Mozart interactuó con algunos *castrati* e incluso escribió para ellos. Pero antes de esto, él recibió sus primeras lecciones de canto.

Leopold Mozart, su padre, fue el primer maestro de canto del pequeño Wolfgang Amadeus. El niño prodigio solía cantar a su padre las noches antes de ir a la cama; momentos felices que su padre invocaba repetidamente y que escribió en una carta del 11 de febrero de 1778: cuando niño, nunca te ibas a la cama sin pararte en una silla y cantarme '*Oragna fiagata fa*', y terminabas besándome una y otra vez en la punta de la nariz (Mozart, 1778, p.1).

Debido a los viajes de la familia, el pequeño Mozart — alrededor de los ocho años — conoció en Londres al famoso castrato florentino Giovanni Manzuoli durante 1764-1765.

En aquel entonces, Manzuoli actuaba como el *primo uomo* en la ópera *Ezio* de J. Christian Bach, hijo de J.S. Bach. El castrato quedó tan fascinado al conocer al pequeño Mozart que le proporcionó lecciones de canto. Dicha instrucción en técnica vocal resultó invaluable para Mozart en sus primeros intentos de composición de ópera, dos años después (Jenkins, 2010).

Preciso decir que Giovanni Manzuoli fue un respetado cantante al igual que el renombrado Farinelli, quien era 15 años mayor. Charles Burney, un músico inglés y autor de *La historia general de la música* publicada en cuatro volúmenes entre los años 1776 y 1789, tuvo la oportunidad de escuchar a Manzuoli en Londres y recuerda su voz como: la soprano más potente y voluminosa que se había escuchado en nuestro escenario desde la época de Farinelli; y su manera de cantar era grandiosa, llena de gusto y dignidad (Burney,

¹ El texto de esta melodía no tiene ningún significado, aunque aparenta ser idioma italiano. Esta melodía fue un invento de la infancia de Mozart.

1935, citado en Jenkins, 2010). Sin duda la formación vocal que Mozart recibió del castrato fue de altísimo nivel.

Por otro lado, el arte del canto existía en la familia desde hace algún tiempo. Nikolaus Pertl, el padre de la madre de Mozart, fue uno de los ancestros más talentosos y también fue el primero en su familia en perseguir una carrera que generalmente se reservaba para los aristócratas o los hijos de los funcionarios. Asistió a la Universidad Benedictina en Salzburgo y en sus años más jóvenes estaba activo, cantando como bajo en la abadía de San Pedro y en la enseñanza del canto en la escuela del monasterio (Solomon, 1996).

Adicionalmente, un dato curioso es que no existe evidencia de que la madre de Mozart, Anna María Perlt, fuera músico en algún momento de su vida, habiendo sido la hija de un cantante y la esposa de Leopold Mozart. Cabe mencionar que en aquella época, a las mujeres se les prohibía realizar algunas actividades públicas, entre ellas la música, al cumplir la edad para casarse que llegaba con la fertilidad. Esta fue la razón por la que la hermana mayor del pequeño Amadeus, María Anna Walburga Ignatia Mozart — cariñosamente llamada Nannerl— dejó los escenarios luego de mostrar un gran talento.

Debido a lo detallado, es muy probable que la madre de Mozart haya brindado algunas palabras de aliento e incluso consejo al pequeño cantante, pues aun cuando no fue un músico activo, seguramente desarrolló el gusto por la buena música debido a que su vida la vivió rodeada de ella.

La información encontrada acerca de Anna María Perlt es de su edad adulta, pues ella a sus 27 años fue desposada por Leopold Mozart y solamente después de la relevancia que adquirió su hijo en Europa, se consideró registrar datos acerca de ella. Es decir, son inexistentes relatos biográficos de la infancia de la madre de Mozart junto a su padre el cantante Nikolaus.

Aparte de las lecciones de canto con Giovanni Manzuoli en Londres, estudios de contrapunto con el Padre Martini en 1770 y su tutoría en inglés en la década de 1780, no hay constancia de que Mozart y su hermana hayan recibido instrucción de un tutor o hayan asistido a alguna escuela. Su padre parece haber sido el principal maestro (Solomon, 1996).

Respecto al canto de Mozart su esposa, Constanze, expresó que: era un tenor, bastante suave en la oratoria y delicado en el canto, pero cuando algo lo excitaba, o era necesario esforzarse, era tan poderoso como enérgico (Solomon, 1996).

Luego de 40 años de la muerte de Mozart, Constanze decidió contar un hecho sucedido a Mary Novello quien con su esposo, el músico y editor Vincent Novello, llegaron a Salzburgo en 1829 para entrevistar a la familia Mozart. Ella contó que:

En una ocasión, mientras la familia cantaba el cuarteto *Andro ramingo e solo de Idomeneo*, (con su desgarradora descripción de un padre, un hijo y dos mujeres desgarradas por deseos en conflicto) Mozart estaba tan abrumado que rompió a llorar, salió de la habitación y pasó algún tiempo antes de que ella pudiera consolarlo (Solomon, 1995, p. 141).

Mozart en aquellos días vivía una complicada situación personal, pues se sentía agraviado y esperaba una reconciliación amorosa. La interpretación del cuarteto de *Idomeneo* con su familia fue el detonante de una crisis emocional. Sin duda, esta es una clara muestra de la vívida sensibilidad que poseía el compositor y por ello se la menciona.

Lamentablemente no existen mayores descripciones de las características vocales de Mozart, pero basado en las evidencias, se puede concluir que adquirió sólidos conocimientos vocales y que, además, cantaba desde muy temprana edad. Esto pudo aportar a la composición de sus obras cantadas pues escribió melodías que demuestran un conocimiento amplio acerca del canto pues no exceden las capacidades humanas de un cantante, así como: melodías escritas en una tesitura adecuada para cada tipo de voz y frases musicales exigentes pero realizables. Muestra de esto, el aria *Il mio tesoro in tanto* de la ópera *Don Giovanni*, la cual se analiza más adelante (véase fragmento 3).

Por otro lado, desde su niñez, Mozart se relacionó con diversos cantantes lo que le permitió involucrarse más en el canto y ampliar sus conocimientos acerca de las voces para componer. Inclusive, en algunos casos, conocía tan bien las voces de los cantantes que escribió obras específicamente para alguno de ellos. Por ejemplo:

Mozart — nueve años — escribió *Ascanio in Alba*, obra que estrenaría su maestro de canto, el castrato Manzuoli, en Milán durante 1771. Asimismo, el rol de *Idomeneo* —de la ópera del mismo nombre — lo escribió para el tenor alemán Anton Raaff, quién lo estrenó en 1781.

Finalmente, a lo largo de su vida Mozart compuso música, en su mayoría, operística pero también litúrgica y arias de concierto.

4. MOZART Y LA TÉCNICA VOCAL

En sus cartas, Mozart realizaba críticas acerca del cantar de los intérpretes con los que trabajaba. Gracias a esto, se tiene una fuente directa de la concepción artística que él poseía respecto al canto y sus aspectos técnicos como el vibrado, al *appoggio*, la *messa di voce*, la proyección de la voz, la homogeneidad sonora, articulación, fraseo y apertura vocal. Esta terminología usada por varios maestros en los distintos periodos histórico-musicales han tenido diversas connotaciones. Por lo mencionado, se la explica desde una perspectiva científica y moderna.

4.1. El *appoggio* y la proyección de la voz

Ciertamente, la palabra *appoggio* en el canto no tiene una única definición, pues a través del tiempo han sido varios los maestros que han usado este término distintamente para explicar la forma correcta de respirar y sostener la voz.

Los maestros italianos más antiguos consideraban que *appoggio* describe la forma de respirar. Algunos de ellos afirman que la respiración debe apoyarse contra el interior del tórax. Para otros maestros como García y Lamperti, el término señala un firme cierre de glotis antes del ataque y la existencia de una presión de aire a través de la tráquea (Marek, 2007).

El *appoggio*, desde una vista científica, se refiere a la adecuada presión de aire sobre la zona inferior de la glotis (hiperbarismo subglótico) durante la fonación, junto a la acción de la musculatura abdominal anterior y posterior (o cuadrado lumbar), apoyando dicha actividad.

En 1777, Mozart se encontraba en Múnich y recientemente, había escuchado operetas alemanas y a la *prima donna* Keiserin, lo que le había inspirado el deseo de escribir.

Mozart, en su carta del 2 de octubre dirigida a su padre, expresa la importancia del *appoggio* al cantar para ejecutar dinámicas, al describir el desempeño vocal de Keiserin, quien era hija del cocinero de la corte.

sie hat eine schöne stim. nicht starck doch auch nicht schwach. sehr rein. gute intonation. ihr lehrmeister ist valesi; und aus ihren singen kent man daß ihr meister so wohl das singen als daß singen lehren versteht. wen sie ein Paar tact aus hält, so hab ich mich sehr verwundert wie schön sie das crescendo und decrescendo macht. Den Triller schlägt sie noch langsam; und das freüt mich recht;[tiene una voz fina, no poderosa, aunque de ningún modo débil, muy pura y una buena entonación. Su instructor es Valesi; y su estilo de canto demuestra que su maestro sabe cantar y enseñar. Cuando sostiene su voz durante un par de compases, me sorprende bastante la belleza de su *crescendo* y *decrescendo*. Trina su voz muy lentamente y eso me agrada.] (Mozart, 1777b, p.2).

Mozart resalta positivamente los cambios de dinámicas y además, se refiere a una voz con buena proyección vocal, no débil.²

² La proyección vocal debe entenderse como una voz resonante, vibrante, que puede tanto subir o bajar de intensidad sin dejar de escucharse. Una voz impostada poseerá proyección vocal.

4.2. La messa di voce

El *messa di voce* consiste en cantar una nota muy suave —*pianissimo*— y luego crecerla lentamente hasta una intensidad fuerte —*forte*— para finalmente, disminuirla lentamente hasta el *piano* o apagarla pero siempre con un buen *appoggio*. Esta dinámica de la voz logra un hermoso efecto con la ejecución de un cantante hábil cuando se usa con moderación y solo en vocales brillantes (Tosi, 1995).

En la carta del 19 de febrero de 1778, Mozart criticó a Gabrielli, una cantante italiana popular en aquel entonces. Esta carta fue enviada desde Mannheim, lugar en el que él trabajaba con la familia de su futura esposa Constanze Weber.

wer die gabrielli gehört hat, sagt und wird sagen, daß sie nichts als eine Pasagen= und Rouladen=macherin war; und weil sie sie aber auf eine so besondere art ausdrückte, verdiente sie bewunderung, welche aber nicht länger dauerte, als bis sie das 4:te mahl sang. den sie konte in die länge nicht gefallen, der Pasagen ist man bald müde; und sie hatte das unglück das sie nicht singen konte. Sie war nicht im stande eine ganze Note gehörig auszuhalten, sie hatte keine messa di voce, sie wüste nicht zu Souteniren, mit einen wort sie sang mit kunst aber mit keinen verstand [Para aquellos que han escuchado a Gabrielli cantar, debo decir, que ella era sólo una experta en velocidad y trinos; pero como adoptó una interpretación especial, ella ganó admiración, que, sin embargo, no duró más que escucharla cuatro veces. A la larga, ella desagradó, porque los trinos pronto se vuelven muy cansones, y tuvo la desgracia de no poder cantar. Ella no era capaz de sostener una *messa di voce*, ella no podía detenerse en sus notas; en resumen, cantaba con destreza, pero desprovista de inteligencia] (Mozart, 1778b, p.3).

Claramente, Mozart expresa la importancia de la *messa di voce* —y el *appoggio*—, la cual es una técnica interpretativa que el mismo compositor supo incorporar en sus obras, pues escribía notas con una duración de varios compases para ser atacadas *pianissimo*. Esto se verá adelante en el análisis de las partituras (véase fragmento 2).

4.3. Fraseo, vibrato y sonido natural

Desde París en junio 12 de 1778, Mozart escribió una carta a su padre. En dicha carta señaló algunos aspectos positivos y negativos de los cantantes Raaff y Meissner.

Anton Raff fue un tenor alemán que logró un importante reconocimiento. Raff fue estudiante del castrato Antonio Bernacchi, quien también fue maestro de Farinelli por un breve periodo.

Años más tarde, Mozart escribiría la parte de *Idomeneo* — de la ópera del mismo nombre— para Raaff. El estreno de *Idomeneo* fue la última participación escénica del tenor alemán a sus 67 años, en 1781.

En su crítica, Mozart explicó algunos acentos inadecuados, realizados por Raaff, que destruyen la frase musical.

die arien sang er so gewis faul – und oft einige Töne mit zu viell geist – das war meine sache nicht. das ist eine gewohnheit die er allzeit gehabt hat – die vielleicht die Pernachische schule mit sich bringt. den er ist ein schüller von Bernachi [Ciertamente, él cantó las arias de la manera más indolente, y además algunas de las notas con demasiado énfasis, que no es lo que me gusta. Éste ha sido un hábito invariable suyo, el cual la escuela de Bernacchi probablemente implica; pues él es pupilo de Bernacchi] (Mozart, 1778c, p.2).

En la misma carta, Mozart opina acerca del canto del tenor Joseph Dominik Nikolaus Meissner, el cual lo considera antinatural, debido a la existencia de vibratos falsos. Meissner había fracasado en *La finta semplice* de Mozart. Realizó una gira por Italia en 1770, actuando con Mozart en el Collegium Germanicum de Roma el 2 de mayo del mismo año. Mozart expresa a su padre el desagrado por el canto de Meissner:

Meissner hat wie sie wissen, die üble gewohnheit, daß er oft mit fleiss mir der stime zittert – ganze viertl – ja oft gar achtl in aus= haltender Note marquirt – und das habe ich an ihm nie leiden können. das ist auch wirkklich abscheulich. das ist völlig ganz wieder die Natur zu singen. die Menschenstimm zittert schon selbst – aber so – in einem solchen grade, daß es schön ist – daß ist die Natur der stime. man macht ihrs auch nicht allein auf den blas instrumenten, sondern auch auf den geigen instrumenten nach – ja so gar auf den *Claviern* – so bald man aber über die schrancken geht, so ist es nicht mehr schön – [Meissner, como usted sabe, tenía la mala costumbre de hacer temblar la voz a propósito algunas veces, vibratos de negras e incluso de corcheas, cuando se marcaba un *sostenuto*, y esto nunca pude soportar en él. Nada puede ser más verdaderamente odioso; además, es un estilo de canto bastante contrario a la naturaleza. *La voz humana vibra naturalmente*, pero sólo en la medida de ser bella; tal es la naturaleza de la voz, que es imitada no solo por los instrumentos de viento, sino también por los de cuerda e incluso por el piano. Pero en el momento en que se traspasa el límite adecuado, ya no es hermoso.] (Mozart, 1778c, p.3).

Como lo dijo Mozart, «la voz humana vibra naturalmente». A continuación nos centraremos en el vibrato producido por la voz, el cual se define según Sundberg (1987) como:

Una regulada variación de la afinación de la voz — de hasta dos semitonos—. La regularidad de esta modulación se considera un signo de la habilidad vocal del cantante; mientras más regular el vibrato, más hábil es el cantante. Además, el vibrato de la voz puede ser principalmente de dos tipos: a) vibrato de intensidad o vibrato de la música pop occidental que ocurre por las variaciones de presión subglótica y b) el vibrato de la ópera occidental o vibrato de variación frecuencial que aparece debido a pulsaciones en el músculo cricotiroides³.

Considerando las palabras de Sundberg, el vibrato natural es el vibrato frecuencial mientras que el vibrato de intensidad es un falso vibrato. Mozart apreciaba la vibración natural de la voz, lo que indicaría un vibrato frecuencial u operístico.

4.4. Articulación y pasaje de bravura⁴

En la misma carta mencionada anteriormente de junio 12 de 1778, se encuentra un fragmento en el que Mozart exalta la articulación al cantar del tenor Raaff.

[...] was aber die bravura, die Passagen und Rouladen betrifft, da ist der Raff meister – und dan seine gute, und deutliche aus=sprach – das ist schön. und dan, wie ich oben gesagt habe, Andantino, oder kleine Canzonetti – er hat vier teütsche lieder gemacht die sind recht herzig. [En los pasajes de *bravura* y los trinos, Raaff es de hecho un maestro perfecto, y tiene una articulación tan buena y distinta, la cual es encantadora y, como ya dije, sus *Andantino* y *Canzonetti* deleitan.] (Mozart, 1778c, p.3).

El término *articulación* en el ámbito de la música puede referirse al modo de ejecutar una melodía, sea por un instrumento o la voz humana, pero también señala la manera en que las palabras son construidas durante el canto.

Para los cantantes, ambos tipos de articulación son necesarias y complementarias, pues no puede coexistir un maravilloso fraseo largo y *legato* con una pobre dicción del idioma. Bunch al respecto manifiesta que el intérprete que no puede articular las palabras de una canción para que se entiendan ha derrotado todo el propósito de su arte (2009, p. 158).

³ Los músculos cricotiroides tensan las cuerdas vocales, lo que resulta en un aumento de la frecuencia vibratoria o altura del sonido.

⁴ La *articulación* es la modificación del sonido -producido por las cuerdas vocales- con los órganos articuladores, tales como, los labios, la lengua, el velo del paladar y mandíbula principalmente. Todos estos alteran el sonido en las cavidades supraglóticas: la cavidad oral y la cavidad nasal.

Pasaje de bravura se refiere a un fragmento musical virtuoso. Es decir, que requiere de habilidades técnicas exigentes.

Al día de hoy, existen diversos estudios referentes a la articulación de la voz hablada y de la voz cantada. Al cantar solamente algunos de los movimientos articulares son semejantes al de la voz hablada, pues debemos considerar que en el acto de cantar la posición del velo del paladar es más elevada y además, existe una superior presión de aire en el tracto vocal.

Asimismo se debe estimar que el estudio de la fonética de los distintos idiomas es imprescindible para el cantante profesional y la inteligibilidad de su palabra.

Ocurrió un hecho curioso durante la composición de la ópera *Idomeneo* respecto a la articulación de un texto. Raaff, había leído su última *aria* de *Idomeneo* cuyo texto final era inapropiado para cantarlo fluidamente. Por lo cual, el experimentado cantante acudió a Mozart para solicitarle un cambio.

Mozart en su carta del 27 de diciembre de 1780 describe que Raaff afirmaba que las palabras no deben ser pronunciadas más que cantadas. Dicho esto, Mozart se comunicó con el libretista Giambatista Varesco y explicó la situación:

«neulich war er ganz un= willig über das wort in seiner letzten *aria*; – *rinvigorir* – und *rin=giovenir* – besonders *vienni à rinvigorir* – fünf *i* – es ist wahr beym schluß einer *aria* ist es sehr unangenehm.» [El otro día -Raaff- estaba muy molesto por algunas palabras en su última *aria* — *rinvigorir* y *ringiovenir* –, y especialmente *vienni a rinvigorir* pues aparece la vocal *i* en cinco ocasiones. Es cierto, esto es muy desagradable al final de una *aria*.] (Mozart, 1780a, p.2).

Luego de la intervención de Mozart, el texto fue cambiado. Todo esto señala no solamente la importancia de la articulación de un idioma, sino la elección adecuada de un texto para musicalizarlo.

En el caso de Mozart, debido a sus viajes por Europa y a la composición musical con libretos de diversos autores, poseía un amplio conocimiento de idiomas. Las cartas originales de Mozart contienen textos en francés, alemán, italiano e inglés, escritos con el puño del compositor. Además, él compuso obras con textos en latín, tales como, la ópera *Apollo et Hyacinthus* y su *Requiem*.

Respecto a la articulación larga y *legato*, el compositor señala en la carta de junio 12 de 1778 la importancia de una respiración que pueda sostener largas frases. Esto también está emparentado con el *appoggio*, el cual se expuso anteriormente.

ich stelle mir vor daß seine haupt *force* war, die *Bravura* – welches man auch noch an ihn bemerckt, so wie es sein alter zuläst; eine gute brust und langen othem, und dan – diese *Andantino*. seine stime ist schön und sehr angenehm [imagino que su principal fortaleza es la *bravura*, la cual todavía es perceptible en él, en medida que su edad se lo permite: tiene un buen pecho, un aliento largo y sus *andantinos*!. Su voz es muy hermosa y placentera] (Mozart, 1778c, p.3).

El comentario de Mozart se refería a Raaff, el tenor alemán de avanzada edad, quién al momento de la carta tendría alrededor de 64 años y aire suficiente para frases largas con buen *appoggio* y *bravura*.

4.5. Sonido homogéneo

Mozart en su carta del 26 de enero de 1770 dirigida a su hermana, realiza una breve crítica de los cantantes de la ópera *Demetrio*, presentada en Mantua.

Die prima Dona singt gut, aber still, und wenn man sie nicht agiren sehte, sondern singen nur allein, so meinete man, sie sienge nicht, dan den mund kan sie nicht eröpfen, sonder winselt alles her, welches uns aber nichts neües ist, zu hören. [...] il primo uomo, il musico, singt schön, aber einne ungleiche stime, er nent sich Casselli [La *prima donna* canta bien, pero es inanimada, y si no la viste actuar, sino solo cantar, podrías suponer que no cantaba en absoluto, porque no puede abrir la boca y lloriquea todo; pero esto no es nada nuevo para nosotros. ... *Il primo uomo, il musico*, canta

bellamente, pero su voz es desigual; su nombre es Caselli.] (Mozart, 1770, p. 2).

Respecto a la prima *donna*, la crítica de Mozart es clara: una pobre dicción y falta de energía al cantar, sumado a un lloriqueo. El lloriqueo puede referirse a una excesiva carga sentimental que algunos cantantes suelen aplicar dejando de lado la correcta dicción y fonación de la voz. Al respecto de Caselli, señala la desigualdad de su voz. En técnica vocal esto indica que la voz suena distinta en sus diferentes registros —bajo, medio, agudo—, lo que no es deseable en una voz profesional que debe poseer un sonido homogéneo.

En otra carta, diez años más tarde, — el 15 de noviembre de 1780 — Mozart repite su crítica acerca de la homogeneidad de la voz, pero esta vez refiriéndose a un joven castrato llamado Vincenzo del Prato, quien era parte del elenco para el estreno de *Idomeneo* en Múnich. Mozart:

«er ist nicht im Stande einen Eingang in einer aria zu machen der etwas heist; und eine ungleiche stime!» [él es incapaz de cantar incluso la introducción para cualquier *aria* de importancia, y su voz es ¡tan desigual!] (Mozart, 1780b, p.2).

Según las cartas, Mozart contaba los días para dejar de trabajar con Del Prato, quien estaba comprometido por un año con Joseph Count Seeau, director del teatro en Múnich.

4.6. *Impostare la voce*

Del Prato fue nuevamente protagonista en una carta de Mozart, el 30 de diciembre de 1780. En aquella ocasión un sonido de garganta, sin impostar, desafinado y sin emociones.

der Stein des Anstosses war der Del Prato; – der Bub kan doch gar nichts. – seine stime wäre nicht so übel, wen er sie nicht in den hals und in die Gurgel nehmete – übrigens hat er aber gar keine Intonation – keine Methode – keine Empfindung – sondern singt – wie etwa der beste unter den Buben die sich hören lassen um in dem kapellhause aufgenommen zu werden – [el problema fue Del Prato; el chico no puede hacer nada literalmente. Su voz no sería tan mala, si no cantara desde el fondo de la garganta; además, no tiene entonación, no tiene método, ni emociones. Es sólo uno de los mejores jóvenes que cantan con la esperanza de conseguir un lugar en el coro de la capilla] (Mozart, 1780c, p.1).

La *impostación* o *impostazione* es un término que ha tenido varias connotaciones desde la época de los *castrati*. Los distintos maestros lo han usado para transmitir su enseñanza del canto, junto a otros términos relacionados como *voce in maschera*, *aperto ma coperto* y *aggiustamento*.⁵

El acto de cantar implica la activación de diversas partes del cuerpo en una sincronía perfecta, por ello es conveniente entender la *impostación* de una manera científica y amplia. En este contexto, la *impostación* según Ferrer es la emisión correcta de sonido por medio de las cuerdas vocales y el sistema respiratorio, apoyada en la bóveda palatal y arco dentario superior, haciéndolos vibrar. El cantante debe colocar el sonido en las zonas o resonadores craneales lo que implica automáticamente un correcto hiperbarismo subglótico y esfuerzo muscular abdominal o *appoggio* (2001, p.99).

⁵ *Voce in maschera* señala que la voz debe usar los resonadores faciales al momento de la fonación para conseguir la formante del cantante y en consecuencia, un sonido repleto de armónicos y de mayor intensidad.

Aperto ma coperto indica la fonación sin tensiones en la garganta y con una correcta apertura vocal interna gracias al levantamiento del velo del paladar y descenso de la laringe.

Aggiustamento señala la modificación del sonido de las vocales por medio de los órganos articulatorios y especialmente el descenso de la mandíbula, para facilitar la fonación de sonidos agudos.

Considerando la definición anterior, se puede decir que impostación básicamente es la sumatoria de *apoggio*, *voce in maschera*, *aperto ma coperto* y *aggiustamento*.

5. ANÁLISIS DE FRAGMENTOS DE PARTITURAS

5.1. Fragmento 1

Mozart a sus nueve años, escribió *Va, dal furor portata* dedicada a su maestro de canto, Manzuoli.

