

TESIS DOCTORAL

# Aportaciones de David Popper en la enseñanza del violonchelo

**Autora**

Carolina Landriscini Marín

**Directora**

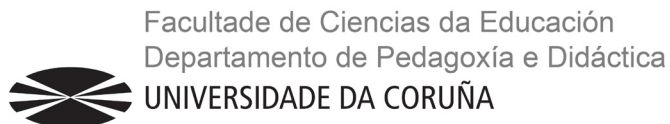
Mercedes González Sanmamed



Facultade de Ciencias da Educación  
Departamento de Pedagogía e Didáctica  
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

A Coruña, 2015





D<sup>a</sup> MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED, doutora en Ciencias da Educación e profesora Titular do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade da Coruña, en calidade de Directora da Tese de Doutoramento que presenta Dna. **CAROLINA LANDRISCINI MARIN**, co título: **“Aportaciones de David Popper en la enseñanza del violonchelo”**.

FAI CONSTAR:

Que dita Tese de Doutoramento reúne os requisitos científicos, metodolóxicos e formais que son precisos para a súa Lectura e Defensa pública, polo que consideramos procedente autorizar a súa presentación.

En A Coruña, 7 de setembro de 2015

Asdo: Dra. Mercedes González Sanmamed



# **Resumen / Resumo / Abstract**

---



## **Aportaciones de David Popper en la enseñanza del violonchelo**

En este estudio hemos querido reivindicar y poner en valor la figura de David Popper, a quien muchos de los profesores de violonchelo en la actualidad podemos tomar como ejemplo y fuente de inspiración.

David Popper fue un pionero desde muchos puntos de vista. Él fue el primer profesor de la Academia de Música de Budapest, y se encontró, al iniciar su carrera como docente, con una tremenda precariedad de recursos didácticos y un nivel instrumental muy bajo por parte del alumnado. Popper se puso a componer toda una serie de piezas y un amplio repertorio que contribuyeron al enriquecimiento del panorama musical de Hungría hasta convertir a los violonchelistas provenientes de esta tradición en un colectivo destacado a nivel internacional ya bien entrado el siglo XX.

Hemos dividido este trabajo en ocho capítulos:

1. Características del violonchelo y de su arco
2. Grandes violonchelistas y escuelas a lo largo de la historia
3. David Popper y su obra
4. Proyección de la obra de Popper en el contexto de la enseñanza del violonchelo en diversos conservatorios de España y Francia
5. Práctica e investigación en la enseñanza y aprendizaje del violonchelo: técnica, recursos, profesorado y alumnado
6. Diseño metodológico de la investigación
7. Informe de investigación
8. Conclusiones

El enfoque metodológico elegido ha sido cualitativo. El motivo esencial para la elección de este método de investigación viene determinado por las características del objeto de estudio y por nuestros propósitos de investigación.

## **Aportacións de David Popper no ensino do violoncelo**

Neste estudio quixemos reivindicar e poñer en valor a figura de David Popper, a quen moitos dos profesores de violoncelo na actualidade podemos tomar como exemplo e fonte de inspiración.

David Popper foi un pioneiro desde moitos puntos de vista. Foi o primeiro profesor da Academia de Música de Budapest, e encontrouse, ao inicio da súa carreira como docente, cunha tremenda precariedade de recursos didácticos e un nivel instrumental moi baixo pola parte do alumnado. Popper puxose a compoñer toda unha serie de pezas e repertorio que contribuíron ao enriquecemento do panorama musical de Hungría hasta converter aos violoncelistas provenientes desta tradición nun colectivo destacado a nivel internacional xa ben entrado o século XX.

Dividimos este traballo en oito capítulos:

1. Características do violoncelo e do seu arco
2. Grandes violoncelistas e escolas ao longo da historia
3. David Popper e a súa obra
4. Proxección da obra de Popper no contexto do ensino do violoncelo en diversos conservatorios de España e Francia
5. Práctica e investigación no ensino e aprendizaxe do violoncelo: técnica, recursos, profesorado e alumnado
6. Diseño metodolóxico da investigación
7. Informe de investigación
8. Conclusións

O enfoque metodolóxico elixido foi cualitativo. O motivo esencial da elección deste método de investigación vén determinado polas características do obxecto de estudio e polos nosos propósitos de investigación.



## **David Popper's contributions in cello teaching**

In this study we wanted to reclaim and to value David Popper's figure, to whom many present cello teachers can take as an example and source of inspiration.

David Popper was a pioneer from many points of view. He was the first cello teacher at the Budapest Academy of Music and there he found at the beginning of his career as a professor a huge scarcity of resources and a very low instrumental level of the students. Popper started composing an important number of pieces for cello and repertoire which contributed to the enrichment of the hungarian musical landscape. This helped to turn the cellists coming from this school to a internationally leading group throughout the XXth century.

We have divided this dissertation in eight chapters:

1. Characteristics of the cello and its bow
2. Great cellists and schools throughout the history
3. David Popper and his work
4. Projection of Popper's work in the context of cello teaching at several conservatories in Spain and France.
5. Practice and research in cello teaching and learning: technique, resources, professorate and student body
6. Methodological design of the research
7. Research report
8. Conclusions

The chosen methodological approach has been qualitative. The essential reason for the choice of this research method has been determined by the features of the object under study and our research purposes.



A la memoria de Janos Starker



## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han ayudado a llevar adelante este trabajo. La primera mención es para la directora de esta tesis, la doctora Mercedes González Sanmamed por su paciencia, comprensión y apoyo constante.

Mi gratitud para mi profesor Xavier Gagnepain, quien entusiasta como siempre, me ha brindado toda su colaboración y apoyo.

Gracias también a Isabel Figueroa Lorenzo, Isabel Font Belmonte, Juan José Díez Seoane y a Silvia Álvarez Baamonde, quienes me han regalado espacios importantes de su tiempo y colaborado conmigo en todo lo que les he solicitado. Sin ellos este trabajo no habría sido posible.

Mi familia ha sido un soporte indiscutible en toda esta aventura, como por otra parte lo es siempre! La tenacidad de mis padres es siempre un ejemplo para mí, la “rebeldía” de mi hermano un revulsivo estimulante y la comprensión y cariño de mi hija un tesoro impagable.

Gracias a mis amigos por estar siempre a mi lado, por “esperarme” para que en algún momento dejase de estar ocupada!

Y por supuesto a mis MAESTROS, por enseñarme todo lo que sé sobre la música y el violonchelo y por contagiarme su pasión por la enseñanza.



# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>29</b>
---------------------------	-----------

<b>Capítulo 1. Características del violonchelo y de su arco</b> .....	<b>31</b>
---	-----------

<b>1.1 Introducción</b> .....	<b>35</b>
-------------------------------	-----------

<b>1.2 El violonchelo</b> .....	<b>35</b>
---------------------------------	-----------

1.2.1 Antecedentes y evolución histórica .....	36
--	----

1.2.2 Principales constructores a lo largo de la historia .....	39
---	----

1.2.3 Modificaciones a lo largo de los siglos .....	43
---	----

1.2.4 El violonchelo moderno: características constructivas .....	48
---	----

1.2.5 Descripción de las diferentes partes del violonchelo.....	50
---	----

1.2.6 Aspectos fundamentales en la elección de un instrumento .....	54
--	----

<b>1.3 El arco</b> .....	<b>57</b>
--------------------------	-----------

1.3.1 Antecedentes, evolución histórica y principales constructores a lo largo de la historia .....	57
--	----

1.3.2 El arco moderno: materiales, características constructivas y partes.....	60
---	----

1.3.3 Aspectos fundamentales en la elección del arco, mantenimiento y conservación .....	62
---	----

<b>Capítulo 2. Grandes violonchelistas y escuelas a lo largo de la historia</b> .....	<b>65</b>
---	-----------

<b>2.1 Introducción</b> .....	<b>69</b>
-------------------------------	-----------

<b>2.2 Aproximación a las escuelas de violonchelo desde sus orígenes hasta nuestros días</b> .....	<b>70</b>
--	-----------

2.2.1 El violonchelo en Italia.....	70
-------------------------------------	----

2.2.1.1	Los primeros violonchelistas. Sus aportaciones.....	70
2.2.1.2	La escuela italiana de violonchelo durante el siglo XIX.....	75
2.2.2	La escuela francesa de violonchelo .....	77
2.2.2.1	Orígenes.....	77
2.2.2.2	Profesorado del Conservatorio Nacional Superior de Paris.....	82
2.2.2.3	La escuela francesa entre 1850 y 1950.....	84
2.2.3	El desarrollo del violonchelo en Inglaterra.....	86
2.2.4	Las escuelas de violonchelo en Alemania y Europa Central .....	88
2.2.5	El violonchelo en Bélgica.....	95
2.2.6	El violonchelo en Rusia .....	97
2.2.7	El desarrollo del violonchelo en España .....	98
2.2.8	Mujeres violonchelistas a lo largo de la historia.....	103
2.2.9	Grandes violonchelistas del siglo XX.....	106
2.2.10	Árbol de violonchelistas .....	116
2.2.11	Reflexiones sobre la evolución del rol del violonchelo, el desarrollo de su literatura y sus escuelas .....	117

## **Capítulo 3. David Popper y su obra ..... 121**

### **3.1 Introducción..... 125**

### **3.2 Contextualización: La Academia de Música de Budapest ..... 126**

3.2.1 Creación de la cátedra de violonchelo..... 127

3.2.2 Plan de estudios y repertorio..... 127

### **3.3 Biografía de David Popper ..... 132**

### **3.4 Aportaciones como profesor y como compositor a la ampliación del repertorio violonchelístico ..... 136**

3.4.1 Los 40 estudios opus 73, “Alta escuela del violonchelo” .....143



<b>3.5 Popper versus Casals .....</b>	<b>144</b>
<b>3.6 La escuela húngara de violonchelo.....</b>	<b>145</b>
<b>3.7 Accesibilidad a la música de Popper en la actualidad.....</b>	<b>153</b>
3.7.1 Partituras .....	153
3.7.2 Grabaciones .....	155

**Capítulo 4. Proyección de la obra de Popper en el contexto  
de las enseñanzas de violonchelo en diversos conservatorios  
de España y Francia .....**

<b>4.1 Introducción.....</b>	<b>161</b>
<b>4.2 Ordenación de las enseñanzas de música en España y en Francia.....</b>	<b>162</b>
4.2.1 Estructuración de las enseñanzas de música en España .....	165
4.2.2 Estructuración de las enseñanzas de música en Francia.....	171
<b>4.3 La obra de Popper en el contexto de la enseñanza del violonchelo .....</b>	<b>175</b>
4.3.1 La obra de Popper en el grado elemental o nivel inicial.....	177
4.3.2 La obra de Popper en el grado profesional o nivel intermedio .....	178
4.3.3 La obra de Popper en el grado superior o nivel avanzado.....	180
4.3.4 La obra de Popper en el nivel de posgrado o perfeccionamiento .....	181

**Capítulo 5. Práctica e investigación en la enseñanza y aprendizaje  
del violonchelo: técnica, recursos, profesorado y alumnado .....**

<b>5.1 Introducción.....</b>	<b>187</b>
------------------------------	------------

<b>5.2</b>	<b>La enseñanza y el aprendizaje del violonchelo .....</b>	<b>188</b>
5.2.1	El funcionamiento corporal.....	188
5.2.1.1	La disposición corporal .....	188
5.2.1.2	La sujeción del violonchelo y el arco.....	190
5.2.1.3	Breve aproximación histórica a la sujeción del violonchelo y el arco .....	192
5.2.2	Organización y técnica instrumental .....	195
5.2.2.1	El funcionamiento del brazo izquierdo.....	195
5.2.2.1.1	Cambios de posición .....	196
5.2.2.1.2	Colocación de los dedos, mano y brazo en una posición determinada .....	198
5.2.2.1.3	Movimientos de los dedos de la mano izquierda .....	198
5.2.2.2	El funcionamiento del arco .....	200
5.2.2.2.1	La producción del sonido en los instrumentos de cuerda.....	200
5.2.2.2.2	Los movimientos del brazo derecho .....	203
5.2.2.3	La anticipación .....	205
5.2.3	Formación y sensibilidad musical.....	206
5.2.3.1	El canto interior.....	206
5.2.3.2	El sentido rítmico .....	207
5.2.3.3	El sonido.....	209
5.2.3.4	La afinación .....	211
5.2.3.5	La expresión .....	212
5.2.3.6	El estilo y el gusto.....	212
5.2.4	Recursos didácticos para la enseñanza del violonchelo .....	213
5.2.4.1	Métodos de violonchelo .....	215
5.2.4.2	Libros de ejercicios.....	219
5.2.4.3	Colecciones de estudios y caprichos .....	219
5.2.4.4	Compilaciones y álbumes de piezas para principiantes .....	220
5.2.4.5	Conciertos y piezas específicas para el estudio de la técnica.....	221
<b>5.3</b>	<b>El profesor y la enseñanza del violonchelo.....</b>	<b>223</b>

<b>5.4</b>	<b>El alumno y la enseñanza del violonchelo .....</b>	<b>227</b>
<b>5.5</b>	<b>Revisión de las investigaciones y tesis sobre violonchelo en España, Francia y Estados Unidos.....</b>	<b>231</b>
	<b>Capítulo 6. Diseño metodológico de la investigación.....</b>	<b>239</b>
<b>6.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>243</b>
<b>6.2</b>	<b>Justificación de la investigación.....</b>	<b>243</b>
<b>6.3</b>	<b>Preguntas de la investigación.....</b>	<b>244</b>
<b>6.4</b>	<b>Objetivos de la investigación .....</b>	<b>245</b>
<b>6.5</b>	<b>Enfoque metodológico .....</b>	<b>245</b>
6.5.1	El estudio de caso como estrategia.....	250
6.5.2	Historias de vida. Método biográfico-narrativo.....	253
6.5.3	Planificación y desarrollo de la investigación .....	257
6.5.4	Esquema del diseño de la investigación.....	262
<b>6.6</b>	<b>Instrumentos de la investigación .....</b>	<b>262</b>
6.6.1	Entrevistas .....	264
6.6.2	Observaciones.....	266
6.6.3	Análisis de documentos.....	269
<b>6.7</b>	<b>Codificación y análisis de los datos .....</b>	<b>270</b>
6.7.1	Esquema del análisis de la investigación .....	274
6.7.2	Explicación del esquema de análisis de la investigación .....	274
6.7.2.1	Nomenclatura de las categorías y subcategorías.....	275
6.7.2.2	Definición de las categorías y subcategorías.....	276
<b>6.8</b>	<b>Fiabilidad y validez .....</b>	<b>277</b>

<b>Capítulo 7. Informe de investigación.....</b>	<b>281</b>
<b>7.1 Introducción.....</b>	<b>285</b>
<b>7.2 Informe del caso A.....</b>	<b>286</b>
7.2.1 Introducción .....	286
7.2.2 Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música .....	286
7.2.3 Perfil personal y profesional.....	292
7.2.4 Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo.....	296
7.2.5 Valoraciones sobre Popper .....	303
<b>7.3 Informe del caso B.....</b>	<b>306</b>
7.3.1 Introducción .....	306
7.3.2 Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música .....	306
7.3.3 Perfil personal y profesional.....	310
7.3.4 Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo.....	312
7.3.5 Valoraciones sobre Popper .....	316
<b>7.4 Informe del caso C .....</b>	<b>318</b>
7.4.1 Introducción .....	318
7.4.2 Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música .....	319
7.4.3 Perfil personal y profesional.....	322
7.4.4 Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo.....	324
7.4.5 Valoraciones sobre Popper .....	327
<b>7.5 Informe del caso D.....</b>	<b>329</b>
7.5.1 Introducción .....	329
7.5.2 Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música .....	330
7.5.3 Perfil personal y profesional.....	332
7.5.4 Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo.....	334

7.5.5	Valoraciones sobre Popper.....	338
<b>7.6</b>	<b>Síntesis de los casos.....</b>	<b>340</b>
<b>Capítulo 8. Conclusiones.....</b>		<b>355</b>
<b>8.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>359</b>
<b>8.2</b>	<b>Reflexiones sobre el problema y los objetivos de la investigación.....</b>	<b>359</b>
<b>8.3</b>	<b>Consideraciones sobre el proceso de la investigación .....</b>	<b>360</b>
<b>8.4</b>	<b>Reflexiones sobre los resultados de la investigación .....</b>	<b>362</b>
<b>8.5</b>	<b>Propuestas para una adecuada utilización de las aportaciones de Popper a la enseñanza actual del violonchelo .....</b>	<b>366</b>
<b>Capítulo 9. Referencias .....</b>		<b>379</b>
<b>9.1</b>	<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>383</b>
9.1.1	Libros .....	383
9.1.2	Enciclopedias y diccionarios .....	386
9.1.3	Revistas.....	388
9.1.4	Grabaciones .....	390
9.1.5	Partituras .....	391
9.1.6	Documentos electrónicos .....	393
9.1.7	Documentos policopiados .....	395
<b>9.2</b>	<b>Referencias legislativas .....</b>	<b>396</b>



# Índice de figuras

## Capítulo 1. El violonchelo y el arco

Figura 1: Diagrama de la forma de una viola y de un violín .....	43
Figura 2: Los tres tamaños de los primeros violonchelos .....	44
Figura 3: Diferencias en la inclinación del mango entre el violonchelo barroco y el violonchelo moderno .....	46
Figura 4: Diferencias entre el puente barroco y el puente clásico .....	46
Figura 5: Violonchelo de Stradivarius de forma B, “Davidov” .....	49
Figura 6: Partes del violonchelo .....	53
Figura 7: Evolución histórica del arco .....	58
Figura 8: Partes del arco .....	61

## Capítulo 2. Grandes violonchelistas y escuelas a lo largo de la historia

Figura 9: Profesores de violonchelo del Conservatorio Superior de Paris desde su fundación (Arizcuren) .....	83
Figura 10: Profesores de violonchelo del Conservatorio Superior de Paris desde su fundación (Vézina) .....	84
Figura 11: Árbol genealógico de violonchelistas 1 .....	116
Figura 12: Árbol genealógico de violonchelistas 2 .....	116
Figura 13: Árbol genealógico de violonchelistas 3 .....	116

## Capítulo 3. David Popper y su obra

Figura 14: La Academia de Música Franz Liszt de Budapest .....	126
Figura 15: Retrato de David Popper joven .....	133
Figura 16: Retrato de David Popper en su madurez .....	138
Figura 17: Manera en la que Popper sujetaba el violonchelo .....	142
Figura 17b: Janos Starker con su professor Adolf Schiffer .....	151
Figura 18: Primera edición de las obras de Popper .....	153
Figura 19: Página de muestra del catálogo de la biblioteca de la Academia Liszt de Budapest .....	154

Figura 20: Grabaciones de obras de Popper por Janos Starker .....	156
---	-----

## **Capítulo 5. La enseñanza y el aprendizaje del violonchelo.**

### **Investigaciones y desarrollo profesional docente**

Figura 21: Croquis de la posición del cuerpo en relación con el violonchelo .....	190
Figura 22: Manera de sostener el arco .....	191
Figura 23: Duport .....	193
Figura 24: Romberg .....	193
Figura 25: Boccherini .....	194
Figura 26: Variantes de arco en un cambio de posición .....	197

## **Capítulo. 6. Diseño metodológico de la investigación**

Figura 27: Fases y etapas de la investigación cualitativa .....	259
Figura 28: Esquema del diseño de la investigación .....	262
Figura 29: Modalidades de observación .....	268
Figura 30: Tareas implicadas en el análisis de datos .....	272
Figura 31: Esquema del análisis de datos de la investigación .....	274
Figura 32: Tipos de triangulación .....	278



# Índice de tablas

## Capítulo 1. El violonchelo y el arco

Tabla 1: Violonchelos legendarios de Stradivarius .....	41
Tabla 2: Diferencias constructivas entre la familia de las violas y la familia de los violines .....	44
Tabla 3: Medidas del modelo B de Stradivarius .....	49

## Capítulo 2. Grandes violonchelistas y escuelas a lo largo de la historia

Tabla 4: Obras de B. Romberg .....	90
Tabla 5: Obras de A. Servais .....	96
Tabla 6: Diferencias entre las distintas escuelas de violonchelo por países .....	119

## Capítulo 3. David Popper y su obra

Tabla 7: Plan de estudios de violonchelo de la Academia de Música de Budapest en 1919 .....	128
Tabla 8: Programación del ciclo preparatorio de violonchelo en la época de Popper .....	129
Tabla 9: Programación del nivel avanzado de violonchelo en la época de Popper .....	129
Tabla 10: Catálogo de las composiciones de Popper .....	140
Tabla 11: Diferencias entre la técnica violonchelística de Popper y Casals .....	145

## Capítulo 4. Proyección de la obra de Popper en el contexto de la enseñanza del violonchelo en diversos conservatorios de España y Francia

Tabla 12: Plan de estudios de la Escuela Municipal de Música Joaquín Maya .....	166
Tabla 13: Currículo de las enseñanzas de grado elemental de música en la Comunidad autónoma de Galicia .....	167
Tabla 14: Currículo de las enseñanzas de grado profesional de música en la Comunidad Autónoma de Galicia. Instrumentos orquestales .....	168
Tabla 15: Currículo de las enseñanzas superiores de música en la Comunidad Autónoma de Galicia. Especialidad: interpretación. Itinerario: instrumentos orquestales .....	170

Tabla 16/1 y 16/2: Estructura de las enseñanzas de música en el CRD de Saint-Germain en Laye (Francia) .....	173
--	-----

## **Capítulo 5. La enseñanza y el aprendizaje del violonchelo. Investigaciones y desarrollo profesional docente**

Tabla 17: Métodos de trabajo para desarrollar la expresividad musical de manera razonada .....	212
Tabla 18: Métodos de violonchelo a lo largo de la historia .....	215
Tabla 19: Métodos para niños pequeños .....	217
Tabla 20: Métodos de uso habitual en los conservatorios .....	218
Tabla 21: Ejemplos de repertorio para la clase colectiva .....	218
Tabla 22: Ejemplos de libros de ejercicios para violonchelo .....	219
Tabla 23: Colecciones de estudios y caprichos para violonchelo .....	220
Tabla 24: Compilaciones y álbumes de piezas .....	221
Tabla 25: Ejemplos de obras de repertorio de uso didáctico .....	222
Tabla 26: Listado de tesis doctorales de la Universidad de Indiana .....	235

## **Capítulo. 6. Diseño metodológico de la investigación**

Tabla 27: Rasgos peculiares del diseño cualitativo .....	248
Tabla 28: Cualidades y limitaciones de la investigación con estudio de caso .....	251
Tabla 29: Temporalización de las observaciones de la investigación .....	268
Tabla 30: Tipos de análisis del material biográfico según Martín García .....	271
Tabla 31: Códigos asignados a los instrumentos de investigación .....	273
Tablas 32, 33 y 34: Categorías y subcategorías del análisis de datos de la investigación .....	275

## **Capítulo. 8. Conclusiones**

Tabla 35: Catalogación de la obra de Popper por nivel de dificultad instrumental .....	367
--	-----

## Índice de anexos

ANEXO I:	Guión de la entrevista biográfica
ANEXO II:	Guión de la segunda entrevista
ANEXO III:	Guión de la tercera entrevista
ANEXO IV:	Adaptación del guión de la segunda entrevista para Xavier Gagnepain
ANEXO V:	Transcripción de la entrevista biográfica: Xavier Gagnepain
ANEXO VI:	Transcripción de la segunda entrevista: Xavier Gagnepain
ANEXO VII:	Transcripción de la tercera entrevista: Xavier Gagnepain
ANEXO VIII:	Observaciones clases Xavier Gagnepain
ANEXO IX:	Transcripción de la entrevista biográfica: Isabel Figueroa
ANEXO X:	Transcripción de la segunda entrevista: Isabel Figueroa
ANEXO XI:	Transcripción de la tercera entrevista: Isabel Figueroa
ANEXO XII:	Observaciones clases Isabel Figueroa
ANEXO XIII:	Transcripción de la entrevista biográfica: Juan José Díez
ANEXO XIV:	Transcripción de la segunda entrevista: Juan José Díez
ANEXO XV:	Transcripción de la tercera entrevista: Juan José Díez
ANEXO XVI:	Observaciones clases Juan José Díez
ANEXO XVII:	Transcripción de la entrevista biográfica: Isabel Font
ANEXO XVIII:	Transcripción de la segunda entrevista: Isabel Font
ANEXO XIX:	Transcripción de la tercera entrevista: Isabel Font
ANEXO XX:	Observaciones clases Isabel Font
ANEXO XXI:	Relación de documentos analizados
ANEXO XXII:	Análisis de datos caso A
ANEXO XXIII:	Análisis de datos caso B
ANEXO XXIV:	Análisis de datos caso C
ANEXO XXV:	Análisis de datos caso D



# Introducción

---



## Introducción

La enseñanza de la música, en general, y del violonchelo, en particular, ha mejorado considerablemente a lo largo de los últimos 30 años. El violonchelo va ganando adeptos entre el alumnado de los conservatorios, y el nivel instrumental de los jóvenes violonchelistas se viene incrementando de manera constante e imparable. Sin embargo, aún hoy en día llevamos en España un considerable retraso con respecto a otros países de Europa en cuanto a la presencia de la música clásica en la cotidianidad de la ciudadanía y, particularmente, en todo lo referido a la práctica instrumental.