Esta partitura escrita para tenor tiene una extensión de fa4 a sol5 —índice acústico internacional y considerar que la voz de tenor sonará una octava abajo—. Sin embargo, la mayor parte de la melodía permanece en el registro medio.

La melodía posee el principio de evidencia temática pues sus temas son identificables fácilmente, en este caso gracias a la semejanza de motivos y repetición. En esta aria, el texto *va dal furor portata, palesa el tradimento* se amalgama con el tema principal, el cual se repite durante toda el aria con variaciones melódicas al iniciar el tema en diferentes sonidos o grados de la escala.

Las leves variaciones rítmicas que se encuentran entre los distintos surgimientos del tema principal, como la adición de una apoyatura (cc63) y la supresión de la negra con punto por una corchea (cc17 por cc29), son evidencia del principio de elaboración temática.

Así, el tema en su primera aparición (cc17) está en do mayor y la melodía en el registro medio agudo, partiendo en do5. En su segunda manifestación el tema (cc29) inicia sobre la dominante y la melodía en el registro medio grave (sol4). Además, el sib en la melodía aparece para crear más tensión —armonizado con acorde dominante —(cc33); Tensión que incrementa hasta resolver a la nueva tónica, sol mayor, en tiempo fuerte (véase figura 1).

17
Va, dal fu-ror por - ta - ta, pa - le - sa il tra - di - men - to, pa - le - sa il tra - di - men - to;

23
ma - ti sov - ven - ga, in - gra - ta, il - tra - di - tor - qual' è, il tra - di - tor qual' è.

29
Va, dal fu-ror por - ta - ta, pa - le - sa il tra - di - men - to; ma ti sov-ven-ga, in - gra - ta, il

35
tra - di - tor qual' è, il tra - di - tor qual' è, il tra - di - tor qual' è.

62
Va, dal fu-ror por - ta - ta, pa - le - sa il tra - di - men - to, ma ti sovven-ga, in - gra - ta, il tra - di - tor qual' è.

Figura 1. *Va dal furor portata*⁶: cc17-68

Al igual que los griegos y los músicos de la Camerata de Bardi, Mozart pretende representar diversos humores o afectos con los cambios en la melodía y armonía. En *Va dal furor portata*, Mozart utiliza diferentes centros tonales para cada repetición de la melodía principal. El primer humor (do mayor) es animado, mientras que el segundo humor (cc29) se oscurece y relaja al cambiar al registro medio grave la melodía, pero para luego llenarse de tensión desde la aparición del sib (cc33), pasando por acordes dominantes y disminuidos para finalmente, alcanzar el registro agudo con inflexión dinámica hacia el *forte*, resolviendo en sol mayor (véase figura 2).

⁶ Mozart, *Va dal furor portata*, KV 21, NMA Online: the Stiftung Mozarteum Salzburgen.

descendente y un texto que expresa reproche, representa claramente una emoción o afecto, cuya dinámica debe ser creada por el intérprete (véase figura 2, cc33).

El tercer humor con aparición variada del tema (cc62) está construido sobre escala de la mayor —con 6m y 7m— y comunica afligimiento. Luego (cc66) prepara su retorno a sol mayor con la aparición del do becuadro. Resuelve a sol mayor (cc69) para iniciar una nueva frase con coloraturas de semicorcheas. Nótese que Mozart escribe frases estrechamente relacionadas con el texto, por ejemplo: incluye silencios al final de un verso y al existir signos de puntuación. Esto mejora el entendimiento del texto y cuida el *fiato*.⁸ Igualmente, ordena las palabras y melodía de modo que las sílabas que llevan acento se ubican en tiempo fuerte del compás. Algunos ejemplos son palabras como: *portata*, *parlesa* y *tradimento*. Todo esto ofrece al canto naturalidad y equilibrio entre la construcción de la melodía y el uso del idioma (véase figura 3).

Figura 3. *Va dal furor portata*⁹: cc59-82

La melodía presenta regularidad fraseológica que era propia del estilo galante. Cada frase, articulada con un verso del texto tiene una duración aproximada de cuatro compases y cada semifrase, dos compases. Estas frases se ubican previo a la aparición del pasaje de semicorcheas. Las semicorcheas rompen la regularidad fraseológica alargando la semifrase de la palabra *ingrata* durante tres compases para culminar en la tónica (do). A pesar de lo mencionado, prevalece la simetría.

El alargamiento de la palabra *ingrata* (cc70-74) se realiza mediante la secuenciación ascendente de semicorcheas y una negra. Según Kühn (2003), este esquema, conocido como *fortspinnung* es propio del barroco tardío.

Comúnmente usado en el contrapunto barroco, en este fragmento de Mozart se presenta como un *fortspinnung* sin epílogo o cadencia adornada y extendida. Es decir, el verso *ma ti sovven-ga* presenta un breve antecedente motivico previo al *fortspinnung* de semicorcheas y negra.

El pasaje de semicorcheas no es de mayor dificultad para el cantante, pues todas ellas se mantienen en el mismo registro de la voz. Es decir, el cantante no requiere mayor presión de aire para alcanzar agudos o descender al registro grave (véase figura 3).

5.2. Fragmento 2

En enero de 1781, el alemán Raff estrenó en Múnich el papel de Idomeneo. Meses antes, el compositor se encontraba en Salzburgo, donde recibió la propuesta desde Múnich

⁸ Capacidad de dosificar el aire que posee el cantante durante la fonación.

⁹ Mozart, *Va dal furor portata*, KV 21, NMA Online: the Stiftung Mozarteum Salzburgen.

para escribir dicha ópera con motivo del carnaval. En noviembre de 1780, Mozart se trasladó a Munich.

En el siguiente fragmento *Vedrommi intorno l'ombra dolente* la relación verso y frase musical se mantiene. Además, las frases se separan con silencios lo que permite al cantante respirar cómodamente. Luego, una frase de cinco compases con el texto *sono innocente*, marca un momento de lucimiento para la voz.

La sílaba *cen* de la palabra *innocente* se extiende sobre una sola nota durante tres compases. Considerando las palabras de Mozart, aquí se podría aplicar la *mesa di voce*, lo que sería de buen gusto para terminar la frase con una dinámica *piano*.

También aparecen algunos intervallos amplios —séptima, octava—, los cuales son un recurso compositivo recurrente en la melodía mozartiana (véase figura 4).



Figura 4. *Vedrommi intorno l'ombra dolente*¹⁰: cc1-29

5.3. Fragmento 3

Mozart tenía alrededor de 31 años y se encontraba en Praga (1787). Un emisario del empresario Bondini lo visitó entre enero y abril para encargar la composición de una ópera bufa.

Antes del estreno de la ópera el 29 octubre de 1787, Mozart sufría la muerte de su amigo Count von Hatzfeld, la de su padre el 28 mayo y la de su íntimo amigo Barisini el 3 de septiembre. Además, debió enterrar a su mascota, un pájaro cantor, tres días después a la muerte de su padre. Quizás, estos hechos influenciaron de alguna manera la composición de *Don Giovanni*, considerada no solo bufa, sino también melodramática.

Por otro lado, *Il mio tesoro in tanto* muestra a un Don Ottavio sensible y consolador que se convierte en un hombre con propósito de venganza. Se trata de una *aria* compleja para tenor; llena de frases largas, grandes saltos y pasajes de *bravura*.

La extensión vocal del aria va de un re4 a un la5. La melodía tiene intervallos de octava, novena y décima. En el siguiente fragmento (cc36-47) se visualiza un salto desde el sol4 a la5 —intervallo de novena—. Además, dentro de las coloraturas, se visualiza secuenciación con leves diferencias interválicas de un motivo formado por 8 semicorcheas (cc43-44). Las coloraturas culminan con corcheas que dan sensación de cadencia y cromatismos que añaden un peculiar efecto (véase figura 5).

¹⁰ Mozart, *Vedrommi intorno l'ombra dolente*, KV 366, NMA Online: the Stiftung Mozarteum Salzburgen.



Figura 5. *Il mio tesoro in tanto*¹¹: cc37-47

Los intervallos amplios requieren de una sincronizada presión de aire —*appoggio*— y apertura vocal —*aperto ma coperto*—.

Para cantantes que no dominan la técnica, este fragmento es un reto. Sin embargo, pueden poseer mayor dificultad los saltos amplios hacia el sol5, fa#5 o fa5, pues allí se encuentra el *passagio* de la voz para muchos tenores.¹²

En los siguientes compases (cc20-31), los amplios pasajes de *bravura* precisan de un *fiato* extraordinario. La palabra *cercate* se extiende sobre la nota fa5 durante tres compases para terminar con coloraturas.¹³ Mozart afirmaba en una carta que estos pasajes son excepcionales al crecer hacia el *forte* —antes citado—. Lo que puede sugerir un *crescendo* para arribar a las coloraturas de semicorcheas con energía para luego decrecer (véase figura 6).



Figura 6. *Il mio tesoro in tanto*¹⁴: cc20-31

En los próximos compases (cc80-89), existen coloraturas descendentes que descansan sobre el re4, es decir, recorre el registro medio hasta alcanzar el registro grave de la voz. El cantante debe aplicar la técnica vocal para que el sonido sea homogéneo al cambiar de registro. Seguido, al descanso sobre re4 en la sílaba *nar* de la palabra *tornar*, aparece un amplio salto con dirección al fa5— intervalo de décima—, para luego volver al re4. Finalmente, la frase *nunzio vogl'io tornar* (véase figura 7).

¹¹ Mozart, *Il mio tesoro in tanto*, KV 527, NMA Online: the Stiftung Mozarteum Salzburgen.

¹² *Passagio* es la zona de unión del registro medio y agudo de la voz, la cual requiere de una correcta técnica vocal para lograr una adecuada producción sonora homogénea y sin tensiones.

¹³ Coloraturas son fragmentos o frases musicales con una importante ornamentación.

¹⁴ Mozart, *Il mio tesoro in tanto*, KV 527, NMA Online: the Stiftung Mozarteum Salzburgen.

mor - ti nun - zio vogl' io tor - nar

—, nun - zio, nun - zio vogl' io tor - nar, che sol di stra-gi e mor - ti

Figura 7. *Il mio tesoro in tanto*¹⁵: cc80-89

Sumándose al cambio de registro e intervalos amplios, otra dificultad para el cantante es la respiración y *appoggio* pues las frases requieren de una buena presión de aire y no hay silencios durante seis compases. Además, este fragmento es una sección enérgica del aria. Aquí lo adecuado es realizar una inspiración profunda al inicio del fragmento y otra muy pero muy breve, solamente si es necesaria, enfatizando la terminación de uno de los versos del texto. Nótese que la capacidad pulmonar del cantante depende de su entrenamiento y del tamaño de su tórax.

Esta ópera, considerada como parte de la edad madura del compositor, sin lugar a dudas, reta a todo cantante.

6. CONCLUSIONES

Las obras de Mozart poseen diversas técnicas compositivas para el desarrollo de la melodía como la evidencia temática, *fortspinnung* sin epílogo y elaboración temática. Adicionalmente, sus melodías poseen intervalos amplios superiores a la octava. Cabe mencionar que prevalece una línea melódica con equilibrio entre la construcción de la melodía y el uso del idioma, lo que ofrece naturalidad al canto.

La regularidad fraseológica, propia del estilo galante, es parte del estilo mozartiano pero dicha regularidad es rota en momentos de desarrollo o lucimiento vocal con la inserción de coloraturas o pasajes de *bravura*. Sin embargo, en la obra prevalece la simetría.

En las melodías mozartianas, el contraste interpretativo se logra con inflexiones dinámicas ligadas a las afecciones que representan la melodía y su texto. Varias de estas dinámicas no escritas, deben ser descubiertas por el intérprete.

Mozart conmueve con la transformación temática de sus melodías, mas no con el contraste abrupto. Los temas pueden encontrarse en otro centro tonal y con variaciones tanto rítmicas como melódicas. Cabe mencionar que las modulaciones se ajustan a la naturaleza de la frase cuya fuerza emotiva se ve representada por el contraste entre tensión y estabilidad.

La teoría de los afectos está presente en la música de Mozart, mostrándose como cambios de tonalidad, compás, armonía, escala, agógicas y dinámicas que buscan representar diversos humores o afectos relacionados al texto de la obra.

La filosofía acerca del buen gusto es relevante en la música de Mozart, sin considerar la teoría musical, pero atendiendo a que la música sea agradable al oído.

La teoría de los afectos y el concepto de buen gusto son la base para una interpretación musical del repertorio mozartiano.

El canto en estilo mozartiano debe poseer un sonido vocal homogéneo, una buena proyección vocal con un correcto *appoggio*, fraseo y articulación para beneficiar tanto la expresividad musical como la inteligibilidad de la palabra y especialmente, debe estar presente la *messa di voce*. Así mismo y sobre todo, debe carecer de vibratos falsos (o vibrato de intensidad), acentos extraños y desmesurados, sin olvidar los sonidos de garganta; El

¹⁵ Mozart, *Il mio tesoro in tanto*, KV 527, NMA Online: the Stiftung Mozarteum Salzburgen.

canto mozartiano no debe ofender al oído pues es un estilo equilibrado, elegante y libre de exageradas muestras de pasión.

En las obras escritas por Mozart están presentes sus saberes respecto al canto y su estilo. Sin embargo, se debe considerar que algunas dinámicas, ligaduras de fraseo e indicaciones de humores no están escritas en la partitura de forma evidente, por lo que es trabajo del intérprete analizar e identificar los fraseos más adecuados, los momentos para la *mesa di voce* y demás detalles interpretativos para lograr una interpretación cercana al estilo del compositor.

La visión actual de la técnica vocal es más científica que la del clasicismo o algún otro periodo histórico-estilístico que vivió la música y debe entenderse de aquel modo. Es decir, los profesionales del canto deben transmitir sus conocimientos evitando ambigüedades y clarificando los conceptos a los que se refieren. Por lo mencionado, es vital que los docentes gocen de un conocimiento histórico de la evolución del canto al igual que sus fundamentos científicos entre los que se encuentran los acústicos, fisiológicos y psicológicos.

La voz humana vibra naturalmente, pero sólo en la medida de ser bella; tal es la naturaleza de la voz, que es imitada no solo por los instrumentos de viento, sino también por los de cuerda e incluso por el piano. Pero en el momento en que se traspasa el límite adecuado, ya no es hermoso (Mozart, 1778c, p.3).

REFERENCIAS

- Bunch, M. (2009). *Dynamics of the Singing Voice*. Austria: Springer-Verlag.
- Burney, C. (1935). *A general history of music (1776 - 1789)*, Vol 2, ed. Frank Mercer, New York.
- Ferrer, J. (2001). *Teoría y práctica del canto*. Madrid: Herber.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Traducción Carlos Pérez. Madrid: Alianza Editorial.
- Fubini, E. (2008). *Estética de la música*, trad. Franciso Campillo. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- Galilei, V. (1581). *Dialogo di Vicentio Galilei Nobile della musica antiqua et della moderna*. Florence: Giorgio Marescotti.
[https://imslp.org/wiki/Dialogo_della_musica_\(Galilei,_Vincenzo\)](https://imslp.org/wiki/Dialogo_della_musica_(Galilei,_Vincenzo))
- Grove, G. (1880). *A Dictionary of Music and Musicians*. Vol.II. London: Macmillan.
- Kühn, C. (2003). *Tratado de forma musical*, trad. Luis Romano. Huelva: Idea Books.
- Jenkins, J.(2010). «Mozart and the Castrati». *The Musical Times*, Vol. 151, No.1913: 55-68.
<http://www.jstor.org/stable/25759517>
- Marek, D. (2007). *Singing: the first art*. Lanham: Scarecrow Press.
- Marshall, R. (2019). *Bach and Mozart: Essays on the Enigma of Genius*. New York: University of Rochester Press.
- Mozart, L. (1948). *A Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing*. Traducción de Edith Knocker. New York: Oxford University Press.
- Mozart, A. Carta de 1770-01-26, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=719&cat=1>
- Mozart, A. Carta de 1777-11-08. Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=930&cat=2>
- Mozart, A. Carta de 1777-10-02. Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=905&cat=2>
- Mozart, A. Carta de 1778-02-28, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=995&cat=2>

- Mozart, L. Carta de 1778-02-11, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=986&cat=2>
- Mozart, A. Carta de 1778-02-19, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=990&cat=2>
- Mozart, A. Carta de 1778-06-12, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=1017&cat=2>
- Mozart, A. Carta de 1780-11-15, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=1104&cat=3>
- Mozart, A. Carta de 1780-12-27, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=1136&cat=3%20>
- Mozart, A. Carta de 1780-12-30, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=1139&cat=3>
- Mozart, A. Carta de 1781-09-26, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=1195&cat=3>
- Mozart, A. Carta de 1782-04-10, Mozart Letters and Documents – Online Edition, Salzburgo: Internationale Stiftung Mozarteum.
<https://dme.mozarteum.at/DME/briefe/letter.php?mid=1233&cat=3>
- Mozart, A. *Vedrommi intorno en Idomeneo*, K.366. NMA Online, ed. Daniel Hertz. Neue Mozart-Ausgabe (urtext edition), publicado por the Stiftung Mozarteum Salzburg en colaboración con the Packard Humanities Institute, 2006. Ejemplos musicales autorizados por the Mozarteum Salzburg.
https://dme.mozarteum.at/DME/nma/nma_pdf.php?c=dnNlcD0zMDQmcDE9OTcmcDI9MTA1Jmw9MiZ0aXRsZT0uLiUyRm9ianMlMkZwZGYIMkZubWFfMzA0Xzk3XzEwNS5wZGY=&cc=902fca3973e9ae17f420f23e3445b96e
- Mozart, A. *Il mio tesoro in tanto en Don Giovanni*, K.527. NMA Online, eds. Wolfgang Plath y Wolfgang Rehm, Neue Mozart-Ausgabe (urtext edition), publicado por the Stiftung Mozarteum Salzburg en colaboración con the Packard Humanities Institute, 2006. Ejemplos musicales autorizados por the Mozarteum Salzburg.
https://dme.mozarteum.at/DME/nma/nma_pdf.php?c=dnNlcD02OCZwMT0zNTgmcDI9MzY2Jmw9MiZ0aXRsZT0uLiUyRm9ianMlMkZwZGYIMkZubWFfNjhfMzU4XzM2Ni5wZGY=&cc=942ac2b32a10ed470e8903f6e869e8d7
- Mozart, A. *Va, dal furor portata*, K.21. NMA Online, ed. Stefan Kunze, Neue Mozart-Ausgabe (urtext edition), publicado por the Stiftung Mozarteum Salzburgen en colaboración con the Packard Humanities Institute, 2006. Ejemplos musicales autorizados por the Mozarteum Salzburg.
https://dme.mozarteum.at/DME/nma/nma_pdf.php?c=dnNlcD04MSZwMT0zJnAyPTEyJmw9MiZ0aXRsZT0uLiUyRm9ianMlMkZwZGYIMkZubWFfODFfM18xMi5wZGY=&cc=90c3908d910d68ec2cb2b5a41ecc8ab2
- Latham, A. (2008). Diccionario enciclopédico de la música. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perry-Camp, J. (1998). «Amadeus and Authenticity». *Eighteenth-Century Life* 9: 117–119.
- Pestelli, G. (1991). *Storia della Música: L'età di Mozart e di Beethoven*. Bologna: Edizioni Di Torino.
- Rosen C. (2003). *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven*. Traducción Elena Giménez. Madrid: Alianza Editorial.
- Solomon, M. (1996). *Mozart: A Life*. New York: Harper Perennial.
<https://archive.org/details/mozartlife0002solo/page/n5/mode/2up>

EL CANTO SEGÚN MOZART: ANÁLISIS DE SUS CARTAS, PARTITURAS, UNA MIRADA
ESTÉTICA Y TÉCNICA VOCAL

- Solomon, M. (1995). Marianne Mozart: “Carissima sorella mia”. En *On Mozart*, ed. James Morris, 130-150. London: Cambridge University Press.
- Sundberg, J. (1987). *The science of the singing voice*. Northern Illinois: University Press.
- Tosi, F. (1995). *Introduction to the Art of Singing*. Traducción de Johann Friedrich Agricola. London: Cambridge University Press.

**ANÁLISIS PARAMÉTRICO DEL *EUPHONIC
CONCERTO: CONCERTO FOR EUPHONIUM & WIND
ORCHESTRA* DEL COMPOSITOR VALENCIANO JOSÉ
SUÑER ORIOLA**

***PARAMETRIC ANALYSIS OF THE EUPHONIC
CONCERTO: CONCERTO FOR EUPHONIUM & WIND
ORCHESTRA BY THE VALENCIAN COMPOSER JOSÉ
SUÑER ORIOLA***

Javier Miranda Medina

Conservatorio profesional de música *Ángel Barrios* de Granada
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6398-2601>

RESUMEN

José Suñer Oriola es uno de los grandes compositores españoles y de Europa con mayor proyección en la actualidad. Ganador de multitud de premios, sus composiciones han sido interpretadas y estrenadas en diferentes auditorios nacionales e internacionales.

Con este concierto de bombardino y banda sinfónica que ha escrito, queremos dar a conocer a un compositor único en el que concurren una serie de características musicales que definen su obra y su forma de vida.

Palabras clave: José Suñer Oriola; Bombardino; Análisis y teoría musical

ABSTRACT

José Suñer Oriola is one of the great Spanish and European composers with the greatest projection today. Winner of many awards, his compositions have been performed and premiered in different national and international audiences.

With his *concerto* for euphonium and wind orchestra, we wish to make known a unique composer in which a series of musical characteristics concur that define his work and his way of life.

Keywords: José Suñer Oriola; Euphonium; Music analysis and theory

INTRODUCCIÓN

El análisis musical por parámetros ha de ser enriquecido por el estudio de la obra musical en sí misma, esto es, la comprensión de los códigos simbólicos que rigen el estilo y las relaciones que hay entre las notas musicales, las cuales, son progresivamente desmenuzadas para que el estudiante las entienda y las memorice con el fin de mejorar su comprensión de la pieza y, así, su ejecución. Se puede considerar como un

conjunto de estrategias que se emplean en el estudio de los parámetros musicales que componen las directrices artísticas de cada estilo, ya que está fuertemente vinculado a la teoría y a la práctica, esto es así porque el intérprete, no sólo es sujeto de conocimiento si conoce y comprende la realidad que pretende interpretar, sino porque al estudiarla y analizarla se sitúa como observador (Okñena, 2021, pág. 10).

Este análisis que proponemos de las condiciones *internas* y *externas*, que se ajusta a los códigos simbólicos y estilísticos propios, conduce a un mayor entendimiento de los componentes de la música como arte. Por tanto, debemos considerar esta abundancia de relaciones musicales, al menos, de dos maneras diferentes: por un lado, de manera global, atendiendo al *estilo*, y, por otro, de forma particular, atendiendo a la *particularidad* de cada *parámetro* y a su *jerarquía* en función de la época y del compositor, con el fin de orientar la atención del intérprete, no sólo durante el proceso de estudio, sino también durante la interpretación pública. Para comprender esta red de complejas relaciones internas,

uno puede concentrarse con interpretar una determinada relación entre notas porque así lo establece la partitura. Pero también puede analizarse el significado de una determinada relación entre notas, pueden hacerse comparaciones con anteriores relaciones tonales, puede investigarse la tensión entre los intervalos que median entre el tono inicial y el final, en pocas palabras, a una relación entre notas se le puede asignar un significado dentro de un contexto (Mantel, 2010, pág. 84-85).

Por tanto, a través de una metodología analítica paramétrica enfocada en la interpretación, sobre todo, en el estilo, podrían resolverse gran parte de los problemas que tiene la música en la actualidad, gracias a la innegable ayuda de las nuevas tecnologías y la cultura visual que prevalece en nuestra sociedad. Es entonces como se plantea la siguiente *hipótesis* como punto de partida:

En el lenguaje musical del compositor José Suñer Oriola, la melodía tiene un papel muy relevante en la articulación del discurso musical ya que demuestra que hay una relación entre los elementos de la música y el significado que adquieren estos gracias a los rasgos característicos del compositor.

Esta afirmación se fundamenta en las siguientes características observadas en el estudio, análisis paramétrico y en el discurso musical presentado a través de una sucesión de pequeñas estructuras o eventos musicales del *Euphonic Concerto* del maestro valenciano. Estos acontecimientos se pueden catalogar en familias, en concordancia o contraste, lo que genera una sensación de continuidad o discontinuidad. En este tipo de estructuras se puede identificar, ciertas estrategias discursivas que se producen a través de la textura musical. Teniendo en cuenta esta hipótesis, nos hemos planteado una serie de objetivos para la consecución de este artículo.

El *objetivo principal* para la consecución de este artículo es *contribuir* a la comprensión del lenguaje musical de José Suñer Oriola.

Los *objetivos secundarios* son: a) Establecer la función de la melodía principal en la articulación del discurso musical a través de los siguientes parámetros: armonía, ritmo, forma o estructura e instrumentación; b) Establecer la instrumentación de la partitura.