Es por ello que consideramos que trabajos como este pueden aportar su granito de arena hacia la normalización de la especificidad de las enseñanzas instrumentales de música, concretamente en el ámbito de la enseñanza del violonchelo.

David Popper fue un pionero desde muchos puntos de vista: fue el primer profesor de la Academia de Música de Budapest, y se encontró, al iniciar su carrera como docente, con una tremenda precariedad de recursos didácticos y con un nivel instrumental muy bajo por parte del alumnado. Una situación análoga a la que muchos profesores de violonchelo se encuentran al incorporarse a sus centros aún hoy en día en España. Popper, lleno de acierto e intuición, se puso a componer toda una serie de piezas y un amplio repertorio que contribuyeron al enriquecimiento del panorama musical de Hungría hasta convertir a los violonchelistas provenientes de esta tradición como un colectivo destacado internacionalmente que desembocó, por ejemplo, en la figura de Janos Starker, y otros discípulos de gran relevancia en los siglos XIX y XX.

**Queremos en esta investigación reivindicar y poner en valor la figura de David Popper**, a quien muchos de nosotros, profesores de violonchelo en la actualidad, podemos tomar como ejemplo y fuente de inspiración.

Este trabajo está dividido en nueve capítulos.

En el primero, presentamos una contextualización sobre el violonchelo y el arco, haciendo un recorrido por la historia de este instrumento, sus principales constructores a lo largo de los siglos, sus características constructivas en la actualidad y los criterios para la elección de un arco y un violonchelo.

En el segundo, ofrecemos una aproximación a los grandes violonchelistas y las escuelas de violonchelo desde sus orígenes hasta nuestros días.

En el tercero, presentamos al personaje y a la obra de David Popper, describiendo el contexto en el que surge y se desarrolla, primero como intérprete y compositor y, pos-

teriormente, como docente en la Academia de Música de Budapest.

En el cuarto capítulo mostramos la proyección y presencia de la obra de David Popper en el contexto de la enseñanza del violonchelo en la actualidad.

En el quinto ofrecemos una perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje del violonchelo, acercándonos a la figura del profesor y aportando diversas consideraciones sobre el alumnado. Asimismo exponemos una revisión de las investigaciones y tesis sobre violonchelo realizadas en España y en otros países.

El sexto capítulo de este trabajo consiste en la presentación del diseño metodológico de la investigación. En este capítulo presentamos los objetivos y las preguntas de la investigación, explicamos el enfoque metodológico desde el que abordamos el trabajo y describimos los instrumentos de la investigación y el esquema del análisis de datos.

En el séptimo capítulo se ubican los informes de la investigación y, finalmente, en el octavo capítulo de este trabajo se presentan las conclusiones, en las que incluimos una valoración y reflexión crítica del proceso seguido y de los resultados alcanzados. Tal como corresponde a este tipo de trabajos, el último capítulo queda reservado para la bibliografía.

Consideramos que la presente investigación puede ser -y confiamos en que lo sea-, interesante para los profesores y alumnos de violonchelo, así como para los violonchelistas en particular y los músicos en general.



# Capítulo 1

---

## Características del violonchelo y de su arco



# Índice

<b>1.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>35</b>
<b>1.2</b>	<b>El violonchelo .....</b>	<b>35</b>
1.2.1	Antecedentes y evolución histórica.....	36
1.2.2	Principales constructores a lo largo de la historia .....	39
1.2.3	Modificaciones a lo largo de los siglos .....	43
1.2.4	El violonchelo moderno: características constructivas .....	48
1.2.5	Descripción de las diferentes partes del violonchelo.....	50
1.2.6	Aspectos fundamentales en la elección de un instrumento .....	54
<b>1.3</b>	<b>El arco .....</b>	<b>57</b>
1.3.1	Antecedentes, evolución histórica y principales constructores a lo largo de la historia .....	57
1.3.2	El arco moderno: materiales, características constructivas y partes.....	60
1.3.3	Aspectos fundamentales en la elección del arco, mantenimiento y conservación .....	62



## 1.1 Introducción

En el presente capítulo intentaremos ofrecer una visión panorámica de la historia del violonchelo. Hemos estructurado este capítulo en dos secciones: la primera dedicada al violonchelo y la segunda al arco. Proponemos un recorrido por la historia del violonchelo desde sus orígenes hasta nuestros días, y de su evolución como instrumento a lo largo de la historia, mencionando los grandes nombres de la luthería como Stradivarius, Gofriller o Guarneri. Intentaremos, asimismo, aportar algo de luz sobre la controvertida relación del violonchelo con los instrumentos de la familia de las violas. En la sección dedicada al arco hablaremos de los orígenes de los instrumentos de arco, la evolución histórica en la construcción de los arcos de violonchelo y los grandes nombres como Tourte, Voirin o Sartory. Se incluyen sendas secciones en las que se explican las partes del violonchelo y el arco, y los materiales de construcción. Finalmente, hemos considerado oportuno añadir dos apartados en los que se mencionan algunos de los criterios a seguir a la hora de la elección y compra de un violonchelo y un arco, así como los principios básicos para su mantenimiento y conservación.

## 1.2 El violonchelo

Violonchelo: Instrumento de cuerda tocado con arco, más grande que el violín y más pequeño que el violón, que se toca apoyándolo en el suelo y estando sentado el ejecutante.

Esta es la escueta definición de la palabra violonchelo que aporta Dña. María Moliner (2007) en su Diccionario del uso del español.

El diccionario Harvard de música (1997) ofrece una descripción más completa:

El violonchelo es el instrumento bajo de la familia del violín. Sus cuatro cuerdas se afinan do, sol, re, la, una octava por debajo de las de la viola. El violonchelo tiene una longitud de cuerpo de 74-76 centímetros y una longitud global de 120 centímetros. Se toca colocándolo entre las piernas, y se apoya por medio de una pica. A excepción de sus aros más profundos, sus proporciones y su construcción son similares a las del violín. A finales del siglo XVIII y en el siglo XIX, el violonchelo experimentó modificaciones similares a las del violín para producir un sonido más potente. El último paso en el desarrollo del instrumento moderno fue la adopción de la pica ajustable. En la orquesta sinfónica, el violonchelo es el segundo instrumento más grave de los de cuerda frotada y su parte se encuentra justo por encima a la del contrabajo. En la música anterior a las sinfonías de Beethoven, sin embargo, el violonchelo suele tocar la misma parte que el contrabajo, sonando una octava más alto. El violonchelo es el instrumento más grave del cuarteto de cuerda y forma parte del trío junto con el piano y el violín.

Es en el New Grove Dictionary of Music and Musicians (2002), donde encontramos una definición más clara y detallada:

Violoncello (cello): Es el instrumento grave de la familia del violín. El nombre actual del violoncello significa, en italiano, “pequeña gran viola”, ya que en el nombre se incluyen tanto el sufijo aumentativo *-one*, como el diminutivo *-ello*. Esta denominación tan extraña sugiere que su historia es complicada. A lo largo de esta entrada se utilizará el nombre de Bajo de Violín para las primeras formas de este instrumento. De hecho, no fue hasta principios del siglo XVIII cuando el más pequeño de los modelos de cello se convirtió en el tamaño estándar y se adoptó el nombre de violoncello de manera generalizada. A lo largo de los siglos anteriores el Bajo de Violin recibió numerosas denominaciones: “bas de violon” (Jambe de Fer, 1556), “basso de viola” (Zacconi, 1592), “Bass viol da braccio” (Praetorius, 1619) y “Basse de violon” (Mersenne, 1637). Entre 1609 y 1700 se le dieron otros nombres en italiano como: *bassetto di viola*, *basso da brazo*, *basso viola da brazo*, *viola*, *viola da braccio*, *viola da brazo*, *violetta*, *violoncino*, *violone*, *violone basso*, *violonce da brazo*, *violone piccolo*, *violonzino*, *violonzono*, *vivola da brazo*. La variedad de nombres mostrados aquí sugieren que en los siglos XVI y XVII el instrumento existió en varios tamaños. Las dos primeras obras musicales que se conoce que incluyeran una parte para bajo de violín son *El Orfeo* de Monteverdi (Venecia, 1609), bajo la denominación de “basso viola da braccio” y los *Motetes opus 2* de Catarina Assandra (Milán, 1609), bajo la denominación de “violone”. G.C.Arresti, en su *Sonata opus 4* (Venecia 1665), fue el primer compositor que se conozca en utilizar el término “violoncello”. Este nuevo término fue pronto aceptado de manera generalizada en Italia y Alemania, y a partir de 1700 en Francia e Inglaterra, aunque el término “bassetl” persistió en Austria hasta los primeros años de juventud de Haydn. La abreviación “cello” es comúnmente utilizada en inglés y en alemán.

### 1.2.1 Antecedentes y evolución histórica

El violonchelo es el instrumento más grave de la familia de los violines y aparece por primera vez en Italia a principios del siglo XVI. El primer testimonio de su existencia lo encontramos en el *Ein Kurtz deudsche Musica* de Agricola (1528), en el que el *Geige* aparece como el bajo de un emergente consort de cuatro violines diferentes (Bonta, 2002). La primera representación pictórica de un violonchelo es un fresco de la Iglesia Santa María del Miracoli en Saronno (Milán), pintado por Gaudenzio Ferrari en 1536 (Prieto, 1998). No obstante, en Italia, hasta el siglo XVI inclusive la palabra *viola* servía para definir a todos los instrumentos de arco. Entre las violas se establecía la diferencia entre “da braccio” y “de gamba” en función de su posición. Quizás de ahí viene la creencia de que la *viola da gamba* fue el antecedente del violonchelo, si

bien hoy en día se sabe que ambos instrumentos aparecen aproximadamente en el mismo momento histórico y provienen de ramas diferentes de instrumentos.

El violonchelo es, a todas luces, un violín a escala y el nombre violín deriva del latín *fidicula* (Prieto, 1998). Los antecesores de la familia de los violines son la *lira da braccio* y el *rabel*. Los violines adoptaron elementos de ambos instrumentos, como el cuerpo o caja de la *lira da braccio*, el mango, el diapasón y las aberturas de la tapa frontal en forma de “f”. La influencia del rebec se limita básicamente a la disposición del clavijero y la afinación de las cuerdas por quintas.

La *viola da braccio* es el nombre con el que se denominó en Italia a la viola de arco que se apoya en el pecho o en el hombro. Se utilizó este término sobre todo en la música renacentista y barroca italiana. El término *viola da braccio* o *da braccio* se usó en Italia para aludir a los instrumentos de cuerda frotada que se tañían apoyándose en el hombro, por oposición a la familia de la *viola da gamba*, que se sostenía para su ejecución sobre las piernas; estos instrumentos condujeron a la *viola da gamba* y al violín respectivamente.

El *rabel* es un instrumento musical de cuerda frotada, similar al violín, de uso popular en la península ibérica, traído probablemente por los árabes a España y extendido especialmente por la cordillera Cantábrica. También se le llama rebec, rebab, rebecca, rabebe, rubeba. Varios autores han explicado la etimología del vocablo *rabel* haciéndolo desarrollarse desde el antiguo vocablo persa *rbb*. Un estudio publicado en el año 2005 por el investigador y músico asturiano Daniel García de la Cuesta, y titulado *La bandurria y el rabel*, documenta el desarrollo de este vocablo desde las lenguas greco-latina, con la raíz griega *raphos*, pasando por el latín *rapum*, que en la península quedaría *рабо*, y de ahí *rabil* y *rabel*. Por tanto, *rabel*, no es el instrumento en sí, sino el arco con que se frota, ya que para su construcción y uso se utilizan los pelos de la cola de caballo. Esto ha generalizado durante siglos el uso del vocablo *rabel*, documentado en la península ibérica desde la segunda mitad del siglo XV, para aquellos instrumentos de cuerda que se frotaban, llegando a utilizarse para denominar a violas y violines.

La *viola da gamba* es un descendiente del *Meccan lute* (Pyron, 1992). Hacia 1500 el *Meccan lute* fue introducido por los Árabes en España bajo el nombre de *kabus*. Al pronunciarlo, este nombre guardaba similitud con *ganbus*. En España, en aquel tiempo, los instrumentos de arco eran conocidos por el nombre de vihuelas, de modo que es probable que la versión de arco del laúd recibiera el nombre de vihuela de *kabus*. Teniendo en cuenta que los árabes tenían predilección por los instrumentos de arco sostenidos en posición vertical, es fácil llegar a la conclusión de que vihuela de *kabus* se convirtió en vihuela de *ganbus* y a través de las relaciones entre España e Italia, pasara a Italia vía Nápoles y Milán, donde el nombre derivaría en *vihuela da gamba* y, posteriormente, *viola da gamba*.

Las diferencias más importantes entre los instrumentos de la familia de las violas y los de la familia de los violines son dos: la sujeción del arco con la palma de la mano hacia arriba (violas) o hacia abajo (violines) y la presencia o ausencia de trastes.

Dentro de las dos familias, la clasificación de instrumentos se realizaba en función de su rango de voz (más agudo o más grave). De acuerdo con esta categorización, un violonchelo en el siglo XVI se llamaría *basso di viola da braccio* o bien *basso da braccio*. En 1607, Monteverdi, en su ópera Orfeo, requiere en la orquestación diez *virole da braccio* en un rango de cinco voces desde el bajo al agudo. En 1636, Marin Mersenne explica que los afamados 24 violines del Rey consistían en una orquesta formada por 6 agudos, 6 bajos, 4 contraltos, 4 tenores y 4 quintos. Los quintos, denominación peculiar, eran instrumentos de 5 cuerdas afinados como el violonchelo con una quinta cuerda agregada en el grave. Praetorius denominaba a este instrumento *Gross Quint Bass* (Pyron, 1992).

A lo largo del siglo XVII se comienza a desarrollar una nueva terminología para los instrumentos de la familia de los violines. Descartando las antiguas denominaciones *da braccio*, la nueva nomenclatura escoge la palabra **viola** como pilar central de su sistema. Desde ahí se subdivide en dos direcciones para nombrar a las violas más grandes y más pequeñas mediante los sufijos italianos *-ino* (diminutivo) y *-one* (aumentativo). En aquel momento existían 5 tamaños de violines al uso. Así, *violone* (el equivalente al contrabajo) era el aumentativo de *viola*, por lo que para obtener un violone pequeño le añadieron un diminutivo a esta palabra, obteniendo *violoncino*, que en varios dialectos italianos rápidamente derivó en *violonzino*, *violonzelo*, *violoncelo* y finalmente *violoncello* (Pyron, 1992).

Para referirse al violonchelo, en otros países de Europa se utilizaban los nombres de *Bass Geige* (Alemania), *Bass- Violin* (Inglaterra) y *Bass de violon* (Francia). Insisteremos todavía en esta cuestión de los diferentes nombres que se le han dado a nuestro instrumento, añadiendo que tal como nos dice Bonta (2002), a pesar de que el uso del término violoncello se fue generalizando en los últimos años del siglo XVII, la denominación anterior, violone, persistió hasta el siglo XVIII. Corelli utilizó el nombre violone para referirse al instrumento grave de la cuerda en todas sus partituras: las particellas del instrumento grave de la cuerda en el *Secondo libro delle litanie op.14* (1725) de G.A. Silvani llevaban la calificación de *Violone o Tiorba*. Diez años más tarde, Perti publicó su *Messa e Salmi concertante op.2* en Bolonia, incluyendo una particella para *Violoncello o Violone di ripieno*.

La evolución de los compositores del renacimiento y el barroco en busca de estilos musicales más expresivos, conllevó una evolución en la construcción de los instrumentos. El violín poseía importantes ventajas con respecto a su equivalente en la familia de las violas: por un lado la forma de su caja proporcionaba un mayor volumen sonoro y, por otro, la ausencia de trastes aumentaba la capacidad expresiva del instrumento y permitía un mayor despliegue virtuosís-



tico. Estas mismas son las ventajas que presentaba el violonchelo en relación con la viola da gamba (Pyron, 1992).

Sin embargo, la progresiva sustitución de unos instrumentos por otros acarrió una resistencia feroz por parte de los defensores de las violas, fundamentalmente en Francia. En 1740, Hubert le Blanc escribió su *Defense de la base de viole contre les entreprises du violon et les prétentions du violoncelle* (Bonta, 2002). El autor lamenta que el violonchelo ocupe el lugar del bajo de la viola, añadiendo que el violín y el violonchelo, con su sonido chillón no estaban en condiciones de rivalizar con la delicadeza y finura de las violas. De este modo, Le Blanc cae en su propia trampa, al mencionar el problema del volumen de las violas, cuyo débil sonido las hacía poco audibles en las salas grandes (Prieto, 1998).

### 1.2.2 Principales constructores a lo largo de la historia

Los primeros centros de construcción de instrumentos de cuerda en el mundo se ubican en Italia, y son Cremona y Brescia. Varias generaciones de luthieres de las familias Amati y Guarnerius son legendarias, además de los nombres de Stradivarius, Gasparo da Saló, Maggini o Montagnana, en Venecia (Prieto, 1998).

**Andrea Amati** (1511-1581), luthier en Cremona, fue uno de los primeros constructores de violonchelos (Bonta, 2002). Se cree que construyó seis violonchelos, de los cuales actualmente se conservan tres. El más famoso de ellos lleva el nombre de “El Rey”, y data de 1752. Está decorado con el escudo de armas de Carlos IX, rey de Francia, y por ese motivo se cree que fue uno de los ocho bajos incluidos entre los 38 instrumentos que encargó Carlos IX a Amati (Prieto, 1998). Durante aproximadamente 200 años los luthieres de la familia Amati que trabajaron en Cremona estuvieron entre los mejores del mundo. Los hijos de Andrea: Antonio y Girolamo, trabajaron de acuerdo con el modelo que había establecido su padre. Nicolás Amati (1596-1684), hijo de Girolamo, fue el luthier más famoso de su familia, además de un gran maestro. Entre sus aprendices se encuentra nada menos que Antonio Stradivarius.

Como referencia adicional, consideramos interesante mencionar el excelente artículo escrito por Dipper y Givens sobre la historia de uno de los más famosos violines encargado por el rey Henry IV de Francia y construido por los hermanos Amati, publicado en 2011 la revista *The Strad Magazine*, referencia indispensable entre los instrumentistas de cuerda profesionales.

En Brescia destaca el nombre de **Gasparo da Saló** (1542-1609), quien se cree que construyó los primeros violines. Aunque da Saló es más famoso por sus violas y contrabajos, construyó también algunos violonchelos. En el Castillo Sforzesco de Milán se encuentra un violonchelo etiquetado por da Saló que tiene unas dimensiones muy reducidas y se cree que podría ser una

viola da gamba reconvertida (Cowling, 1975). Giovanni Paolo Maggini (1580-1630) es el más reputado de entre los alumnos de da Saló. Según el diccionario de luthieres de Renné Vannes (1951), se considera a Maggini como el máximo representante de la escuela de Brescia, incluso en mayor medida que su profesor Gasparo da Saló. Después de Maggini, la producción en Brescia continúa con la familia Rogeri.

En Cremona destaca también la familia **Guarnerius**. Andrea Guarnerius (1626-1698) fue el fundador de la dinastía y fue alumno de Nicolás Amati. En su producción se puede observar que los violonchelos eran ya de menor tamaño, lo que iba a influir en el desarrollo del modelo ideal de Stradivarius. Según Hill, Andrea Guarnerius fue el creador del modelo pequeño de violonchelo entre 1690 y 1605 y se le atribuyen 250 violines y 14 violonchelos (Cowling, 1975). Giuseppe Guarnerius filius Andreae construyó por su parte una veintena de violonchelos y entre sus hijos encontramos a Petrus Guarnerius y al genial Bartolomeo Giuseppe Guarnerius del Gesù.

En la revista *Strad* encontramos un artículo dedicado a Giovanni Battista Guadagnini escrito por Dilworth (2011). En él, este estudioso de la luthería nos ofrece una valiosa opinión referente a la biografía de Guadagnini escrita por Duane Rosengard en 2000. Guadagnini fue un prolífico constructor y trabajó bajo la protección de diversos patrones en Italia a lo largo del siglo XVIII. Sus violonchelos son muy apreciados.