FUENTES

Para llevar a cabo este artículo partimos de las siguientes fuentes primarias: primero, la partitura para solista y banda sinfónica y, segundo, sus reducciones para bombardino y piano, editadas por la editorial *Tot per l'Aire* de Almàspera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

Hemos utilizado, para los ejemplos musicales, la reducción de solista y piano en su mayoría, aunque en otras ocasiones, se ha utilizado la partitura de banda sinfónica para un mejor conocimiento de las explicaciones, ya que, la reducción de piano discrepa de la anterior en varios momentos de ésta y, para otros ejemplos, se presenta una reducción de realización propia a partir de la versión de banda sinfónica con la finalidad de hacer más accesible al lector la parte que se quiere estudiar y resaltar. Esta reducción se realiza a partir del editor de partituras *Sibelius Ultimate*.

Teniendo en cuenta que una reducción musical “es el procedimiento y el resultado de reescribir una composición que originalmente fue concebida para ser compuesta con varios instrumentos (orquesta o banda sinfónica), este procedimiento implica una importante modificación de formato, además, en ocasiones, de género musical” (Catalán 2003, pág. 55). Independientemente de que se sepa o no cuál es la causa principal de la reducción de esa partitura, siempre se ahorran recursos en la misma que son necesarios para llevar a cabo la composición, por lo que, en última instancia, la reducción aumenta las posibilidades de tocar la obra y, al menos potencialmente, aumenta su propagación.

A pesar de que el mundo de la música, en general, no utiliza las reducciones, excepto en casos que se salen de lo común, la reducción, en particular la pianística, sigue teniendo un lugar importante en el mundo de la música: en la ópera, en la música solista con banda u orquesta, etc., ya que sirve para los ensayos parciales que se necesitan para la representación de éstos y, a la vez, la parte del pianista ha de ser realizable. La reducción, para finalizar, se considera un ejemplo de transcripción.

MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

La variedad de composiciones de Suñer se extiende a lo largo de su carrera musical. Tomando como punto de partida su primera gran obra para banda sinfónica en su catálogo, *Vasa*, este recorrido abarcaría desde el año 1999 hasta la actualidad. Por ello, el análisis de las obras musicales del compositor puede revelar detalles concretos del estilo y del lenguaje en el tratamiento sinfónico, además de las composiciones en sí. En este sentido, es posible observar que en el repertorio sinfónico para banda y para su música con solista, existe una serie de tópicos recurrentes (*topoi*) y referencias a determinados estilos que se consideran rasgos característicos del compositor. Hemos de aclarar que

la teoría de los tópicos musicales fue introducida por Leonard Ratner en 1980. Enmarcada en la semiótica musical, trata de demostrar la relación entre elementos de la música del siglo XVIII y el significado que adquieren gracias a las convenciones de uso de la época (Centeno Osorio, 2022, pág. 117-130).

Desde una perspectiva formal, las piezas sinfónicas de Suñer parecen estar compuestas de manera bastante espontánea. Esto se debe, principalmente, a que no han sido creadas a partir de modelos preestablecidos.

Si consideramos que la música es un medio de expresión, en cierta manera, asumimos que también es un sistema de comunicación, ya que la característica más importante del lenguaje es la capacidad de comunicarse a través de un sistema de signos. Esta supuesta capacidad de la música ha sido objeto de controvertidos debates a través de la historia de la música, y continúa siendo una teoría contradictoria entre los compositores. Para Suñer, la música constituye una cualidad intrínseca de este arte, siendo uno de los componentes más importantes de su pensamiento creativo y de su estética.

La evolución y organización de un discurso musical precisa de formas musicales donde la previsibilidad y la linealidad en las transformaciones sean claras o al menos exista el deseo de que sean percibidas de un modo u otro. Esta idea nos lleva a una pregunta relevante: Si la comunicación es un hecho ¿Cómo comunican los lenguajes del siglo XX y XXI? Para responder a esta pregunta hay que considerar diferentes aspectos: 1. La música contemporánea no agrupa un estilo en concreto; 2. Existe un planteamiento no funcional de la armonía; 3. Reconsideración de la terminología y función de sus elementos constituyentes: nueva percepción/organización; 4. Se crean estructuras morfológicas y sintácticas. Este tipo de cuestiones no son novedosas, ya que, Leonard Bernstein las trató ya en 1973 en la Universidad de Harvard en sus legendarias *Eliot Norton Lectures*. (Vadillo, 2020, pág. 31-32)

Con el propósito de investigar este concierto para solista acompañado, en esta ocasión, de una banda de música sinfónica, así como indagar en la manera en que se relacionan las formas musicales, es necesario recurrir a ciertas herramientas como el análisis paramétrico. Este ofrece otras maneras de leer una obra musical y, de esta manera, puede evidenciar de manera visual, aspectos de la estructura que son más relevantes. De ahí que la interpretación musical puede ser enriquecida por el estudio de la partitura en sí misma, esto es, la comprensión de los códigos simbólicos que rigen el estilo y las relaciones que hay entre las notas musicales, las cuales, son progresivamente desglosadas con el fin de mejorar su comprensión de la pieza y, así, su ejecución.

Por tanto, debemos considerar esta riqueza de relaciones musicales, al menos, de dos maneras diferentes. Por un lado, de manera global, atendiendo al estilo, y, por otro, de manera particular, atendiendo a la particularidad de cada parámetro y a su jerarquía en función de la época, en nuestro caso el siglo XXI, y del compositor, con el fin de orientar la atención del intérprete, no sólo durante el proceso de estudio, sino también durante la interpretación pública.

Para entender y comprender la compleja red de relaciones que se encuentran en el interior de una partitura, el análisis musical debería realizarse a partir de un estudio de tipo intelectual. Por tanto, a través de una metodología analítica enfocada en la interpretación, sobre todo en el estilo, podrían resolverse gran parte de los problemas que tiene la música en la actualidad, aunque un problema que surge en el análisis de obras del siglo XXI es el de identificar la forma que crean la percepción del ordenamiento de los materiales de la obra compuesta, aunque el problema esencial “es no tanto tratar de deducir consecuencias formales a pequeña y gran escala del material compositivo básico sobre el cual el compositor esté trabajando sino discernir cuál es la naturaleza de éstos últimos. Qué función y cuál es la naturaleza de los materiales microformales” (Vadillo, 2020, pág. 33). Esta cuestión aplicada a la música de los lenguajes del siglo XX y XXI se torna fundamental, “en parte debido a la ruptura que se produce entre los engranajes que mantenían cohesionados las estructuras más pequeñas con las grandes estructuras” (Vadillo, 2020, pág. 33).

A través de la lectura y escucha de cada pieza, el análisis se inicia siguiendo los lineamientos unificados y detallados a continuación. En términos generales, se recomiendan los siguientes enfoques y metodologías: formal, melódico, armónico y de acompañamiento. La velocidad de los valores en la melodía, el ritmo armónico en las progresiones, los patrones rítmicos del acompañamiento y, además, el rol del ritmo en la forma y la instrumentación son todos parte de este estudio, ya que es el único elemento musical que comparten.

El enfoque será el análisis estructural paramétrico en el que se consideran la armonía, la melodía, el ritmo, el timbre, la instrumentación y el análisis formal. Todo ello se basará en manuales tradicionales como: *Análisis del estilo musical* de Jan LaRue (1998), el *Tratado de Armonía* Walter Piston (1998), *El estilo y la idea* de Arnold Schönberg (2007), *Enfoques analíticos de la música del siglo XX* de Joel Lester (2005), *Instrumentación y Orquestación Clásica y Contemporánea (Volumen I): Instrumentos de Viento madera, viento metal y voz* (2008) y *Dodecafonismo y Serialismo en España: Autores y obras* de Agustín Charles (2005), *El Estudio de*

la *Orquestación* de Samuel Adler (2006), entre otros. La base de este análisis viene justificada a partir de

Los cuatro elementos contributivos [de la música son]: sonido, armonía, melodía y ritmo. El quinto elemento, “crecimiento” [la forma o articulación], es el resultado de los cuatro elementos anteriores y, además, el que los combina y mezcla. Presenta dos facetas, como contribución y como resultado (LaRue, 1998, pág. 2).

Y una vez determinados los elementos a analizar, especifican las cualidades que hay que tener presentes en cada uno:

El sonido, como categoría analítica del estilo, incluye todos los aspectos del sonido considerado en sí mismo en lugar de observarlo como materia prima de la que se sirven la melodía, el ritmo o la armonía. Las observaciones sobre el sonido se agrupan de un modo natural en tres apartados básicos: timbre, dinámicas y textura y trama (LaRue, 1998, pág. 17).

Dentro del sonido incluye otra subdivisión de dos de sus elementos:

el *timbre*, entre los principales [elementos] que deberían ser considerados en la caracterización del estilo de un compositor están: la elección de timbres [...], ámbito [...], grados y frecuencia de contraste [...] e idioma: el conocimiento o ignorancia de las especiales posibilidades de los instrumentos, tales como la aptitud para saltar de una parte a otra de la extensión de un violín, los efectos afortunados que producen las combinaciones idiomáticas a través de los diferentes golpes de arco y golpes de lengua, o Figuras que se adaptan con facilidad a los distintos registros o las posiciones de la mano (LaRue, 1998, pág. 17-18).

La *dinámica*, “a fin de conseguir una evaluación razonable del uso de las dinámicas por parte del compositor debemos considerar los siguientes puntos: tipos de dinámicas [...] y grado de contraste” (LaRue, 1998, pág. 19). La *armonía* “esas dos funciones fundamentales de la armonía son: el color [la tipología de los acordes y su disposición] [...] y la tensión” (LaRue, 1998, pág. 31-32). La *melodía* “para lograr unas firmes conclusiones [sobre la melodía] [...] se deberán aplicar las siguientes pruebas analíticas: [...] contorno melódico [...], función rítmica [...] y fondo armónico” (LaRue, 1998, pág. 55-56). El *sonido*:

La impresión rítmica de un pasaje determinado puede surgir [...] de estos tres estratos de acción: el continuum o regularidad en la jerarquía métrica, la organización temporal de valores o ritmo de superficie y las interacciones con el sonido, la armonía y la melodía (LaRue, 1998, pág. 68).

Finalizamos por la *articulación motívica*, como base de la forma “[el proceso de crecimiento] pasa por cuatro fases de relevancia creciente, dirigidas hacia la delineación de la forma: la heterogeneidad [...], la homogeneidad [...], la diferenciación [...] y la especialización [...]” (LaRue, 1998, pág. 90-91).

Sin embargo, el elemento más importante en el análisis musical y el único que es común entre los diferentes trabajos es el uso de la experiencia y la intuición para determinar qué elementos son relevantes para un buen análisis, ya que la heterogeneidad de la estética musical produce enfoques muy distantes. Lo que significa que lo que es ideal para una pieza musical no es lo más conveniente para otra.

Esta estructura, u organigrama, aunque para facilitar su uso ha sido planificada por categorías, no está pensada como un método teórico cerrado en sí mismo, sino más bien como una destilación de la experiencia. [...] La música es un proceso de crecimiento que combina dos aspectos: primero, las impresiones, en gran medida momentáneas, que sentimos como movimiento; y, en segundo lugar, los efectos acumulativos de este movimiento que nosotros retenemos, sedimentándolos, en un sentido de forma musical. [...] el analista del estilo debe dirigir sistemáticamente su

observación a las dimensiones grandes, medias y pequeñas, cambiando su centro de atención desde la totalidad del movimiento a la parte, y de ésta, finalmente, a la frase. De este modo sus observaciones sobre el movimiento y la forma se acumulan con toda naturalidad en una serie de datos comparables en importancia.

[...] No hay un único modo “correcto” de analizar o de escuchar la música del s. XX, como no lo ha habido de ninguna música. La percepción de una obra de arte es una cuestión muy personal. En consecuencia, este libro no pretende enseñar “la” manera de escuchar la música del siglo XX. Más bien presenta algunos enfoques que pueden llevar a una escucha más informada dando una idea de cómo se emplean los materiales musicales y de cómo se logran los efectos sónicos y expresivos (LaRue, 1998, pág. XI-XII *prefacio*).

De este modo, esta metodología de análisis se verá modificada cuando el criterio musical dicte que es necesario analizar los elementos de una forma diferente o que uno de dichos elementos no tiene relevancia en un contexto determinado.

Como se trata de un estudio del lenguaje sinfónico bandístico, la forma y el estilo de un compositor contemporáneo, se requiere una metodología adaptada a su propio lenguaje musical. En conclusión, “a partir de la gran diversidad de metodologías de análisis musical, el problema que se plantea a la persona que va a abordar el análisis de una obra musical es saber elegir el método más adecuado a sus necesidades entre los posibles” (Sobrino, 2005, pág. 673).

La obra que tratamos en este artículo, *Euphonic Concerto*, tiene un estilo musical muy específico que, para describirlo, se ha tenido que idear un sistema de análisis que se adaptara a esta estética particular. Nuestro propósito es hacer que el lector se sienta conectado con los conceptos musicales involucrados y el procedimiento de análisis musical que se ha empleado para la composición y que se han utilizado en este estudio.

APUNTES BIOGRÁFICOS: JOSÉ SUÑER ORIOLA

José Suñer Oriola (1964), El Puig de Santa María (Valencia), recibió su formación musical en el Conservatorio Superior de Música de Valencia, especializándose en armonía, contrapunto, análisis y percusión, y estudiando dirección de orquesta y composición con el Maestro Julio Ribelles.

Ha obtenido numerosos reconocimientos a lo largo de su carrera como el *Premio Especial Fennell* en el Primer Concurso de Composición de la *Tokio Kosei Wind Orchestra* 2006 y el Premio *SACEM*, tercer premio en composición en el *Coups de Vents* 2008 en Lille (Francia). También ha sido finalista en el Segundo Concurso de Composición *Frank Ticheli* en Nueva York (EE. UU.), en 2009; nominado por su obra *Phobos* en los *Hollywood Music in Media Awards (HMMA)* en Los Ángeles (EE. UU.) en 2013, y nominado por su obra *El Jardín de las Hespérides* en 2015. Suñer Oriola fue invitado por *Middle Tennessee State University* en noviembre de 2011 y dio una conferencia sobre su música en *Berklee Valencia* en julio de 2013.

También es miembro de la SGAE (Sociedad General de Autores y Editores), WASBE (*World Association for Symphonic Bands and Ensembles*) y de la *MI Valencian Music Academy*. Sus obras y composiciones han sido publicadas por varias editoriales, entre ellas *Catalana d'Edicions Musicals*, *Tot per l'Aire Publishers*, *Rivera Publishers* y *Blas-Basen*, y se han interpretado en varios países, incluidos Europa, América, Australia, Japón y China.

Se puede constatar que una gran parte de la actividad creativa del maestro valenciano la ha dedicado a la composición de obras para banda: conciertos para uno, dos o cinco instrumentos, pasodobles, polkas, música descriptiva, programática, poemas sinfónicos, oberturas y sinfonías. Hay que decir que también ha compuesto para orquesta sinfónica: *Adagio for Young Orchestra*, *Hetsid*, *Latin clarinet*, etc., para instrumento solo: *Tres temes del Vent* (marimba sola), *Sommis* (vibráfono solo) y, para música de cámara: *Udarit* (trío de percusión), *Iride* (marimba y CD), *Koishikawa* (trombón y piano), citando algunas. Se trata entonces de uno de los compositores en activo que cuenta con una amplia y destacada

producción, más de cincuenta composiciones, dentro de este ámbito en el panorama actual de la música española.

Sus obras exhiben una notable gama de estilos e influencias, que van desde el folclore español hasta el funk, el jazz y la música clásica. Sus composiciones se caracterizan por su riqueza melódica y armónica y su capacidad para evocar imágenes y emociones vívidas. A su vez, suelen presentar estructuras musicales complejas, con una gran variedad en la acentuación del tema. Esto permite un alto grado de libertad y creatividad, así como un mayor nivel de participación de la audiencia.

Se ha descrito que su música tiene un profundo sentido de la emoción y una intensidad dramática que evoca una poderosa reacción emocional en el oyente. Además, sus composiciones musicales suelen presentar elementos de la música popular española y sus propias experiencias personales. El éxito de éstas lo han consolidado como uno de los principales compositores del siglo XXI. En conclusión, José Suñer Oriola es, sin duda, uno de los compositores más influyentes y respetados de nuestro tiempo y, actualmente, es profesor del Conservatorio Profesional de Música «José Iturbi» de Valencia.

ANÁLISIS PARAMÉTRICO DEL *EUPHONIC CONCERTO: CONCERTO FOR EUPHONIUM & WIND ORCHESTRA*

Euphonic Concerto está compuesta para instrumento solista y banda sinfónica con la siguiente instrumentación: bombardino solo, un flautín, dos flautas, dos oboes, dos fagotes, un clarinete requinto, tres clarinetes en si bemol, un clarinete bajo, dos saxofones alto, dos de tenor y uno barítono en mi bemol, cuatro trompas en fa, fliscorno, tres trompetas en si bemol, dos trombones tenores y uno bajo en do, dos bombardinos en do, dos tubas en do, un contrabajo, timbales y percusión. Esta es la plantilla básica para banda sinfónica de música.

En cuanto a la percusión, hay que destacar que, además de los básicos timbales, bombo, platos (de choque y suspendido) y caja, Suñer añade otros instrumentos que él considera fundamentales como percusionista: láminas (marimba, lira, vibráfono y xilófono), toms (usa dos) y tam – tam.

Dividida en dos movimientos: el primero (allegro, maestoso, allegro) y, el segundo (maestoso, allegro con spirito, lento espressivo, lento, allegro con spirito), *Euphonic Concerto* con subtítulo *Concerto for Euphonium & Wind Orchestra* del compositor valenciano José Suñer Oriola es una obra encargada de la Asociación Española de Tubas y Bombardinos (AETYB) para el Concurso AETYB de 2016, dentro del Festival AETYB de Valencia en 2016 como se describe en el interior de la partitura, siendo su presidente en ese año D. Eduardo Nogueroles, Profesor de Tuba del Conservatorio Profesional de Música de Valencia, compositor, director y representante internacional de la International Tuba and Euphonium Association (ITEA).

Euphonic es un concepto innovador desarrollado por *Stagecast* diseñado para brindar una experiencia de concierto más atractiva y placentera. El objetivo es crear una atmósfera que capture el mismo nivel de euforia y energía; y *Concerto*, es una de las formas musicales más reconocidas del siglo XX y XXI, ya que ofrece un escenario accesible a todos, y, junto con el timbre, que es una dimensión perceptual y sensorial, contribuye significativamente a la codificación y organización de estructuras de eventos en forma musical. El momento tímbrico nominal se refiere al sonido general de un pasaje dado. Los cambios en el timbre a lo largo de una dimensión portadora de forma deberían inducir transiciones o contrastes distintivos en la superficie musical.

Obra de pequeño formato como nos dice el propio compositor e inspirada en la tercera sinfonía en mi bemol mayor, opus 55 de Ludwig van Beethoven el *Euphonic Concerto* tiene una estructura libre como una fantasía. Este término, según el Diccionario Enciclopédico de la Música la define como título para piezas caprichosas que no tienen forma fija, en las que el compositor puede volcar su imaginación con toda libertad. Las características propias del género impiden enmarcarlo bajo una definición única, no obstante, es posible

distinguir varios tipos de fantasías a lo largo de las épocas; algunas obras musicales escritas en esta *antítesis formal* son verdaderamente refinadas (Latham, 2008, pág. 568).

De hecho, el propio compositor nos comenta que en un principio la concibió con esa forma, de *fantasía*, aunque desde la AETYB le habían pedido un concierto, de ahí el título de la partitura y de la posterior forma de este. Aun siendo una composición de formato libre, como bien nos ha explicado José Suñer, contiene una *estructura* y es la siguiente (Figura 1):

EUPHONIC CONCERTO: CONCERTO FOR EUPHONIUM & WIND ORCHESTRA						
Primer Movimiento	Allegro	PRIMERA SECCIÓN cc. 1-58	Introducción cc. 1-20			
			Transición «X» cc. 20-24 (anacrusa)			
			Tema «A» cc. 24 (anacrusa)-29			
			Desarrollo «a» del tema «A» cc. 30-42			
			Transición «X'» cc. 43-46			
			Desarrollo «b» del tema «A» cc. 47-58			
	Maestoso	SEGUNDA SECCIÓN cc. 59-80	Tema «B» cc. 59 (anacrusa)-63			
			Transición cc. 63-65 (2ª parte)			
	Allegro	TERCERA SECCIÓN cc. 80-169	Introducción cc. 80-82 (anacrusa)			
			Tema «A`» cc. 82 (anacrusa)-87	Desarrollo Tema «A`» cc. 88-162	Ref. 3ª Sinf. Beethoven cc. 92-118	Solista cc. 92-98 cc. 108-114
Banda Sinfónica cc. 114-118						
			Cadencia Solista cc. 145 y ss. (PC) c. 155			
				Coda cc. 162-169		
Segundo Movimiento	Maestoso	PRIMERA SECCIÓN cc. 1-3	Tema «C» cc. 1-3	cc. 1-3		
	Allegro con Spirito	SEGUNDA SECCIÓN cc. 4-28	Transición cc. 4-12	Inicio cc. 4-8		
			Modulación cc. 7-10			
			Codetta cc. 11-12			
			Tema «D» cc. 12-28	«D ₁ » cc. 12-17		
	«D ₂ » cc. 18-21 (1ª parte)					
	«D ₃ » cc. 21 (2ª parte) - 28					
	Lento espressivo	TERCERA SECCIÓN cc. 29-57	Tema «C'» cc. 29-57	«C' ₁ » cc. 29-43		
				Transición cc. 43-44		
				«C' ₂ » cc. 45-57		
	Lento	CUARTA SECCIÓN cc. 58-75	Cadencia c. 57			
			Transición cc. 58-65	Inicio cc. 58-60		
				Modulación cc. 60-64 (2ª parte)		
Codetta cc. 64 (3ª parte) -65						
Tema «C''» cc. 66-75	«C'' ₁ » cc. 66-72 (anacrusa)					
	«C'' ₂ » cc. 72-75		(PC) c. 75			
Allegro con Spirito	QUINTA SECCIÓN cc. 76-141	Tema «D'» cc. 76-141	«D' ₁ » cc.76-93	«a» cc. 76-86		
			«b» cc. 87-93			
			«D' ₂ » cc. 94-128	«c» cc. 94-107		
			«d» cc. 108-128			
Coda cc. 128-141			«e» cc. 128-134			
			«f» cc. 135-141			

Figura 1. Estructura del primer movimiento de *Euphonic Concerto* (2016), José Suñer Oriola.

El *primer movimiento* de este concierto se trata de un movimiento simple, sin interrupciones, que contiene tres partes: rápido, lento y rápido. Esta misma estructura la emplea también el compositor alicantino, en su *Concierto para banda* (1971), Amando Blanquer Ponsoda (1935-2005). A estas tres partes se les agregan dos secciones, una en el comienzo y otra en el final, que cumplen la función de introducción y otra, de coda, al final.

En el inicio (Figura 2) se proporciona una visión general de los materiales primarios y establece la primera idea en un ambiente intenso, con un carácter misterioso, que incluye diferentes elementos rítmicos sincopados y tímbricos gracias a la instrumentación con la que se inicia.

Figura 2. Inicio de *Euphonic Concerto* cc. 1-10 de José Suñer Oriola. Elaboración propia.

Esta introducción contiene los veinte primeros compases. La *agógica* con la que comienza el concierto es muy parecida al comienzo de la tercera sinfonía de Beethoven: *allegro con brio*.

El bombardino solista, comienza su andadura musical en el compás 10 con una *dinámica* en *piano* (*p*) *crescendo* a *forte* (*f*) y con la nota *si bemol agudo*, de difícil ejecución, mientras que la banda, en este caso hemos realizado el análisis con su reducción de piano, acompaña al solista en una *dinámica mezzo piano* (*mp*) y con el arpeggio del acorde de si bemol menor.

El acompañamiento del solista es llevado a cabo por la banda sinfónica (Figura 3), de forma arpegiada: las flautas 1ª y 2ª, el requinto, los clarinetes 1º y 2º acompañados por el vibráfono haciendo los acordes armónicos que se ven en el mismo.

Figura 3. Inicio del solista en *Euphonic Concerto* cc. 10-19 de José Suñer Oriola. Elaboración propia.

Hay que resaltar que el registro que abarca el solista es bastante extenso (Figura 4), según el sistema de *índices acústicos franco-belga*, desde la nota más grave hasta la más aguda, que ha de interpretar el solista en toda la partitura es de 3 octavas, es decir, desde el do_1 hasta el do_4 :

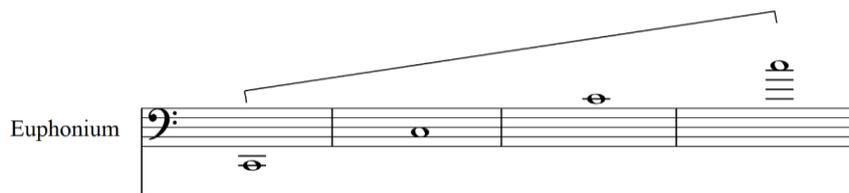


Figura 4. Registro del bombardino en *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Elaboración propia.

Explicado lo anterior, hay que decir que es a partir de aquí, compases 19 al 23 (Figura 5), donde hay un período de cinco compases de transición hasta que comienza, en la anacrusa del compás 24, el primer tema «A», que llega hasta el compás 58.