**Antonio Stradivarius** (1644-1737) es sin duda el constructor más importante en la historia de la música. Nadie ha superado la excelencia sonora, la belleza y la perfección artesanal de sus instrumentos. Heredó lo mejor de la tradición cremonese en el taller de Amati, pero además fue un innovador que nunca dejó de experimentar en busca del modelo ideal de instrumento. Trabajó incansablemente durante 70 años y no es de extrañar que su producción haya sido muy vasta. Los hermanos Hill estiman que construyó un total de 1.500 instrumentos de los que se conservan, aproximadamente, 600 violines, 63 violonchelos y 10 violas (Prieto, 1998).

Stradivarius construyó violonchelos de tamaños diferentes a lo largo de su vida. El violonchelo pequeño, o el tamaño habitual de hoy en día, consta de una caja de 75 cm. Stradivarius adoptó este patrón en 1707 (Bonta, 2002), pero hasta ese año construyó una treintena de violonchelos que fueron posteriormente recortados. Se cree que la demanda de violonchelos de tamaño más pequeño coincide con la aparición de los violonchelistas virtuosos de finales del XVII. Este tamaño de instrumento es más cómodo de tocar porque la distancia entre las notas es menor, lo que permite una menor tensión muscular de la mano izquierda y facilita una mayor agilidad. Al adoptar esta medida se sacrificó en parte la profundidad del sonido de las cuerdas graves pero los virtuosos ponían el énfasis en el registro agudo, para que el instrumento cantara mejor.

Todos los violonchelos Stradivarius construidos hasta 1701 fueron elaborados de acuerdo con el modelo grande, también conocido como modelo A, incluyendo el “Servais” y el “Castelbar-

co”, que se encuentra actualmente en Estados Unidos, en la Biblioteca del Congreso (Prieto, 1998). El “Cristiani” y el Stradivarius de la colección del cuarteto de cuerda del Palacio Real de Madrid son ya de un tamaño más reducido. Los violonchelos construidos a partir de 1707 se consideran los más perfectos desde el punto de vista constructivo y pertenecen al tamaño ideal de violonchelo de 75 cm de longitud de caja. Entre ellos se encuentran los siguientes violonchelos, conocidos en el mundo entero.

<b>Nombre y año de construcción</b>	<b>Propietario actual</b>
Baron de Rothschild, 1710	Rocco Filippini
Mara, 1711	Heinrich Schiff
Duport, 1711	Rostropovich
Romberg, 1711	Colección particular
Davidov, 1712	Yo-Yo Ma
Bajo de España, 1713	Colección particular, Japón
Batta, 1714	Germaine Rothschild- Piatigorsky
Suggia, 1717	Colección particular
Piatti, 1720	Carlos Prieto
Hausmann, 1724	Colección particular
Baudiot, 1725	Evan Drachman
Vaslin, 1725	Hong Kong
Marquis de Corberon, 1726	Zara Nelsova
Chevillard, 1726	Museo de la música, Lisboa

**Tabla 1:** Violonchelos legendarios de Stradivarius (Prieto, 1998, p. 41)

Hacia el final de su vida, Stradivarius construyó cinco violonchelos de dimensiones aún más pequeñas. Entre ellos se encuentra el “de Munck” de 1730, que era el instrumento preferido por Emanuel Feuermann (Prieto, 1998). Los instrumentos de Antonio Stradivarius poseen todos ellos valor intrínseco en su condición de obras de arte. Por otra parte, aún hoy en día, es difícil conocer con exactitud el número exacto de violonchelos de su factura, ya que existen pocos documentos y a menudo se ignora quiénes fueron los primeros propietarios de los instrumentos. De entre las diferentes publicaciones en las que se catalogan los instrumentos de Stradivarius, destaca el estudio publicado en 1902 por los luthieres londinenses hermanos Hill y el de Karel Jalovec, publicado en Praga en 1958 (Vézina, 2003).

En su excelente libro, *Le violoncelle*, Lyse Vézina (2003) incluye una historia detallada de

cada uno de los violonchelos Stradivarius, sus características y los propietarios a lo largo de la historia.

Otro de los grandes centros de producción musical en Italia a lo largo del siglo XVII fue Venecia. Ciudad conocida en aquel momento sobre todo por la ópera, en Venecia se necesitaban abundantes instrumentos para satisfacer la demanda de las orquestas de los teatros. Los luthieres más importantes en Venecia fueron Matteo Gofriller (1659-1742) y Domenico Motagnana (1687-1750), (Bonta, 2002). Grandes violonchelistas como Pau Casals y Janos Starker fueron poseedores de sendos Gofriller que tocaron a lo largo de sus carreras. En cuanto a los violonchelos Motagnana, señalar que estos instrumentos tienen características personales del luthier y son muy diferentes a los de los otros constructores de la época. Son anchos y robustos, lo que les confiere una sonoridad excepcional (Prieto, 1998).

A lo largo de los siglos XVII y XVIII cientos de luthieres desarrollaron en Italia un trabajo brillante y hasta ahora nunca superado. Otros nombres destacados de esta edad dorada de la luthería en Italia incluyen a la familia Bergonzi en Cremona, y los luthieres de la escuela milanesa: familia Grancino, familia Testore y Carlo Ferdinando Landolfi. En Bolonia señalaremos a la familia Tononi y, en Nápoles, a la familia Gagliano. Finalmente, en Turín tuvo su taller la familia Guadagnini, una larga dinastía de luthieres con una cuidada producción a lo largo de varias generaciones (Prieto, 1998).

En otros países de Europa, el fundador y luthier más destacado de la escuela alemana fue Jacobus Steiner (1621-83); el máximo representante de la escuela francesa fue Nicolas Lupot (1758-1824) y en Inglaterra encontramos a William Forster (1739-1808) y Thomas Dodd (1760-1820) entre los constructores más destacados (Bonta, 2002). Entre los luthieres españoles mencionaremos a José Contreras *el granadino* (---1779) y a Juan Guillamí (1702-1769) (Vannes, 1951).

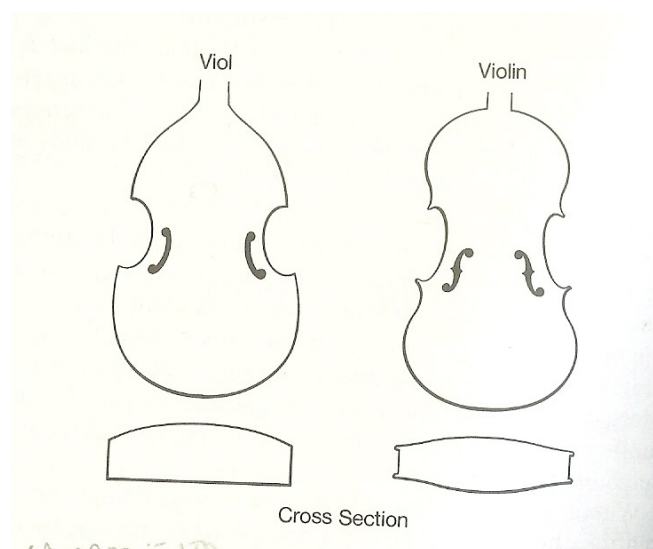
Durante el siglo XIX se comenzaron a fabricar instrumentos de cuerda de manera más sistemática. En Mirecourt, en Francia, y en Mittenwald, en Alemania, se ubicaron verdaderos centros de producción cuasi industrial. Existían numerosas familias de luthieres asociadas con estos centros de producción y se fabricaron cientos de copias de instrumentos de Stradivarius y Guarnerius, de excelente factura, ya que a menudo utilizaron los modelos originales. Jean Baptiste Villaume (1798-1875) fue probablemente el mejor constructor de copias de Stradivarius. Para la construcción de violonchelos utilizaba el Stradivarius "Duport" (Cowling, 1975). Hoy en día los instrumentos de Villaume alcanzan precios muy elevados en el mercado. Otros destacados constructores franceses cuyos violonchelos tienen calidades excepcionales fueron Auguste Bernardel (1798-1870), Charles François Gand (1787-1845) y Claude-Augustin Miremont (1827-1887).

Actualmente existen numerosos constructores que elaboran instrumentos de excelente calidad. Por otro lado, cabe señalar que los precios de los instrumentos de cuerda antiguos de calidad son de difícil acceso, en particular los violonchelos, que tienen un precio proporcionalmente mayor que los violines. Por otro lado, es necesario ser conscientes de que a lo largo de los siglos, se ha producido una importante proliferación en cuanto al número de violonchelistas, por lo que la demanda de instrumentos ha ido aumentando de manera exponencial, y de manera paralela los constructores y luthieres que deben satisfacer esta demanda (Kernfeld y Barnett, 2002) Existen varios concursos de luthieres que favorecen la difusión del trabajo de los constructores. El Festival bianual de violonchelo que se celebró en Manchester (Reino Unido) durante varias ediciones albergaba un concurso de luthieres donde destacaron los nombres de Patrick Robin o Frank Ravatin.

### 1.2.3 Modificaciones a lo largo de los siglos

En esta sección profundizaremos en tres cuestiones relacionadas con la construcción de los violonchelos. Por un lado señalaremos las diferencias constructivas entre las violas da gamba y los violonchelos. En segundo lugar, nos centraremos en los tres tamaños de los primeros violonchelos, que finalmente evolucionaron en el tamaño que conocemos actualmente. Finalmente veremos las modificaciones que los constructores fueron introduciendo en los violonchelos en función del incremento del virtuosismo en la escritura de las obras para violonchelo.

#### a) Diferencias constructivas entre las violas da gamba y los violonchelos



**Figura 1:** Diagrama de la forma de una viola y de un violín (Pyron, 1992, p. 210)

En el diagrama se observan las diferencias constructivas entre las violas y los violines. Las diferencias más significativas son:

Característica	Violines	Violas
Forma	Forma de ocho (círculos superpuestos).	Forma de pera.
Abombamiento	Ligero abombamientos de la tapa y el fondo.	Abombamiento de la tapa. Fondo recto.
Filete	Lleva un aro decorado con ébano (filete) para proteger los bordes de unión entre las fajas y la tapa y el fondo.	No lleva borde añadido. La tapa y el fondo van pegados a las fajas directamente.
Esquinas	Esquinas hacia afuera.	Esquinas integradas en la forma.
Aros	Aros más estrechos.	Aros más anchos.
Efes	Forma de f.	Forma de c.
Trastes	Sin trastes.	Con trastes.

**Tabla 2:** Diferencias constructivas entre la familia de las violas y la familia de los violines (Pyron, 1992, p.210)

b) Sobre los tres tamaños de los primeros violonchelos



**Figura 2:** Los tres tamaños de los primeros violonchelos (Pyron, 1992, p. 217)



En esta fotografía podemos observar los tres tamaños de los primeros violonchelos. Hay que señalar que nos referimos a instrumentos previos a los de Stradivarius, a quien se considera el “codificador” del tamaño ideal del instrumento. Los tres tamaños se corresponden más o menos con las tres voces de bajo, barítono y tenor. La forma de sostenerlos variaba en función de su tamaño. El violonchelo tenor se colgaba con una cinta y se suspendía en posición oblicua frente al pecho. El barítono (tamaño actual) se sostenía entre las piernas y el bajo se apoyaba en el suelo o sobre un pequeño cojín o taburete y se tocaba verticalmente. Bonta (2002) nos dice que los primeros intérpretes de bajo de violín apoyaban el instrumento en el suelo para tocarlo. Hacia 1700 se convirtió en habitual el levantar el instrumento del suelo y sujetarlo con las pantorrillas, a la manera tradicional de los gambistas. Esta posición más elevada facilitaba a los músicos el poder explorar con digitados más complejos y golpes de arco más elaborados. Quantz recomendaba a los violonchelistas tener dos instrumentos, uno más grande para los acompañamientos y los continuos, y uno más pequeño para tocar solos (Pyron, 1992).

Leopold Mozart en su *Tratado de violín* también va en esta dirección afirmando que es común la variedad de tamaños en los violonchelos y que, aunque algunos son más grandes y otros más pequeños, difieren poco entre sí a excepción de la potencia de su sonido y la disposición de sus cuerdas (Walden, 1998).

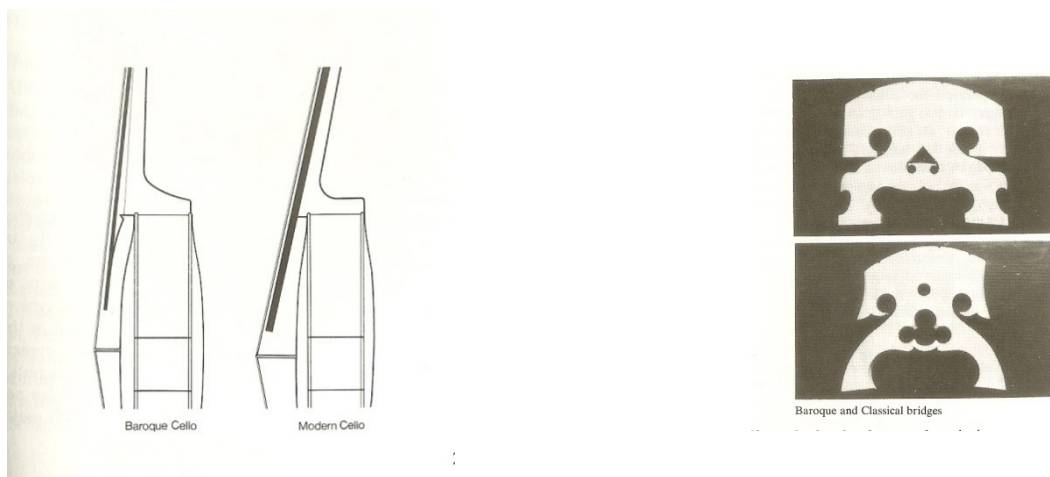
Los violonchelos más grandes eran también conocidos bajo el nombre de “bajos de iglesia” y se utilizaban frecuentemente en las orquestas eclesiásticas y procesiones (de ahí la necesidad de llevarlos sujetos con una banda). Estos instrumentos fueron de uso común en Alemania hasta finales del siglo XVIII (Walden, 1998).

### c) Modificaciones constructivas a lo largo de los siglos

Es interesante señalar que a lo largo de los últimos 450 años las formas y las proporciones de la caja en la construcción de los violonchelos no han sufrido alteraciones significativas. La única modificación en este sentido vino con la progresiva homogeneización de los tamaños del violonchelo durante el siglo XIX. Así, muchos de los violones o violonchelos de tamaño mayor (primer modelo de Stradivarius) fueron recortados a lo largo de los últimos años del siglo XVII y durante el siglo XVIII (Bonta, 2002). Estas reconstrucciones incluían una barra armónica nueva más resistente y un mango más largo y fino. En aquella época este tipo de “reparaciones” se consideraban óptimas por los intérpretes, pero lamentablemente a menudo supusieron un detrimento en el diseño acústico original de estos instrumentos (Bonta, 2002).

Sin embargo, si analizamos estas modificaciones desde una perspectiva general, diremos que las partes del violonchelo se han ido modificando para adaptarse a los gustos y exigencias de los músicos. Los tres elementos más significativos en lo referente a estas modificaciones son:

- **La inclinación del mango:** En los violonchelos barrocos el mango forma un ángulo recto en relación a la caja. En los violonchelos modernos el mango describe una ligera inclinación hacia atrás.
- **La altura del puente:** En el violonchelo moderno la altura del puente es actualmente 1 cm más elevado que en el violonchelo barroco.
- **La longitud del diapasón:** la longitud del diapasón es superior en el violonchelo moderno en relación con el violonchelo barroco. Bonta (2002), nos dice que la medida del diapasón en los primeros violonchelos está documentada por Talbot (1695) y se calcula que era de 33,8 cm. Las fuentes iconográficas y documentales evidencian, sin embargo, que a principios del siglo XIX la medida estándar del diapasón es de 60,7 cm.



**Figura 3:** Diferencias en la inclinación del mango entre el violonchelo barroco y el violonchelo moderno (Pyron, 1992, p. 261)

**Figura 4:** Diferencias entre el puente barroco y el puente clásico (Pyron, 1992, 262)

Los motivos por los que estos cambios se fueron introduciendo vienen derivados de la búsqueda de un sonido más brillante y más potente (mayor tensión en las cuerdas) en función de la evolución del repertorio y a la búsqueda de una compatibilidad entre el volumen sonoro del violonchelo y el piano en los dúos y grupos de música de cámara. Por otra parte, debido al desarrollo de la técnica instrumental y, como consecuencia, la aparición de piezas con mayor demanda vistuosística, se fue explorando el registro agudo del instrumento, y de ahí el necesario prolongamiento del diapasón (Dilworth, 1999).

Además de estos tres cambios que afectan a partes accesorias del instrumento, debemos mencionar la cuestión de la pica. A pesar de que los violonchelistas de hoy en día consideramos la pica como una parte integral de nuestro instrumento, es sabido que la pica se comenzó a utilizar a finales del siglo XIX y que grandes violonchelistas como Piatti o Popper no quisieron utilizarla (Wijsman, 2002). La popularización del empleo de la pica iba a revolucionar la



técnica del instrumento, y también permitió a las mujeres tocar el violonchelo sin perder el recato ni la dignidad (Kernfeld y Barnett, 2002). Se considera erróneamente a Adrien Servais como el “inventor” de la pica, pero la realidad es que fue el primer violonchelista “moderno” en popularizar su uso. A lo largo del siglo XVIII encontramos diversas fuentes iconográficas y documentales que evidencian el uso de picas, cajas o pequeños taburetes por parte de los violonchelistas, probablemente por razones de amplitud acústica y/o de confort. Dos ejemplos los encontramos en el Tratado de Violoncello de Robert Crome (1765) y en el Método de Corrette, en los que se recomienda el uso de una pica de madera para los violonchelistas que tocan de pie (Wijsman, 2002).

Adrien Servais fue el primer violonchelista importante en utilizar la pica alrededor de 1860, momento en el que era un hombre demasiado corpulento para sostener únicamente con las piernas su Stradivarius (modelo A). Al ser Servais un importante instrumentista y profesor, otros violonchelistas de su círculo cercano tomaron su ejemplo, alcanzando un mayor confort al tocar, especialmente en los registros agudos. La pica ajustable fue introducida en 1890 (Wijsman, 2002). En cuanto a los materiales constructivos de la pica, se empezó a utilizar madera o metal, debido a sus características acústicas. El violonchelista Hugo Becker (1864-1941) aparentemente no utilizaba una pica de madera, sino que apoyaba su instrumento en una caja hueca de madera para aumentar y proyectar el sonido. Muchos violonchelistas prominentes del siglo XIX como Alfredo Piatti (1822-1901) o Robert Hausmann (1852-1909), nunca utilizaron la pica. En una fotografía de 1861 vemos a un joven David Popper sosteniendo el violonchelo sin pica (Wijsman, 2002).

El violonchelista francés Paul Tortelier inventó una variante de la pica, la pica articulada, que se conoce con el nombre de pica Tortelier (Kernfeld y Barnett, 2002). La pica articulada permite una mayor horizontalidad en la colocación del instrumento en relación al cuerpo del violonchelista y resulta particularmente apropiada para personas de brazos y piernas muy largas.

Por último, mencionaremos la evolución en los materiales de las cuerdas, que en la historia del violonchelo no es una cuestión menor. Bonta (2002) nos dice que la historia del instrumento, antes incluso de que se generalizara el uso de la denominación violonchelo, puede estar relacionada directamente con el material utilizado para sus cuerdas. Originalmente, las cuatro cuerdas del violonchelo se elaboraban únicamente de tripa de oveja. Numerosas ilustraciones de instrumentos bajos y contrabajos muestran la enorme disparidad en el grosor de las cuerdas más graves y las más agudas. Las cuerdas gruesas, independientemente del material con el que estén elaboradas, sufren el efecto de la inarmonicidad, es decir, que los armónicos naturales suenan muy desafinados y la calidad sonora resultante es pobre (Bonta, 2002). Además, el volumen del sonido producido por cuerdas gruesas es menor que el producido por cuerdas finas. Aumentando la longitud de las cuerdas, se podía conseguir que estas fuesen más finas (en el

mismo registro sonoro) y, por lo tanto, conseguir un sonido mejor. Así, los constructores de los bajos de violín optaron por alargar todo lo posible las cuerdas, sin por ello exceder al alcance de los dedos de la mano izquierda en la primera posición (Bonta, 2002).

El desarrollo del entorchado para las cuerdas de tripa (que se consigue enrollando una bobina de acero fino alrededor del núcleo de tripa), resultó ser la solución a este problema, ya que al incrementarse la densidad de la cuerda, permitía que estas pudieran ser mucho más finas y cortas (Bonta, 2002). Ya en 1664 se tiene evidencia del uso de cuerdas de tripa entorchadas con metal. Hasta bien entrado el siglo XX se utilizaban cuerdas de tripa en *la* y *re*, lo que proporcionaba una sonoridad más dulce y menos brillante.

Como consecuencia de la construcción de salas de concierto y auditorios de gran tamaño, surge una demanda de mayor proyección y volumen sonoro por parte de los instrumentistas. Por este motivo se comenzó a experimentar con el uso de cuerdas de metal o de tripa pero con un entorchado de metal, reemplazando las cuerdas de tripa utilizadas durante muchos años (Kernfeld y Barnett, 2002). Hoy en día es habitual utilizar cuerdas de metal para todas las cuerdas del violonchelo, es decir, que el núcleo es de tripa y está recubierto de acero, plata o aleaciones de varios metales como wolframio o tungsteno, aunque algunos violonchelistas como Steven Isserlis han decidido volver a utilizar cuerdas de tripa por razones de calidad de sonido.

#### **1.2.4 El violonchelo moderno: características constructivas**

El violonchelo es el instrumento más joven de la familia del violín y el último en ser perfeccionado en cuanto a su forma y proporción. Aunque su considerable tamaño lo hace especialmente vulnerable a los golpes, su diseño le ha aportado una gran longevidad y, de hecho, existen actualmente instrumentos contruidos hace trescientos años que tienen un gran valor económico y son utilizados por instrumentistas de consumado prestigio. El violonchelo es simple en lo que se refiere a la mecánica de su construcción, pero presenta una gran complejidad desde el punto de vista acústico.