The image shows a musical score for Solo Euph. and Piano. The Solo Euph. part is in the upper staff, starting with a rest in measure 19, followed by a note in measure 20, and then a long note with a fermata in measure 23. The Piano part is in the lower staves, starting with a forte (f) dynamic in measure 19, followed by a mezzo-forte (mf) dynamic in measure 20, and then a mezzo-piano (mp) dynamic in measure 23. The score is in 3/4 time and has a key signature of two flats.

Figura 5. Transición al tema principal «A» del *Euphonic Concerto* (cc. 19 a 23) de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàserra (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

Esta sección tiene dos partes unidas con una transición: el primer desarrollo «a» entre los compases 23 a 42 y, el segundo de ellos, «b», entre los compases 47 a 58, con una transición intermedia entre los compases 42 y 46.

A continuación, exponemos el tema principal «A» (Figura 6) que, como se ha explicado en la tabla anterior, comienza en la anacrusa del compás 23 hasta la segunda parte del compás 29.

The image shows a musical score for Euphonium and Piano. The Euphonium part is in the upper staff, starting with a mezzo-forte (mf) dynamic in measure 23, followed by a long note with a fermata in measure 29. The Piano part is in the lower staves, starting with a mezzo-piano (mp) dynamic in measure 23, followed by a long note with a fermata in measure 29. The score is in 3/4 time and has a key signature of two flats. A bracket above the Euphonium staff spans from measure 23 to measure 29, labeled "tema principal «A»".

Figura 6. Tema principal «A» de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Elaboración propia.

Tras exponer el tema principal «A», vamos a ver el comienzo del desarrollo «a» del citado tema principal (Figura 7). Esta sección musical del concierto tiene una dimensión de

doce compases, es decir, desde la anacrusa del compás 30 hasta la primera parte del compás 42.

Tanto la melodía del tema principal como la de su desarrollo están acompañadas por la banda por los siguientes instrumentos en la parte rítmica: trompas, trombones; y, en la base armónica, en notas largas, las tubas y el contrabajo.

Las diferencias del acompañamiento entre la melodía del tema principal y su desarrollo son que, en la primera, el acompañamiento, es de corcheas con sus respectivos silencios:  en todos los instrumentos citados anteriormente y, en el desarrollo, el compositor utiliza todas las partes del compás con corcheas, es decir, sin silencios: , pero en las trompas, mientras que los trombones, las tubas y el contrabajo realizan el ritmo anterior expuesto, sin el uso de notas largas.



Figura 7. Inicio del desarrollo «a» del tema principal «A» de *Euphonic Concerto* de José Suñer. Elaboración propia

La transición al desarrollo «b» del tema principal «A» contiene cinco compases, es decir, del compás 43 al 46 (Figura 8). La instrumentación que utiliza el maestro valenciano en este proceso musical, se la encomienda a la sección de viento madera al completo, sin excepciones.



Figura 8. Transición, en color azul (cc. 42 – 46), inicio del desarrollo «b» del tema principal «A», en color verde (cc. 47 – 58) de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàserra (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

A partir de aquí, desde el compás 47 y durante doce compases, se desarrolla la sección «b» del tema principal «A» (cc. 47 a 58). El solista comienza tal y como lo hace en su primera intervención del concierto en el compás 10, es decir, de «*p*» *in crescendo* a «*f*» y termina con un *ritardando*, desde el compás 56 hasta la tercera parte de compás 58 donde enlaza con la exposición del tema principal «B» que comienza en la anacrusa del compás 59 en un *maestoso* que llega hasta el compás 80.

La instrumentación que utiliza en este proceso musical se lo encomienda a: la base rítmica de corcheas a los fagotes junto con el contrabajo; y, la armonía en blancas y redondas a flautín, flautas, oboes, clarinetes, trombones, tanto tenores como bajo y tubas.

El compositor realiza un gran desarrollo de este durante dieciséis compases, es decir, desde el compás 65 al 80 donde el compositor vuelve al *allegro* del inicio de la partitura (Figura 10) con una ligera variación en el tema principal «A'» llevado por la parte solista, compases 81 a 87.

The image shows a musical score for Solo Euphonium and Piano. The top system covers measures 48 to 58. The Euphonium part starts with a dynamic of *f* and features a melodic line with slurs. The Piano accompaniment consists of rhythmic patterns in the right hand and chords in the left hand, with a dynamic of *mp*. The bottom system covers measures 55 to 80. The Euphonium part begins with a *rit.* (ritardando) and then transitions to *Maestoso* (marked with a tempo of $\text{♩} = \text{c.a. } 72$). A vertical purple line marks the start of the main theme 'B' at the beginning of measure 59. The Piano part continues with rhythmic accompaniment, with a dynamic of *p* (piano) starting at measure 65.

Figura 10. Final del desarrollo «b» del tema principal «A» e inicio del tema principal «B», en color morado (anacrusa del c. 59 y ss.) de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàserra (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

La instrumentación en este proceso musical, *maestoso*, se la encomienda a una parte de la sección de viento madera de la siguiente manera: a las flautas, los tresillos de corcheas con acompañamiento en redondas de los clarinetes, y, tras este proceso musical, a los clarinetes el acompañamiento en corcheas junto con la melodía principal en la parte solista.

Toda esta instrumentación transcurre así hasta el cambio de *tempo* a *allegro*, donde la base rítmica pasa a los fagotes, las trompas y los trombones; mientras que la base armónica recae en el clarinete bajo, las tubas y contrabajo.

Figura 11. Inicio del tema «A´» de *Euphonic Concerto* (cc. 82 y ss.) de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

A partir de aquí, José Suñer desarrolla durante cincuenta y seis compases el tema «A´» (Figura 12) haciendo una referencia muy clara al motivo principal de la tercera sinfonía de Ludwig van Beethoven tanto en la parte solista como en todo el acompañamiento de la banda sinfónica en el desarrollo de éste hasta llegar a la primera *cadencia* de este concierto en el compás 145 con el *tempo* de *piú vivo*.

El tema principal «A´» comienza en un *tempo* de *allegro* (Figura 12) en la anacrusa del compás 82, con un tresillo de corcheas en el registro grave del solista, con el mismo acompañamiento que el tema principal «A» y se expone durante seis compases.

Figura 12. Tema principal «A´» (3ª Sección) de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Elaboración propia.

Tras la exposición de este nuevo tema, el compositor valenciano desarrolla éste entre los compases 88 y 162. El desarrollo se expone en la parte solista y la repite la banda en forma de *canon*. Suñer elige a la sección de viento madera, más en concreto, al flautín, las flautas y los oboes. El acompañamiento lo llevan los clarinetes, saxofones y fagotes. El viento metal y la percusión están en este momento en *tacet*, excepto el *glockenspiel*, que va al unísono con el flautín. En realidad, no va con el flautín, aunque esté escrito en la partitura, sino con la flauta a octava, ya que el *glockenspiel* suena dos octavas más agudas de lo que se escribe, y con el bombardino solista, a tres octavas.

A su vez, podemos ver (Figura 13) la primera alusión clara a la tercera sinfonía de Beethoven en la parte solista (cc. 92 a 98).

Tercera Sección: inicio del desarrollo del tema «A»

Referencia a la 3ª Sinfonía de Beethoven

Euphonium

Piano

mf

mp

mf

Referencia a la 3ª Sinfonía de Beethoven

Figura 13. Inicio del desarrollo del tema principal «A» (3ª Sección). Primeras referencias a la 3ª sinfonía de Beethoven de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Elaboración propia.

A continuación (Figura 14), podemos ver, a partir del compás 108 y hasta el 114, aparece la segunda clara referencia a la tercera sinfonía de Beethoven en el solista. En la banda, esta referencia a Beethoven se ve entre los compases 114 y 118.

107

Solo Euph.

Referencia a la 3ª Sinfonía de Beethoven

Figura 14. Referencia a la tercera sinfonía de Beethoven en la parte solista de *Euphonic Concerto* cc. 108 y ss. de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

El acompañamiento sigue en la sección de viento madera como se ha explicado anteriormente, hasta que, el compositor valenciano, introduce la alusión al tema de la *Eróica*, donde la parte solista entra en *tacet* y la instrumentación es completa, es decir, tocan todos los instrumentos de la banda sinfónica.

El citado tema de la *Eróica* (Figura 15) en la banda lo tocan los siguientes instrumentos: flautas, oboes, clarinetes. Los saxofones altos y tenores llevan un contenido musical de acompañamiento entre semicorcheas y tresillos de corcheas. Los trombones, tubas y saxofón barítono llevan un acompañamiento en blancas con puntillo. El contrabajo lo lleva a ritmo de blanca y negra por compás intercalado con tres negras. En este momento la dinámica de la banda está escrita en *forte*.

112 Solo Euph.

referencia a la 3ª sinfonia de Beethoven en la banda sinfónica

Flautas, Oboes,
Clarinetes y Trompas

Saxofones altos y tenores

116 Solo Euph.

referencia a la 3ª sinfonia de Beethoven en la banda sinfónica

Figura 15. Referencia a la tercera sinfonia de Beethoven en la parte de banda *Euphonico Concerto* cc. 114 y ss. de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

A partir de aquí, el compositor valenciano, sigue desarrollando el tema en diferentes variaciones en la parte solista hasta llegar a la primera *cadencia* de este concierto. Ésta (Figura 16) se desarrolla durante trece compases.

La instrumentación aquí la deja José Suñer a toda la sección de clarinetes y saxofones. El resto de los instrumentos de la banda sinfónica están en *tacet*.

143 Solo Euph.

Più vivo (♩ = c.a.152)

Figura 16. Primera *cadencia* tempo *più vivo* de *Euphonico Concerto* cc. 145 y ss. de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

El final de la *cadencia* anterior, Suñer la hace coincidir con el *punto culminante* en el compás 155 (PC), de este primer movimiento y la instrumentación en este momento es total. Todos los instrumentos de la banda sinfónica están tocando, por lo que la sonoridad en este momento es máxima. En el siguiente ejemplo (Figura 17), podemos ver el PC, en el recuadro color azul, del primer movimiento.

Figura 17. Punto culminante (PC), recuadro color azul, de *Euphonic Concerto* (c. 155) de José Suñer Oriola Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

A partir de aquí, durante siete compases (155 – 161) se desarrolla una pequeña transición con la melodía principal en el *glockenspiel* acompañado por: flautín, flautas, oboes, saxofones, fliscorno y trompetas, que nos lleva al final (Figura 18) con una dinámica en fortísimo (*ff*) hasta llegar a la *coda* (cc. 162 – 169) de este primer movimiento, donde la base rítmica la lleva la caja (*snare drum*), aunque en la reducción de piano, realizada por el propio compositor, la hace mediante el acorde de *re bemol*.

La melodía principal que acompaña al solista la tocan los siguientes instrumentos: flautín, flautas, oboes, saxofones altos y tenores, fliscorno y trompetas hasta los ocho últimos compases que Suñer asigna enteramente a las trompas, mientras que el resto de los instrumentos acompañan al solista tocando blancas con puntillo hasta el final.

Figura 18. *Coda* de *Euphonic Concerto* cc. 162 y ss. de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

La Primera Sección del *segundo movimiento* comienza con un *tempo* de *maestoso* (Figura 19), pero sólo dura tres compases, aunque el compositor nos muestra, en estos compases, el tema principal «C» de este movimiento. En el cuarto compás, Segunda Sección del movimiento, comienza un nuevo *tempo*, *allegro con spirito*, que inicia en el compás 4 al 28 y contiene una transición entre los compases 4 al 12, dividido en: *inicio* (cc. 4-8), *modulación* (cc. 7-10) y *codetta* (cc.11-12), para iniciar el tema principal «D» que inicia en el compás 12 al 28.

La instrumentación durante estos tres primeros compases del comienzo lo realizan todo el viento madera, exceptuando a flautín, flautas y oboes que están en *tacet*. La parte rítmica la hacen: trompas, trompetas, contrabajo, timbales y bombo (*bass drum*). El resto de los instrumentos de la familia de viento metal, hacen blancas con puntillo ligadas durante estos compases iniciales. A partir del cambio de *tempo*, rítmicamente se introducen los *toms*, mientras que, la parte melódica, la usa desde el flautín hasta el saxo alto de forma escalonada. La dinámica, al comienzo de este movimiento, es con carácter fuerte «*f*» con acentuación.

**Figura 19. Inicio del segundo movimiento de *Euphonic Concerto* de José Suárez Oriola.
Elaboración propia.**

A partir de aquí comenzamos el tema «D», segunda sección, que va desde el compás 12 al 28. Éste se divide en tres partes (Figura 20): «D₁» que va desde el compás 12 a la primera parte del compás 17; «D₂» desde la segunda parte desde el compás 17 al 21; y, «D₃», desde el compás 21 al cambio de *tempo*, *Lento espressivo*, en el compás 28.

La melodía lo llevan los siguientes instrumentos: flautín, flautas, oboes y clarinete 1°. Esta melodía tiene la característica que comienza a *contratiempo* y es *jazzística*. El ritmo que lleva esta sección es de corchea y silencio en las tres partes del compás y la instrumentación es para clarinete bajo, fagotes, trompas, trombones, bombardinos, tubas, contrabajo, caja y bombo. La dinámica es fuerte «*f*».

La segunda parte «D₂», consta de cuatro compases que, melódicamente, es diferente a la sección anterior. Acentos cada tres corcheas y un cambio de compás a 3/8 que ha de solfearse “*a uno*” por la equivalencia entre compases. La instrumentación es para los mismos instrumentos anteriormente dichos. La base rítmica es idéntica a la sección anterior y, también, para los mismos instrumentos. La *dinámica* es idéntica a la anterior.

Figura 20. Tema principal «D» c.12 y ss. de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

La tercera parte «D₃», comienza en la segunda parte del compás 21 y dura hasta el cambio de tempo, en el compás 28, a *lento espressivo*. Tiene dos partes. La primera de ellas el ritmo de la melodía es en corcheas resolviendo en tres negras, mientras que, la segunda parte, ésta es en tresillos de corchea y resuelve en un cambio de compás a 3/8.

La particularidad, además, de esta sección es que la melodía principal, que sigue siendo *jazzística*, recae sobre los saxofones altos, tenores y barítono, además de en el fliscorno y trompetas y, la base rítmica la tocan los siguientes instrumentos: clarinete bajo, fagotes, trompas, bombardinos, tubas, contrabajo, caja y bombo.

Figura 21. Sección «D₃» del tema principal «D» c. 23 y ss. de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

Siguiendo con el concierto, nos encontramos con la Tercera Sección «C» del *segundo movimiento* que consta de veintinueve compases y está dividida en dos partes unidas por una pequeña transición de dos compases. La primera de ellas, «C₁», desde el compás 28 al 43 y, la segunda, «C₂», desde el compás 45 al 57.

En este inicio de la Tercera Sección del *segundo movimiento* (Figura 26) nos encontramos con un tempo *lento espressivo*, un movimiento donde el solista puede expresar todo el lirismo que el bombardino puede dar de sí.

Dividida en dos secciones, como hemos dicho anteriormente, el registro del solista es, en este momento, desde un «*mi*» hasta un «*si bemol*». A la vez, vemos el motivo principal del tema «C» de los compases 1 a 3 del principio del movimiento. El pulso rítmico es de negra, aunque haya multitud de cambios de compás (2/4, 3/4, 4/4,) intercalados y combinados entre sí.

Figura 22. Inicio de la 3ª Sección del 2º Mov. de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

La instrumentación en este momento (Figura 22) la tenemos de la siguiente forma: en los siete primeros compases (cc. 28 a 34) está destinada a los saxofones altos y tenores, trompas, trombones, tubas y contrabajo y la base armónica está en redondas, blancas con puntillo y blancas, dependiendo del compás en el que nos encontremos.

Figura 23. Compases 40 a 45 de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

Entre los compases 35 y 51, todo el acompañamiento de la melodía principal, excepto en los dos compases de la transición (Figura 23), del bombardino recae en el viento madera: flautín, flautas, clarinetes (1º, 2º, 3º), saxofones altos y tenores; y, desde el compás cincuenta y dos hasta el inicio de la *cadencia* (segunda de este concierto) en el compás cincuenta y siete, la base armónica en blancas con puntillo ligadas, ya que estamos en ese

momento en un compás de 3/4, recae sobre los clarinetes en su registro grave, fagotes, saxofones altos, tenores y barítono, trombones, tubas y contrabajo.

La cadencia, compás 57, compuesta a base de pequeños motivos escuchados durante todo el concierto, está construida a base de escalas por terceras ascendentes y descendentes, tiene varios saltos de doble octava descendentes y cuatro cambios de tiempo en ella: *lento*, *allegro*, *allegretto* y *meno mosso*, para enlazar, en *legato*, con el *lento espressivo* inicial.

El compositor valenciano enlaza esta cadencia con la Cuarta Sección de este *segundo movimiento* que se desarrolla entre los compases 58 y 75.

The image shows a musical score for Solo Euphonium and Piano. The top staff is for the Solo Euph. (Euphonium) and the bottom two staves are for the Piano. The tempo is marked 'meno mosso' and the time signature is 4/4. The score includes a fermata over the first measure of the Euphonium part, followed by a series of notes. The Piano part features a strong dynamic 'f' (forte) and includes a complex rhythmic pattern with many beamed notes. The score is labeled '(c.a. 68)' at the top right.

Figura 24. Final de la segunda cadencia e inicio de la transición de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*

A continuación (Figura 25), podemos ver cómo el compositor realiza esta sección en la misma *agógica* en la que comenzó en el compás veintiocho, es decir, *lento espressivo*.

En esta sección nos encontramos una transición entre los compases cincuenta y ocho a sesenta y cinco dividida en: *inicio* (cc. 58-60), *modulación* (cc. 60-64 [2ª parte]) y *codetta* (cc. 64 [3ª parte]-65).

El tema «C`» se encuentra entre los compases sesenta y seis al setenta y cinco, que, a su vez, se divide en: «C`₁» entre los compases 66 y la anacrusa del compás 72 y «C`₂» entre los compases 72 y 75.

La primera contiene una melodía suave en *legato* donde el solista puede explorar toda la sonoridad del instrumento y, la segunda, es más técnica, ya que nos encontramos, en su comienzo, varios tresillos de corchea seguidos de dos compases a corcheas donde, Suñer, nos prepara para llegar al *punto culminante* (PC) de este segundo movimiento en el compás 75 y lo enlaza con la Quinta Sección y última del segundo movimiento.

Figura 25. Inicio cc. 66 y ss. de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

La instrumentación en esta sección es muy particular ya que, el acompañamiento de la melodía principal del solista lo hace el flautín. Esto mismo lo hace el compositor americano Allen Feinstein en el tercer movimiento: *The Realm of Possibility*, de su *Concert for Euphonium: Swimming the Mountain*. Este concierto está dividido en tres movimientos (I. Zeus, II. Eclipse, III. The Realm of Possibility) y ha sido galardonado con el primer premio *Harvey Philips* de la ITEA en 2006. En las notas a la partitura realizadas por el propio compositor y editadas en *Euphonium.com Publications*, podemos leer:

The concerto is loosely programmatic. In the first movement the euphonium is Zeus, surveying, enjoying, and commanding his realm. The second movement depicts the eclipse, the emergence of stars in the darkness, and then the return of the sun. The third movement playfully explores musical possibilities and impossibilities, featuring interactions between the euphonium and the piccolo, timpani, and violin. The concerto is performed without a break between movements. This programmatic work has a unique story behind it. In the opening movement, the euphonium is Zeus. The orchestra sets a wonderful atherial opening that brings to mind the beginning of the world. The powerful theme of Zeus enters, and it includes a powerful BB-flat. A stately theme ensues and develops before the major challenging section with an extended high range obligato. The solo part has been edited throughout with numerous ossia to make the work more accessible and with the reduced range requirements the work will be accessible to undergraduate students. An extended cadenza develops the Zeus theme before the orchestra takes the theme while the euphonium provides a nice obligato. A very difficult technical section that is mostly scalar brings the work to an exciting conclusion. Of the three movements, Zeus is certainly the most difficult by far. The Eclipse requires a mute in the opening section and has a serene melody that later turns to a section that depicts the emerging stars after the eclipse. The writing is not overly challenging and phrases well. The Realm of Possibility features a lilting 6/8 that brings the euphonium into a contest with instruments of the orchestra depicting how the euphonium can be versatile. A technical test with the piccolo, a bombastic contest with the timpani, and a glissando and double stop showdown with the violin. The double stop, using multi-phonics, in the euphonium is optional and the writing for the euphonium features chromatic scales and arpeggios that modulate. Overall, this work is very accessible to audiences and performers and the movements work well individually. This work is one of the few originally conceived

for euphonium and orchestra and this can be highlighted with the colorful scoring and orchestration (Feinstein, 2005, pág. 3-5).

A partir de aquí, José Suñer nos conduce hasta el *punto culminante* de este movimiento en el compás 75 para enlazar con la sexta y última sección.

Figura 26. Punto Culinante (PC) del 2º mov. de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

Tras el PC, nos encontramos con la quinta y última sección, donde en ella vamos a tener el recuerdo de la *Eróica* de Ludwig van Beethoven en su parte final, *coda*, motivo e inspiración de este concierto de bombardino y *banda sinfónica* del maestro valenciano José Suñer Oriola.

Con una *agógica* de *Allegro con Spirito*, esta sección nos encontramos con el tema «D» (cc. 76-141) y tiene tres secciones: la primera de ellas, «D₁», entre los compases 76 a 93 con dos subperíodos: «a» entre los cc. 76-86 y «b» entre los cc. 87-93. La segunda, «D₂», comprendida entre los compases 94 y 128, también con dos subperíodos: «c» entre los cc. 94-107 y «d» entre los cc. 108-128. La tercera y última sección, «D₃», la tenemos entre los compases 128 y 141 con dos subperíodos: «e» entre los cc. 128-134 y «f», entre los cc. 135-141.

Figura 27. PC e inicio de la quinta sección de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

Con el mismo carácter *jazzístico* que la segunda sección, José Suñer realiza la misma instrumentación que se ha visto anteriormente mientras que el solista está en *tacet*.

The image shows a musical score for Euphonium and Piano, measures 87-97. The score is divided into sections: 'Sección «a» (cc. 76-93)', 'segunda sección «b»', and 'primera sección «a» (cc. 94-128)'. The Euphonium part is marked 'Solo Euph.' and the piano part includes dynamics like 'f' and 'mp'.

Figura 28. Compases 87 a 97 de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Reducción de la partitura de solista y piano de la editorial *Tot per l'Aire* de Almàssera (Valencia) dentro de la serie *Iris-Music*.

En esta parte de la sección vemos que, la melodía *jazzística* que anteriormente estaba en la banda, lo lleva como tema principal el solista de bombardino. La base rítmica está en las trompas, trombones, tubas en el viento, contrabajo y, en la percusión, la caja y el bombo de concierto.

Esto sigue siendo así hasta el compás 113, donde el compositor incrementa la tensión de la partitura al introducir más instrumentos, en concreto, los de viento madera y algunos de percusión como el vibráfono, el xilófono y la marimba.

Desde el compás 122 vemos cómo se suceden una serie de escalas (por grados conjuntos descendente y ascendentes, por movimiento paralelo y contrario) entre los instrumentos agudos del viento madera (flautas, requintos, clarinete 1º) y la parte solista.

Así llegamos hasta la parte final, *coda*, donde el maestro valenciano hace de nuevo referencia al motivo principal de la tercera sinfonía de Ludwig van Beethoven desde el compás 129 y siguientes, para llegar al final del concierto en el compás 141.

The image shows a musical score for Euphonium and Piano, measures 128-141. The score is marked 'Euphonium' and 'Piano'. The piano part includes dynamics like 'ff' and 'f'. The Euphonium part is marked 'motivo de la 3ª sinfonía de Beethoven'.

Figura 29. Inicio de la *coda*, motivo principal de la tercera sinfonía de L. van Beethoven compás 128 y ss. de *Euphonic Concerto* de José Suñer Oriola. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

En la partitura que acabamos de analizar, podemos ver que, en el lenguaje musical del maestro valenciano José Suñer Oriola, la melodía tiene un papel muy relevante en la articulación del discurso musical. Es así como podemos afirmar nuestra hipótesis de partida.

Esta afirmación la hemos fundamentado a través de la observación de ésta en el estudio, análisis paramétrico y en el discurso musical presentado a través de una sucesión de pequeñas estructuras o eventos musicales del *Euphonic Concerto*.

Estos acontecimientos se han podido catalogar en familias, en concordancia o contraste, lo que genera una sensación de continuidad o discontinuidad. En este tipo de estructuras se han podido identificar estrategias discursivas que se han producido a través de la textura musical.

Teniendo en cuenta la hipótesis de partida que habíamos formulado, nos habíamos planteado una serie de objetivos tanto principales, como secundarios para la consecución de este artículo y, a través del análisis realizado, hemos podido establecer la función de la melodía principal en la articulación del discurso musical a través del estudio de la armonía, del ritmo, de la forma o estructura y de la instrumentación. También se han correlacionado los parámetros de la articulación del discurso musical con la melodía principal estableciendo relaciones entre la melodía, el ritmo y la armonía en cada sección del concierto. A su vez, hemos determinado la forma o estructura de cada movimiento del concierto junto con la instrumentación de la partitura.