La medida estándar del violonchelo hoy en día es de un fondo de 75 cm de longitud aproximadamente, una media entre las dos medidas anteriores que se trabajaban en Cremona a finales del siglo XVII. Stradivarius ya había construido varios instrumentos en su tamaño más grande cuando Francesco Rugeri comenzó a trabajar en el modelo de 75 cm. El denominado modelo B de Stradivarius, que responde a los instrumentos contruidos a partir de 1707, fue uno de sus mayores logros y un maravilloso legado para los violonchelistas (Dilworth, 1999). Las medidas del modelo B de Stradivarius son:

Longitud de la caja	756 mm
Anchuras de la tapa:	
Parte superior	167 mm
Parte central	108 mm
Parte inferior	207 mm
Profundidad de los aros:	
En la parte superior	117 mm
En la parte inferior	123 mm
Longitud del mango desde la cejilla hasta el borde de la tapa	280 mm
Longitud desde el puente hasta el borde de la tapa	400 mm
Longitud de la voluta	205 mm
Anchura máxima de la voluta	68 mm

**Tabla 3:** Medidas del modelo B de Stradivarius (Dilworth, 1999, en “The cello: origins and evolution”. Stowell (Ed.), “The Cambridge companion to the cello”, p. 10)



**Figura 5:** Violonchelo de Stradivarius de forma B, “Davidov” (Dilworth, 1999, en “The cello: origins and evolution”. Stowell (Ed.), “The Cambridge companion to the cello”, p. 11)

El Stradivarius “Davidov”, que se muestra en la figura 5 es uno de los instrumentos más famosos y legendarios de entre los construidos por el maestro de Cremona. Lleva el sobrenombre de

Davidov, porque el gran violonchelista ruso fue uno de sus privilegiados dueños a lo largo de la historia. Posteriormente el Davidov estuvo en las manos de Jacqueline Du Pré, la gran violonchelista inglesa fallecida de forma prematura en 1986 y actualmente Yo-Yo-Ma es el dueño de esta joya de la luthería (Hargrave, 2001).

### 1.2.5 Descripción de las diferentes partes del violonchelo

Analizando la anatomía del violonchelo hay que diferenciar entre la caja del instrumento, que consta de partes exteriores y partes interiores, las partes accesorias que van adosadas a la caja y, finalmente, las piezas accesorias.

#### Partes exteriores de la caja

- *La tapa*: consta habitualmente de dos piezas simétricas de abeto o pino pegadas entre sí. Estas piezas son extremadamente importantes y van a definir la calidad del sonido del instrumento. El espesor de la tapa oscila entre 47 milímetros en el centro y 35 milímetros en los extremos. A cada lado de la tapa se perforan dos aberturas simétricas a las que denominamos efes por su forma. Por estas aberturas sale el sonido del instrumento.
- *El fondo* está habitualmente hecho de dos piezas de madera de arce que se escoge en función de su veta. El espesor del fondo de un violonchelo estándar va de 63 milímetros en el centro a 35 milímetros en los extremos. En ocasiones el fondo se construye en una sola pieza. Dada la dificultad de encontrar arces con la suficiente circunferencia para las piezas, en ocasiones los luthieres utilizan en su defecto madera de álamo, sauce o incluso haya. La forma arqueada del fondo en combinación con el grosor son factores determinantes en la calidad sonora del instrumento.
- *Los aros, costillas o fajas* son seis piezas de arce que unen lateralmente la tapa con el fondo y determinan la profundidad del instrumento. Carlos Prieto (1998) da el nombre de cintura o “c” a los aros invertidos que se sitúan en la parte central. Los aros, tres a cada lado, se dividen en superiores, centrales e inferiores. Se construyen con madera de arce y se moldean aplicándoles calor seco.
- *El mango (o cuello), el clavijero y la voluta* se construían originalmente con una pieza única de arce. En los violonchelos muy antiguos el mango era más corto pero tras las modificaciones introducidas a lo largo del siglo XIX, se han adaptado mangos largos en violonchelos antiguos. En estos casos se intenta conservar lo que denominamos la cabeza del instrumento, que incluye el clavijero y la voluta del instrumento. La razón de intentar conservar esta pieza es debido al valor artístico y artesanal de esta pieza. En ocasiones encontramos en las volutas de los instrumentos muy antiguos decoraciones muy particulares con flores

y caras humanas. El clavijero es básicamente un rectángulo hueco en cuyos laterales se hacen agujeros para insertar las clavijas.

- Llamamos *filete* a la triple línea de rayas delgadas de madera. La línea central suele ser de madera de chopo y las exteriores de madera de peral teñida o de ébano. La función del filete es proteger la tapa de los golpes y rozaduras ayudando a evitar la aparición de grietas.
- *El botón trasero* forma parte del fondo y tiene la función de reforzar la juntura del mango y la caja del instrumento.

### Partes interiores de la caja

- *Los contra aros o contrafajas* son tiras de madera que van pegadas en los extremos laterales de los aros de manera que proporcionen una superficie suficiente donde pegar la tapa y el fondo. Estas tiras de madera son de pino. En las cuatro esquinas de la cintura del instrumento se incrustan en bloques de madera que protegen los ángulos. En la parte superior las tiras de madera se insertan en un taco en el que se incrusta el mango del instrumento. El taco inferior se agujerea para insertar la pica.
- *La barra armónica* es una pieza de abeto o pino que se corta para adaptarse a la curvatura de la tapa y se pega en la parte izquierda del interior de la misma para potenciar el sonido de las cuerdas graves, que están de este lado (por eso en inglés recibe el nombre de bass bar). El centro de la barra armónica es más ancho y va justo debajo del pie izquierdo del puente. Su forma es importante, ya que refuerza la resistencia de la tapa que tiene que aguantar la presión del puente. La barra armónica es vital en términos de estructura y sonido.
- *El alma* es una pieza pequeña y cilíndrica de abeto o pino que va colocada (no pegada) entre la tapa y el fondo. Se coloca justo debajo del pie derecho del puente con una herramienta especial que tienen los luthieres cuando el instrumento ya está montado. La función del alma es transmitir las vibraciones de la tapa al fondo. Sus extremos deben adaptarse al contorno de la tapa y el fondo respectivamente, y es muy importante que no sea demasiado larga -ya que debilitaría el área de la tapa debajo del puente-, ni demasiado corta, porque se caería con facilidad. El ajuste del alma es muy sensible, y esta sensibilidad es mayor cuanto mejor es el instrumento.

### Piezas accesorias

- *El puente* se hace también de madera de arce. Va colocado (no pegado) sobre sus pies encima de la tapa del instrumento entre las dos efes y se sostiene únicamente mediante la presión de las cuerdas. Su forma es el resultado de un largo proceso de experimentación por parte de los luthieres y responde al objetivo de reducir al máximo la masa de madera sin que se aminore la resistencia y rigidez de la pieza. Su ajuste es muy delicado y tiene una

relación directa con la calidad del sonido. La curva superior del puente está alineada con la del diapasón y permite que las cuerdas se puedan tocar individualmente.

- *El diapasón* es una pieza de madera de ébano que va pegada sobre el mango. Tiene una forma de curva asimétrica para permitir la amplia vibración de la cuerda do. Su anchura aumenta progresivamente desde la cejilla a lo largo de toda la longitud de la pieza.
- *Las clavijas* alrededor de las cuales se enrollan las cuerdas se hacen habitualmente de ébano o palosanto y se insertan en los agujeros del clavijero.
- *La cejilla* es una pequeña pieza de ébano que se pega en el extremo superior del diapasón donde se encuentra con el clavijero. Presenta cuatro surcos que sirven de riel para las cuerdas camino de su correspondiente clavija. Estos surcos regulan la separación entre las cuerdas y la altura de las mismas sobre el diapasón en ese punto. La longitud de cuerda vibrante es la distancia que mide la cuerda entre la cejilla y la parte superior del puente
- Las cuatro *cuerdas* del violonchelo son “do – sol – re – la” en orden ascendente. Tienen entre sí una distancia de quinta. Antiguamente las cuerdas eran de tripa y hoy en día la práctica más habitual es tocar con cuerdas de metal.
- *El cordal* se fabrica de diversos materiales en la actualidad. Puede ser de ébano, de plástico o de madera pintada. El extremo inferior de las cuerdas va sujeto a la parte superior del cordal que se mantiene en su sitio mediante una soga que abraza el botón inferior que se inserta en la parte inferior de la caja.
- *El botón inferior* se inserta en una hendidura de la parte inferior de la caja y es el dispositivo en el que se encaja la pica.
- *La pica* ajustable es de metal, carbono, u otros materiales resistentes. Es de altura regulable y se fija mediante un tornillo. Se apoya en el suelo y su función es proveer una mayor estabilidad en la sujeción del instrumento.

Después de ensamblarlas, las piezas se encolan con “cola animal”, pegamento muy eficaz pero que al mismo tiempo puede despegarse con facilidad con agua caliente (por ejemplo para las reparaciones). Esta posibilidad de desmontar los violonchelos para reparar piezas de forma individual es uno de los motivos que ha permitido la conservación de los instrumentos a través de los siglos.

El último paso en la construcción es la aplicación del barniz, cuya característica es un claro indicador de la calidad del instrumento. Se cree que los constructores italianos del siglo XVIII utilizaron diferentes fórmulas para las capas de base, que permitían sellar la madera y, al mismo tiempo, destacar su belleza natural. Diferentes combinaciones de óleos y resinas aportan el





### 1.2.6 Aspectos fundamentales en la elección de un instrumento

Actualmente los instrumentos de los grandes luthieres italianos del siglo XVIII como Stradivarius, Montagnana, Amati, Ruggeri, Maggini o Gofriller son considerados verdaderos tesoros y tienen precios astronómicos que los deja al alcance, únicamente, de los grandes solistas internacionales o en muchos casos de bancos y fundaciones. Sabemos que a lo largo de la historia luthieres como Villaume en Francia en el siglo XIX realizaron copias muy logradas de estos instrumentos italianos y muchos luthieres actuales como Ravatin en Francia siguen trabajando en esta misma dirección. Todos ellos son instrumentos de calidad excelente y que, con el paso del tiempo han aumentado mucho de valor. El luthier Jordi Pinto (2006), expone los factores que influyen en la tasación de los instrumentos de cuerda. Según su criterio estos factores son: el origen, la fecha de construcción, su época, categoría y estilo dentro del trabajo de un mismo autor, el estado de conservación del instrumento, la originalidad de las piezas, la sonoridad del instrumento y el certificado de autenticidad. Los instrumentos italianos del siglo XVIII son los más valorados del mercado (Pinto, 2006) y dentro del trabajo de un único luthier, podemos encontrar variaciones en el precio de los instrumentos en función de la época en la que fueron construidos o la etapa de ese luthier. Esto es flagrante en el caso de luthieres como Stradivarius, ya que, siendo todos sus instrumentos muy cotizados, los de su denominada “época dorada” alcanzan precios astronómicos (Pinto, 2006). Lo mismo ocurre con el luthier francés del siglo XIX Jean Baptiste Villaume (Pinto, 2006).

Hoy en día existen escuelas de luthería en Cremona en Italia o en Mittenwald en Alemania que fabrican buenos instrumentos a precios competitivos, así como buenos luthieres en activo en otros países de Europa y en el continente americano. Todos los años, la revista Strad publica un directorio de luthieres. Es sin duda una referencia esencial para el mundo de los instrumentistas de cuerda (The Strad Directory, 2012).

En otro nivel de calidad, no se puede obviar el gran volumen de fabricación de instrumentos de China. Entre estos instrumentos encontramos una amplia variedad en lo referente a las calidades que van desde los instrumentos más básicos a instrumentos de calidad más que aceptable. La construcción de instrumentos de cuerda en China se ha ido incrementando enormemente a lo largo de las últimas décadas del siglo XX y principios de este siglo. A la vista del progresivo incremento de su cuota de mercado, se han organizado concursos de luthería para conseguir una mayor excelencia de sus productos. Un buen ejemplo fue el Primer Concurso Chino de Lutheria, con jurados de importancia internacional como el luthier francés Frank Ravatin, y del que Pellegrini (2011) realiza una interesante crónica en un artículo publicado en The Strad Magazine.

A la hora de escoger un instrumento, los profesionales deben tener en cuenta factores como



el certificado de autenticidad en el caso de los instrumentos antiguos, ya que a menudo las etiquetas que encontramos en el interior de los instrumentos pueden ser añadidos posteriores. Este certificado tiene valor notarial y puede ser firmado por los luthieres acreditados en los países en los que el mecanismo está regulado. España no tiene implantado el sistema de acreditación dentro del gremio de los luthieres. En Francia son los luthieres “experts” quienes certifican la autenticidad de los instrumentos. Pinto (2006) hace hincapié en el hecho de que no todos los certificados de autenticación poseen la misma validez, y que para que este sea fiable, debe de estar emitido por un luthier de reconocido prestigio y ofrecer garantías. Otro factor importante a tener en cuenta es la necesidad de verificar el estado de conservación del instrumento, ya que podemos encontrarnos con grietas en la madera que se deben estudiar cuidadosamente. La existencia de grietas es algo habitual en los violonchelos antiguos, pero el precio del instrumento debe estar acorde con la existencia o no de grietas así como de la finura de las reparaciones efectuadas a lo largo de la vida del instrumento. En este sentido, en publicaciones periódicas especializadas, como la revista mensual *The Strad*, regularmente se publican artículos, como el de Roger Hargrave (2011), en los que se explican las precauciones que los potenciales compradores de instrumentos de cuerda deben tomar antes de invertir grandes sumas de dinero en la adquisición de un instrumento antiguo. Pinto (2006) nos dice que en Europa es frecuente que bancos, fundaciones y orquestas inviertan en la compra de instrumentos de calidad para ser utilizados por músicos de buen nivel. Además, es habitual que en las audiciones de orquesta se interesen por la calidad del instrumento del aspirante, ya que esta cuestión va a tener una influencia en el sonido de la propia orquesta. En España no existe aún este hábito y este grado de concienciación sobre la importancia de la calidad de los instrumentos de los músicos de una orquesta. Por otro lado, es necesario señalar que los salarios en España son notoriamente más bajos que en orquestas de otros países europeos, por lo que el acceso a instrumentos valiosos se ve obviamente dificultado (Pinto, 2006).

Otro de los parámetros a tener en cuenta es el referido al mantenimiento y conservación de los instrumentos. Cuestiones como el importe del seguro anual, la frecuencia del encordado de los arcos, la renovación periódica de las cuerdas y las reparaciones necesarias a lo largo de la vida (en ocasiones centenaria) de los instrumentos. Drew McManus (2011) aporta una interesante visión sobre todos estos aspectos en su artículo *Counting the costs* publicado en *The Strad*.

Finalmente mencionar que la elección de unas cuerdas apropiadas puede cambiar significativamente la percepción de un instrumento. Hoy en día existe una gran variedad de cuerdas en el mercado y además se incorporan nuevas marcas y calidades constantemente. En todo caso, es habitual tener que experimentar con los instrumentos hasta encontrar la combinación de cuerdas que satisfaga al músico.

En el caso de los estudiantes, es evidente que el primer criterio de elección es el tamaño del

instrumento para niños y adolescentes. Existen violonchelos pequeños fabricados a escala con respecto a los de tamaño estándar y que se adecúan a los niños y niñas desde los cuatro y cinco años. El profesor debe ser cuidadoso y escoger el tamaño del instrumento en función de la edad y la morfología del alumno (Sardá, 2003). Además, es conveniente atender a unos criterios mínimos de calidad ya que el hecho de tocar con un pésimo instrumento repercutirá directamente en la calidad del sonido que obtenga el estudiante. En este sentido, la mentalidad de las familias y el contexto social de la enseñanza de la música en España son factores fundamentales que van a determinar la elección de los instrumentos para los jóvenes estudiantes de música. En numerosos países de Europa, con una mayor tradición musical que la de España, existe una mentalidad favorable a la adquisición de instrumentos de cuerda de calidad porque se considera una inversión. No hay que olvidar que los instrumentos de cuerda no pierden su valor, e incluso este puede incrementarse si el instrumento es cuidado y conservado adecuadamente (Pinto, 2006). Los estudiantes de música deben tener a su alcance instrumentos de nivel adecuado para poder progresar en la búsqueda de un sonido potente y de calidad (Pinto, 2006). Finalmente, mencionar que existe actualmente una gama amplia de instrumentos fabricados en serie que responden dignamente a los mínimos de calidad exigibles. Los violonchelos más económicos del mercado suelen estar en torno a unos 400€ e incluyen la funda y el arco.

Etxepare (2011) incluye en su libro varios apartados dedicados a ofrecer asesoramiento sobre los distintos elementos que se deben tener en cuenta a la hora de elegir un instrumento así como cuestiones referentes al mantenimiento y conservación del mismo. Algunos de los más interesantes son:

- La disyuntiva entre la compra o el alquiler: ventajas e inconvenientes; la cuestión del seguro.
- Cambio del tamaño del instrumento: cuándo realizar el cambio; consecuencias derivadas de los cambios prematuros, edades estándar de cambio de tamaño de instrumento.
- Mantenimiento del instrumento: mantenimiento básico y atenciones para los principiantes, limpieza del batidor, cuerdas, madera...
- Construcción-reparación: luthieres antiguos y modernos, reparación de un instrumento con grietas, relación de fracturas típicas y su importancia, compra de un mueble o un sonido.
- Trato y manejo del violonchelo: sacar y meter el violonchelo de la funda, por dónde cogerlo, cómo cogerlo y dejarlo, consejos básicos de limpieza.

## 1.3 El arco

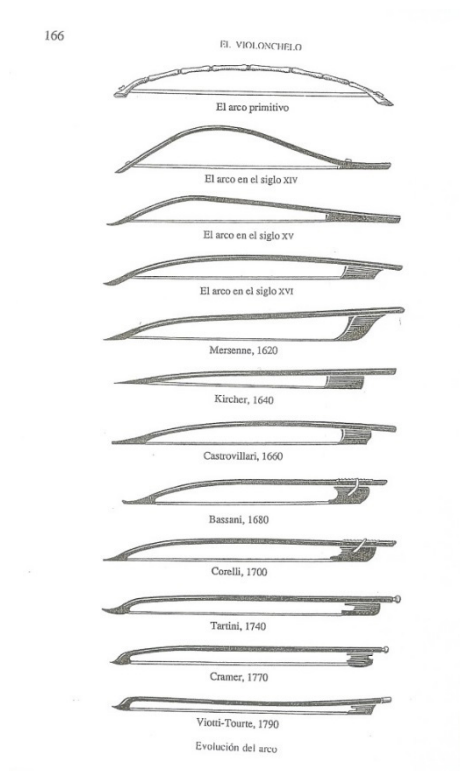
La importancia del arco es tal que un excelente instrumento no alcanzará su plenitud sonora en volumen y calidad si no es tocado con un arco adecuado. Los muy buenos arcos son verdaderas obras de arte y, hoy en día, alcanzan precios muy elevados. Para un músico profesional es imprescindible tener un buen arco. Incluimos una cita muy ilustrativa de Cowling (1975, p.51) en este sentido: “...conozco a varios violonchelistas que dicen que si tuvieran que elegir entre un buen violonchelo con un arco mediocre o viceversa, sin duda elegirían la segunda opción...”

### 1.3.1 Antecedentes, evolución histórica y principales constructores a lo largo de la historia

Las primeras referencias artísticas y literarias acerca de la existencia de un arco primitivo datan del siglo IX y ubican su origen en Asia Central. Werner Bachman en su libro *The origins of the bowings* (Prieto, 1998) nos dice que el uso del arco era ya común en el siglo X en los imperios islámicos y bizantinos y de ello dan evidencia ilustraciones bizantinas y documentos árabes. El uso del arco fue introducido en Europa a través de España por los árabes. Un manuscrito del Beato de Liébana, del año 920 aproximadamente, representa uno de los testimonios más antiguos del uso del arco en la península. Este manuscrito, que incluye una ilustración de siete ángeles y cuatro músicos tocando instrumentos de cuerda con arco se encuentra en la Biblioteca Nacional en Madrid (Prieto, 1998).

En las ilustraciones y pinturas antiguas, el arco aparece representado como una simple vara curva con una madeja tirante de crines sujeta a cada uno de los extremos de la vara. De acuerdo con estas ilustraciones se deduce que las cerdas estaban en tensión permanente curvando la vara, lo que provoca que el centro de gravedad del arco estuviera muy adelantado y dificultase el control del mismo.

La primera ilustración de un arco de violonchelo la encontramos en el tratado del abad Marin Mersenne (1588-1648) *Harmonie Universelle* (Cowling, 1975). El abad Mersenne fue, a su vez, uno de los primeros constructores de arcos. Sus arcos no tenían cabeza (se denomina cabeza a la forma que adopta la vara de madera a la punta) y por ese motivo todo el peso descansaba en el talón. El otro extremo de la vara dibujaba una curva descendente (Vézina, 2003).



**Figura 7:** Evolución histórica del arco (Arizcuren, 1992, p. 166)

A lo largo del siglo XVI se introduce una pieza nueva, el talón. El talón es una cuña de madera que mantiene las cerdas separadas de uno de los extremos de la vara. Posteriormente la vara se fue alargando y se inventó la cremallera y el botón para tensar y destensar las cerdas. Durante el barroco las innovaciones más importantes están asociadas más con los músicos que con los propios constructores. Fueron violinistas como Tartini (1692-1770) o Corelli (1653-1713), quienes sugirieron modificaciones que iban a cambiar el diseño de la construcción de arcos. Mientras tanto, los violonchelistas se adaptaron a los arcos diseñados para las violas.

A medida que las partituras a solo evolucionaban hacia un mayor *legato* con ligaduras más y más largas, la longitud de la vara también se alargó. Cuando los músicos quisieron un arco que permitiera ejercer una mayor presión sobre las cuerdas para la ejecución de cambios bruscos de dinámica, se modificó la curva de la vara hasta obtener una vara cóncava y el pernambuco con sus particulares características de resistencia y flexibilidad sustituyó a la madera de serpiente como material para la construcción de las varas de los arcos. Así, el modelo de arco que conocemos como Corelli presenta una vara más larga y menos curva que los modelos anteriores. A la punta adopta una forma descendente para separar el final de la vara de las cerdas, de manera similar al talón, permitiendo así la utilización de una mayor longitud aprovechable de las cerdas.

La punta del arco evolucionó hacia formas refinadas como la denominada “cabeza de cisne”.

En el talón se introdujo un sistema de tuerca o cremallera que permitía destensar las crines prolongando así la duración de las mismas y de la propia vara. El mecanismo del tornillo ajustable que sirve para que el talón se desplace a lo largo de la vara fue desarrollado por un artesano anónimo alrededor de 1700 (Stowell, 1999).

Giuseppe Tartini contribuyó en la introducción de otra modificación en la construcción del arco: una forma más moderna y afilada de la punta. Otro violinista, Wilhem Cramer (1745-1799), introdujo la vara cóncava. Esta última modificación es la más relevante de todas y determina las cualidades del arco moderno (Vézina, 2003).