Podemos exponer con claridad que en la melodía y en el discurso musical del maestro valenciano, José Suñer Oriola, se exhiben una notable variedad de formas de pensar y de sentir, que se encuentran desde el *folklore* español hasta el *jazz* y la música clásica.

Hemos identificado esta mezcla de tipos de lenguajes musicales en este concierto para bombardino y, han sido reconocidos por su predominancia melódica y armónica, a su vez, también, por su habilidad de evocar sentimientos y recuerdos vívidos. Al mismo tiempo, hemos visualizado que Suñer Oriola escribe diseños de música complicados y de difícil ejecución. Esto da lugar a un alto grado de libertad y creatividad compositiva.

Para concluir, hemos podido observar que su música cuenta con una alta dosis de sentimiento y una magnitud dramática que genera una potente respuesta del ánimo en el espectador pudiendo afirmar que la melodía en José Suñer Oriola tiene un papel muy relevante en la articulación del discurso musical.

REFERENCIAS

- Adler, S. (2006). *El Estudio de la Orquestación*. 1ª edición en lengua española correspondiente a la 3ª edición en inglés. Idea books. Barcelona
- Astor, M. (2002). *Aproximación fenomenológica a la obra musical de Gonzalo Castellanos Yumar*. Venezuela. Comisión de Estudios de Postgrado-Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Bernstein, L. (1976). *The Unanswered Question: Six talks at Harvard*, Cambridge: Harvard University Press.
- Catalán T. (2003). *Sistemas compositivos temperados en el siglo XX*. Institució Alfons el Magnànim, Valencia.
- Celibidache, S. (2001). *Über musikalische Phänomenologie*. München. Triptychon Verlag.
- Centeno Osorio, J. L. (2022). *La teoría de los tópicos aplicada a la música para cine, ¿una adaptación posible?* Cuadernos de Investigación Musical, (16), pp.117-130.
- Charles, A. (2008). *Instrumentación y Orquestación Clásica y Contemporánea (Volumen I): Instrumentos de Viento madera, viento metal y voz*. Impromptu Editores. Valencia.
- Charles, A. (2005). *Dodecafonismo y Serialismo en España: Autores y obras*. Impromptu Editores. Valencia.
- Cooper G. y Meyer Leonard B. (2000). *Estructura rítmica de la música*. Idea books.

- Einstein, A. (2000). *La música de la época romántica*. Madrid: Alianza Música
- Feinstein, A. (2005). *Concerto for Euphonium: Swimming the mountains*. Euphonium.com Editions
- Forte, A. (1992). *Introducción al Análisis Schenkeriano*. Editorial Labor, Barcelona.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial. Madrid
- García, J. D. (1990). *Filosofía de la Música*. Anthropos Editorial del Hombre. Barcelona
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Editorial Kairos.
- Haim Ron, N. (2014). *The Modern Tuba: The Evolution of the Instrument, Key Compositions and Extended Techniques*. Listaháskóli Íslands.
- Husserl, E. (1950). *La idea de la fenomenología*. España. Ed. F.D.F España.
- Jungheinrich, H. (1991). *Los grandes directores de orquesta*. Alianza editorial. Madrid
- Kühn, C. (2007). *Tratado de la Forma Musical*. Mundimúsica Ediciones, SL. Madrid
- LaRue, J. (1998). *Análisis del estilo musical*, SpanPress Universitaria.
- Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. Fondo de Cultura Económica, México DF.
- Lebrecht, N. (1991). *El mito del maestro*. Madrid. Editorial Acento.
- Lester, J. (2005). *Enfoques analíticos de la música del siglo XX*, Madrid, Akal.
- Mantel, G. (2010). *Interpretación. Del texto al sonido*. Madrid, Alianza.
- Nettles, B. (1987). *Harmony*. 4 Vol. Berklee College of Music. Boston (USA)
- Okiñena, J. (2021). *La interpretación musical como proceso artístico y científico. Dos dimensiones complementarias*. Universidad de Deusto
- Pestelli, G. (1998). *La época de Mozart y Beethoven.*, en E. D. T. Edizioni di Torino; de la edición en lengua española: Ediciones Turner, S. A., Madrid.
- Piston, W. (1998). *Armonía*, SpanPress Universitaria.
- Schenker, H. (1990). *Tratado de armonía*. Real Musical. Madrid.
- Schoenberg, A. (1967). *Fundamentos de la composición musical*. Madrid. Real Musical.
- Schoenberg, A. (2007). *El esilo y la idea*, Madrid, Mundimúsica.
- Schuller, G. (1997). *The compleat conductor*. United States of America. Oxford University Press.
- Sobrino Sánchez, R. (2005). *Análisis musical. De las metodologías del análisis al análisis de las metodologías*. Revista de Musicología. Vol. 28, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Musicología (Oviedo, 17-20 de noviembre de 2004), pp. 667-696.
- Toch, E. (2001). *Elementos constitutivos de la música*. Idea Book. Madrid.
- Tranchefort, F. (1989). *Guía de la música sinfónica*. Madrid. Alianza editorial. Madrid.
- Vadillo, E. (2020). *El sinfonismo en los siglos XX y XXI: Herencias y modelos*. Visión Libros, Madrid.

Documentos difundidos en internet:

- Suñer-Oriola. (2020, 10 de diciembre) Josép Suñer-Oriola. Recuperado el 9 de mayo de 2023, de <https://www.windrep.org/index.php?search=jos%C3%A9+su%C3%B1er+oriola&title=Special%3ASearch&wprov=acrwl>
- Suñer-Oriola (2019, 23 de septiembre) IMAGES. Recuperado el 9 de mayo de 2023, de <https://wasbe.org/images-by-jose-suner-oriola-spain>
- WASBE Utrecht Day 4 – 21 July 2017. (s.f.) Recuperado el 9 de mayo de 2023, de <https://windliterature.org/2017/07/21/wasbe-utrecht-day-4-21-july-2017/>
- Suñer-Oriola (2012, 11 de diciembre) Chamber Symphony No. 1 Midwest Band and Orchestra Recuperado el 9 de mayo de 2023, de <https://www.yumpu.com/en/document/view/5742560/chamber-symphony-no-1-midwest-band-and-orchestra-clinic-2009->

- Loshitzky (s.f.) Inverting images of the 40s: The Berlin wall and collective amnesia. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1460-2466.1995.tb00730.x>
- Typewriter (s.f.) *Materia Non Medica*. (s.f.) Recuperado el 10 de mayo de 2023, de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1607811/>
- Beavers (s.f.). Beyond Mere Novelty: Timbre as Primary Structural Marker in Ravel's Piano Concerto in G Major. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de www.mtosmt.org/ojs/index.php/mto/article/view/575/53

**LA ASIGNATURA DE REPERTORIO CON PIANISTA
ACOMPAÑANTE Y LA ESPECIALIDAD DE PIANISTA
ACOMPAÑANTE EN LOS CONSERVATORIOS
PROFESIONALES DE MÚSICA DE ESPAÑA: ESTUDIO
COMPARATIVO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS,
NECESIDAD DE CREACIÓN DE UN MARCO COMÚN,
ESTUDIO ESPECÍFICO DE LA SITUACIÓN EN
ANDALUCÍA Y PROPUESTAS LEGISLATIVAS DE
MEJORA**

***THE SUBJECT OF REPERTOIRE WITH COLLABORATIVE
PIANIST AND THE SPECIALTY OF COLLABORATIVE
PIANIST IN PRE-COLLEGE PUBLIC MUSIC EDUCATION
IN SPAIN: COMPARATIVE STUDY BY AUTONOMOUS
COMMUNITIES, THE NEED FOR THE CREATION OF A
COMMON FRAMEWORK, SPECIFIC STUDY OF THE
SITUATION IN ANDALUSIA AND LEGISLATIVE
PROPOSALS FOR IMPROVEMENT***

Javier Serrano Laborda
Conservatorio Profesional de Música "Costa del Sol"

RESUMEN

Actualmente podemos encontrar un gran vacío normativo en las Enseñanzas Artísticas en todo lo referente a los docentes que ejercen su labor como pianistas acompañantes. Por un lado, no existe en el desarrollo curricular de las Enseñanzas Profesionales de Música la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante en todas las Comunidades Autónomas. Por otro lado, tampoco está reconocida la especialidad de Pianista Acompañante dentro del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, lo que va en detrimento de la labor que ejercen estos profesionales. En este artículo he elaborado un estudio en profundidad de toda la normativa, estatal y autonómica. Se muestra, además, la

situación específica en la que se encuentra la Comunidad Autónoma de Andalucía. Con el objetivo de mejorar estas enseñanzas, propongo soluciones normativas viables a una problemática que lleva décadas enquistada.

Palabras clave: Pianista Acompañante; Pianista Colaborador; Profesor Pianista Acompañante; Repertorio con Pianista Acompañante; Currículo de Enseñanzas Profesionales de Música

ABSTRACT

Nowadays a great normative abyss in Arts Education in Spain can be found around all that regards those educators who work as collaborative pianists. On one hand, the subject Repertoire with Collaborative Pianist is not equally present within the curriculum development of pre-college public Music Education in the different Autonomous Communities. On the other hand, Collaborative Pianist specialization is still not recognized by the Body of Music and Scenic Arts Teachers, being detrimental to these professionals' task. In the following paper, an in-depth study of both state and regional normatives was performed. In addition, the specific status in which the Autonomous Community of Andalusia at the current time is shown. In order to improve the previously mentioned education, several feasible normative solutions are proposed to a decades long embedded problem.

Keywords: Piano Accompanist; Collaborative Pianist; Piano Accompanist Teacher; Repertoire with Collaborative Pianist; Pre-college Public Music Education Curriculum

INTRODUCCIÓN

La trayectoria legislativa de las enseñanzas musicales en España es compleja y posee una gran cantidad de vacíos normativos. Sin embargo, quienes estamos familiarizados con los intrincados detalles de la legislación artístico-educativa podemos llegar a una conclusión clara: los errores en las diversas normativas persisten a lo largo del tiempo, transmitiéndose de un plan de estudios a otro, sin ser en muchas ocasiones cuestionados. Lamentablemente, debido a la inacción de las administraciones, tanto autonómicas como estatales, y a la falta de diálogo de los profesionales involucrados, alcanzar soluciones consensuadas entre todos los actores implicados se presenta como un verdadero desafío hercúleo. Aunque, lo realmente desgarrador del asunto es que en el contexto diario de los conservatorios se aceptan como inamovibles ciertos aspectos que, aunque inicialmente fueron objeto de críticas, el paso del tiempo y la inercia han relegado al olvido. En este caso me estoy refiriendo a la falta de una regulación apropiada para los pianistas acompañantes —en adelante, PA—, en las Enseñanzas Profesionales de Música. Con este artículo pretendo poner de nuevo sobre la mesa un problema enquistado durante décadas, aportando soluciones normativas para esclarecer de una vez cuál es el papel de los PA en estas enseñanzas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Es extensa la cantidad de bibliografía existente —especialmente en el ámbito internacional— en referencia a los PA. En este contexto, debemos entender que la nomenclatura más comúnmente utilizada en España es pianista acompañante, mientras que la nomenclatura *collaborative pianist* —pianista colaborador, PC—, es habitual en los países angloparlantes. Zanetti (1999), ya señaló la necesidad de situar a los PC en el lugar que se merecen, y es aquí donde encontramos una de las primeras referencias escritas en el uso de esta terminología en el castellano: “Pero en el fondo lo que tenemos que hacer no es

encontrar una nueva palabra, sino reivindicar que al pianista colaborador de cantantes o instrumentistas se le dé otro rango distinto del que se le viene dando hasta ahora” (p. 44).

En este artículo se utilizará de forma generalizada la terminología “Pianista Acompañante”, por coherencia con la nomenclatura establecida en la legislación. Aunque he de remarcar que me muestro plenamente a favor de utilizar la terminología “Pianista Colaborador” —incluso como nombre para la especialidad docente—, debido a que refleja mucho mejor el carácter cooperador del pianista frente al carácter de subordinación que muestra el término “acompañante”.

Una de las primeras fuentes que habla del papel de los PA en los Conservatorios Profesionales de Música españoles a la que se ha tenido acceso¹ es el artículo de Sanz (2001). Para suplir la por entonces falta de normativa en la Comunidad de Madrid en materia de PA, desarrollaron un proyecto educativo basado en la creación de la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música. El proyecto se realizó en el contexto del CPM “Arturo Soria” de Madrid. Es muy llamativo que, además de incluir un extenso análisis curricular de la asignatura y ante la falta de una normativa que permitiera evaluarla, llegaron a la conclusión de que la evaluación por parte del PA en conjunto con el profesor de instrumento era algo fundamental; hasta tal punto que el proyecto recogió una evaluación conjunta de una “audición-examen”. Es importante indicar que, a día de hoy —con casi total seguridad, gracias a proyectos de este tipo—, la Comunidad de Madrid es una de las pocas Comunidades Autónomas del Estado que han establecido la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música.

Es relevante que muchos autores coinciden en la existencia de un gran vacío legal a lo largo de las últimas décadas en todo lo relacionado con la función, atribución docente y materia que imparten los PA. Fernández Morante et al. (2013) hacen referencia directa a la falta de regulación curricular en muchas de las CCAA de la asignatura Repertorio con Pianista Acompañante y la falta de una especialidad docente propia para los PA. Aguilar Gasulla (2014) elabora un detallado artículo en el que analiza la figura del profesor pianista acompañante en la Comunidad Valenciana a través de lo que relatan tres profesores de perfiles diferentes. De nuevo, encontramos referencias constantes a la falta de una regulación específica para la profesión, entre las que destaca la propuesta de creación de una especialidad propia.

Es necesario destacar tres tesis doctorales españolas que tratan el tema, pero cada una de ellas lo acota a tres aspectos fundamentales respectivamente: la creación de una especialidad docente de PA, la formación que deben tener estos PA y el acompañamiento de la danza.

En la primera de ellas, Vallés Grau (2015a) realiza y diseña, en primer lugar, una propuesta curricular para un nuevo itinerario dentro del Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de la especialidad de Interpretación. En segundo lugar, realiza un estudio de las posibilidades de integración laboral de los egresados de dicha hipotética especialidad. Es significativo señalar que, entre sus propuestas, establece una que se relaciona directamente con el tema objeto de análisis en este artículo: la necesidad de homogeneizar la situación normativa tan heterogénea existente en la legislación autonómica y la posibilidad de establecer una nueva especialidad de PA en el Real Decreto 428/2013 (pp. 267-268).

Romero Arrabal (2017b) realiza en su tesis doctoral una propuesta metodológica para la asignatura “Repertorio con Pianista Acompañante”. Al igual que Vallés Grau (2015a), destaca una serie de problemáticas existentes en la normativa actual respecto a la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante y sobre la necesidad de crear una normativa estatal que regule dicha asignatura ante las grandes diferencias existentes a nivel estatal (pp. 144-145). Sin embargo, no expone una explicación exhaustiva de dichas diferencias autonómicas ni propone modificaciones explícitas y concretas de la normativa.

¹ El propio Sanz recoge un artículo de 1998 y un editorial de 1999 de la revista “Música y Educación” que tratan el tema, a los cuales no se ha tenido acceso.

En la última de las tres, Tello Sánchez (2016) realiza diversas propuestas didácticas sobre el acompañamiento en danza a través de la interpretación. Aunque merece la pena tener esta tesis a mano en su totalidad, para el caso que nos ocupa debemos señalar que el diagnóstico legislativo que realiza (pp. 70-74) si bien no es muy extenso y detallado, coincide en general con lo señalado en las tesis anteriores. Principalmente, destaca el cambio normativo que se produjo entre LOGSE y LOE y la situación de inestabilidad que ello supuso; así como que el desarrollo de dicha normativa en las Comunidades Autónomas trajo consigo una gran heterogeneidad.

Por tanto, y a la vista de toda la bibliografía anteriormente descrita, se procede a elaborar en este artículo, en primer lugar, un marco normativo actualizado a nivel estatal y a nivel autonómico. En él se expondrá la trayectoria legislativa referente a los PA y a la asignatura que imparten, concretando la situación en la que nos encontramos en la actualidad. Posteriormente, se estudiará el caso específico de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Basándome en todo ello, elaboraré propuestas normativas concretas que permitan mejorar la situación de los PA y del alumnado de Enseñanzas Profesionales de Música.

NORMATIVA ESTATAL

La especialidad de Pianista Acompañante

No voy entrar a desentramar en este artículo toda la antigua y desorganizada normativa anterior a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE. Como tampoco voy a tratar si por aquel entonces los PA tuvieron en algún momento algún tipo de atribución docente o si las asignaturas que impartían eran “evaluables” como tal. No se ha encontrado ninguna norma previa a LOGSE que aglutine o regule todas las especialidades de PA. Lo que sí se han encontrado son diferentes convocatorias de oposiciones a estos puestos en la década de los 80. La primera referencia de la que hay constancia en todo el BOE —desde 1960— hasta la actualidad la encontramos en el año 1985 a través de la Orden de 17 de diciembre de 1984 del Ministerio de Educación y Ciencia. El contenido de dicha orden no es relevante para el caso que nos ocupa, pero sí nos es útil para constatar que existió la especialidad de PA asociada a la asignatura del mismo nombre. De la misma manera, otras normas del mismo año ponen de manifiesto que por aquel entonces se convocaban oposiciones a la especialidad de PA. Eso sí, siempre como “Profesores Auxiliares”, una categoría de profesorado propia del antiguo *Plan del 66*².

Por tanto, la mejor y más sencilla forma de encontrar un documento en el que se reflejen todas las especialidades de PA anteriores a LOGSE es el Anexo II del Real Decreto 989/2000. En él se adscriben diversas antiguas especialidades a la de Piano, la cual pertenece al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas que la misma LOGSE crea:

- Piano
- Piano aplicado
- Pianista acompañante (canto)
- Pianista acompañante (danza)
- Pianista acompañante (instrumentos)
- Música de Cámara
- Repentización, transposición instrumental y acompañamiento
- Repertorio de ópera y oratorio
- Repertorio vocal

² El “*Plan del 66*” es la denominación popular que adoptó el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

La LOGSE trajo consigo una nueva organización de los cuerpos docentes y con ello la creación del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, cuya función docente estaba ligada a las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, así como a las de Arte Dramático. Como ya he mencionado, a través del anexo II del citado Real Decreto se realizó la adscripción de las especialidades antiguas a las nuevas especialidades que se regulaban para el nuevo cuerpo. Todas las especialidades mencionadas en el listado anterior quedaron adscritas a una única especialidad, la de Piano. De todas ellas, las que están relacionadas con la labor que realiza un profesor PA son:

- Pianista acompañante (canto)
- Pianista acompañante (danza)
- Pianista acompañante (instrumentos)
- Repertorio de ópera y oratorio
- Repertorio vocal

La nueva organización que impuso la LOGSE supuso el fin de las especialidades de PA existentes en el nuevo cuerpo que se creaba y, por tanto, el final de las oposiciones específicas de PA. Y aunque la normativa señalaba que los docentes que impartían dichas asignaturas las seguirían impartiendo prioritariamente, con esta nueva organización se estableció la situación que tenemos actualmente: cualquier docente funcionario o interino de la especialidad de Piano del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas puede ser PA.

A partir de aquí, cada una de las Comunidades Autónomas tomó su propio camino, provocando la situación tan heterogénea existente en la actualidad.

La asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante

Actualmente, ningún profesor de Enseñanzas Profesionales de Música tiene duda de que los PA son una parte fundamental de los equipos docentes de los conservatorios. La asignatura que imparten suele ser conocida como Repertorio con Pianista Acompañante, Ensayo con Pianista, Repertorio con Piano o simplemente Pianista Acompañante, en función del centro o la Comunidad Autónoma donde nos encontremos. Sin embargo, la realidad es que a nivel estatal ninguna normativa ha reconocido esta asignatura como tal, y por lo tanto, no se ha desarrollado curricularmente en muchos lugares de la geografía española. Podemos asegurar que ni el Decreto 2618/1966 —Plan del 66—, ni el Real Decreto 756/1992 —LOGSE—, ni el Real Decreto 1577/2006 —LOE— recogen referencia alguna al desarrollo curricular de la misma. Es necesario remarcar que estas tres normas mencionadas son las únicas que han desarrollado el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música a nivel estatal en los últimos 60 años.

La normativa que he expuesto hasta este momento es de ámbito estatal y regula únicamente aspectos básicos. Las administraciones autonómicas tienen competencias para elaborar, concretar y desarrollar dichos aspectos básicos en su normativa específica. Es por ello necesario hacer un estudio actualizado de toda la normativa actual de las 17 Comunidades Autónomas del Estado, así como de las dos Ciudades Autónomas —Ceuta y Melilla— dependientes del Ministerio de Educación en lo referente a la gestión de los Conservatorios Profesionales.

NORMATIVA AUTONÓMICA

De entre todas las Comunidades Autónomas, dependientes en materia educativa de cada una de las administraciones autonómicas correspondiente, y de las dos Ciudades Autónomas —Ceuta y Melilla—, dependientes del Ministerio de Educación, únicamente cuatro CCAA tienen regulado en su normativa la asignatura de “Repertorio con Pianista Acompañante”. Y en una de estas cuatro, Islas Baleares, dicha asignatura no está desarrollada curricularmente y, por tanto, no es evaluable.

Para la obtención de este resultado, se han tenido en cuenta todos los decretos y órdenes que regulan y desarrollan el Real Decreto 1577/2006 en cada una de las Comunidades Autónomas. La relación de dicha normativa se muestra en el apartado *Referencias normativas autonómicas*.

Islas Baleares

El Consejo de Gobierno de las Islas Baleares publicó en su Boletín Oficial, el 15 de noviembre de 2018, la normativa que desarrolla el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música a través del *Decreto 36/2018, de 9 de noviembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música en las Illes Balears*.

La norma justifica en el párrafo segundo del apartado III del preámbulo la importancia de regular por primera vez la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante para las especialidades sinfónicas de las Enseñanzas Profesionales de Música.

Los aspectos que regula son:

1. Asignatura:
 - a. El carácter individual de la asignatura (anexo 2).
 - b. La potestad de los centros para determinar el número mínimo de sesiones de Repertorio con Pianista Acompañante, siendo dicha duración no inferior a 15 minutos cada una (artículo 4).
 - c. La posibilidad de que la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante se pueda organizar de manera no semanal siempre que se cumplan el número mínimo de sesiones individuales asignadas por el centro (artículo 45.3).

2. Diferencia entre la especialidad de Canto y las Especialidades sinfónicas:

Mientras que las características de la asignatura Repertorio con Pianista Acompañante —impartida a las especialidades instrumentales sinfónicas— son las que he mencionado en el punto anterior, los alumnos de la especialidad de Canto tienen su propia organización y asignatura, llamada Repertorio la cual tiene una hora de duración. Además, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de dicha asignatura de la especialidad de Canto sí se desarrollan en el anexo 3, mientras que los de Repertorio con pianista acompañante, no. Siendo, por tanto, la asignatura de Repertorio —especialidad de Canto—, evaluable y, sin embargo, la de Repertorio con pianista acompañante —para el resto de especialidades instrumentales—, no evaluable.

3. Profesorado:
 - a. Los profesores pianistas acompañantes están adscritos a la especialidad de piano (disposición adicional quinta).
 - b. Los profesores pianistas acompañantes impartirán la asignatura de Repertorio y de Repertorio con Pianista Acompañante. La primera de ellas ligada a la especialidad de Canto y la segunda de ellas a las especialidades instrumentales sinfónicas (disposición adicional quinta).
 - c. Los profesores tienen la doble función de docente³ e intérprete. Se podrán especializar en el acompañamiento de canto, cuerda frotada, viento madera o viento metal y percusión (artículo 12.6).

³ Reitero en señalar que, aunque se reconozca en la normativa la función docente, la asignatura para las especialidades sinfónicas no se desarrolla curricularmente, a diferencia de para la especialidad de Canto. Por tanto, no es evaluable para las especialidades sinfónicas y sí para la especialidad de Canto.

Castilla-La Mancha

En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha el currículo se establece a través del *Decreto 76/2007, de 19-06-2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. Se regula exactamente igual que cualquier otra asignatura, estableciendo en el anexo II del decreto los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Según el artículo 8 apartado c), es una asignatura propia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y tiene el nombre de Repertorio Acompañado.

La *Orden 128/2022, de 27 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los conservatorios de música y de danza en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha* regula las características de dicha asignatura:

1. Asignatura:
 - a. La asignatura de Repertorio Acompañado se imparte en los últimos cuatro cursos de las Enseñanzas Profesionales de Música (artículo segundo, apartado 3.d).
 - b. Las especialidades a las que se imparte son: Acordeón, Canto, todas las especialidades sinfónicas excepto Percusión, Flauta de Pico, Instrumento de Púa e Instrumentos de Cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco (anexo II).
 - c. La asignatura se imparte semanalmente en los cuatro últimos cursos de Enseñanzas Profesionales de Música con una duración de 30 minutos siendo de carácter individual (anexo II).
2. Profesorado:
 - a. El profesorado que imparte la asignatura de Repertorio Acompañado es el de la especialidad de Piano. Cualquier docente de esta especialidad puede impartirla, ya sea de forma exclusiva o combinada con otras asignaturas de la especialidad.