La evolución del arco del violonchelo en el siglo XVIII estuvo influenciada por las del arco del violín y el de la viola da gamba. Los primeros violonchelistas utilizaban arcos de tamaños variados. Las medidas de los arcos pre-Tourte oscilan entre los 67 a los 74 centímetros de longitud y los 65 a 86 gramos de peso (Wijsman, 2002). El modelo actual y más perfecto del arco fue finalmente el conseguido por François Tourte (1747-1835), el arquero francés más prestigioso de la historia de la música y el equivalente en la construcción de arcos a Stradivarius en la de instrumentos. El arco Tourte es el resultado de todos estos cambios previos realizados a lo largo del siglo y probablemente también de la influencia del violinista Voitti, contemporáneo de Tourte y residente también en París (Walden, 1999). Según Bonta (2002), J.L. Duport recomendó los arcos de Tourte en su *Essai sur le doigté du violoncelle et sur la conduite de l'archet*, afirmando que “no hay nadie que haya superado a Mr. Tourte el joven en la manufactura de los arcos”. Gracias a la perfección alcanzada en la construcción del diseño de los arcos de Tourte, los artesanos adoptaron el modelo constructivo y los intérpretes comenzaron a utilizar estos modelos de arcos porque les permitían obtener un mayor volumen sonoro con sus instrumentos y además la posibilidad de sostener las líneas melódicas en *legato* (Bonta, 2002). Hoy en día los arcos de Tourte están considerados como auténticas obras de arte por su belleza y perfección y también por el sonido que consiguen extraer de los instrumentos.

Las investigaciones coinciden en que la familia Tourte acertó plenamente con el diseño del arco. El padre desarrolló el sistema de tuerca al talón y el hijo, el famoso François, ideó el mecanismo para dar forma a la curvatura de la vara aplicando calor a la madera, pero preservando la elasticidad y resistencia natural de las fibras. Además de lo ya mencionado, François Tourte estableció la unidad en la forma, longitud y peso de la vara. La longitud de la vara del arco de violonchelo quedó establecida en una franja entre 72,2 y 73,6 cm, con una longitud de crines de 60,3 a 61 cm. El centro de gravedad quedó situado a 18,2 cm del talón aproximadamente (Fétis, a través de Walden, 1999).

Así como en la construcción de instrumentos de cuerda Italia fue la cuna y también la cima durante los siglos XVII y XVIII, la escuela francesa de construcción de arcos ofrece un nivel equivalente de excelencia a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Después de Tourte, los arqueros

más importantes de Francia han sido François Lupot (1774-1837), Nicolas Eulry (1822-1871), Dominique Peccatte (1810-1874), François Nicolas Voirin (1833-1885), la familia Bazin, la familia Fétique, Joseph y Alfred Lamy, Louis Simon Pajeot I y II, Eugène Sartory, Joseph Arthur Vigneron y François Nicolas Voirin (Cowling, 1975).

De entre toda la bibliografía consultada en lo referente a la evolución en la construcción de los arcos de violonchelo, no podemos dejar de destacar el excelente capítulo que dedica a esta materia Vézina (2003) en el que propone un interesante recorrido por los constructores franceses más destacados del siglo XIX, con nombres como Sartory, Bazin o Fétique.

### 1.3.2 El arco moderno: materiales, características constructivas y partes

La construcción de un arco es un trabajo muy minucioso y los materiales empleados son nobles como la madera de pernambuco y de ébano, marfil, madreperla, plata y oro. A lo largo de la historia el peso ideal para un arco de violonchelo ha quedado establecido entre 80 y 100 gramos. Otro de los aspectos a tener en cuenta es la densidad de la vara, su elasticidad y resistencia (Bonta y Partridge, 2002).

La **vara** es generalmente de madera de pernambuco. Esta madera viene del árbol originario de Brasil que se conoce como palo Brasil, que también se da en otras latitudes. El árbol dio su nombre al país llamado Brasil, por encontrar los descubridores portugueses grandes bosques de estos árboles en este territorio (Prieto, 1998). Las piezas de madera de pernambuco son escogidas por los artesanos con gran cuidado y se busca el veteado perfecto para poder trabajarla. Tras cortar la madera y darle su forma aproximada, las varas a medio construir se dejan secar durante cinco años. En su resultado final la vara tiene forma cilíndrica u octogonal y el grosor no es uniforme, sino el resultado de una fórmula matemática que manejan los arqueros. La flexión de la vara se consigue mediante la aplicación de calor seco. La elasticidad final del arco depende en gran medida de la buena o mala curvatura de la vara tras este procedimiento. Para la construcción de arcos también se utiliza la madera de serpiente (*snakewood*, *bois de serpent*). Esta madera proviene de la Guayana inglesa y los arqueros la tienen en alta estima por sus hermosos reflejos bajo el barniz. Se considera que fue Tourte (el padre) el primero en utilizar el pernambuco para la elaboración de sus arcos a finales del siglo XVIII (Vézina, 2003).

La **cabeza** es la parte superior de la vara donde se fija la madeja de crines en una mortaja perforada. Este hueco se cubre con una placa de marfil que se pega a su vez sobre una fina placa de ébano.

Para el **encerdado** de los arcos se emplean crines de caballo blanco para el violín y el violon-



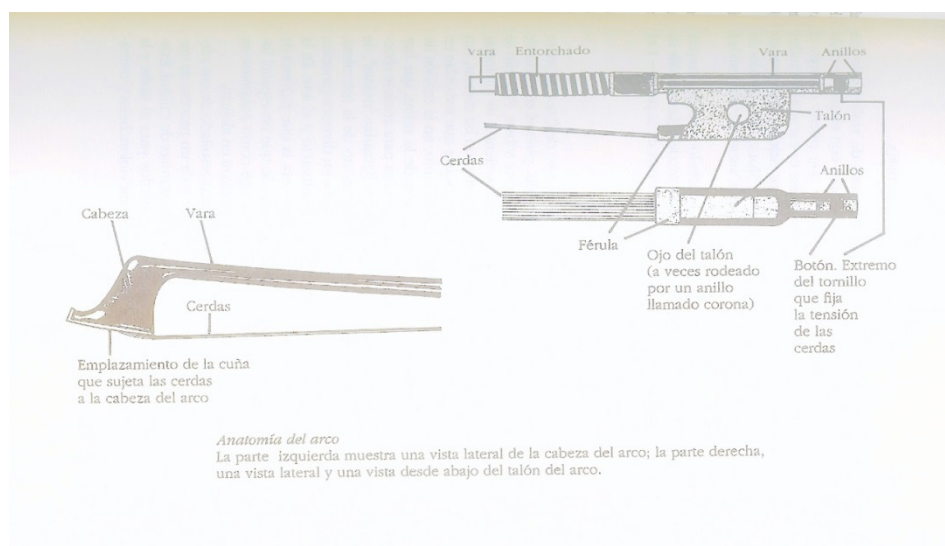
chelo y de caballo negro para los arcos de contrabajo. Es muy importante que las crines sean de buena calidad y también es importante la densidad y el peinado de las mismas en el arco para que en el momento de frotar la cuerda el sonido sea homogéneo.

El **talón** está hecho de madera de ébano, madera proveniente de África. En ocasiones encontramos arcos en los que el talón es de carey o marfil. El uso de ambos materiales está hoy en día muy restringido para evitar la desaparición de tortugas y elefantes. La pieza del talón se desplaza mediante un tornillo retráctil que sirve para tensar y destensar las cerdas. Para el ojo del talón se usa nácar procedente de conchas marinas. La férula es una pieza de metal (generalmente plata u oro) que lleva dentro una pequeña cuña de madera que sirve para la distribución homogénea de las cerdas.

El **botón** es la pieza en la que se inserta el tornillo que, al ajustarse y desajustarse con la tuerca que hay en la parte interior del talón, hace que esta pieza se desplace. El botón se ajusta en el extremo de la vara, en la parte que la vara se ahueca. Suele estar fabricado de bronce con dos anillos de plata u oro.

El **entorchado** es un hilo de oro o plata que va enrollado alrededor de la vara encima de la pieza del talón. Cumple la doble función de permitir la mejor adherencia de los dedos del instrumentista y al mismo tiempo proteger a la madera del contacto continuado de los dedos y del sudor.

Finalmente la **resina** es una sustancia de resina de árbol solidificada que se aplica sobre las cerdas para la adherencia de éstas en relación con las cuerdas del instrumento.



**Figura 8:** Partes del arco (Prieto, 1998, p. 55)

Existen abundantes publicaciones que explican promenorizadamente las partes de un arco y su proceso de construcción. En este caso, hemos recabado la mayor parte de la información de Dilworth (1999b), Prieto (1998), Vézina (2003) y Cowling (1975), así como de Bachmann y otros (2002) a través de la entrada para la palabra arco (*bow*) en el diccionario New Grove.

### 1.3.3 Aspectos fundamentales en la elección del arco, mantenimiento y conservación

#### a) Aspectos fundamentales en la elección del arco

El mundo de los arcos es amplio y complejo y, por ese motivo, la elección y compra de un arco puede resultar complicada por la gran oferta existente. Los arcos construidos por los arqueros de la escuela francesa del siglo XIX alcanzan precios muy elevados, al igual que los violonchelos italianos del siglo XVIII (Vézina, 2003). Sin embargo, es importante destacar que tocar con un arco de calidad es, al menos, igual de importante que tener un buen violonchelo. Esto es algo que a menudo cuesta hacer comprender a los padres de los estudiantes más jóvenes por parte del profesor de instrumento. Desgraciadamente cuando las familias invierten en el material de sus hijos, a menudo “olvidan” el arco (Etxepare, 2011).

A la hora de comprar un arco antiguo se debe vigilar si hay fracturas en la vara o en el talón, si el mecanismo del tornillo funciona correctamente y si los materiales son nobles. Para probar un arco hay que tocar con él en cada una de las cuerdas del instrumento para constatar el sonido que extrae del instrumento. Probar su cualidad de *legato* y los golpes de arco fuera de la cuerda para comprobar su equilibrio y capacidad de rebote. Pinto (2007) escribe una amplia gama de consejos que pueden ayudar al joven estudiante a la hora de adquirir tanto un instrumento como un arco de calidad. Consideramos que uno de los más destacados entre estos consejos es el referido al tiempo que se debe dedicar a la elección. Hay que tener ocasión de probar los arcos con tranquilidad, en diferentes salas con acústicas diversas. Es recomendable que el profesor toque con el arco para poder escuchar “el sonido desde fuera”, e incluso con instrumentos distintos, para ver la riqueza de los timbres sonoros que produce en cada uno.

Según J.F.Raffin (arquetero experto de Francia), la elección de un arco se debe cuidar para todos los niveles. Para los debutantes y los aficionados, recomienda arcos modestos, como por ejemplo los de la firma Ary-France o bien los fabricados en Alemania por procesos mecanizados (Dörfler). Para los profesionales, los precios de los arcos de primera calidad pueden oscilar entre los 750 y los 2300€ (Vézina, 2003). Los precios de los arcos firmados por los arqueteros son más elevados. El montaje del arco puede llegar a ser un factor determinante en el precio. Nos referimos a elementos como el talón de marfil o de carey o las partes metálicas en oro.



Es interesante mencionar el reciente desarrollo del mercado de arcos de fibra. Debido a la escasez del pernambuco, desde hace unos años se fabrican arcos de fibra de carbono y materiales sintéticos con un resultado satisfactorio. Existe una amplia gama de calidades y precios dentro de los arcos de fibra, pero en general son más baratos que los arcos de madera. El sonido que extraen de los instrumentos es quizás menos personalizado, pero en general su mecánica es aceptable (Etxepare, 2011).

Por último, hay que valorar la cuestión del tamaño en los arcos. Al igual que con los violonchelos, existen arcos que corresponden a los tamaños reducidos de instrumentos y que se adaptan así al uso por parte de niños pequeños. El profesor tendrá que tener en cuenta la edad del niño y su morfología a la hora de escoger un arco adecuado (Sardá 2003). En este caso, el factor más importante a tener en cuenta es la longitud de los brazos del alumno. A la hora del cambio de tamaño en el instrumento en los jóvenes estudiantes, en ocasiones, es conveniente conservar al menos durante unos meses el arco más pequeño (por ejemplo tamaño  $\frac{1}{2}$ ) combinado con el violonchelo más grande (por ejemplo  $\frac{3}{4}$ ), para permitir al niño una adaptación más lenta y progresiva a la nueva escala de tamaño de ambos elementos, ya que de otro modo puede acarrear consecuencias negativas en el desarrollo de la técnica instrumental (Etxepare, 2011).

#### b) Mantenimiento y conservación

Para el correcto mantenimiento del arco es necesario reemplazar las cerdas con una frecuencia variable en función de las horas de uso pero no superior a nueve meses. Nuevamente hacemos referencia aquí al artículo de McManus (2011) en el que se incluye el encerado regular de los arcos en el cálculo de los costes del mantenimiento de sus instrumentos para los músicos de cuerda.

Los desperfectos más habituales que se suelen producir en un arco son los golpes en la cabeza del arco. Una fractura de la vara devalúa totalmente el valor del arco y modifica las condiciones de elasticidad de la vara. Algunos arqueros realizan excelentes reparaciones, pero la vara no vuelve a “ser la misma”. Otros accidentes habituales y de menor gravedad afectan al botón, del que se puede despegar el tornillo, o que las cerdas “saltan” al tocar (Etxepare, 2011). Los arqueros realizan a menudo este tipo de reparaciones.

A veces, en función de las condiciones climatológicas de extrema humedad, se produce un alargamiento excesivo de las cerdas que imposibilita tensarlas lo suficiente para poder tocar con el arco. En estos casos hay que re-encerdar el arco.

Una de las tareas del profesor de instrumento es enseñar a sus alumnos las cuestiones básicas para el cuidado de su material. En lo que respecta al arco es fundamental explicar la importancia de destensar las cerdas al terminar de tocar para que no se estiren. Asimismo es necesario advertir sobre el grado óptimo de tensión de las mismas, de modo que no se apriete demasiado

el tornillo provocando la deformación de la vara (Etxepare, 2011).

Algunas cuestiones interesantes relacionadas con la elección, conservación y el mantenimiento de los arcos las encontramos en Etxepare (2011) bajo los siguientes epígrafes:

- Olfato para establecer una buena relación entre un violonchelo y un arco.
- Personalidad del violonchelista, su instrumento y su arco.
- Mantenimiento del arco: cambio de crines, mecha corta.
- Cambio de tamaño del instrumento y cambio del arco: no cambiar simultáneamente.
- Seguro del arco.
- Trato y manejo del arco: cómo sacarlo de la funda y cómo meterlo. Tensión de las crines.

## Capítulo 2

---

Grandes  
violonchelistas  
y escuelas a lo largo  
de la historia



# Índice

<b>2.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>69</b>
<b>2.2</b>	<b>Aproximación a las escuelas de violonchelo desde sus orígenes hasta nuestros días .....</b>	<b>70</b>
2.2.1	El violonchelo en Italia.....	70
2.2.1.1	Los primeros violonchelistas. Sus aportaciones.....	70
2.2.1.2	La escuela italiana de violonchelo durante el siglo XIX.....	75
2.2.2	La escuela francesa de violonchelo .....	77
2.2.2.1	Orígenes.....	77
2.2.2.2	Profesorado del Conservatorio Nacional Superior de Paris.....	82
2.2.2.3	La escuela francesa entre 1850 y 1950.....	84
2.2.3	El desarrollo del violonchelo en Inglaterra.....	86
2.2.4	Las escuelas de violonchelo en Alemania y Europa Central .....	88
2.2.5	El violonchelo en Bélgica.....	95
2.2.6	El violonchelo en Rusia .....	97
2.2.7	El desarrollo del violonchelo en España .....	98
2.2.8	Mujeres violonchelistas a lo largo de la historia.....	103
2.2.9	Grandes violonchelistas del siglo XX.....	106
2.2.10	Árbol de violonchelistas .....	116
2.2.11	Reflexiones sobre la evolución del rol del violonchelo, el desarrollo de su literatura y sus escuelas .....	117



## 2.1 Introducción

En el presente capítulo intentaremos ofrecer un recorrido de los grandes nombres del violonchelo a través de la historia. Orientaremos nuestra mirada hacia las distintas escuelas de violonchelo surgidas a lo largo de los tiempos. Trataremos sobre los violonchelistas más representativos de cada época y mencionaremos sus aportaciones a la literatura del instrumento en forma de métodos de violonchelo y/o piezas compuestas para violonchelo. Una de las cuestiones innegables es el papel que jugaron los primeros violonchelistas italianos del XVIII en la expansión y difusión del violonchelo por toda Europa. Debido a diversos avatares -de carácter político y económico- acontecidos en Italia, muchos de estos músicos emigraron fundamentalmente a París y Londres, pero también a Holanda, Alemania y, posteriormente, a España para ganarse la vida en las cortes europeas al servicio de príncipes o miembros de la alta jerarquía eclesiástica. A partir de aquí, se fueron produciendo todo tipo de derivaciones y se fue construyendo algo que podemos denominar el árbol genealógico de violonchelistas. Ya a mediados del siglo XIX existían escuelas “nacionales” de violonchelo bien definidas que, habiendo tenido su origen en alguno de los grandes violonchelistas del pasado, se fueron desarrollando de generación en generación. Hoy en día podemos afirmar que estas “escuelas” están en gran parte difuminadas, debido a la fluidez de la movilidad de profesores, estudiantes e intérpretes. Es común, que un estudiante incie su formación en España, para luego continuar formándose en Francia y Estados Unidos, por mencionar algunos países. Otro fenómeno destacable en cuanto a estas reflexiones sociológicas de la enseñanza del violonchelo es el que llevó a las grandes universidades americanas a contratar a grandes músicos de carrera internacional en los años 50, es decir, después de la II Guerra Mundial. Estos músicos, entre los que se encontraban numerosos judíos como el propio Janos Starker, habían conseguido escapar de la barbarie nazi o venían de una Europa depauperada. La apuesta de estas universidades americanas de incluir los estudios de música entre las enseñanzas universitarias e insertarlas en los campus con todas sus consecuencias consiguió que estas instituciones se convirtieran en referentes a nivel internacional. Universidades como la de Los Ángeles, Indiana o Yale, con profesores como Gregor Piatigorski, Janos Starker o Aldo Parisot, han sido lugares de culto para los estudiantes de violonchelo. Cada uno de estos tres violonchelistas mencionados tiene a su vez un origen (y, por tanto, proviene de una escuela) diferente. Así, las fronteras (tanto de los países como de los “estilos”) van perdiendo definición. Aunque no por ello disminuya la búsqueda de la excelencia técnica y musical. Nunca como hoy en día el mundo del violonchelo tuvo intérpretes tan destacados y con mayor proyección internacional.

Más allá de las grandes obras del repertorio, tales como los conciertos para solista y orquesta, las sonatas con piano, y del considerable número de piezas escritas para violonchelo por los compositores de los siglos XIX, XX y XXI, existen multitud de obras compuestas por los distintos violonchelistas a lo largo de la historia, en forma de sonatas, conciertos, piezas, estudios,

caprichos o métodos de enseñanza. Cabe señalar que en los siglos XVII y XVIII era habitual la figura del intérprete – compositor o incluso el intérprete – compositor - profesor. Los medios editoriales eran escasos y las partituras no fluían con facilidad de un territorio a otro. Por ese motivo los violonchelistas compusieron gran cantidad de música para su instrumento principalmente para ser utilizadas por ellos mismos y dar rienda suelta a su virtuosismo. Una buena parte de ese repertorio forma parte de la literatura actual del violonchelo y, en función de su valor musical intrínseco, se utiliza en mayor o menor medida por los violonchelistas de la actualidad. Por otra parte, cabe destacar que hoy en día contamos con un número casi inabordable de obras compuestas para violonchelo, por lo que es habitual que algunos músicos se especialicen en interpretar el repertorio de una determinada etapa de la historia de la música (es el caso de los intérpretes de instrumentos antiguos a menudo vinculados a la musicología y el estudio de manuscritos y tratados de estilo). Parece oportuno poner de manifiesto la existencia de estas obras compuestas por violonchelistas a lo largo de la historia, lo que nos ayudará a comprender la importancia de las mismas en la evolución del violonchelo como instrumento solista y, al mismo tiempo, nos permitirá ordenar este repertorio en apartados diferenciados por autores y escuelas.

## **2.2 Aproximación a las escuelas de violonchelo desde sus orígenes hasta nuestros días**

### **2.2.1 El violonchelo en Italia**

Como ya hemos visto en el capítulo anterior de este trabajo, los orígenes del violonchelo, al igual que otros miembros de la familia de los violines, se sitúan en Italia. Sin embargo, el violonchelo como instrumento no recibió su nombre definitivo hasta la década de 1660, y esta indefinición semántica dificulta la identificación de los músicos que se especializaron en tocar los instrumentos de la tipología del violonchelo en años precedentes. Lo que parece claro es que después de que comenzara a utilizarse el término violonchelo, los primeros músicos asociados con el uso de este instrumento surgen en Bolonia (Bonta, 2002).

#### **2.2.1.1 Los primeros violonchelistas. Sus aportaciones**

Durante el siglo XVII Bolonia era una ciudad vibrante y cosmopolita que albergaba una de las más eminentes universidades de Europa. Las instituciones musicales que acogieron a los primeros violonchelistas en esta ciudad fueron la Academia Filarmónica y la Basílica de San Petronio. Según Bonta (2002), algunos de los nombres más importantes de entre estos prime-



ros violonchelistas de Bolonia son los de Petronio Franchesini (1650-80), Domenico Gabrielli (1651-1690) y Guissepe Maria Jacchini (1663-1727).

**Domenico Gabrielli** (1651-90), violonchelista de Bolonia, compuso siete Ricercares para violonchelo solo, una obra experimental cuyo propósito era explorar las posibilidades del instrumento en cuanto a registro, variedad en las articulaciones, etc. Asimismo compuso un bellísimo Canon para dos violonchelos y entre 1689-90 escribió dos Sonatas para violonchelo y bajo continuo. Estas obras son reconocidas como las primeras existentes en la literatura del violonchelo (Cowling, 1975).

Como consecuencia de la disolución de la orquesta de San Petronio entre 1696 y 1701, los violonchelistas emigraron hacia otros centros musicales, primeramente hacia otras ciudades italianas como Ferrara o Módena y, a continuación, hacia distintos puntos de Europa (Campbell, 1999). A pesar de esta dispersión, podemos reconocer a los violonchelistas de la primera escuela italiana por su manera de tocar. Según Campbell (1999), las características principales de los violonchelistas italianos se centran en la importancia que otorgan al gusto y al estilo, su destacado dominio técnico influenciado por la ópera, un especial cuidado de la línea melódica y una preferencia por determinadas formas compositivas como la sonata.

Italia tuvo, por supuesto, otros núcleos de producción musical y, entre los primeros violonchelistas italianos, debemos mencionar a **Francesco Alborea** (1692- 1770). Nacido en Génova, desarrolló su carrera fundamentalmente en Roma, aunque en sus años de juventud viajó por Francia, Alemania y Austria, conquistando la admiración de otros músicos como Scarlatti o Quantz y, sobre todo, el violinista Geminiani, con quien mantendría contacto durante largos años. Fue conocido en toda Europa por su apodo Francischiello y, aunque no nos han llegado composiciones suyas, se cree que fue uno de los primeros violonchelistas en utilizar el pulgar de la mano izquierda como cejilla (Walden, 1998). Se le atribuye una influencia directa en la formación de los franceses Martin Berteau y Jean Barrière. Del mismo modo, Jean-Pierre Duport (el hermano mayor) estudió durante tres años con él en Roma tras escuchar a Francischiello en un concierto en Nápoles en 1764. Alborea desarrolló gran parte de su carrera en Nápoles, que a principios del siglo XVIII fue un importante centro para el violonchelo, probablemente debido a la importancia alcanzada por la ópera napolitana y la necesidad de buenos violonchelistas para acompañar a los cantantes (Wijsman, 2002).

Valerie Walden (1998) nos dice que los métodos más importantes de violonchelo escritos por músicos italianos de esta época son los de **Francesco Scipriani** -*Principi da imparare a suonare il violoncello e con 12 Toccate a solo* (antes de 1753)-, Salvatore Lanzetti -*Principes ou l'application du violoncelle par tous les tons* (1760)- y, ya en una época bastante más tardía, Pietro Rachele -*Breve Método di violoncello* (Ricordi, 1837)-. A pesar de que este material parece escaso para la importancia de los primeros violonchelistas italianos, es reconocido que

el estilo interpretativo italiano se extendió por Europa a través de sus músicos.

El diccionario de la música y de los músicos New Grove, en su extensa entrada para la palabra violoncello, incluye una bibliografía que consideramos de gran interés. Existen varias publicaciones en las que se analizan las primeras obras de repertorio para violonchelo y el rol de los primeros violonchelistas italianos de finales del siglo XVII y a lo largo del siglo XVIII. Las más destacadas son:

- Allsop, P. (1978-9). The Rol of the Stringed Bassed as a Continuo Instrument in Italian Seventeenth Century Instrumental Music. *Chelys*, viii, 31.7
- Bonta, S. (1986). Corellis's Heritage: The Early Bass Violin in Italy. *Study corelliani IV: Fusignano*, 165-91
- Bonta, S. (1990). L'impiego di strumenti nella musica sacra in Italia (1500-1700), *Tradizioni e stile: Como 1987*, 11-28; Eng. Orig., in EMc, xviii, 519-35
- Borgir, T. (1987). The Performance of the Basso Continuo in Italian Baroque Music. Ann Arbor

Cabe, por tanto, mencionar a continuación a algunos de los violonchelistas italianos que desarrollaron sus carreras en distintos lugares de Europa, y que según Wijsman (2002) fueron:

**Giorgio Antoniotti**, nacido en Milán en 1692, emigró a Holanda. Entre sus primeros opus identificamos cinco sonatas para violonchelo publicadas en Amsterdam en 1736 (Fétis, 1887-88 a través de Arizcuren 1985). Posteriormente viajó a Londres y allí publicó un tratado de armonía y contrapunto en 1761, y la obra fue muy valorada por los principales músicos del momento.

**Giacobbe Basevi Cervetto**, nacido en Italia en 1682, se convirtió en uno de los intérpretes más reconocidos de Londres. Publicó obras para uso indistinto del violín o el violonchelo, además de *6 Lessons or Divertiments* para dos violonchelos (Campbell, 1999).

Owain Edwards (citado en Walden 1998), nos dice que **Giovani Battista Cirri**, nacido en 1724, y que perteneció a la orquesta de la Basílica de San Petronio y también a la Academia Filarmónica de Bolonia, posteriormente se estableció en Londres a partir de 1764. Se convirtió en el violonchelista favorito de la nobleza y fue nombrado músico de capilla del duque de York y director de música del Duque de Gloucester. Cirri publicó numerosas obras de música de cámara y, hoy en día, se utilizan algunas de sus sonatas como repertorio didáctico en la enseñanza de grado elemental y Conservatorio (Programación de violonchelo del Colenservatorio Profesional de Música de A Coruña, 2014-2015).

**Salvatore Lanzetti** (1710 – 1780), emigró a Paris y posteriormente a Londres. Se sabe que realizó una gira por Alemania, ofreciendo conciertos en Frankfurt en 1751. Además de su tra-

tado mencionado anteriormente, Lanzetti compuso numerosas sonatas y obras de música de cámara. Wijsman (2002) afirma que sus Sonatas opus 1 para violonchelo, publicadas en Amsterdam en 1736, forman parte de las piezas más interesantes escritas para nuestro instrumento de este período.

Entre los violonchelistas italianos que se establecieron en Francia cabe mencionar a:

**Jean Baptiste Canavas** (1713-1784), quien formó parte de la Capilla Real y de los “24 violines del Rey”, el renombrado grupo liderado por Lully. Publicó dos series de sonatas catalogadas con los números de opus 1 y 2 (Georges Cucuel, 1918, a través de Walden 1998).

**Carlo Graziani**, compuso su primer libro de sonatas en París en 1758 (Walden, 1998). Posteriormente vivió en Londres y tras una gira por Alemania, fue invitado a Berlín, donde se convertiría en el profesor de violonchelo del príncipe Friedrich Wilhem II. Graziani, posteriormente, sería reemplazado por el gran Jean-Louis Duport en 1773. Las obras de Graziani incluyen conciertos, sonatas y música incidental para violonchelo, un dúo para viola y violonchelo y un Aria para soprano con violonchelo obligato (Eitner, 1898, a través de Walden 1998).

No podemos dejar de mencionar otros nombres destacados entre los violonchelistas italianos del siglo XVIII, como son los de **Antonio Caldara** (1670-1736), músico en la basílica de San Marcos de Venecia (Wijsman, 2002) y que compuso 16 sonatas para violonchelo además de su manuscrito *Lezioni*, que es una de las primeras obras para violonchelo desde un enfoque pedagógico (Wijsman, 2002). Otro violonchelista veneciano fue **Benedetto Marcello** (1686-1739), cuyo repertorio incluye 6 sonatas para violonchelo y continuo que se incluyen como repertorio habitual para la enseñanza del violonchelo en los cursos de grado elemental de los conservatorios en España. Marcello fue además el autor de un libro titulado “El teatro a la moda” (primera edición en 1720), cuya publicación en español corrió a cargo de la editorial Alianza Música en 2001. “El teatro a la moda” constituye un testimonio único sobre el mundo del melodrama barroco. El estilo satírico del libro proporciona una imagen nítida y viva de los verdaderos protagonistas del mismo (cantantes, empresarios, compositores...), aunque Marcello opta por ofrecernos un relato “al revés”, es decir, amplificando sus defectos y deformidades para producir un resultado irónico, ameno y abiertamente humorístico.

Pero, sin duda el violonchelista italiano más relevante del siglo XVIII es **Luigi Boccherini** (1743-1805). Nacido en una familia de músicos, Boccherini estudió violonchelo primero con el maestro de capilla de Lucca, Francesco Vanucci, y después en Roma con el maestro de capilla de la Basílica de San Pedro, G.B.Costanzi (Wijsman, 2002). Boccherini y su padre (que era contrabajista) fueron invitados a formar parte de la orquesta del teatro de la corte de Viena, y es en esa ciudad donde Boccherini compuso sus primeras Sonatas para violonchelo y bajo continuo interpretándolas con su padre y demostrando así su gran maestría y virtuosismo. Tras la

muerte de su padre, Boccherini formó parte de un cuarteto de cuerda con Manfredi, Nardini y Cambini en Milán en 1765, teniendo ocasión de interpretar sus propias composiciones para cuarteto de cuerda así como cuartetos de Haydn (Campbell, 1988). En 1766 abandonó Milán para trasladarse a París junto a su amigo el violinista Manfredi. En París, ambos músicos triunfaron y consiguieron tocar en los *Concerts Spirituels*. En París, Boccherini conocería a los violonchelistas Janson y a los hermanos Duport. En 1768, Boccherini aceptó la invitación del embajador de España en París y se trasladó a Madrid, donde se uniría a la corte del Infante Don Luis, hermano menor del rey Carlos III (Rotschild de, 1965). Compositor ya consumado de sonatas, tríos y cuartetos de cuerda y conciertos para violonchelo, Boccherini comienza a componer Quintetos con dos violonchelos. La elección de este formato de música de cámara, infrecuente y novedosa, se debió a que el Infante tenía un grupo reducido de músicos en su corte, y que vivía recluido en Arenas de San Pedro en Ávila, y Boccherini tocaba estos quintetos junto al cuarteto formado por la familia Font (Rotschild de, 1962). Gracias a la influencia de Baillot, quien los iba a incluir en prácticamente todos sus conciertos de música de cámara, estos quintetos adquirieron gran fama en París. Baillot también incluyó extractos de obras de Boccherini en sus métodos de estudio del Conservatorio de París. En la década de 1780, Boccherini reanudó sus contactos con músicos de Austria y Alemania. El diccionario musical editado por Sainsbury (citado en Walden 1998), nos aporta la información de que Boccherini y Haydn se escribieron cartas a través del editor Artaria. En todo caso, el rey Federico Guillermo II de Prusia, consumado melómano y músico, también se convirtió en patrón de Boccherini. Muy probablemente siguiendo la recomendación de su músico Jean-Pierre Duport, el rey contrató a Boccherini a través de su embajador en 1783. Boccherini pasó a ser de este modo compositor de cámara de la corte de Berlín recibiendo un estipendio anual hasta la muerte del rey en 1798, y compuso 56 obras en total para la corte de Prusia. Ya en sus años de vejez, y tras sufrir una tuberculosis, Boccherini dejó de tocar, pero numerosos violonchelistas como Romberg acudieron a visitarlo y a aprender de sus consejos a Arenas de San Pedro (Campbell, 1988). Durante sus últimos años de vida, Boccherini vio morir a su patrón, a sus dos esposas y a sus hijas. Además, sufrió ciertas dificultades económicas derivadas de la devaluación de su pensión real como consecuencia de la invasión de España por los franceses, así como desacuerdos con el editor Pleyel (Vézina, 2003). Boccherini murió en 1805.

Durante largos años de la historia de la música, la figura y la música de Boccherini durmieron en el olvido. No se le valoraba suficientemente ni como compositor, ni como gran violonchelista (aportó numerosos avances en la técnica interpretativa de la época y, en gran medida, gracias a él se amplió la utilización del registro agudo del violonchelo). A la vista de este “olvido”, el gran violonchelista ruso Gregor Piatigorski, instó a su suegra Germaine de Rothschild a escribir su magnífica biografía *Boccherini, sa vie, son oeuvre* en 1962, tal como nos explica la autora en el prefacio del libro. La mayor parte de los datos biográficos aquí mencionados sobre

Boccherini han sido extraídos de este libro, que se publicó en España bajo la traducción de José Antonio Boccherini Sánchez en 2010.

Boccherini y Calonje A., descendiente de Luigi, es autor junto a Pérez Morales, G. del libro *Boccherini en Familia*, editado por la asociación Luigi Boccherini a través de la editorial Arpeggio dentro de la colección Tempo de Minuetto. En esta publicación podemos encontrar un importante catálogo de las obras de Boccherini, solo superado por el publicado por **Yves Gérard en 1965**. Gracias a esto, hoy sabemos que Luigi Boccherini dio un impulso importante a la música de cámara, dejando, entre otras obras: 124 quintetos de cuerda, 90 cuartetos de cuerda, 48 tríos, y numerosas obras para otras combinaciones de música de cámara que incluyen quintetos para cuerda y guitarra, cuerda y tecla, tríos con flauta, etc. Compuso además alrededor de 30 Sonatas para violonchelo y bajo continuo, 28 Sinfonías, 11 conciertos para chelo y orquesta y la zarzuela *La Clementina* (Tortella, 2002). En todo caso, es importante señalar que, de entre todos los violonchelistas que se nombran en este trabajo, Boccherini es además un compositor en mayúsculas. Mencionaremos además la importante labor de difusión que realiza la Asociación Luigi Boccherini, a través, entre otras cuestiones, de la creación y sostenimiento de la editorial Arpeggio, gracias a la cual tenemos acceso a la edición en español del libro de Germaine de Rothschild, y otras obras sobre Boccherini. La asociación cuenta con una página web [www.luigi-boccherini.org](http://www.luigi-boccherini.org) en la que se exponen sus actividades y su labor.

En España, Jaime Tortella ha sido uno de los investigadores más importantes sobre la figura de Boccherini. En 1999 leyó su tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, que llevaba por título: *Luigi Boccherini en la Ilustración española*. En 2000 publicó un artículo sobre este mismo tema en la revista de Historia contemporánea *Manuscripts*. Y en 2002 publicó un libro titulado: *Boccherini, un músico italiano en la España ilustrada*. En este trabajo hemos consultado esta bibliografía para la elaboración del apartado sobre Boccherini.

En cuanto a las aportaciones de Boccherini en el progreso de la técnica del violonchelo, Markevitch (1992) nos habla del uso del pulgar en las obras de Boccherini, la cuestión de las claves y el empleo de los registros agudos del violonchelo en las obras de Boccherini. Micheletti defendió en 2014 su tesis doctoral en la Universidad de Indiana (USA) bajo el título de *The role of Luigi Boccherini in the development of cello technique*. Queremos mencionar asimismo el trabajo de Collorafi (1988) en el marco de esta misma universidad, consistente en una edición crítica de 6 de los 12 conciertos para violonchelo de Boccherini.

### **2.2.1.2 La escuela italiana de violonchelo durante el siglo XIX**

El violonchelista italiano más representativo del siglo XIX es **Alfredo Piatti** (1822-1901). A la edad de diez años, Piatti ingresó al Conservatorio de Milán donde estudiaría hasta los quince años. Realizó su debut público como solista, el 21 de septiembre de 1837, tocando un concierto



que él mismo compuso, y recibiendo como premio el instrumento con el cuál tocó (Vézina, 2003). El gran pianista húngaro Franz Liszt lo invitó a tocar como artista invitado en uno de sus recitales y maravillado por sus capacidades decidió regalarle un hermoso instrumento Amati. Siguiendo el consejo de Liszt, Piatti viajó a París en 1844. Ese mismo año, compuso dos obras para violonchelo: *Chant Religieux* y *Souvenir de la Sonambula*. Piatti realizaría numerosas giras: así, en 1845, viajó a Rusia por primera vez. Como resultado de su viaje, compuso *Mazurka Sentimentale* y *Fantaisie Russe*. En 1846, Piatti volvió a viajar a Inglaterra, recibiendo una gran cantidad de ofertas y realizando diversos conciertos. Piatti se convirtió en uno de los más conocidos músicos de su época: tanto por sus hermosas composiciones, como por la impresionante forma en que las interpretaba (Campbell, 1999a). Tuvo un violonchelo Stradivarius que actualmente es llamado igual que él, “Piatti”, y cuyo dueño actual es el violonchelista mexicano Carlos Prieto (Vézina, 2003). Compuso dos Conciertos para violonchelo, un Concertino para violonchelo, seis Sonatas para violonchelo, Lieder para voz y acompañamiento de violonchelo, y varios solos de violonchelo, además de escribir un método para violonchelo (Campbell, 1999a). Según Wijsman (2002) hoy en día la obra más conocida de Piatti es su colección de 12 Caprichos Op.25, en los que se explora un amplio rango de técnicas de virtuosismo instrumental en el violonchelo, como el *staccato* volante, el *sautillé*, o el *ricochet*, dobles y triples cuerdas, octavas y pasajes en posición de pulgar. Los Caprichos de Piatti forman parte de los listados de obras de los concursos internacionales y de las programaciones de los conservatorios. Raychev (2003) realiza una revisión de la obra de Piatti en su tesis doctoral presentada en la Universidad Estatal de Florida (USA) que lleva por título *The virtuoso cellist-composers from Luigi Boccherini to David Popper: A review of their lives and Works*. Otra tesis doctoral que indaga en la obra de Piatti es la elaborada en 2003 por Wojciechowski en la Universidad de Indiana (USA) cuyo título es: *The essence of instrumental technique in David Popper's High School of Cello Playing, Op. 73, in comparison with some other important collections of the era, with emphasis on Alfredo Piatti's 12 Caprices, Op. 25*.

Piatti fue maestro de un buen número de violonchelistas de distintos lugares de Europa que viajaron a Londres para recibir sus enseñanzas. Entre sus alumnos ingleses destacan Whitehouse y Stern y entre los alemanes Haussmann y Becker. Sin embargo, no tuvo alumnos en Italia, debido a que pasó gran parte de su vida en Londres y, únicamente, volvió a su país tras retirarse (Vézina, 2003).

En Italia han destacado numerosos violonchelistas a lo largo del siglo XX y, de entre ellos, cabe mencionar a **Luigi Silva**, **Enrico Mainardi** y **Antonio Janigro**, quienes a su vez formarían a toda una generación posterior (Vézina, 2003).

En cuanto a la bibliografía específica sobre violonchelistas italianos, o el violonchelo en Italia, cabe destacar las publicaciones de Dioli (1962) titulado *L'arte violoncellistica in Italia*, Forino

(1905) y Malusi (1973), todos ellos citados en la bibliografía de la entrada de *violoncello* en el diccionario New Grove segunda edición (2002).

## 2.2.2 La escuela francesa de violonchelo

### 2.2.2.1 Orígenes

En Francia, la aceptación del violonchelo como instrumento solista fue lenta tanto entre los músicos como de cara al público. Los motivos de esta reticencia eran, por un lado, la antipatía de los franceses por la cultura italiana y, por otra parte, la aceptación generalizada de los excelentes gambistas (Walden, 1998). Como muestra cabe destacar, asimismo, la publicación en 1740 del manifiesto de Le Blanc titulado *Deffense de la base de viole contre les entreprises du violon et les prétentions du violoncelle*, en el que se expresa enérgicamente la resistencia con la cual el violonchelo, al igual que otras influencias italianas, fue recibido por los músicos franceses (Wijsman, 2002). No obstante, hacia 1730 había numerosos instrumentistas de cuerda italianos en París que contribuyeron a la difusión del conocimiento alrededor del violonchelo, mientras que muchos intérpretes de viola da gamba franceses se enamoraban del nuevo instrumento y viajaban a Italia para estudiarlo. **Jean Barrière** (1705-1747) fue el más importante de entre estos gambistas que publicaría obras idiomáticas para violonchelo. Sus obras, al igual que las de **Joseph Bodin de Boismortier** y **Michel Corrette**, tuvieron una gran importancia formativa en el desarrollo del violonchelo en Francia. Las tradiciones interpretativas francesas están recogidas en numerosos métodos y tratados. En 1741 Michel Corrette (quien originalmente fue gambista) escribió el *Méthode Theorique et Pratique pour apprendre en peu de temps le Violoncelle dans sa perfection* (Wijsman, 2002).

La vida musical en Francia se centraba principalmente en París que, en el siglo XVIII y XIX, destacó como uno de los más importantes centros musicales de Europa (Walden, 1998). En este contexto cabe destacar la fundación del *Conservatoire de Musique de Paris* el 3 de agosto de 1795 (Bongrain y Gérard, 1996). Podemos afirmar que la característica más importante de la escuela francesa de violonchelo es, sin duda, su excepcional valía pedagógica forjada alrededor del Conservatorio y que se manifestó a través de una cadena ininterrumpida “alumno-profesor” asegurando la evolución de las tradiciones y la continuidad, así como la abundancia de métodos y libros de estudio bien elaborados que se han utilizado ampliamente (Ginsburg, 1981). En 1805 se publicó el Método Oficial de violonchelo del Conservatorio de París, en el que contribuyeron Jean Henri Levasseur y Charles Nicolas Baudiot (Walden, 1998). Por otra parte, los principales violonchelistas de la época publicaron sus propios tratados y métodos entre los que cabe mencionar los de Tillière (1764), Cupis (1772), Raoul (1802), Aubert (1802), Bideau (1802), Brèval (1804), Duport (1806), Baudiot (1826-8), Hus-Desforges (1829) y Vas-

lin (1884), (Walden, 1998). Los principios interpretativos y metodología contenida en estas obras, así como los conciertos y sonatas compuestos por los violonchelistas de finales del XVIII y principios del XIX, dan idea de las características del arte del violonchelo en Francia en esta época: extraordinaria lucidez interpretativa, esencia cultural, maestría y elegancia que conectaba con la música inspirada en la danza. Es imposible mencionar aquí a todos los violonchelistas importantes de este período, ya que su número es muy elevado. No obstante, intentaremos hacer un recorrido por los nombres más destacados, sus aportaciones a la didáctica del instrumento y el enriquecimiento del repertorio.

El desarrollo de la escuela francesa de violonchelo es el legado de **Martin Berteau** (1708-1771), tal como menciona Wijsman (2002). Berteau, al igual que muchos de sus contemporáneos en Francia, comenzó siendo gambista, pero se pasó al violonchelo tras conocer al virtuoso italiano Francesco Alborea (Franciscello). Berteau vivió en París a mediados del siglo XVIII y fue muy valorado como intérprete, compositor y profesor, según nos dice Adas (1989). El propio Jean- Louis Duport incluyó un estudio compuesto por Berteau (el número 6 en sol mayor) entre sus 21 Estudios para violonchelo, que se sigue utilizando hoy en día como bibliografía didáctica. Este estudio es muy eficaz y ayuda a desarrollar la agilidad para los desplazamientos entre la posición de pulgar y las posiciones del mango.

**François Cupis** (1732-1808), fue alumno de Berteau (Wijsman, 2002) y miembro de la orquesta de los *Concerts Spirituels* durante varios años y de la orquesta de la Academie Royale. También escribió su método de violonchelo (Walden, 1998).