Comunidad de Madrid

En la Comunidad de Madrid el currículo se establece a través del *Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música*.

Los aspectos que regula este decreto son:

1. Asignatura:
 - a. La asignatura de Repertorio Acompañado se imparte en los últimos cuatro cursos de las Enseñanzas Profesionales de Música excepto en la especialidad de canto que se impartirá en todos los cursos (artículo 6).
 - b. Encontramos la misma asignatura con dos denominaciones: Repertorio con Pianista Acompañante —para todas las especialidades sinfónicas, Bajo Eléctrico, Dulzaina y Canto—, y Repertorio con Clavecinista Acompañante —para las especialidades de Viola da gamba y Flauta de Pico— (artículo 6).
 - c. Los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos de esta asignatura se establecen en el anexo I del decreto.
 - d. El horario se establece a través de la *Orden 3540/2007, de 4 de julio, de la Consejera de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación, la organización académica y el procedimiento de autorización de asignaturas optativas de las Enseñanzas Profesionales de Música*. La asignatura

LA ASIGNATURA DE REPERTORIO CON PIANISTA ACOMPAÑANTE Y LA ESPECIALIDAD DE PIANISTA ACOMPAÑANTE EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE ESPAÑA: ESTUDIO COMPARATIVO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS, NECESIDAD DE CREACIÓN DE UN MARCO COMÚN, ESTUDIO ESPECÍFICO DE LA SITUACIÓN EN ANDALUCÍA Y PROPUESTAS LEGISLATIVAS DE MEJORA

tiene carácter individual y una duración de 30 minutos para todos los cursos y especialidades.

País Vasco

En el País Vasco el currículo se establece a través del *Decreto 229/2007, de 11 de diciembre, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música y el acceso a dichas enseñanzas.*

Los aspectos que regula este decreto son:

1. Asignatura:
 - a. La denominación de la asignatura es Repertorio con Pianista Acompañante para las especialidades de Canto, las sinfónicas y el Txistu. Existe una asignatura diferenciada para la Flauta de Pico, los Instrumentos de Cuerda Pulsada del Renacimiento y del Barroco y la Viola da Gamba llamada Repertorio con Clavecinista Acompañante.
 - b. Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de esta asignatura se establecen en el anexo II del decreto.
 - c. La asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante tendrá una duración de media hora semanal durante los seis cursos de Enseñanzas Profesionales de Música.

A modo de resumen, he elaborado la *tabla 1*. En ella aparece la información relacionada con las Comunidades Autónomas que sí tienen regulada la asignatura en su normativa autonómica. El nombre de la asignatura es el mismo en todas ellas —Repertorio con Pianista Acompañante—, excepto en Castilla-La Mancha que se denomina “Repertorio Acompañado”. Además, en la Comunidad de Madrid, para la especialidad de Canto, se denomina Repertorio. Existe a su vez en la Comunidad de Madrid y en el País Vasco la asignatura de Repertorio con Clavecinista Acompañante para las especialidades propias de la música del Renacimiento y Barroco, la cual no se ha tenido en cuenta en la elaboración de la tabla. De la misma manera, no se tiene en cuenta que en las Islas Baleares la asignatura de Repertorio si se contempla para la especialidad de Canto pero no para el resto de especialidades instrumentales.

CCAA	¿Regula aspectos curriculares? (objetivos, contenidos, etc.)	Nº de sesiones	Duración sesión individual	Cursos en los que se imparte
Islas Baleares	No	Determinada por el centro	15 min. mínimo	Todos
Castilla-La Mancha	Sí	Semanal	30 min.	3º, 4º, 5º y 6º
Comunidad de Madrid	Sí	Semanal	30 min.	3º, 4º, 5º y 6º (excepto canto, en todos)
País Vasco	Sí	Semanal	30 min.	Todos

Creado con Datawrapper

Tabla 1 - Resumen de la asignatura Repertorio con Pianista Acompañante de las CCAA que la tienen regulada.

Resto de Comunidades Autónomas

Como ya he mencionado, he realizado una revisión de todas las normas que regulan el currículo en cada una de las CCAA de España. La normativa sometida a dicha revisión se puede consultar en el apartado *Referencias normativas autonómicas*.

Ninguna de las CCAA, exceptuando las tres tratadas anteriormente —Castilla-La Mancha, Madrid y País Vasco—, regula en su currículo la asignatura de “Repertorio con Pianista Acompañante”. Sin embargo, sabemos que en todas ellas la figura del PA existe.

¿Cómo está regulada esta figura? ¿Cómo se organizan en cada uno de los Conservatorios y en base a qué normativa?

Responder a estas preguntas con exactitud supone una ardua tarea, ya que en cada lugar han optado por diferentes soluciones. Este artículo no pretende responder a estas preguntas ya que me he limitado a analizar únicamente las regiones que sí tienen regulado en su currículo la asignatura de “Repertorio con Pianista Acompañante”. En todos los lugares donde no se regulan los aspectos curriculares, la asignatura no es evaluable y por tanto los PA no ejercen una función docente completa. Se limitan únicamente a su función interpretativa y en la función de ayuda en la preparación del repertorio de la clase individual instrumental.

En lugares como la Región de Murcia o Andalucía existe una prueba de acreditación específica para poder ejercer como PA. Esta prueba está destinada a funcionarios o interinos que ejercen en dichas CCAA en la especialidad de Piano del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas. Además, tal y como menciono en el apartado 5.1, en Andalucía los PA ocupan puestos específicos. En otros lugares, como Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, etc. no existen puestos específicos, siendo los propios centros a través de los departamentos correspondientes los que reparten estas tareas entre los profesores de la especialidad de Piano.

Existe, además, una extensa variedad de formas de organización del tiempo de ensayo, en unos lugares las administraciones educativas dan bastante flexibilidad para la organización de los centros, en otros el tiempo de ensayo por alumno es realmente reducido llevando a los PA, en determinadas ocasiones, a una gran sobrecarga de trabajo.

A continuación, voy a tratar en profundidad la organización actual de los ensayos con PA en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

LA SITUACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE ANDALUCÍA

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, el Decreto 241/2007 es el encargado de ordenar y regular el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música. A su vez, la Orden de 25 de octubre de 2007 es la encargada de desarrollar dicho currículo. Como en muchas CCAA, la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante no está regulada en Andalucía.

La única referencia que encontramos en esta norma al término PA es en el criterio de evaluación 8 de la asignatura Instrumentos, común a todas las especialidades instrumentales.

Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación, dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical, tanto como solista, como con **pianista acompañante**, en las especialidades que así lo requieran. Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación solística y en conjunto dentro del respeto al texto. (BOJA 225 de 15/11/2007, p. 191)

Esta será la única referencia vigente en el currículo de Enseñanzas Profesionales de Música a la existencia de Pianistas Acompañantes. Debido a ello, la normativa posterior que regula el Reglamento Orgánico de los Conservatorios —Decreto 361/2011— y la que regula la organización y funcionamiento de dichos centros, así como el horario —Orden de 19 de marzo de 2012— no contemplan en ninguno de sus apartados la existencia de estos docentes ni de sus funciones.

El profesor pianista acompañante: los puestos específicos

Sin embargo, aunque no están reguladas las atribuciones docentes de los PA, en el caso de Andalucía sí está regulada la especialidad a través de los llamados “puestos específicos”, regulados mediante el artículo 24 del *Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes*. La normativa establece que para estos puestos se podrá requerir experiencia

LA ASIGNATURA DE REPERTORIO CON PIANISTA ACOMPAÑANTE Y LA ESPECIALIDAD DE PIANISTA ACOMPAÑANTE EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE ESPAÑA: ESTUDIO COMPARATIVO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS, NECESIDAD DE CREACIÓN DE UN MARCO COMÚN, ESTUDIO ESPECÍFICO DE LA SITUACIÓN EN ANDALUCÍA Y PROPUESTAS LEGISLATIVAS DE MEJORA

docente, laboral, artística o deportiva distinta a la alegada para el ingreso a la especialidad del cuerpo al que pertenecen.

Actualmente en Andalucía, existen cinco puestos específicos de PA dentro de la especialidad de Piano (423) del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas (594) que se pueden acreditar a través de la convocatoria anual que se realiza mediante resolución de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos. Estos son:

- Pianista Acompañante (Canto) - AC594423
- Pianista Acompañante (Instrumentos) - AI594423
- Pianista Acompañante (Danza) - AD594423
- Pianista Acompañante (Interpretación en el Musical) en E.S.A.D. - IM594423
- Pianista Acompañante (Danza) en Conservatorio Superior - CS594065

El requisito de acceso al puesto es tener “apto” en una prueba específica de acceso o bien, haber impartido un curso académico en el mismo puesto.

De estos cinco perfiles, únicamente el PA de Canto y el PA de Instrumento, efectúan su labor en los Conservatorios Profesionales de Música. Todo lo tratado en este artículo va referido a estos dos puestos específicos aunque, en los apartados de conclusiones y propuestas normativas, se han incluido algunas opciones de mejora que afectan, de una u otra forma, a las especialidades de PA de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, Danza y Arte Dramático.

Debido a que no existe una normativa básica estatal, y tampoco está regulada la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante en Andalucía, estos puestos específicos no tienen atribuida, y por tanto no imparten, ninguna asignatura del currículo. Estos docentes, paradójicamente, no tienen función docente puesto que no están definidos los aspectos curriculares de la materia que imparten. Su función, sobre el papel, se relega a acompañar e interpretar el repertorio. Por lo que tampoco tienen labor evaluadora reconocida; no tienen motivo para asistir a las sesiones de evaluación ni calificar el progreso del alumno.

Ratio de alumnos por pianista acompañante

El Real Decreto 303/2010 establece, en su artículo 7, los aspectos básicos comunes a todas las administraciones educativas del Estado relativos a la ratio de las diferentes materias que se imparten en las Enseñanzas Profesionales de Música. Aunque no especifica en ningún caso qué debe ocurrir con los ensayos con los pianistas acompañantes, sí establece que las clases individuales de instrumento o voz —en la que sin duda alguna debemos incluir la asignatura Repertorio con Pianista Acompañante— deben tener una ratio 1/1.

La normativa autonómica de Andalucía tampoco establece en ningún lugar cuál debe ser la ratio de alumnos que debe soportar cada PA.

La Dirección General de Planificación, Centros y enseñanza Concertada, dependiente de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, en coordinación con la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos tiene la función de gestionar el profesorado en los niveles de enseñanza no universitaria, según lo establecido en el artículo 30 de la Ley 9/2007, de 22 de octubre. Lo que determinan estas direcciones generales se traslada a las Delegaciones Provinciales. En última instancia, el Servicio de Planificación y Escolarización de dichas Delegaciones Provinciales envía a los centros un modelo de cálculo de la plantilla de funcionamiento. Todo ello es información que se tramita de forma interna y, por tanto, no se hace pública. Las directivas de los centros hacen el cálculo de los pianistas acompañantes que necesitan en función de lo que establece el modelo de cálculo. Esta información, aunque no se hace

pública, sí es considerada como información pública y cualquier ciudadano tiene derecho a su consulta de conformidad con lo establecido en la *Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno*.

Hasta el curso 2022/2023, el número de Pianistas Acompañantes de Instrumento se calculaba en función del número de alumnos de Enseñanzas Profesionales agrupados en el itinerario de instrumentos sinfónicos, siendo la ratio correspondiente de hasta 120 alumnos por PA. De la misma manera, el número de Pianistas Acompañantes de Canto se calculaba en función de los alumnos matriculados en dicha especialidad, siendo la ratio correspondiente de hasta 50 alumnos por PA.

Las últimas instrucciones disponibles para el curso 2023/2024 indicaron por primera vez una reducción considerable, estableciendo una ratio de hasta 80 alumnos por Pianista Acompañante de Instrumento. La ratio de la especialidad de Canto se mantuvo igual.

Si tenemos en cuenta que, para un profesor, el horario lectivo mínimo que establece la normativa —artículo 14 de la Orden de 19 de marzo de 2012— es de 18 horas semanales y siendo la asignación máxima por profesor pianista acompañante de 80 alumnos, podemos concluir que cada fracción de 30 minutos se tienen asignados 2,22 alumnos. Es decir, a lo largo de la jornada lectiva del PA cada alumno tendrá una dedicación semanal de 13,5 minutos.

La organización de los centros relativa a los pianistas acompañantes.

El plan de centro se establece de forma general para todas las enseñanzas a través del artículo 126 de la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. Y de forma específica para los Conservatorios a través del artículo 22 del *Decreto 361/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música*.

El plan de centro es un documento ideado para garantizar la autonomía pedagógica, de organización y de gestión que se establece de forma básica en el artículo 120 de la LOE. Es un documento que debe ser elaborado por cada uno de los centros docentes en base a esta autonomía conferida en la legislación. El plan de centro debe estar compuesto por: el proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento y el proyecto de gestión. Deberá ser elaborado por el equipo directivo y aprobado por el Consejo Escolar. Además, el Claustro de Profesorado tiene concedidas determinadas competencias en su elaboración. Es un documento al cual se le debe practicar el principio de publicidad activa y, conforme a lo señalado en el artículo 4.2 de la Orden de 19 de marzo de 2012, debe ser publicado en la página web de cada uno de los centros educativos.

Por tanto, según las competencias que establece la normativa a los centros educativos, muchos de ellos han optado por regular todo lo relativo a los ensayos con PA a través de sus planes de centro, y más concretamente a través del reglamento de organización y funcionamiento. El apartado 2.k del artículo 25 del Decreto 361/ 2011, que regula el reglamento de organización y funcionamiento establece que dicho documento deberá “regular todos aquellos aspectos relativos a la organización y funcionamiento del conservatorio no contemplados por la normativa vigente, a la que, en todo caso, deberá supeditarse.”

A continuación, adjunto la *tabla 2*. En ella encontramos indexados todos los Conservatorios Profesionales de Música de Andalucía ordenados según su código de centro. La tabla determina cuáles de ellos tienen regulado en su plan de centro, a través del reglamento de organización y funcionamiento, los ensayos con pianista acompañante. Igualmente, he elaborado una columna que señala si en dicha regulación se establece un número de ensayos mínimos que debe hacer el alumno con el PA antes de realizar cualquier audición o prueba de evaluación.

LA ASIGNATURA DE REPERTORIO CON PIANISTA ACOMPAÑANTE Y LA ESPECIALIDAD DE PIANISTA ACOMPAÑANTE EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE ESPAÑA: ESTUDIO COMPARATIVO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS, NECESIDAD DE CREACIÓN DE UN MARCO COMÚN, ESTUDIO ESPECÍFICO DE LA SITUACIÓN EN ANDALUCÍA Y PROPUESTAS LEGISLATIVAS DE MEJORA

	Código de Centro	Centro	Localidad	Normativa reguladora en PC/ROF	Establece número de ensayos mínimos
1	4600022	C.P.M. Real Conservatorio Profesional de Música	Almería	Sí	2
2	4700211	C.P.M. Miguel Caparrós Belmonte	Cuevas del Almanzora	No	-
3	4700193	C.P.M. El Ejido	El Ejido	No	-
4	11700251	C.P.M. Paco de Lucía	Algeciras	El centro no dispone de web	-
5	11007788	C.P.M. Real Conservatorio Profesional de Música Manuel de Falla	Cádiz	Sí	2
6	11007946	C.P.M. Joaquín Villatoro	Jerez	No	-
7	11700071	C.P.M. Muñoz Molleda	La Línea de la Concepción	Documentos no publicados en web	-
8	14700225	C.P.M. Músico Ziryab	Córdoba	No	-
9	14700122	C.P.M. Maestro Chicano Muñoz	Lucena	No	-
10	14700134	C.P.M. Marcos Redondo	Pozoblanco	No	-
11	18700271	C.P.M. José Salinas	Baza	No	-
12	18700335	C.P.M. Ángel Barrios	Granada	Sí	2/3 en función de la dificultad
13	18700220	C.P.M. Carlos Ros	Guadix	No	-
14	18700207	C.P.M. Antonio Lorenzo	Motril	Documentos no públicos en web	-
15	21004157	C.P.M. Javier Perianes	Huelva	Sí	A criterio del pianista acompañante
16	23700104	C.P.M. Ramón Garay	Jaén	No	-
17	23700128	C.P.M. Andrés Segovia	Linares	Sí	3
18	23700086	C.P.M. María de Molina	Úbeda	Sí	3
19	29700643	C.P.M. Costa del Sol	Fuengirola	No	-
20	29700278	C.P.M. Manuel Carra	Málaga	Sí	3
21	29700281	C.P.M. Gonzalo Martín Tenllado	Málaga	Sí	2
22	29700539	C.P.M. Ramón Corrales	Ronda	Documentos no publicados en web	-
23	41700269	C.P.M. Francisco Guerrero	Sevilla	No	-
24	41702230	C.P.M. Cristóbal de Morales	Sevilla	Sí	3

Created with Datawrapper

Tabla 2 - Listado de Conservatorios Profesionales de Música de Andalucía que tienen regulado en su ROF los ensayos con pianista acompañante.

De los veinticuatro Conservatorios Profesionales de Música de Andalucía, once de ellos no tienen regulado ni en su plan de centro ni en su reglamento de organización y funcionamiento los ensayos con PA. Mientras tanto, nueve de ellos sí lo tienen regulado, aunque de formas muy heterogéneas. Además, tres de ellos no están cumpliendo con lo establecido en el artículo 4.2 de la Orden de 19 de marzo de 2012 y —en el momento en el que se ha elaborado este artículo— no tienen publicada esta información en su página web. Uno de ellos no dispone de página web y, por tanto, no se han podido consultar los

documentos oficiales del mismo. Los planes de centro públicos y accesibles que se han utilizado para elaborar la tabla se pueden consultar en el apartado *Referencias normativas de documentos oficiales de conservatorios andaluces*.

Para la elaboración de esta tabla, y en el estudio normativo de los planes de centro de los Conservatorios de Andalucía, no se ha tenido en cuenta que existen Conservatorios Elementales de Música (C.E.M.) que tienen autorizados algunos cursos de Enseñanzas Profesionales de Música y que, por tanto, cuentan con PA entre su profesorado. He acotado el análisis únicamente a los centros que tienen la categoría de Conservatorio Profesional de Música (C.P.M.).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS NORMATIVAS DE MEJORA

Las conclusiones y propuestas normativas de mejora que aquí presento están organizadas en tres niveles.

En el nivel estatal se define, por un lado, la necesidad de creación de especialidades propias para los PA y, por otro lado, el establecimiento curricular de una asignatura denominada Repertorio con Pianista Acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música. La competencia para regular estas cuestiones básicas las tiene el Gobierno a través del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el nivel autonómico se proponen mejoras para aquellas CCAA que, por un lado, no tienen en su normativa un desarrollo curricular de la asignatura Repertorio con Pianista Acompañante y, por otro, no tienen regulado puestos específicos para los PA.

Por último, en el tercer nivel se proponen mejoras de organización y funcionamiento para los centros en el ámbito autonómico de Andalucía. Sin embargo, las ideas aquí expuestas pueden servir siempre para mejorar la situación de otros centros de otras CCAA.

A nivel estatal

Creación de la especialidad de Repertorio con Piano dentro del Cuerpo de Profesores y Profesoras de Enseñanzas Artísticas Profesionales

La necesidad de crear una nueva especialidad para los PA en las Enseñanzas Artísticas Profesionales se justifica, de forma generalizada, a través de la bibliografía presentada y la legislación analizada en este artículo.

Sin embargo, es necesario confrontar esta propuesta con la posible creación de otras especialidades docentes como Música de Cámara o Repentización, Transposición Instrumental y Acompañamiento; especialidades docentes que también fueron eliminadas con el desarrollo de la LOGSE mediante el RD 989/2000. Como vamos a ver, las asignaturas relacionadas con estas dos posibles especialidades se encuentran en situaciones muy diferentes entre sí.

En el caso de la Música de Cámara, la asignatura está contemplada dentro del currículo estatal; y por tanto, en el anexo II del RD 428/2013 se definen las especialidades docentes que deben impartir esta asignatura.

Para el caso de la antigua especialidad docente de Repentización, Transposición Instrumental y Acompañamiento, la normativa estatal no recoge en el currículo ninguna asignatura. Muchas de las CCAA ni siquiera tienen asignaturas establecidas relacionadas con esta especialidad. Encontramos una menor parte de CCAA que sí tienen asignaturas establecidas en el currículo que se relacionan con esta especialidad; en cada una de ellas existe una denominación diferente para la asignatura. Las especialidades encargadas de impartir este tipo de asignaturas varía entre CCAA, aunque generalmente estas asignaturas son impartidas por las especialidades docentes de Lenguaje Musical, Fundamentos de Composición e incluso, en ocasiones, por especialidades instrumentales. Por tanto, sería muy interesante realizar un estudio pormenorizado, por CCAA, de la situación actual. Con estos datos en la mano se podrían sacar las conclusiones pertinentes sobre una posible regulación en el ámbito estatal.

LA ASIGNATURA DE REPERTORIO CON PIANISTA ACOMPAÑANTE Y LA ESPECIALIDAD DE PIANISTA ACOMPAÑANTE EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE ESPAÑA: ESTUDIO COMPARATIVO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS, NECESIDAD DE CREACIÓN DE UN MARCO COMÚN, ESTUDIO ESPECÍFICO DE LA SITUACIÓN EN ANDALUCÍA Y PROPUESTAS LEGISLATIVAS DE MEJORA

La situación en la que se encuentran las anteriores especialidades difieren enormemente de la situación expuesta en la propuesta de creación de la especialidad docente de PA. Los docentes que ejercen su labor en exclusiva como PA se encuentran en tres situaciones posibles:

1. Aquellos que ejercen sus labores en CCAA que no tienen regulada la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante, no tienen establecido pruebas de acreditación o puestos específicos dentro de la especialidad de Piano. Estos no tienen una atribución docente, y se limitan únicamente a acompañar el repertorio propuesto por los especialistas de la asignatura instrumental.
2. Aquellos que ejercen sus labores en CCAA que no tienen regulada la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante, pero que sí han establecido pruebas de acreditación o puestos específicos dentro de la especialidad de Piano. Estos no tienen una atribución docente, y se limitan únicamente a acompañar el repertorio propuesto por los especialistas de la asignatura instrumental.
3. Aquellos que ejercen sus labores en CCAA que sí tienen regulada la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante —Castilla-La Mancha, Madrid y País Vasco—, pero que, sin embargo, no tienen establecido pruebas de acreditación o puestos específicos dentro de la especialidad de Piano. Estos sí tienen una atribución docente establecida.

A continuación señalo algunas de las mejoras que justifican la creación de una especialidad propia de PA:

- Mejora en la selección de unos profesionales que se habrán formado y preparado específicamente para el puesto de PA. Crear una especialidad implica establecer un proceso selectivo de oposición específico. Los docentes de la especialidad de Piano dejarían de tener la función de PA.
- Mejora en la cobertura de puestos de PA. Al crear una especialidad específica y, por tanto, un proceso selectivo específico, se crearían a su vez bolsas formadas por PA que podrían cubrir los puestos de interinidades y las sustituciones realizando su labor con una mayor eficacia.
- Mejora en la movilidad estatal de estos profesionales y homogeneización de la situación de estos docentes en todo el territorio estatal. Al no existir actualmente una especialidad específica, no se puede hacer ningún concurso de traslado de un puesto de pianista acompañante a otro, ya sea dentro de una misma CCAA o entre ellas. El traslado siempre se produce hoy en día desde una plaza de la especialidad de Piano a otra.
- Mejora en las condiciones de trabajo de estos docentes y, en consecuencia, mejora de la calidad de la enseñanza que recibe el alumnado. La creación y reconocimiento de una especialidad propia puede implicar establecer en el currículo estatal una asignatura propia. Los PA tendrían por fin una atribución docente reconocida en todas las CCAA.

Es importante tener en cuenta que proponer la creación de una especialidad docente de PA específica para las Enseñanzas Profesionales de Música implica hacer una reorganización de las especialidades de PA para el resto de enseñanzas artísticas. Esto es debido a que, a día de hoy, en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza y de Arte Dramático la función de PA la realizan los docentes de la especialidad de Piano del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas.

Sin embargo, es necesario abrir un debate sobre cómo establecer, a nivel estatal, esta nueva especialidad dentro del Cuerpo de Profesores y Profesoras de Enseñanzas Artísticas

Profesionales.⁴ Para ello, y teniendo en cuenta la situación de los PA en todos los centros artísticos, voy a desarrollar a continuación dos líneas hipotéticas posibles de organización de especialidades; la primera de ellas, en la que se ofrece una organización que favorece una mayor especialización, y otra en la que se favorece una mayor simplicidad. Ambas parten de la base de hacer una especialización de los PA y, por tanto, eliminar esta competencia de la especialidad de Piano en las Enseñanzas Artísticas Profesionales.

Una vez establecidas estas dos opciones hipotéticas, ofrezco una propuesta de organización combinando ambas, en base a los pros y contras analizados de cada una de ellas.