**Jean-Pierre Duport** (1741-1818), es el mayor de los hermanos Duport. Fue alumno de Berteau (Wijsman, 2002) y llegó a ser un eminente violonchelista en París donde fue músico del Príncipe de Conti (Louis François de Borbón) desde 1763. Tocando en los *Concerts Spirituels* tuvo ocasión de conocer a Boccherini durante la visita de este último a París entre 1766-68 (Walden, 1998). A partir de 1774 trabajó como músico en la corte de Federico el Grande de Prusia en Berlín. Además de sus tareas como primer violonchelo en la orquesta de la ópera y músico de cámara, Duport se convirtió en profesor de violonchelo del príncipe Federico Guillermo II (Campbell, 1999). Al ser tanto el rey como el príncipe grandes amantes de la música, en su corte emplearon a los mejores intérpretes y atrajeron a los más grandes virtuosos de la época, incluyendo a violinistas como Pugnani o Viotti. La corte se convirtió también en un centro neurálgico para el violonchelo, donde Duport tuvo ocasión de estrenar obras para violonchelo escritas por Stamitz, Mozart, Beethoven y Boccherini (Campbell, 1999). Entre sus 21 Estudios para violonchelo, Jean Louis Duport incluyó también un estudio escrito por su hermano mayor Jean-Pierre (el número 8), del que existe una maravillosa interpretación del cellista holandés Anner Bylsma en You Tube (<https://www.youtube.com/watch?v=DXbjF2Y-InQ>).

**Jean Louis Duport** (1749-1819) estudió violonchelo con su hermano mayor y debutó en los



*Concerts Spirituels* acompañando por su hermano en 1768 (Campbell, 1999). En poco tiempo adquirió una gran reputación en la vida musical parisina y colaboró con ilustres músicos como Boccherini o Crosdill. Fue músico del Príncipe de Guémenée tras la marcha de París de su hermano mayor, y continuó componiendo y tocando en conciertos públicos y privados. Tras la visita a París de Viotti, Duport y Viotti trabaron amistad y tocaron conciertos juntos (Vézina, 2003). Tras la Revolución Francesa, J.L.Duport abandonó París y se reunió con su hermano mayor en Berlín. Allí trabajó en la orquesta de la ópera y como músico de cámara bajo el mismo patrón que su hermano, el príncipe Federico Guillermo II de Prusia (Campbell, 1988). En Alemania conoció al violonchelista B.Romberg, quien le dedicaría su Fantasía para violonchelo (Campbell, 1999). Las obligaciones en Berlín dejaron tiempo a Duport para trabajar en su método *Essai sur le doigté du violoncelle, et sur la conduite de l'archet*. Esta obra es fundamental en la historia del violonchelo (Walden, 1998) y pone las bases para los principios modernos de la digitación en el violonchelo. Los sólidos principios metodológicos presentados en el *Essai* de Duport, demuestran su gran experiencia como profesor (Wijsman, 2002). Su estandarización sistemática de los principios en cuanto a digitación y técnica de arco y sus 21 Estudios -que se incluyen en la segunda mitad de su *Essai*- influenciaron a sucesivas generaciones de violonchelistas y continúan siendo, aún hoy en día, una parte importante del repertorio didáctico del violonchelo. Además de su método, J.L.Duport compuso las siguientes obras: seis Conciertos para violonchelo y orquesta, tres Dúos para dos violonchelos. op.1, tres Sonatas fáciles para violonchelo y bajo. op.2, seis Sonatas para violonchelo y bajo op. 3, seis Sonatas para violonchelo y bajo op. 4 y la gran Sonata para violonchelo y bajo (Vézina, 2003).

**Jean-Baptiste-Aimé-Joseph Janson** (1742-1803) estudió el violonchelo también con Martin Berteau (Wijsman, 2002). Fue músico del Príncipe de Conti desde 1764, un año después que J.P.Duport. Tocó como solista en los *Concerts Spirituels* alternando conciertos con Duport (Campbell, 1999). Posteriormente, realizó numerosos viajes y giras de conciertos por toda Europa para volver a París en 1780, donde triunfó como compositor al ser sus sinfonías incluidas dentro del repertorio habitual de los *Concerts Spirituels* (Walden, 1998). Fue violonchelista en la orquesta de la Ópera y nombrado *Professeur de Première classe* en el Conservatorio de París en 1795, año de su creación (Vézina, 2003). Su obra incluye: seis Sonatas para violonchelo y bajo op. 1, seis Sonatas para violonchelo y bajo op. 2, tres Conciertos para violonchelo y bajo op. 3, seis Sonatas para violonchelo y bajo op. 4, seis Tríos para 2 violines y violonchelo obligatorio op. 5, seis Conciertos para violonchelo y gran orquesta op. 6, seis Cuartetos concertantes op.7, tres Cuartetos concertantes op. 8, tres Sinfonías para gran orquesta, una Misa solemne de acción de gracias, *Te Deum* y seis nuevos Conciertos para violonchelo y gran orquesta op. 15. Consideramos interesante mencionar el trabajo de investigación de Bellini (2009) sobre la figura de Janson publicado en la Universidad de Indiana (USA) y que consiste en una edición crítica de sus conciertos para violonchelo.

**Jean Baptiste Bréval** (1753-1823) estudió con Berteau y con Cupis (Wijsman, 2002). Tras su debut en los *Concerts Spirituels*, trabajó con J.L.Duport acompañándole en varios conciertos. Entre los años 1770 y 1780 ganó fama como compositor publicando numerosas obras para violonchelo, violín, música de cámara y sinfonías concertantes. Fue muy apreciado por su habilidad para escribir música de carácter didáctico y apropiada para los amateurs (Campbell, 1999). Como intérprete desarrolló su carrera fundamentalmente como músico de orquesta en los *Concerts Spirituels* y la orquesta de la Ópera Cómica. Existen dudas sobre si Bréval fue profesor en el Conservatorio de París, pero lo que sí está claro es que sus obras se utilizaron como material didáctico, ya que aparecen en las listas de obras obligadas para los premios del Conservatorio de París en 1797 y 1800 (Walden, 1998). Su *Traité de Violoncelle* fue publicado en 1804 (Wijsman, 2002). La producción de obras de Bréval es muy extensa, y cabe destacar que varias de esas obras se emplean actualmente como repertorio didáctico para el aprendizaje del violonchelo. Por ejemplo, es habitual que se pida el concertino en fa mayor -y que es una versión facilitada de su concierto en fa mayor (Bréval, 2012)- para la prueba de acceso a grado profesional de los conservatorios en España. Su Sonata en sol mayor opus 5 (Bréval, 1966) es una pieza muy interesante para trabajar las posiciones de pulgar y los cambios de cuerda en cursos intermedios de grado profesional.

**Jean-Henri Levasseur** (1764-1826) estudió con Cupis y después con J.L.Duport. Debutó en los *Concerts Spirituels* en 1786 interpretando un concierto de Duport (Vézina, 2003). Posteriormente trabajó en la orquesta de la ópera y, al igual que Janson, fue nombrado *Professeur de première classe* en el momento de la inauguración del Conservatorio de París. Fue uno de los autores del Método Oficial del Conservatorio de París (Wijsman, 2002) y contribuyó a la continuidad de la metodología y enseñanza del violonchelo en su clase del conservatorio. Sus alumnos Baudiot y Norblin continuaron con esta tarea cuando, posteriormente, ocuparon sendos puestos de profesores de violonchelo en el Conservatorio. Levasseur publicó pocas obras. Fétis (citado en Walden 1998) menciona diez números de opus, que incluyen un libro de ejercicios para violonchelo, sonatas y dúos.

**Pierre-Louis Hus-Desforges** (1773-1838) estudió con Janson en el Conservatorio de París y, en 1800, aceptó el puesto de director de la Ópera Francesa en San Petersburgo (Walden, 1998). Durante sus años en Rusia realizó giras como solista y ganó fama como compositor, publicando numerosas obras para violonchelo. Tuvo también oportunidad de conocer al gran violonchelista alemán Romberg, a quien le dedicaría su segundo concierto (Walden, 1998). En Francia, fue primer violonchelo de la orquesta del *Théâtre Porte Saint Martin*. Publicó su *Méthode de violoncelle* en 1829, mencionado en el New Grove (2002, en la bibliografía de la entrada *violoncello*) y dirigido fundamentalmente a la enseñanza de debutantes. De acuerdo con las crónicas de la época, el libro tuvo una acogida muy favorable (Revue Musicale 4, nº 12 octubre 1829, citado en Walden, 1998).

**Charles Nicolas Baudiot** (1773-1849) estudió con Janson y fue el sucesor de su profesor en el Conservatorio de París en 1802 al formarse una segunda clase. Según sus contemporáneos, Baudiot poseía un “sonido puro pero no demasiado potente, una entonación muy precisa y una ejecución muy limpia” (Walden 1998). Baudiot escribió varias composiciones para violonchelo, entre las que se encuentran dos Conciertos, tres Fantasías y series de variaciones. Su *Méthode de violoncelle* fue muy conocido y se incluye en la bibliografía de la entrada de la palabra *violoncello* del diccionario New Grove (2002). Se publicó en 1826 y en este libro se desarrollan los principios metodológicos del Método del Conservatorio de París, en cuya compilación Baudiot participó al inicio de su carrera (Wijsman, 2002). Baudiot dedicó su método a Luigi Cherubini, director del Conservatorio de París. Este libro consta de dos partes diferenciadas: la primera, dedicada a la enseñanza de los rudimentos del instrumento y la segunda, dirigida a conseguir un dominio completo del violonchelo. Según Walden (1998), Baudiot otorga gran importancia a la aproximación metódica y razonada del estudio. Basa sus ejercicios prácticos en extractos de diversos fragmentos musicales de compositores como Cherubini, Romberg, o incluso un pasaje del Don Giovanni de Mozart, como ejercicio de acompañamiento de recitativos de ópera y concede una gran atención al desarrollo del gusto y el estilo, por ejemplo en lo referente a los ornamentos (Walden, 1998). En lo relativo a los golpes de arco, incide en la necesidad de los movimientos libres, realizados sin demasiado esfuerzo. Otro de los aspectos a destacar de su método es el capítulo dedicado a las notas enarmónicas y la diferencia de entonación entre estas notas en el violonchelo y el teclado de afinación temperada (Walden 1998).

**Nicolas-Joseph Platel** (1777-1835), estudió con J.L.Duport y, posteriormente, con Lamare (Campbell, 1999a). Los críticos no dudaron en calificarle como uno de los mejores violonchelistas franceses. A partir de 1813, fue contratado como primer violonchelo de la orquesta de la ópera de Amberes y desde 1819 obtuvo el mismo puesto en la Orquesta Real de Bruselas (Vézina, 2003). En esta ciudad conoció al príncipe de Chimay, quien lo recomendaría para ser el primer profesor de violonchelo de la recién creada Real Escuela de Música de Bruselas, que a partir de 1831 pasaría a llamarse Conservatorio Real de Música (Vézina, 2003). Se le considera el fundador de la escuela franco-belga de violonchelo y sus alumnos más destacados fueron Adrien Servais (del que hablaremos extensamente en el apartado referido al violonchelo en Bélgica), Batta y De Munck.

Otros dos nombres importantes del violonchelo en Francia en esta época son los de **Louis-Pierre Norblin** (1781-1854) y **Olive-Charles Vaslin** (1794-1889), citados por Wijsman (2002). Norblin, nacido en Polonia, llegó a París en 1798, y fue admitido en el Conservatorio, licenciándose en 1802. En París consiguió reconocimiento como solista y fue violonchelista en la orquesta de la ópera. Fue nombrado profesor en el Conservatorio de París en 1827 y, en 1884, publicó su método de violonchelo *L'art du violoncelle: conseils aux jeunes violoncellistes sur la conduite de l'archet* (Walden, 1998).

**August Franchomme** (1808-1884) fue un excelente violonchelista, profesor y pedagogo. Nació en Lille. Inició sus estudios de cello con Mas y Baumann, y continuó en el Conservatorio de París con Jean Henri Levasseur y, después, con Louis Pierre Norblin (Vézina, 2003). En 1825, el primer año de sus estudios, Franchomme ya había obtenido el primer premio, según menciona Van der Straeten en su libro *History of of the Violoncello, the Viola da Gamba, their Precursors and Collateral Instruments*, publicado en Londres en 1914, (a través de Walden 1998). Combinó durante varios años la actividad de concertista, sobre todo en París, con la participación en orquestas como la Ópera de París, el Teatro Italiano, la Sociedad de Conciertos, la Capilla Real de París, etc. y fue miembro fundador de la *Société des Concerts du Conservatoire* de París, y del Cuarteto Alard, junto al violinista Delphin Alard y el pianista Charles Hallé, con los que realizaría numerosos conciertos de música de cámara (Campbell 1999a). En 1846 sucede a Norblin como profesor del violonchelo en el conservatorio de París. Jules Delsart, Víctor Mirecki, Louis Hegyesi y Ernest Gillet están entre sus alumnos (Vézina, 2003). En París, Franchomme hizo amistad con Felix Mendelssohn pero, sobre todo, con Frédéric Chopin, amigo íntimo con quien tocó frecuentemente. El compositor polaco le dedicó su Gran Dúo Concertante sobre temas de la ópera Robert le diable de Giacomo Meyerbeer para violonchelo y piano (Chopin, 1832, recuperado de [http://imslp.org/wiki/File:TNFChopin\\_Grand\\_duo\\_concertant\\_sur\\_des\\_th%C3%A8mes\\_de\\_Robert\\_le\\_diable,\\_B.70\\_BH11.jpg](http://imslp.org/wiki/File:TNFChopin_Grand_duo_concertant_sur_des_th%C3%A8mes_de_Robert_le_diable,_B.70_BH11.jpg)). Chopin también le dedicó su sonata para violonchelo y piano en sol menor opus 65, en la que indica “a mi amigo Franchomme”. En la copia del violonchelista conservada en la Biblioteca Nacional de Francia, una nota advierte que la parte del violonchelo fue escrita por Franchomme dictada por el propio Chopin (Ginsburg 1983). Es reconocido como el mayor violonchelista francés de su tiempo. Cabe mencionar que poseía el gran violonchelo Stradivarius de 1711, que compró en 1843 al hijo de Duport (Vézina, 2003). Como compositor, destaca en su obra un Concierto para violonchelo, numerosos solos de violonchelo (para ser acompañados con gran orquesta, grupo de cámara o piano), 12 Estudios, op. 35 y 12 Caprichos, op. 7, con segundo violonchelo ad libitum. Tanto sus caprichos como sus estudios se utilizan hoy en día en la enseñanza y sirven para trabajar algunas cuestiones complejas de la técnica instrumental como dobles cuerdas, arpeggios, acordes, etc. Louise (2011) ha dedicado su tesis doctoral leída en la Universidad de Indiana (USA) al estudio de la obra de Franchomme: *Auguste Franchomme: a study of the virtuoso, pedagogue, and composer, with a focus on his contributions to violoncello repertoire and technique*.

### 2.2.2.2 Profesorado del Conservatorio Nacional Superior de Paris

Una muestra de la importancia de esta institución pedagógica es que dos de las fuentes consultadas para la elaboración de este trabajo incluyen un listado exhaustivo del profesorado de violonchelo en el Conservatorio Superior de Música de Paris a lo largo de su historia. Re-

producimos a continuación sendas figuras del libro de Elías Arizcuren (1992) y Vézina (2003) con sus respectivos esquemas del profesorado del Conservatorio de París desde su fundación. Hemos considerado oportuno reproducir los dos esquemas, debido a que el segundo está más actualizado que el primero.

## 6. Profesorado del Conservatorio Nacional Superior de París, desde su fundación

En la lista siguiente, los años de profesorado se dan entre paréntesis:

- Levasseur (1793-1825), alumno de J.-L. Duport
- Nochez (1795-1801), alumno de Cervetto y Dall'Abacco
- Janson (1795-1802), alumno de Berteau (se trata de Janson el mayor)
- Bréval (1796-1802), alumno de Cupis
- Lamarre (1800-1801), alumno de J.-L. Duport
- Romberg (1801-1803), profesor extranjero invitado
- Baudiot (1802-1822), alumno de Janson
- Duport (1813-1815), alumno de Jean-Pierre, su hermano mayor
- Norblin (1826-1846), alumno de Baudiot y de Romberg
- Vaslin (1827-1859), alumno de Baudiot
- Franchomme (1846-1884), alumno de Levasseur
- Chevillard (1860-1887), alumno de Norblin
- Jacquard (1878-1886), alumno de Norblin
- Delsart (1884-1900), alumno de Franchomme
- Rabaud (1886-1900), alumno de Franchomme
- Cros St. Ange (1900-1917), alumno de Franchomme
- Loeb (1900-1926), alumno de Chevillard
- Feuillard (1926-1940), alumno de Delsart
- A. Hekking (1919-1925), alumno de Rabaud
- G. Hekking (1927-1942), alumno de Rabaud
- Bazelaire (1917-1956), alumno de Delsart
- Maréchal (1941-1963), alumno de Feuillard y de Loeb
- Fournier (1941-1949), alumno de Bazelaire y de A. Hekking
- Gendron (1970-1990), alumno de G. Hekking
- Tortelier (1956-1969), alumno de Feuillard y de G. Hekking
- Navarra (1949-1979), alumno de Loeb

**Figura 9:** Profesores de violonchelo del CNSM desde su fundación (Arizcuren, 1992, p. 47)



## LE VIOLONCELLE

Baudiot, Charles-Nicolas	1795-1802
Janson, Jean-Baptiste	1795-1802
Levasseur, Jean-Henri	1795-1827
Nochez	1795-1801
Bréval, Jean-Baptiste	1796-1802
Lamarc, Jacques-Michel	1796-1801
Romberg, Bernard	1801-1803
Duport (jeune) Jean-Louis	1813-1815
Norblin, Louis-Pierre-Martin	1826-1846
Vaslin	1827-1859
Franchomme, Auguste	1846-1884
Chevillard, Pierre-Alexandre	1859-1877
Jacquart, Léon-Jean	1878-1886
Delsart, Jules	1884-1900
Rabaud, Hippolyte-François	1886-1900
Cros Saint-Ange	1900-1920
Loeb, Jules-Léopold	1900-1927
Feuillard, Louis-Raymond	1910-1919
Bazelaire, Paul	1917-1957
Hekking, André	1919-1925
Hekking, Gérard	1927-1942
Fournier, Pierre	1941-1949
Maréchal, Maurice	1941-1963
Navarra, André	1949-1979
Martin-Tortelier, Maude	1956-1969
Tortelier, Paul	1957-1969
Michelin, Bernard	1963- ?
Gendron, Maurice	1970-1987
Muller, Philippe	1979-en poste
Garnard, Jean-Marie	1981-en poste
Pidoux, Roland	1987-en poste
Strauss, Michel	1987-en poste
Coin, Christophe	1995-en poste

164

**Figura 10:** Profesores de violonchelo del CNSM desde su fundación (Vézina, 2003, p. 164)

### 2.2.2.3 La escuela francesa entre 1850 y 1950

Tal como mencionábamos al comienzo del apartado dedicado a los violonchelistas franceses, la característica más importante de la escuela francesa es su sólida estructuración alrededor del Conservatorio Superior de Música de París (Arizcuren, 1992). Gran parte de los violonchelistas

franceses más importantes a lo largo de la historia de nuestro instrumento se formaron y/o fueron profesores en el CNSMDP (*Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris*). Esta circunstancia ha provocado que las tradiciones pedagógicas interpretativas se consolidaran firmemente (Vézina, 2003). En la imagen que presentábamos anteriormente, aparecen los nombres más importantes del violonchelo en Francia durante los siglos XIX y XX. Intentaremos ahora, aportar una visión panorámica de la tradición del violonchelo en Francia en esta época:

**Jules Leopold Loeb** (1853-1933) fue alumno de Chevillard y obtuvo el premio del Conservatorio a los dieciocho años de edad. Fue violonchelo principal en la Orquesta de la Ópera y en la Sociedad de Conciertos del Conservatorio y, posteriormente, en 1900 se le nombró profesor en el Conservatorio (Arizcuren, 1992). Su alumno más destacado en el Conservatorio fue André Navarra. Una de sus aportaciones didácticas es su libro *Gammes et arpèges* (Loeb, C. & C.861) que se sigue utilizando con frecuencia en las aulas hoy en día.

**Louis Feuillard** (1872-1941). Únicamente mencionaremos que estudió en el Conservatorio de Paris, donde posteriormente sería profesor (Arizcuren, 1992) y entre sus alumnos más destacados encontramos a Paul Tortelier. Feuillard es uno de los nombres más importantes en el panorama de la didáctica del violonchelo en la primera mitad del siglo XX. Publicó el “Método del Joven Violonchelista” (Feuillard, E.M.J. 3102), libro muy bien estructurado y extremadamente eficaz en la enseñanza del grado elemental en los conservatorios. Además de su método, editó una colección de ocho volúmenes denominada “Cuadernos del joven violonchelista” (Feuillard, 1934) en la que se incluyen piezas adaptadas para violonchelo de distintos compositores que están ordenadas de menor a mayor dificultad. Estos cuadernos fueron concebidos como material complementario al Método del Joven violonchelista y se trata de piezas con acompañamiento de piano. Aún debemos mencionar otra publicación de Feuillard, que es su libro titulado “Ejercicios diarios” (Feuillard, 1919), que consiste en una completa compilación de ejercicios tanto para la mano izquierda como para el arco. Este libro es una valiosa herramienta para hacer trabajar a los alumnos sobre las más diversas dificultades técnicas que se puedan encontrar a lo largo de su aprendizaje del instrumento. La editorial francesa Delrieu comercializa numerosas adaptaciones de piezas como, por ejemplo, algunos de los conciertos de Bréval realizados por Feuillard. Es destacable la pulcritud de este material y su cuidadosa preparación en lo referente a digitaciones y arcadas, facilitando en gran medida el trabajo del profesor y el estudio del alumno.

**Paul Bazelaire** (1886-1958) obtuvo su primer premio del conservatorio cuando apenas contaba doce años de edad. A lo largo de su vida disfrutó de una exitosa carrera como concertista que le llevó por toda Europa. Sus contribuciones como compositor son una Sonata para violonchelo, un Trío, un Cuarteto y varios arreglos para violonchelo de obras de Couperin y Schu-

mann. Fue profesor de Pierre Fournier (Vézina, 2003).

**Charles, Anton, André** (1886-1925) y **Gérard** (1879-1942) **Hekking** forman una dinastía de magníficos violonchelistas de origen neerlandés. André y Gérard fueron profesores en el Conservatorio de París, Charles desarrolló su actividad pedagógica en Burdeos y Anton fue un respetado músico de cámara y profesor en Berlín (Vézina, 2003).