Opción 1: mayor especialización

Crear las especialidades que actualmente faltan por desarrollar en materia de PA por cada una de las enseñanzas artísticas. Esto supone que la especialidad de Piano del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas dejaría de realizar las funciones de PA. Esto se traduce en:

- Crear la especialidad de Repertorio con Piano para Música, vinculadas a las Enseñanzas Profesionales de Música, a través de la modificación del anexo I, apartado 1, del Real Decreto 428/2013. Aunque se podría debatir la posibilidad, a su vez, de dividir esta especialidad en dos de forma análoga a lo que ocurre en las Enseñanzas Artísticas Superiores; por un lado, instrumentos y por otro, voz.
- Crear la especialidad de Pianista Acompañante Aplicado a la Danza, vinculada a las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza a través de la modificación del anexo I, apartado b), del Real Decreto 427/2013.

Mientras tanto, estas especialidades, ya existentes en la normativa se mantendrían:

- Mantener la especialidad de Repertorio con Piano para Instrumentos y Repertorio con Piano para Voz, vinculadas a los Conservatorios Superiores de Música —Real Decreto 427/2013—.
- Mantener la especialidad de Repertorio con Piano para Danza, vinculada a los Conservatorios Profesionales de Danza —Real Decreto 428/2013—.
- Mantener la especialidad de Pianista Acompañante Aplicado al Arte Dramático, vinculada a las Escuelas Superiores de Arte Dramático —Real Decreto 588/2022—

⁴ El Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas cambiará su denominación a Cuerpo de Profesores y Profesoras de Enseñanzas Artísticas Profesionales en base a lo establecido en el artículo 69 de la nueva *Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales.*

LA ASIGNATURA DE REPERTORIO CON PIANISTA ACOMPAÑANTE Y LA ESPECIALIDAD DE PIANISTA ACOMPAÑANTE EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE ESPAÑA: ESTUDIO COMPARATIVO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS, NECESIDAD DE CREACIÓN DE UN MARCO COMÚN, ESTUDIO ESPECÍFICO DE LA SITUACIÓN EN ANDALUCÍA Y PROPUESTAS LEGISLATIVAS DE MEJORA

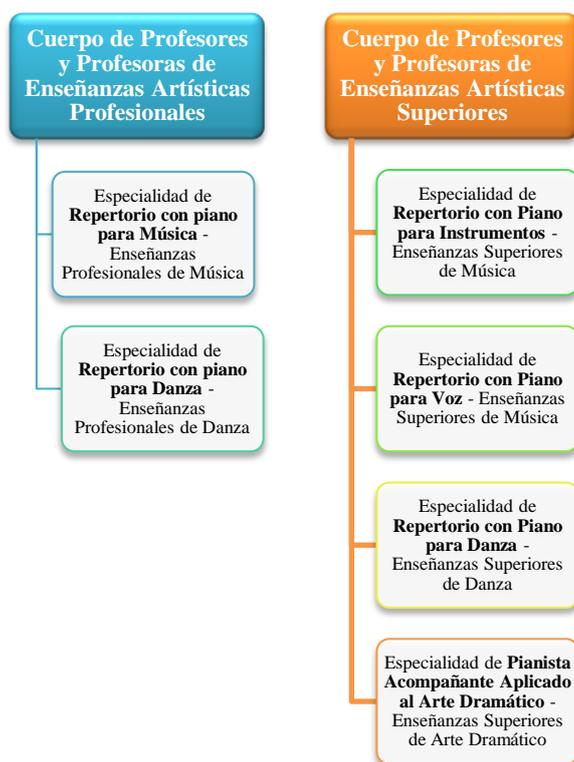


Ilustración 1 – Propuesta primera de organización de especialidades de PA. Esta opción contempla la mayor especialización posible en las especialidades de PA.

Opción 2: mayor simplicidad

Crear una única especialidad llamada Repertorio con Piano en Enseñanzas Profesionales de Música y Artes Escénicas. En el marco hipotético de organizar las especialidades en aras de una mayor simplicidad, se podría considerar la posibilidad de establecer otra especialidad análoga en las Enseñanzas Superiores de Música. O mejor dicho, incluir las especialidades de PA de las enseñanzas superiores que actualmente imparte el profesorado de enseñanzas profesionales en una única especialidad docente de PA para las Enseñanzas Artísticas Superiores. En tal caso, cada una de ellas englobaría las siguientes especialidades actuales, ya existentes:

- Especialidad de Repertorio con Piano en Enseñanzas Profesionales de Música vinculada al futuro Cuerpo de Profesores y Profesoras de Enseñanzas Artísticas Profesionales regulado en el artículo 65 de la *Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales*:
 - Repertorio con Piano para Danza, vinculada a los Conservatorios Profesionales de Danza —Real Decreto 428/2013—.
 - Pianistas acompañantes que pertenecen a la actual especialidad de Piano del Cuerpo de Profesores Música y Artes Escénicas y que efectúan su labor en los Conservatorios Profesionales de Música —Real Decreto 428/2013—.

- Especialidad de Repertorio con Piano en Enseñanzas Superiores de Música vinculada al futuro Cuerpo de Profesores y Profesoras de Enseñanzas Artísticas Superiores regulado en el artículo 65 de la Ley 1/2024, de Enseñanzas Artísticas:
 - Repertorio con Piano para Instrumentos y Repertorio con Piano para Voz, vinculadas a los Conservatorios Superiores de Música —Real Decreto 427/2013—.
 - Pianista Acompañante Aplicado al Arte Dramático, vinculada a las Escuelas Superiores de Arte Dramático —Real Decreto 588/2022—.
 - Pianistas acompañantes que pertenecen a la actual especialidad de Piano del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y que efectúan su labor en los Conservatorios Superiores de Danza —Real Decreto 428/2013—.



Ilustración 2 - Propuesta segunda de organización de especialidades de PA. Esta opción es la más simple posible en detrimento de una mayor especialización de los PA.

Cualquiera de estas dos opciones se llevaría a cabo en el marco de desarrollo normativo de la reciente Ley de Enseñanzas Artísticas. Ambas opciones proponen una división entre las especialidades vinculadas a las Enseñanzas Profesionales y las especialidades vinculadas a las Enseñanzas Superiores, de conformidad con las líneas que establece la nueva ley de Enseñanzas Artísticas. La primera de las opciones supone una gran especialización de los PA mientras que la segunda de las opciones los agrupa en dos especialidades organizadas según el nivel: profesional y superior.

La opción 2 es la más simple y la que quizá ofrece mayores ventajas organizativas para las administraciones, especialmente en aquellos lugares donde existen pocos centros artísticos de determinadas enseñanzas artísticas. Garantizaría que con una única especialidad se pudieran cubrir todos los puestos de PA. Además, ahorraría gastos y tiempo al tener que organizar menos tribunales para procedimientos selectivos. Estas ventajas también serían interesantes para los docentes, ya que podrían optar a un mayor número de destinos en concursos de traslados. Sin embargo, las oposiciones serían más densas y complejas al incluir cuestiones relacionadas con la música, la danza y el arte dramático —esta última únicamente en el caso de la especialidad en las Enseñanzas Artísticas Superiores—. Por último, la especialización de los docentes PA sería menor, aunque tendrían una gran versatilidad.

Propuesta organizativa

Consecuentemente, y en base a lo tratado en las dos opciones anteriores propuestas, expongo a continuación dos esquemas —*ilustración 3* e *ilustración 4*—. La primera de ellas hace referencia a la organización de las especialidades de PA de las Enseñanzas Artísticas Profesionales, mientras que la segunda a las Enseñanzas Artísticas Superiores. En concordancia con todo lo mencionado en el artículo, comparto lo que en mi opinión es la mejor organización de todas estas especialidades de PA, en base a las funciones que desarrollan en cada uno de los niveles y enseñanzas. Teniendo en cuenta que esta nueva organización se regularía dentro del futuro marco que establece la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas.

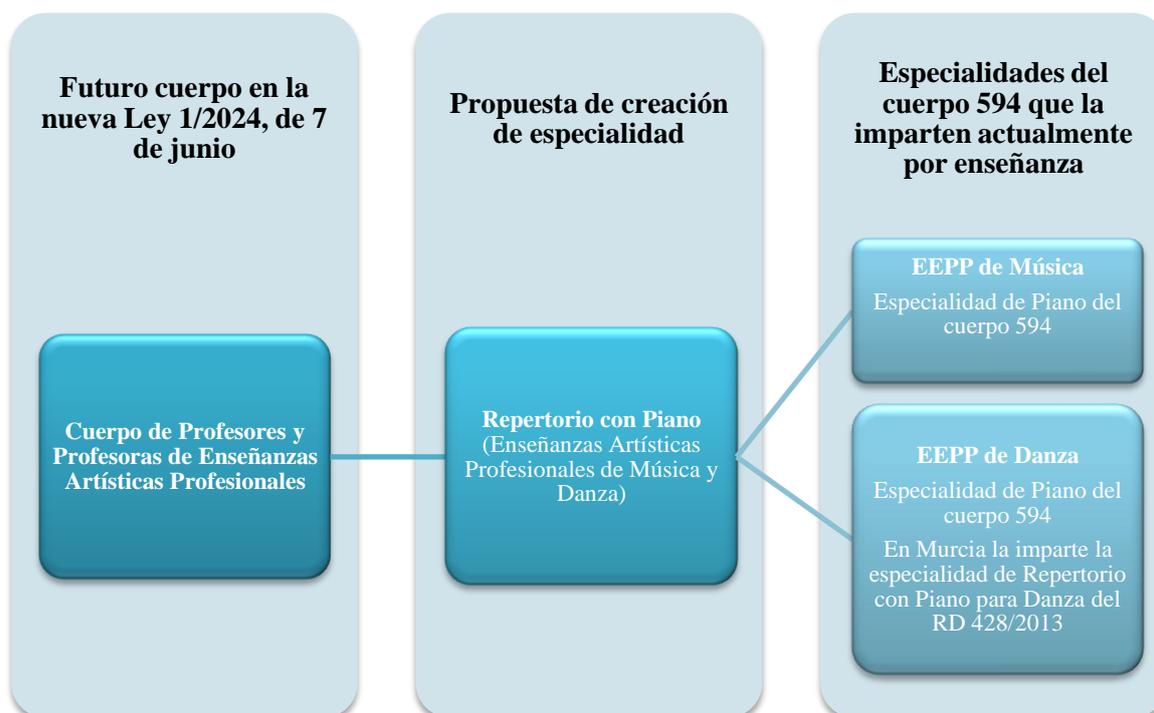


Ilustración 3 - Propuesta de organización de los PA para las Enseñanzas Profesionales de Música

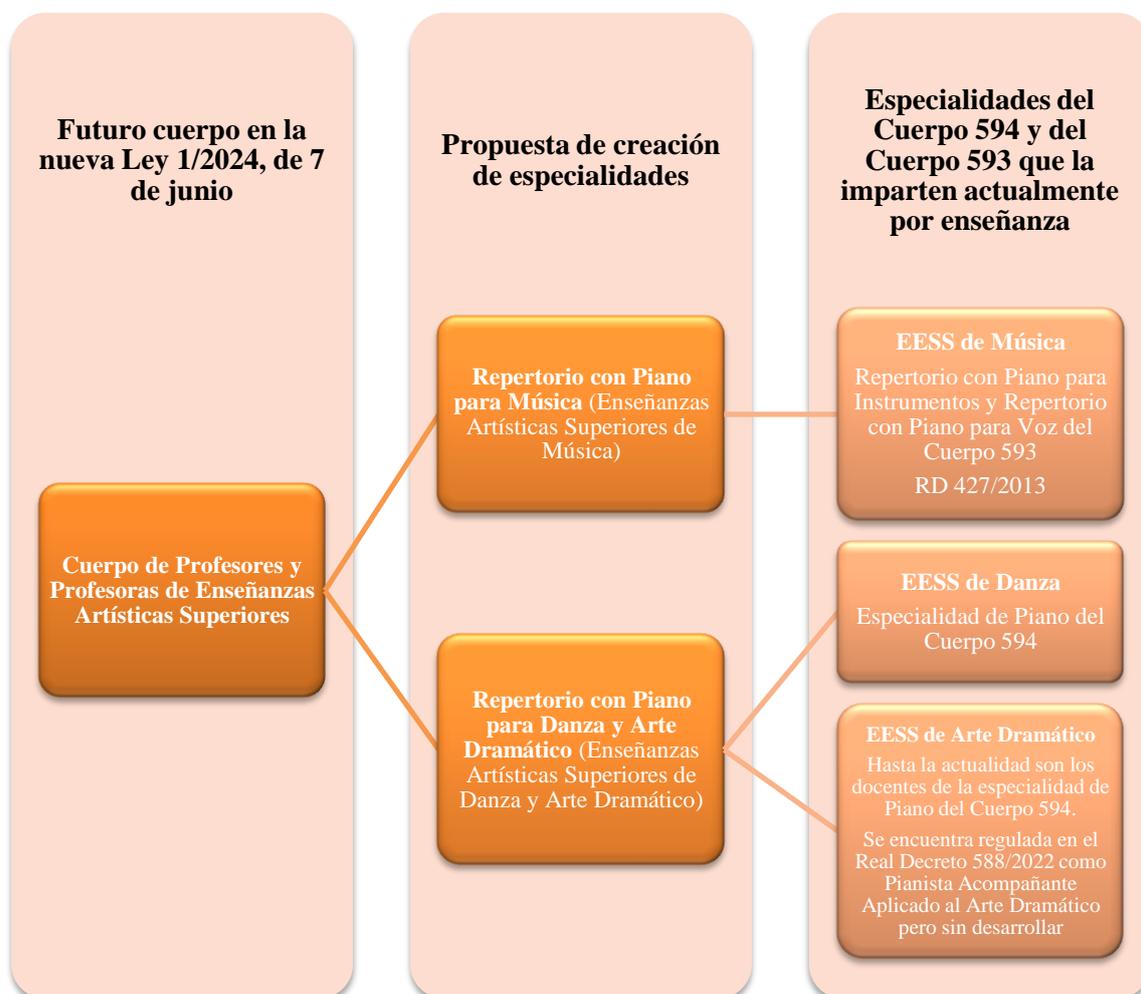


Ilustración 4 - Propuesta de organización de los PA para las Enseñanzas Superiores de Música

Lo que se pretende poner en evidencia con esta propuesta, en relación a las Enseñanzas Artísticas Superiores, es que es necesario excluir de los Cuerpos de las Enseñanzas Artísticas Profesionales las especialidades de PA vinculadas a las Enseñanzas Artísticas Superiores, es decir, Danza y Arte Dramático. Por ello se propone una especialidad de PA para Música de Enseñanzas Artísticas Superiores y otra especialidad de PA para Enseñanzas de Artes Escénicas Superiores, que englobase Danza y Arte Dramático. Recordemos que la legislación ya ha dado un reciente paso con el desarrollo del RD 588/2022 para las enseñanzas de Arte Dramático. Sin embargo, como ya he mencionado, esta normativa se encuentra actualmente sin desarrollarse.

Mientras tanto, en las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza sí se propone, en base a toda la normativa analizada en el artículo, establecer una especialidad de PA única; estos docentes ejercerían sus funciones en las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza. CCAA como Andalucía —la cual tiene actualmente establecidos puestos específicos para los PA— podría seguir manteniendo la organización actual: Instrumentos, Canto y Danza, si así se estimase, pero dentro de una especialidad propia de PA y no en la especialidad de Piano.

Por otro lado, e independientemente de la opción elegida, una vez creada cualquiera de las especialidades propuestas sería necesario establecer los temarios que rigen los procedimientos de ingreso al cuerpo y que se regulan a través de la *Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las enseñanzas de música y de danza*. Como dato añadido, los

temarios de las especialidades vinculadas al arte dramático —regulados a través de la Orden ECD/310/2002— no se actualizan desde el año 2002. Esto significa que la nueva especialidad creada en 2022 de Pianista Acompañante Aplicado al Arte Dramático no tiene un temario regulado a día de hoy y, por tanto, es imposible convocar procedimientos selectivos para la misma.

Aun así, con todo esto no sería suficiente, ya que el desarrollo de todo ello lo deberían llevar a cabo las administraciones educativas autonómicas. Como ejemplo reseñable, podemos ver que la especialidad de Repertorio con Piano para Danza ya se encuentra regulada a nivel estatal y dispone de un temario propio —regulado a través de la Orden ECD/1753/2015—. Tal y como señala Chicano Pérez (2022), existe únicamente una CCAA que ha regulado esta especialidad, convocando un proceso selectivo por oposición en 2018: la Región de Murcia. Por lo que debemos asumir que, aunque se regulen estatalmente estas especialidades, sería necesario instar a las CCAA a que convoquen procesos selectivos para dichas nuevas especialidades.

Por tanto, los temarios, en caso de que se desarrollase la primera de las opciones, seguirían la estructura del ya existente temario de la especialidad Repertorio con Piano para Danza, en el cual tendríamos un primer bloque de temas comunes a la especialidad de piano, un segundo bloque de temas propio de la especialidad de pianista acompañante y un último bloque común a todas las especialidades del cuerpo. Si se considerase la segunda de las opciones —una única especialidad de PA en las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza—, se establecería igualmente un primer bloque de temas comunes a la especialidad de piano, un segundo bloque propio de la especialidad de pianista acompañante de música y danza y un último bloque común a todas las especialidades.

Creación de la asignatura Repertorio con Pianista Acompañante

La importancia de esta asignatura radica y se justifica, por un lado, por la necesidad de homogeneizar las actuaciones de todas las administraciones educativas de España, y por otro, por dotar a los docentes pianistas acompañantes encargados de esta asignatura de un marco académico apropiado que les permita desarrollar su labor. A modo de justificación, y tras lo expuesto en este artículo, quedan patentes las siguientes cuestiones:

- Existen tres CCAA que tienen contemplado en su currículo esta asignatura: Madrid, Castilla-La Mancha y País Vasco.
- En el resto de CCAA la asignatura existe, es innegable, pero no se contemplan regulados los aspectos curriculares de la misma. No existen objetivos, contenidos ni criterios de evaluación.
- Los docentes que imparten esta asignatura, en las CCAA que no la tienen regulada, no tienen una atribución docente completa, ya que al no estar la asignatura desarrollada curricularmente no es evaluable ni pueden elaborarse programaciones didácticas.
- Al no ser evaluable, tampoco se lleva un control exhaustivo de la asistencia. Existe una gran diferencia entre las CCAA que sí lo tienen regulado, en las que para superar la asignatura debe existir una asistencia regular de a al menos 30 minutos semanales individuales, y en las que no lo tienen regulado, como Andalucía, donde se realizan un mínimo de 2 o 3 ensayos en algunos casos antes de una audición según lo establecido por los propios centros.

Es decir, en las CCAA donde no está regulada la asignatura, el trabajo con PA se concibe como un apoyo a la preparación del repertorio del instrumento principal, estando el pianista siempre subordinado a la organización curricular de la asignatura instrumental y, por supuesto, sin ningún tipo de responsabilidad docente reconocida en la legislación. Sería necesario otorgar a los PA las funciones propias para el profesorado establecidas en el

artículo 91 de la LOE. Los PA pertenecen al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y, por tanto, deben tener reconocida una función docente que actualmente no tienen en muchos territorios. Para ello, es necesario vincularlos a una asignatura desarrollada curricularmente. De ahí la necesidad de regular esta asignatura como parte del currículo básico de las Enseñanzas Profesionales de Música.

Por consiguiente, se considera necesario modificar el *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en los siguientes aspectos:

- Modificación del artículo 6 e inclusión dentro del apartado b), asignaturas propias de la especialidad, de la asignatura de “Repertorio con Pianista Acompañante”.
- Establecer las especialidades instrumentales que tendrán esta asignatura en su currículo. Considero que al menos sean las especialidades sinfónicas, así como la especialidad de Canto.
- Determinar con los expertos en instrumentos del Renacimiento y Barroco la necesidad de crear la asignatura de “Repertorio con Clavecinista Acompañante”.
- Establecer los aspectos curriculares de la asignatura en el anexo I del citado Real Decreto 1577/2006.
- Establecer el número de cursos de la asignatura, así como la carga horaria en el anexo II para cada una de las especialidades. Creo necesario incluir esta asignatura en los seis cursos de Enseñanzas Profesionales de Música, estableciendo al menos 30 minutos de clase semanal en los cursos de 3º, 4º, 5º y 6º y 15 minutos semanales en los cursos 1º y 2º.

Por último, y en referencia al desarrollo curricular de la asignatura, es imprescindible señalar en la normativa estatal el papel colaborativo que tendrán los pianistas acompañantes y los diferentes profesores instrumentales. No hay duda de que parte de los contenidos de la asignatura propuesta consisten en ayudar en el montaje y preparación del repertorio de la asignatura instrumental. Por tanto, la colaboración entre todo el departamento docente a la hora de diseñar la programación de la asignatura es vital. No hay más que mirar la normativa de las CCAA que ya tienen establecida esta asignatura para resolver esta circunstancia, de tal manera, que se podrían plasmar estas cuestiones en el desarrollo curricular de la asignatura a nivel estatal:

- En el apartado donde se establece el currículo de la asignatura de Repertorio con Pianista o Clavecinista del anexo I del Decreto 30/2007, de 14 de junio, de la Comunidad de Madrid se establece en todos los apartados curriculares el carácter de colaboración que debe haber entre los PA y los profesores de la asignatura instrumental. En especial destaca lo señalado en la introducción, donde se señala que el estudio con repertorista resulta absolutamente complementario de la formación instrumental, permitiendo la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la clase de instrumento. Así mismo señala como uno de los contenidos “la colaboración activa y participativa en los proyectos propuestos por el profesor de instrumento o voz y el repertorista”.
- En el apartado donde se establece el currículo de la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante del anexo II del Decreto 229/2007, de 11 de diciembre, del Gobierno Vasco se destaca igualmente el papel colaborador que debe haber entre el docente PA y el profesor de la asignatura instrumental. En la introducción se indica claramente que la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante está íntimamente ligada a la asignatura de Instrumento Principal, destacando que gran parte de los contenidos se estructuran tomando como eje el repertorio de la asignatura instrumental.

- En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha la normativa no es tan clara en este sentido, por un lado, establece el carácter abierto de la asignatura estableciendo la posibilidad de configurarla como un bloque de contenido más de la programación de la asignatura instrumental o desarrollarse como una asignatura completamente diferenciada.

El desarrollo curricular a nivel estatal de la asignatura Repertorio con Pianista Acompañante debería, por tanto, seguir el camino ya recorrido por las CCAA de la Comunidad de Madrid y el País Vasco, en el que el papel colaborador entre los docentes de las asignaturas instrumentales y los PA es crucial.

En el apartado 6.2.2, señalo los beneficios que tendría para alumnado y profesorado disponer de dicha asignatura en sus respectivas CCAA.

A nivel autonómico

Creación de puestos específicos de PA dentro de la especialidad de Piano

Tal y como he expuesto en los apartados relativos a la normativa estatal, la especialidad encargada de las funciones de PA a nivel estatal es la de Piano. Sin embargo, y como ya he tratado, algunas CCAA han creado una serie de puestos específicos para cubrir, dentro de dicha especialidad, los referidos puestos de PA. En el caso de Andalucía, a estos puestos se accede a través de una acreditación.

La competencia en la creación de las especialidades docentes la tiene el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas —aunque yo añadiría aquí, en el caso de las Enseñanzas Artísticas, que se deba consultar al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas—. Esta competencia viene determinada por lo establecido en el apartado 2 de la disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Pero, aunque dicha competencia la tenga el Gobierno, y mientras este no regule una especialidad docente de PA tal y como propongo en el apartado 6.1.1, las CCAA tienen espacio de mejora estableciendo dentro de la especialidad de Piano del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas puestos específicos para estos docentes. Esto contribuiría a:

- Especialización y profesionalización de la figura del docente PA.
- Mejora en la provisión de puestos y a la hora de cubrir bajas. Únicamente los pianistas acreditados podrían cubrir estas plazas.
- Mejora en la calidad de la enseñanza al contar con profesionales más especializados.

Creación de la asignatura Repertorio con Pianista Acompañante

Mientras que el Gobierno no establezca de forma básica la especialidad docente y la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante, las CCAA pueden regular de forma autónoma en base a sus competencias en educación una asignatura propia de Repertorio con Pianista Acompañante tal y como lo han realizado las CCAA de Madrid, Castilla-La Mancha o País Vasco —en los apartados 4.2, 4.3 y 4.4 de este artículo se especifica detalladamente la regulación de esta asignatura en dichas CCAA—. Esto llevaría consigo una serie de mejoras:

- La asignatura estaría programada, es decir, se deberían elaborar programaciones didácticas basadas en lo establecido en el currículum estatal y autonómico. Los docentes tendrían un desarrollo curricular sobre el que trabajar determinado por la normativa. La asignatura sería evaluable.

- Los profesores PA tendrían una atribución docente completa desempeñando sus funciones tal y como establece la disposición adicional séptima de la LOE.
- Mejora en la calidad educativa. Los alumnos tendrían garantizado semanalmente su clase con el profesor PA. Esta además sería individual de unos 30 minutos de duración.
- Se tendría un mayor control de la asistencia a clase. Al ser evaluable, los alumnos deberían asistir de forma habitual a clase, mejorando el resultado académico.
- Los PA tendrían menos alumnado a su cargo y por tanto tendrían mejores condiciones para realizar su labor. Esto se traduciría también en un pequeño aumento de la plantilla de profesores PA, lo que redundaría en una mejora en el servicio prestado al alumnado.

A nivel de centro en Andalucía

Revisar y establecer en el plan de centro normas para la organización y funcionamiento de los pianistas acompañantes

Mientras que ni el Ministerio de Educación ni la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pongan una solución normativa al asunto, los centros, en base a la autonomía que confiere la LOE y según lo establecido en el Decreto 361/ 2011 —tratado en el punto 5.3 de este artículo—, podrán establecer dentro de su reglamento de organización y funcionamiento normas para los ensayos con PA. Otras CCAA en base a su normativa análoga, y siempre en función de la autonomía pedagógica de organización y gestión establecida en el artículo 120 de la LOE, podrían regular aspectos similares para sus ensayos con PA.

Se ha constatado que más del 50% de los centros en Andalucía no tienen regulado ni publicado en su plan de centro la organización y funcionamiento de los PA. Esto, unido al gran vacío normativo existente, hace que sea habitual una falta de planificación y organización, lo que se traduce en un mal funcionamiento del servicio. Aunque esto no quiere decir que los departamentos afectados, o incluso los PA a nivel individual, no hayan establecido una forma de funcionar en base a diferentes acuerdos internos entre los profesores del centro. Sin embargo, establecer a nivel del conservatorio, normas para la organización de los PA dentro de los reglamentos de organización y funcionamiento puede otorgar grandes mejoras para los docentes que impartan dichos ensayos y, por supuesto, al alumnado.

Entre las cuestiones que se pueden regular, voy a destacar las siguientes, todas ellas basadas en lo ya regulado por otros centros:

Repertorio:

- Establecer una fecha límite para la entrega de obras a los PA, ya sea en cada uno de los trimestres, o de forma generalizada a principio de curso, o antes de una audición/recital/examen. Una vez rebasada dicha fecha, el PA no tendrá por qué preparar más repertorio.
- Establecer y consensuar en el departamento correspondiente un repertorio orientativo por curso y especialidad. Limitar dicho repertorio a un número de obras por curso.
- Limitar el número de obras que debe estudiar un PA por curso.
- Crear un archivo, ya sea digital o en papel, con las partituras para el fácil acceso por parte de los PA, alumnos y otros profesores al mismo.

Organización de los ensayos:

- Establecer un número de ensayos mínimos para el montaje de una obra antes de cualquier audición o recital. Dicho número de ensayos debería ser variable en función de la dificultad de la obra.
- Establecer una duración mínima de los ensayos en función del curso, o establecer la potestad del PA para organizar los tiempos de ensayos en función de la obra a trabajar.
- Establecer un sistema de comunicación de faltas de asistencia al tutor. Determinar medidas disciplinarias en caso de faltas de asistencia continuadas.
- Establecer las funciones de los PA y su papel docente en los ensayos.

Audiciones/Recitales:

- Establecer quién es el encargado de determinar las fechas de las audiciones/recitales y quién es el responsable de comunicárselo al PA. Siempre que sea posible, contar con la colaboración y opinión de los PA.
- Determinar un sistema para que los profesores encargados de la asignatura instrumental comuniquen con suficiente antelación quienes van a participar en las audiciones/recitales.
- Establecer los medios necesarios que garanticen que los PA puedan tomar una decisión sobre qué alumnos pueden o no pueden tocar con pianista.
- Establecer un tiempo máximo de duración de cada una de las audiciones/recitales.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de todo el artículo he descrito la situación actual en la que se encuentran los profesores que ejercen su labor como PA. Dicha situación la he plasmado en tres niveles normativos: el estatal, autonómico y, a nivel interno, en los Conservatorios Profesionales de Música.

Para garantizar un correcto desarrollo de la labor del profesor PA, asegurar la calidad y la formación de los funcionarios, e incluso dignificar la profesión, ha quedado patente la necesidad de establecer, a través de las opciones referidas, una especialidad docente propia para los PA dentro del futuro Cuerpo de Profesores y Profesoras de Enseñanzas Artísticas Profesionales. Considero muy necesario debatir el modelo que deseamos implantar, específicamente si es necesaria una mayor o menor especialización del PA en cada una de las vertientes musicales y de artes escénicas. De todas formas, e independientemente de esto, es importante continuar con las líneas que se definen en la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas, que ahondan en una mayor separación estructural de los cuerpos docentes de las Enseñanzas Artísticas Profesionales y las Enseñanzas Artísticas Superiores. No tiene ningún sentido que, con la nueva organización propuesta en dicha ley, se mantenga la atribución docente de los PA de la especialidad de Piano de las Enseñanzas Profesionales en los Conservatorios Superiores de Danza y en las Escuelas Superiores de Arte Dramático.

En general, ha quedado en evidencia que existe una falta de regulación, a todos los niveles, de la labor que realizan estos docentes. Destacando que la ausencia de regulación se traduce en una falta de atribución docente para estos profesionales en aquellas CCAA que no tienen contemplado en el currículo la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante —que son la inmensa mayoría—. El preámbulo del Real Decreto 1577/2006 establece que la especialidad instrumental o vocal supone el eje vertebrador del currículo. Los alumnos, a lo largo de todas las Enseñanzas Profesionales de Música realizan unas 180 horas de clase instrumental. Todas estas horas de enseñanza culminan siempre con la participación en diferentes pruebas interpretativas. En estas pruebas, que suelen ser una

parte fundamental de la evaluación, los alumnos realizan una audición o recital con un profesor de la especialidad de Piano que realiza la función de PA. En línea con ello, la definición de la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante se plantea como un complemento indispensable a la formación instrumental del alumno. Los pianistas, en las clases y ensayos, no somos meros acompañantes, somos profesores que colaboran activamente en la formación del alumno. No se trata, por tanto, de crear nada nuevo, sino de formalizar en el currículo de estas enseñanzas una labor que se lleva realizando durante décadas.

REFERENCIAS

- Aguilar Gasulla E. (2014). La figura del profesor pianista acompañante en los conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 10, 13-30. https://doi.org/10.5209/rev_RECI.2013.v10.44049
- Chicano Pérez, J.L. (2022). Repertorio con Piano para Danza: Marco Legislativo de la Especialidad. *Danzararte*, XV (15), 19-29. <https://www.csdanzamalaga.com/wp-content/uploads/2022/06/19-29.pdf>
- Fenández Morante, B., Serrano Martí, J. E., y Navarro Pastor, J. F. (2013). Perfil del pianista acompañante: soluciones a una problemática. *Música y Educación*, XXVI (3), 40-47. <http://hdl.handle.net/11162/98787>
- Romero Arrabal, E. M. (2017a). Investigando al/a la pianista acompañante. *Tercio Creciente*, (11), 96-103. <https://doi.org/10.17561/rtc.n11.6>
- Romero Arrabal, E. M. (2017b). Repensando la asignatura “Repertorio con pianista acompañante” para un conservatorio del siglo XXI (Tesis Doctoral, Universidad de Jaén). <https://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/913/3/9788491591368.pdf>
- Sanz, R. (2001). El profesor de instrumento y el profesor pianista acompañante. *Música y Educación*, XIV (2), 45-62. <http://hdl.handle.net/11162/29820>
- Tello Sánchez, Isaac. (2016). El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21466>
- Vallés Grau, L. (2014). El acompañamiento al piano (V). *Artseduca*, 8, 24-60.
- Vallés Grau, L. (2015a). La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español (Tesis Doctoral, Universitat Jaume I). <http://hdl.handle.net/10803/319458>
- Vallés Grau, L. (2015b). La situación del pianista acompañante en España. Un acercamiento a la realidad pedagógica y profesional de su figura en el mundo musical español. *Fòrum de Recerca*, (20), 287-304.
- Zanetti, M. (1999). El pianista acompañante. *Melómano: La revista de música clásica*, 4 (35), 44-47.

REFERENCIAS NORMATIVAS ESTATALES

- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. Boletín Oficial del Estado, 254, de 24 de octubre de 1966. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1966-17113>
- Orden de 17 de diciembre de 1984 por la que se transforma una auxiliaría de «Afinación» en otra de «Pianista acompañante» en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Boletín Oficial del Estado, 54, de 4 de marzo de 1985. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-3546>
- Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. Boletín Oficial del Estado, 206, de 27 de agosto de 1992. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1992/06/26/756>
- Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores

LA ASIGNATURA DE REPERTORIO CON PIANISTA ACOMPAÑANTE Y LA ESPECIALIDAD DE PIANISTA ACOMPAÑANTE EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE ESPAÑA: ESTUDIO COMPARATIVO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS, NECESIDAD DE CREACIÓN DE UN MARCO COMÚN, ESTUDIO ESPECÍFICO DE LA SITUACIÓN EN ANDALUCÍA Y PROPUESTAS LEGISLATIVAS DE MEJORA

de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir. Boletín Oficial del Estado, 149, de 22 de junio de 2000.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2000/06/02/989>

- Orden ECD/310/2002, de 15 de febrero, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos selectivos para ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo. Boletín Oficial del Estado, 43, de 19 de febrero de 2002. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-3296
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de abril de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 18, de 20 de enero de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/22/1577/con>
- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 86, de 9 de abril de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/03/15/303/con>
- Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y Danza. Boletín Oficial del Estado, 143, de 15 de junio de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2013/06/14/427/con>
- Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza. Boletín Oficial del Estado, 143, de 15 de junio de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2013/06/14/428/con>
- Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las enseñanzas de música y de danza. Boletín Oficial del Estado, 206, de 28 de agosto de 2015. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-9453
- Real Decreto 588/2022, de 19 de julio, por el que se establecen las especialidades docentes de los Cuerpos de Profesores y de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Arte Dramático. Boletín Oficial del Estado, 173, de 20 de julio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/07/19/588/con>
- Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. Boletín Oficial del Estado, 139, de 8 de junio de 2024. <https://www.boe.es/eli/es/1/2024/06/07/1/con>

REFERENCIAS NORMATIVAS AUTONÓMICAS

- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252, de 26 de diciembre de 2007 y Boletín Oficial del Estado, 20, de 23 de enero de 2008. <https://www.boe.es/eli/es-an/1/2007/12/10/17/con>
- Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 182, de 14 de septiembre de 2007. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/182/6>
- Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 225, de 15 de noviembre de 2007. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/225/4>

- Decreto 361/ 2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 251, de 27 de diciembre de 2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/251/4>
- Orden de 19 de marzo de 2012, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los Conservatorios elementales y de los conservatorios profesionales de música, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 61, de 28 de marzo de 2012. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/251/4>
- Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Decreto 58/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en el Principado de Asturias.
- Decreto 36/2018, de 9 de noviembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música en las Illes Balears.
- Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Orden de 25 de mayo de 2009, por la que se establece la organización académica de las enseñanzas profesionales de música de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Decreto 126/2007, de 20 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 76/2007, de 19-06-2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden 128/2022, de 27 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los conservatorios de música y de danza en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 25/2008 de enero, por el que se establece la ordenación curricular de las enseñanzas de música de grado profesional y se regula la prueba de acceso.
- Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.
- Decreto 111/2007, de 22 de mayo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música.
- Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música.
- Orden 3540/2007, de 4 de julio, de la Consejera de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación, la organización académica y el procedimiento de autorización de asignaturas optativas de las Enseñanzas Profesionales de Música.
- Decreto 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia.
- Decreto Foral 21/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra.
- Decreto 229/2007, de 11 de diciembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas.

LA ASIGNATURA DE REPERTORIO CON PIANISTA ACOMPAÑANTE Y LA ESPECIALIDAD DE PIANISTA ACOMPAÑANTE EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE ESPAÑA: ESTUDIO COMPARATIVO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS, NECESIDAD DE CREACIÓN DE UN MARCO COMÚN, ESTUDIO ESPECÍFICO DE LA SITUACIÓN EN ANDALUCÍA Y PROPUESTAS LEGISLATIVAS DE MEJORA

Decreto 29/2007, de 18 de mayo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música impartidas en los centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Orden ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla.

REFERENCIAS NORMATIVAS DE DOCUMENTOS OFICIALES DE CONSERVATORIOS ANDALUCES

Real Conservatorio Profesional de Música “Julián Arcas” de Almería. (2023). Plan de Centro. <https://www.conservatoriodealmeria.es/wp-content/uploads/2023/11/23-24-RCPMA-Plan-de-Centro.pdf>

Conservatorio Profesional de Música “Miguel Caparrós Belmonte” de Cuevas del Almanzora. (2024). Plan de Centro. <https://www.cpmcuevas.es/wp-content/uploads/2024/03/00-PLAN-DE-CENTRO.pdf>

Conservatorio Profesional de Música de El Ejido. (2024). Reglamento de Organización y Funcionamiento.

<https://drive.google.com/file/d/1fgV5s-N7Dwjpm57UL65f7h7Xew-uqHU1/view>

Real Conservatorio Profesional de Música “Manuel de Falla” de Cádiz. (2023). Reglamento de Organización y Funcionamiento.

<https://conservatoriomanueldefalla.es/wp-content/uploads/2023/12/Plan-de-Centro-03.11.2023-1.pdf>

Conservatorio Profesional de Música “Joaquín Villatoro” de Jerez de la Frontera. (2022). Plan de Centro.

<https://www.cpmjerez.es/Documentos/PLAN%20DE%20CENTRO.pdf>

Conservatorio Profesional de Música “Músico Ziryab” de Córdoba. (2021). Reglamento de Organización y Funcionamiento.

<https://cpmcordoba.com/wp-content/uploads/2021/11/ROF-CPM-MUSICO-ZIRYAB-CORDOBA.pdf>

Conservatorio Profesional de Música “Maestro Chicano Muñoz” de Lucena. (2022). Plan de Centro.

https://www.conservatoriolucena.es/wp-content/uploads/Plan_de_Centro-Rev_2022-2023.pdf

Conservatorio Profesional de Música “Marcos Redondo” de Pozoblanco. (2019). Reglamento de Organización y Funcionamiento.

<https://www.cmpozoblanco.com/images/secretaria/centro/ROFRevisado19.pdf>

Conservatorio Profesional de Música “José Salinas” de Pozoblanco. (2023). Reglamento de Organización y Funcionamiento.

<https://drive.google.com/file/d/1vibGuhmVJcV0tNKVQN59KuMMAcE5CPC/view>

Conservatorio Profesional de Música “Ángel Barrios” de Granada. (2023). Reglamento de Organización y Funcionamiento.

<https://www.conservatorioangelbarrios.com/index.php/consejo-escolar/plan-de-centro/category/12-reglamento-interno?download=1307:reglamento-de-organizacion-y-funcionamiento>

Conservatorio Profesional de Música “Carlos Ros” de Guadix. (2023). Reglamento de Organización y Funcionamiento.

<https://drive.google.com/file/d/1u5-uar1ek6NspcINPTThEmP4ER2tOU04/view>

Conservatorio Profesional de Música “Javier Perianes” de Huelva. (2024). Plan de Centro.

<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/cpmjavierperianes/files/2024/02/Plan-de-Centro-Febrero-2024.pdf>

Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén. (2022). Reglamento de Organización y Funcionamiento.

- https://drive.google.com/file/d/1CvutYaG_FCIRv8DF4yyCGuuMhipR7XWd/view
Conservatorio Profesional de Música “Andrés Segovia” de Linares. (2021). Reglamento de Organización y Funcionamiento.
https://www.conservatoriodelinares.es/.cm4all/uproc.php/0/Normativa/ROF-2021.pdf?cdp=a&_=17efe640d88
- Conservatorio Profesional de Música “María de Molina” de Úbeda. (2023). Plan de Centro.
https://conservatoriodeubeda.com/images/Curso2324/PlanDeCentro/Plan_de_Centro_23-24F.pdf
- Conservatorio Profesional de Música “Costa del Sol” de Fuengirola. (2016). Reglamento de Organización y Funcionamiento. <http://www.conservatoriocostadelsol.es/wp-content/uploads/ROF.pdf>
- Conservatorio Profesional de Música “Manuel Carra” de Málaga. (2023). Reglamento de Organización y Funcionamiento.
<https://www.conservatoriomanuelcarra.es/doc/rof.pdf>
- Conservatorio Profesional de Música “Gonzalo Martín Tenllado” de Málaga. (2022). Reglamento de Organización y Funcionamiento.
https://cpmtenllado.es/main/wp-content/uploads/docacad/Plan_de_Centro.pdf
- Conservatorio Profesional de Música “Francisco Guerrero” de Sevilla. (2023). Plan de Centro.
https://drive.google.com/file/d/1gJZSkcgxXf0w_5x_RZTooQjfxKieb35/view?usp=drive_link
- Conservatorio Profesional de Música “Cristobal de Morales” de Sevilla. (2023). Plan de Centro.
<https://www.cpmcristobaldemorales.es/el-centro/plan-de-centro>

RESEÑA: JOTAS COSMOPOLITAS DE ARAGÓN: DE FLORENCIO LAHOZ A PAULINE VIARDOT-GARCÍA

Vela, Marta (2023). *Jotas cosmopolitas de Aragón: de Florencio Lahoz a Pauline Viardot-García*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico.
128 páginas, ISBN: 978-84-9911-693-8

Autora de la reseña: **M. Belén Marcos-Segura**
Universidad de Granada

RESUMEN

El libro que nos ocupa ha sido publicado por la Institución Fernando el Católico, perteneciente a la Diputación de Zaragoza, y es una parte esencial para comprender mejor otras dos publicaciones de la autora (*La jota aragonesa y cosmopolita: de San Petesburgo a Nueva York*, 2022, y *La jota aragonesa y liberal: Zaragoza, Madrid y París*, 2024, ambos coeditados por Pregunta Ediciones y el Gobierno de Aragón), pero con autonomía propia sobre el formato de la edición crítica. En él, Marta Vela nos muestra cómo, de la mano de una pieza musical, compuesta por un joven que se disponía a iniciar sus estudios superiores de música en Madrid, a partir de temas populares que había escuchado en su infancia y en su tierra, Aragón, “la jota aragonesa habría de convertirse en una de las embajadoras mundiales de la cultura popular española” (p. 13). Rápidamente nos cuenta la llegada de Florencio Lahoz a Madrid, sus contactos con maestros y compositores relevantes de la ciudad en ese momento –Pedro Albéniz, Ramón Carnicer–, el éxito de su primera versión de la *Nueva jota aragonesa* (1840), la influencia en sus coetáneos como Sebastián de Iradier, Mijaíl Glinka o Franz Liszt, los refundidos a los que da lugar, las reediciones y ampliaciones de la obra mencionada y su repercusión tanto en la España decimonónica como más allá de las fronteras, donde no deja de escucharse en salas de conciertos y salones, como el de Pauline Viardot-García.

CAPÍTULOS

Está estructurado en dos grandes bloques, precedidos de un prólogo del poeta y escritor zaragozano Miguel Ángel Yusta, que en pocos párrafos deja clara la gran aportación que la autora ha hecho sacando a la luz la figura de Florencio Lahoz y su *Nueva jota aragonesa*, y la

proyección e influencias de esta obra a nivel internacional. El primer bloque es un estudio de las ocho piezas sobre las que versa el libro, dividido en varios capítulos –1. “Muy breve introducción”, 2. “La jota aragonesa y cosmopolita en Madrid”, 3. “La jota aragonesa y cosmopolita y su difusión internacional”, 4. “Refundidos propios y ajenos: el estado de los derechos de autor en el siglo XIX”, 5. “Cronología, análisis y estructura de las obras presentadas” y 6. “Conclusión”–; y el segundo, una transcripción de dichas piezas –a saber, *Nueva jota aragonesa* de Florencio Lahoz (c. 1840), *Jota de las avellanas* de Sebastián de Iradier (1840), *Introducción y gran jota aragonesa* de Lahoz (1841), *Jota de los estudiantes* de Paulina Viardot-García (¿1842?-1846), *Jota aragonesa* de Julien Fontana (1845), *Nueva jota aragonesa con introducción, doce cantos y treinta y seis variaciones fáciles* de Lahoz (1848), *La fête des toreros* de Iradier (1864) y *Jota aragonesa de Ecos de España* de José de Inzenga (1874)–. Además, añade un Anexo con las letras de las piezas en el idioma original y su traducción al castellano en las que es necesario.

Durante seis capítulos se nos dibuja el contexto acaecido durante la primera mitad del siglo XIX, en los que la jota de Lahoz adquiere tanta fama en los círculos sociales matritenses que se convierte en una pieza conocida y aplaudida por todos, llegando a influenciar a compositores como Glinka o Liszt, y convirtiéndose en una obra clave para Pauline Viardot, a través de la cual llega a difundirse por todo el mundo –lo que quedaba explicado en su primer libro– y a utilizarse como propaganda política en la primera guerra carlista y en la época de las regencias de la reina María Cristina y Espartero, identificándola con el ideario liberal de la futura monarquía constitucional de Isabel II –en el segundo–.

Además de contextualizar las piezas que luego nos presenta, la autora nos explica cómo la jota, de origen folclórico y popular, termina siendo “cosmopolita” al mezclarse con la música seria, pasando a estar en los géneros más importantes como la ópera, la sinfonía o el *ballet*, por ejemplo. En la época, prácticamente todos los compositores necesitaban dedicarse a la enseñanza para poder componer obras el resto del tiempo, pues los ingresos no eran suficientes. Sin embargo, encontramos la excepción con Lahoz, cuya fama llegó antes de ser, incluso, alumno del conservatorio. Podemos medir el éxito que tal obra tuvo al ver que, en 1900, Benito Pérez Galdós, la menciona como una de las obras populares del Madrid de 1846 en *Bodas Reales* –la décima novela de la tercera serie de *Episodios Nacionales*–. Por otro lado, Vela dedica una parte a hacer una aclaración sobre cómo se entendían los derechos de autor y la autoría y originalidad de una obra musical en el siglo XIX. Los compositores no tenían ningún tipo de problema en que se cogiesen sus obras para reutilizarlas, modernizarlas o mejorarlas, lo que se denomina hacer un *refundido*. Esto podía dar lugar a situaciones en las que una persona hiciese obras con refundidos de sus propias composiciones o que tuviese tanto éxito que el compositor original de una de las partes animara al otro a seguir haciendo refundidos, como podemos observar en la carta –procedente de Harvard– de Viardot a Iradier (p. 22). Obviamente, también se generaban desencuentros, pudiendo mencionar el que se produce entre Barbieri y Lahoz por nombrar el segundo al primero como autor de algunos elementos de un popurrí donde él no se veía reflejado.

La edición crítica finaliza con una explicación detallada de la estructura de las obras y un análisis de las mismas, ordenadas cronológicamente y de una forma sencilla y muy visual, que permite una comparación entre las diferentes versiones del propio Lahoz, la identificación de las partes de cada jota utilizadas en los refundidos expuestos y las influencias observables en otras obras y compositores. Como ejemplo más definitivo de toda la serie de préstamos, refundidos e inspiraciones, podemos nombrar la jota de las *Siete canciones populares* de Manuel de Falla, con elementos de las jotas de Lahoz que, presumiblemente, habría escuchado a través del cancionero de Inzenga.



Imagen 1. Comienzo de *Jota aragonesa de ecos de España*, de J. Inzenga y basado en el tema principal de la *Nueva jota aragonesa* de F. Lahoz. Extraída de: Vela, Marta (2023). *Jotas cosmopolitas de Aragón: de Florencio Lahoz a Pauline Viardot-García*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico.

En la transcripción musical, Vela nos ofrece una edición revisada en la que demuestra un gran respeto por los manuscritos originales, incluyendo una relación de los criterios editoriales utilizados en los que podemos comprobar que ha decidido mantener tanto la disposición como la tipografía o caligrafía originales, el reparto de compases y sistemas, las indicaciones del pedal e, incluso, las faltas de ortografía o expresiones coloquiales que aparecen. Además, ha reconstruido e incluido algunos elementos para una mejor comprensión de los lectores, como ligaduras de duración que en los manuscritos aparecen entrecortadas o el signo de unión de las sinalefas.

Imagen 2. Fragmento de *La jota de los estudiantes* de P. Viardot. Extraída de: Vela, Marta (2023). *Jotas cosmopolitas de Aragón: de Florencio Lahoz a Pauline Viardot-García*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico.

CONCLUSIÓN

Las investigaciones de Marta Vela son unos de los elementos que apoyan la candidatura de la jota como Patrimonio de la Humanidad de la Unesco, lo que pone de manifiesto el hecho de que es un elemento indispensable para la cultura española, en general, y aragonesa, en particular, que refleja la idiosincrasia de un pueblo y se ha utilizado en sinfín

de ocasiones tanto para demostrar el arraigo a la propia tierra como para ejercer reivindicaciones por parte del pueblo o defender una idea política.

En definitiva, se trata de una obra muy recomendable e imprescindible para completar la información aportada en los otros dos libros de la autora, en el que se atan los pocos cabos sueltos que hubieran podido quedar y donde podemos disfrutar de una edición exquisita, estudiada y ordenada con gran meticulosidad para deleite del lector. Una vez más, aleja el foco de la creencia de que la jota es un género únicamente folclórico y rural, sino que tuvo y sigue teniendo proyección internacional, como lo demuestra su presencia en grandes obras y escenarios, como en la obertura de Franz von Suppé del *ballet Isabella* en el Concierto de Año Nuevo de 2023.