**Maurice Maréchal** (1892-1964) fue alumno de J.Loeb. En 1911 recibió el primer premio del conservatorio interpretando el concierto de Haydn en re mayor. Antes de iniciar su carrera como solista, que le llevó a realizar numerosas giras por Asia, fue primer violonchelo de la *Ochestre Lamoureux*. Fue un gran defensor de la música francesa de su época, amigo de Debussy y uno de los primeros en tocar su sonata, de Ravel, quien le dedicaría su dúo para violín y violonchelo, y de Caplet y Honegger, quienes le dedicaron respectivamente su *Epiphanie* y Concierto para violonchelo (Vézina, 2003). Sus grabaciones de la Sonata de Debussy y el concierto de Honegger constituyen una valiosa herencia fonográfica. Realizó numerosas e interesantes transcripciones para violonchelo y piano, como las Canciones Populares Españolas de Manuel de Falla.

Con la siguiente generación de violonchelistas, formada por **Maurice Gendron**, **Paul Tortelier**, **Pierre Fournier** y **André Navarra**, el nivel del violonchelo en Francia alcanza su apogeo y su máxima proyección internacional (Arizcuren, 1992). Raramente en la historia de un país se han dado simultáneamente cuatro artistas de tal magnitud. Nacidos los cuatro en los primeros años del siglo XX, tienen en común el haber estudiado en el Conservatorio de París para, más tarde, convertirse en profesores en esa misma institución. Trataremos sobre estos grandes violonchelistas en el apartado dedicado al siglo XX dentro de este capítulo.

### 2.2.3 El desarrollo del violonchelo en Inglaterra

En Inglaterra, el violonchelo tuvo una aceptación menos entusiasta que en Italia. En su apogeo, en 1700, la viola de gamba era preferida por los nobles y señores, dejando poco espacio para el instrumento intruso venido de Italia (Campbell, 1999). Sin embargo, la sociedad inglesa, por otra parte, proporcionó una buena acogida a los músicos extranjeros. El violonchelista italiano, G.B.Cervetto (el padre), pasa por ser el fundador de la primera escuela inglesa, alrededor de 1730. No obstante, no existió una verdadera escuela inglesa de violonchelo hasta la fundación de la *Royal Academy of Music* en 1822, cuyo primer profesor de violonchelo fue Robert Lindley (Cowling, 1975).

Entre los primeros violonchelistas que desarrollaron carrera en Inglaterra, los más destacados son:



Los hermanos **Hugh** (1766-1785) y **Joseph Reinagle** (1762-1836). El nombre Reinagle fue mencionado a menudo en los conciertos de Londres entre los años 1782 y 1783, aunque no queda claro cuál de los dos hermanos era el intérprete. Joseph Reinagle participó en la conmemoración a Haendel en 1784 (Walden, 1998). A partir de 1786 tocó como primer violonchelo para Haydn y, posteriormente, se fue a vivir a Oxford, donde obtuvo una cálida acogida. Además de ser respetado como intérprete, Joseph Reinagle publicó numerosas obras para violonchelo y música de cámara, así como su Método de violonchelo en 1800 (Walden, 1998).

**John Gunn** (1765-1824), tal como podemos observar en la bibliografía correspondiente a la entrada de la palabra *violoncello* del New Grove (2002), Gunn publicó en 1793 su *The Theory and Practice of fingering the Violoncello*, en el que menciona que su profesor fue Hugh Reinagle. Wijsman (2002) nos dice que el tratado de Gunn es el más completo de los publicados en lengua inglesa durante el siglo XVIII y que ofrece al aficionado musical y literario un panorama de la práctica instrumental y de la estética musical en la Inglaterra de la época. Además de su método de violonchelo, sus aportaciones más importantes son una obra sobre el arpa escocesa y un tratado de armonía publicado en 1801 (Walden, 1988).

**James Cervetto** (1747-1837) fue alumno de su padre G.B.Cervetto. Considerado un niño prodigio, comenzó a tocar en público a los once años. Entre 1763 y 1770 realizó giras por el extranjero y posteriormente se unió a la *Queen's Chapel* en 1771 (Vézina, 2003). También fue primer violonchelo en la orquesta de la ópera y miembro activo de los *Hanover Square Concerts*. Se atribuye a Cervetto la composición de varias sonatas para violonchelo, así como trío sonatas para flauta, violín y violonchelo (Walden, 1998).

**John Crosdill** (1755-1825) fue violonchelista principal en los conciertos Bach-Abel y, posteriormente, fue miembro de la Capilla Real en 1777. Según Walden (1998), en 1782 fue nombrado profesor de violonchelo del rey George IV, y músico de cámara de la reina Carlota. Pasó algunas temporadas en París, donde conoció a los hermanos Duport y a Janson. Con Duport tocó algunos conciertos en presencia de la reina María-Antonieta. A su vuelta a Londres, en 1784, fue nombrado profesor de violonchelo del príncipe de Gales y también tuvo ocasión de conocer a Haydn. Crosdill compró en 1802 a la familia Mara un Stradivarius que hoy en día se conoce como el Stradivarius "Mara" (Walden, 1998).

**Robert Lindley** (1776-1855) fue alumno de Crosdill y de Cervetto. A los 18 años fue nombrado primer violonchelo en la orquesta del rey y, posteriormente, fue el primer profesor de violonchelo en la recién fundada *Royal Academy of Music*. En Londres fueron muy celebrados sus conciertos junto al contrabajista italiano Dragonetti, gran amigo de Lindley. Compuso e interpretó sus propios conciertos y piezas. Su técnica y sonido eran considerados magníficos, pero no así sus composiciones (Walden, 1998). También se granjeó una gran reputación como acompañante, especialmente en los recitativos. Lindley escribió su *Hand-book for the Violon-*

*cello*, que fue publicado en 1855, tal como podemos comprobar en la bibliografía correspondiente a la entrada de la palabra *violoncello* del New Grove (2002), así como cuatro conciertos, un trío, varios dúos y los *Capriccios and exercises for the Violoncello op.15* (Walden, 1998).

Tal como mencionábamos previamente, **Alfredo Piatti**, violonchelista y compositor italiano, pasó gran parte de su vida en Londres. Es por ello que jugó un importante papel en el desarrollo del violonchelo en Inglaterra.

Según Walden (1998), de entre los alumnos de Piatti, el más destacado fue **William Edward Whitehouse** (1859-1935). Fue un gran amigo del importante violinista alemán Joseph Joachim, quien le introdujo en los círculos musicales europeos. Formó parte del Trío de Londres y del Cuarteto Ludwig, de la Sociedad de conciertos. Fue profesor en la *Royal Academy of Music*, el *Royal College of Music* y el *King's College*, y tuvo entre sus alumnos a Beatrice Harrison y a Felix Saldmon (Vézina, 2003).

**Felix Saldmon** (1888-1952) estudió en el *Royal College* de Londres y después en el Conservatorio de Bruselas. El compositor inglés Edward Elgar le propuso estrenar su concierto para violonchelo, que se convertiría en una de las obras más emblemáticas para nuestro instrumento a lo largo del siglo XX (Cowling, 1975). Lamentablemente, el estreno fue un fracaso de público y crítica. Saldmon nunca se recuperó de la humillación sufrida y emigró a Estados Unidos, donde fue un eminente profesor en la Juilliard School of Music de Nueva York y en el Curtis Institute de Filadelfia. Formó numerosos alumnos que se han convertido en algunos de los principales violonchelistas del siglo XX: Leonard Rose, Orlando Cole o Channing Robbins (Vézina, 2003). Y, en generaciones, posteriores a Yo-Yo-Ma o Lynn Harrel.

#### 2.2.4 Las escuelas de violonchelo en Alemania y Europa Central

A principios del siglo XVIII la presencia del violonchelo en las orquestas se va consolidando en Alemania. Las numerosas capillas musicales, de condados y ducados germanos, contaron con la colaboración de excelentes violonchelistas alemanes, italianos o franceses como los hermanos Duport en Berlín. Entre todos estos violonchelistas destaca Bernhard Romberg, a quien se considera el fundador de la escuela de violonchelo en Alemania (Arizcuren, 1992). Antes de él destacan **Johann Christoph Schetky**, quien viajó por Europa afincándose en Londres, donde trabajaría bajo la dirección de Johann Christian Bach y **Joseph Wiegler**, quien fue recomendado por Haydn al Príncipe Esterhazy, que lo contrató para su orquesta de ópera en Viena (Walden, 1998).

**Anton Kraft** (1749-1820) y su hijo **Nicolaus**, desarrollaron sus carreras en Austria y fueron

dos violonchelistas muy apreciados por Haydn, Mozart y Beethoven. Anton tocó en la orquesta del Príncipe Esterhazy durante doce años, y Haydn le dedicó su Concierto para violonchelo en re mayor (Wijsman, 2002). En Viena, Anton formó parte de las orquestas de los príncipes Grassalkowitz y Lobkowitz, y fue el violonchelista del legendario Cuarteto Schuppanzig. Beethoven pensó en Anton Kraft al componer su triple concierto para violonchelo, violín y piano, y estrenó con él la Sonata en la mayor opus 69 (Vézina, 2003).

**Bernhard Heinrich Romberg** (1767-1841), fue considerado un gran virtuoso en su época y también un excelente compositor. Según Wijsman (2002), el dominio de la técnica instrumental de Romberg, junto con su amplio sonido y expresividad hacen de él uno de los violonchelistas preminentes de las primeras décadas del siglo XIX. Nacido en una familia de músicos, estudió violonchelo con los profesores Schilck y Marteau, y también se cree que recibió clases de algún violinista, lo cual explicaría la posición exageradamente oblicua de su mano izquierda (Walden, 1998). Hizo su debut a los siete años -junto a su primo Andreas al violín- y, más tarde, ambos realizarían giras por Europa obteniendo grandes éxitos y tocando en los *Concerts Spirituels* en París en 1784 (Ginsburg, 1983). Tuvo contacto con el violinista Viotti y con J.P. Duport y, en sus composiciones y su modo de tocar, se vislumbra esta influencia francesa. Romberg conoció a Beethoven en Bonn y ambos se hicieron grandes amigos. Durante esta época tocó en un cuarteto de cuerda junto a Beethoven a la viola y Ries y Andreas Romberg al violín. Los Romberg también tocaron con Beethoven sus tríos para piano y cuerda, aunque Romberg consideraba las obras de Beethoven complicadas de comprender (Arizcuren, 1992). Romberg realizó giras por toda Europa, incluyendo España, donde visitó a Boccherini en Arenas de San Pedro (Campbell, 1988). Durante unos años fue profesor de violonchelo en el Conservatorio de París y fue invitado a tocar en las cortes de Berlín, San Petersburgo y Moscú. De hecho, viajó extensamente por Rusia, donde promovió considerablemente el interés por el violonchelo. En París publicó sus Conciertos opus 1, 3, 6 y 7, así como algunas “piezas de carácter” y su Método de violonchelo (Ginsburg, 1983) que, según Wijsman (2002), comprende instrucciones completas sobre la técnica instrumental y es una excelente fuente de información sobre la práctica interpretativa en Alemania a principios del siglo XIX, incluyendo elementos sobre musicalidad en general, fraseo y expresión, estilo musical y práctica de conjunto. Aunque el paso del tiempo ha erosionado el valor musical de muchas de sus obras, sus conciertos siguen siendo una fuente inagotable de estudio y un material indispensable para la adquisición de una técnica de base sólida (Arizcuren 1992). Romberg poseía un extraordinario Stradivarius de la mejor época, fechado en 1711 (Campbell, 1988). Fue profesor de decenas de violonchelistas, entre ellos su hijo Karl y su sobrino Cyprian, quien desarrolló su carrera en Rusia. F.Kummer, J.J.F.Dotzauer, A.Prell y L.P.Norblin fueron sus alumnos más destacados. Dimitrov Raychev (2003) recoge en su trabajo el catálogo completo de las composiciones de Romberg, entre las que se incluyen sinfonías y numerosas obras de música de cámara. Nosotros nos limitaremos

a mencionar (tabla nº 4) las obras para violonchelo, muy numerosas de por sí. Por último, añadiremos que tenemos constancia la existencia de una tesis doctoral con el título *The ten cello concertos by Bernhard Heinrich Romberg* presentada por Yun Yeon-Ji en 2002 en la Universidad de Indiana (USA).

<b>Opus</b>	<b>Obras para violonchelo de Bernhard Romberg</b>
2	Concierto nº1 en si bemol mayor para vcllo y orquesta
3	Gran concierto nº. 2 en re mayor, para vcllo y orquesta
4	<i>Popurri</i> en sol mayor para vcllo y cuarteto de cuerda
5	Tres sonatas para vcllo y arpa
6	Concierto nº3 en sol mayor para vcllo y orquesta
7	Concierto nº4 en mi menor
9	Tres dúos para dos vcllos
10	Concierto en re menor, para vcllo y orquesta
13	Variaciones en la menor para vcllo y orquesta
14	Aires Rusos para vcllo y orquesta
20	Variaciones sobre dos aires rusos en re menor para vcllo y cuerda
21	Rondoletto en la mayor para vcllo y cuerdas
28	Capricho sobre aires nacionales suecos para vcllo y pno
30	Concierto nº5 en fa sostenido menor para vcllo y orquesta
31	Concierto nº6 en fa mayor (militar) para vcllo y orquesta
33	Tres grandes dúos concertantes para dos vcllos
35	Elegía sobre la muerte de un objeto querido, para vcllo y orquesta de cuerda
36	Duetos para dos vcllos
38	Tres sonatas para vcllo y pno
41	Concertino en mi menor para vcllo y orquesta
42	Divertimento sobre temas nacionales suecos, para vcllo y pno
43	Tres sonatas para dos vcllos
44	Concierto nº7 en do mayor (Suizo) para vcllo y orquesta
46	Divertimento sobre canciones populares austríacas para vcllo y guitarra
48	Concierto nº8 en la mayor (brillante) para vcllo y orquesta
49	Souvenir de Viena, gran rondo brillante para vcllo y pno
50	Tema y variaciones para vcllo y pno

51	Concertino en re menor para vcllo y orquesta
52	Aires Rusos para vcllo y pno
55	Fantasia sobre aires noruegos en re menor para vcllo y pno
56	Concierto nº9 en si menor (grande) para vcllo y orquesta
57	Concertino para vcllo y orquesta
58	Fantasia sobre aires noruegos para vcllo y pno
61	Tema con variaciones y rondo para vcllo y pno
65	Divertimento sobre temas nacionales de Westfalia para vcllo y cuarteto de cuerda
70	Gran Fantasia para vcllo y cuarteto de cuerda
72	Concertino en la mayor para dos vclos y orquesta
75	Concierto nº10 en mi mayor para vcllo y orquesta

**Tabla 4:** Obras de B.Romberg (Dimitrov Raychev, 2003, p.37-38)

Durante la primera mitad del siglo XIX, el desarrollo del violonchelo sufrió una positiva evolución en Alemania. Esta se debió en gran parte a la influencia de Romberg, pero también de violonchelistas extranjeros residentes en cortes alemanas como, por ejemplo, los hermanos Duport (Campbell, 1999a). La corte de Dresde siempre había atraído a grandes músicos extranjeros, particularmente venidos de Italia. El nivel instrumental se elevó considerablemente y Alemania se convirtió en uno de los centros europeos más importantes para el estudio del violonchelo (Arizcuren, 1992). Según Wijsman (2002), **J.J.F.Dotzauer** (1783-1860) es considerado el fundador de la **escuela de violonchelo de Dresde**. Dotzauer fue alumno de Kriegk, quien, a su vez, fue alumno de J.L.Duport. Fue miembro de la orquesta de Leipzig y de la Orquesta de la Corte de Dresde, donde posteriormente fue primer violonchelo y tocó bajo la batuta de K.M.von Weber y de Wagner (Walden, 1998). En 1806 Dotzauer estudió con Romberg. Dotzauer es recordado, fundamentalmente, como profesor. Sus alumnos incluyen a Kummer, Drechsler, Schuberth o Voigt. Fue un prolífico compositor para violonchelo, además de escribir obras de música de cámara y obras de música vocal y religiosa. Fue uno de los primeros violonchelistas en revisar y editar las Suites para violonchelo solo de J.S.Bach. Su Método de violonchelo data de 1832 (Campbell, 2002) y son muy reconocidos sus 113 Estudios repartidos en cuatro volúmenes. La denominada **Escuela de violonchelo de Dresde** engloba a la mayor parte de los violonchelistas de esta sección y su influencia llega hasta las figuras de Klengel y Becker, ya a principios del siglo XX (Kernfeld y Barnett, 2002). Luther Venturini (2009) centra su tesis doctoral, leída en la Universidad Central de Florida (USA) en la Escuela de violonchelo de Dresde a lo largo del siglo XIX.

**F.August Kummer** (1797- 1879) sucedió a su profesor Dotzauer como solista en la Capilla

Real y fue el primer profesor de violonchelo en el recién fundado Conservatorio de Dresde entre 1856 y 1879 (Campbell, 2002). Entre sus alumnos se encuentran Bernard Cossmann, Julius Goltermann, Ferdinand Bochmann y sus hijos Max y Ernst. Siguiendo los usos de su época, Kummer compuso fantasías sobre temas operísticos, conciertos y variaciones para violonchelo, piezas olvidadas prácticamente en su totalidad hoy en día. Su Método de violonchelo tiene un evidente valor didáctico y representa una valiosa fuente para los docentes en la que se muestra el énfasis de Kummer en la enseñanza de la técnica instrumental del violonchelo (Campbell, 2002). El libro incluye un segundo violonchelo como acompañamiento y sugiere una actitud más natural para sostener el instrumento. Como curiosidad, mencionar que Kummer fue el primero en recopilar y editar un cuaderno con el repertorio orquestal imprescindible para un violonchelista al que denominó “Repertorio y estudios de orquesta” (Walden, 1998).

**Friedrich W.L.Gruetzmacher** (1832-1903) fue una de las figuras más importantes del violonchelo durante la segunda mitad del siglo XIX en Alemania (Campbell, 1988). Fue alumno de Drechsler, quien había sido alumno de Dotzauer. En 1849, siendo aún muy joven, debutó como solista en Leipzig interpretando unas variaciones de Franchomme. Mendelssohn, en aquel momento director de la Orquesta de la Gewandhaus, aconsejado por Ferdinand David, concertino de la orquesta, decidió darle a Gruetzmacher el puesto de primer violonchelo de la orquesta (Campbell, 1988). Además de trabajar en la orquesta, fue profesor en el Conservatorio de Leipzig. Artículos de la época citan, con superlativos, los conciertos del trío en el que Hans von Bülow tocaba el piano, David el violín y Gruetzmacher el violonchelo, con obras de Schubert (Walden, 1998). En 1859 Gruetzmacher conoció al violonchelista ruso K.Davidov. Davidov, que poco después sucedería a Gruetzmacher en la orquesta y el conservatorio, tuvo una gran influencia en Gruetzmacher. Gruetzmacher decide trasladarse a Dresde para trabajar como profesor en el conservatorio y tocar en la orquesta. Realizó numerosas giras por Europa incluyendo viajes a Rusia en 1878 y 1884. Preocupado por la escasez de repertorio, Gruetzmacher hizo arreglos para violonchelo de obras de Haydn, Mozart, Schumann, Mendelssohn y Schubert (Campbell, 1988). En este contexto, su adaptación del Concierto en si bemol mayor de Boccherini, sigue siendo utilizada por muchos profesores, a pesar de sus inexactitudes en relación con los manuscritos de Boccherini. Escribió además sus 24 Estudios op. 38 divididos en dos volúmenes: posición del mango (Gruetzmacher, 10016) y posición de pulgar (Gruetzmacher, 1417b). En su larga carrera como profesor formó a numerosos alumnos entre los que destacan su hermano Leopold, su sobrino Friedrich y, particularmente, Emil Hegar (quien sería profesor de Klengel) y Hugo Becker (quien sería profesor de Mainardi, Paul Grümer o Gregor Piatigorky).

**Sebastian Lee** (1805-1887), de origen alemán, vivió no obstante casi toda su vida en París, donde fue primer violonchelo de la orquesta de la Ópera entre 1837-1843 (Arizcuren, 1992). Desarrolló una intensa labor como profesor y publicó varios libros de ejercicios y estudios con



distintos grados de dificultad. Su Método de violonchelo, editado en 1845 y aceptado por el Conservatorio de París, combina hábilmente lo mejor de las escuelas alemana y francesa (Arizcuren, 1992). Hoy en día, este método se sigue utilizando por algunos profesores de conservatorio, a pesar de que ha quedado obsoleto en muchas cuestiones de técnica y estilo.

**Bernard Cossmann** (1822-1910) fue alumno de Drechsler y de Kummer, y a los dieciocho años fue contratado en París como primer violonchelo del Teatro Italiano (Campbell, 1988). Ofreció conciertos como solista en Francia, Alemania e Inglaterra. A partir de 1847 fue violonchelista en la orquesta de la Gewandhaus en Leipzig y, posteriormente, en la orquesta de Weimar, ciudad considerada como un importante centro musical durante la segunda mitad del XIX. Tanto Wagner como Liszt escribieron comentarios elogiosos sobre Cossmann (Vézina, 2003). A partir de 1866 se establece durante cuatro años en Rusia y, tras su vuelta a Alemania, continuó su actividad como solista colaborando con Brahms o von Bülow. Tras esta etapa aceptó el puesto de profesor de violonchelo en Frankfurt, donde ejerció la docencia durante treinta años (Vézina, 2003).

**Julius Goltermann** (1825-1876) nació en Hamburgo y estudió violonchelo con Kummer en Dresde. Fue profesor en el Conservatorio de Praga entre 1850 y 1862, y su alumno más destacado fue David Popper (Campbell, 1988).

**Georg Eduard Goltermann** (1824-1898) fue un violonchelista alemán que se dedicó fundamentalmente a la composición. Fue, además, director de la Orquesta del Teatro de Frankfurt. Publicó más de ochenta obras, la mayor parte de ellas olvidadas hoy en día. Sin embargo sus conciertos para violonchelo, muy bien escritos, se siguen utilizando como material didáctico (Campbell, 1988).

**Robert Haussmann** (1852- 1909) fue considerado un ilustre solista y pedagogo. Comenzó sus estudios en Berlín y se perfeccionó con Alfredo Piatti en Londres y en Italia. Tal vez bajo la influencia de Piatti rechazó utilizar la pica (Vézina, 2003). Formó parte de un famoso cuarteto de cuerda con el violinista Joachim, y su amistad y complicidad con el violinista tuvieron una influencia decisiva en su evolución artística. El propio Brahms quedó favorablemente impresionado tras oírlo tocar su Sonata en mi menor opus 38 y le prometió componer una nueva obra para violonchelo, que sería la Sonata en fa mayor opus 99, que fue estrenada en 1866 por Haussmann al violonchelo y Brahms al piano (Campbell, 1988). También Haussmann, en este caso acompañado por el violinista Joachim, fue el encargado de estrenar el Doble Concierto para violín y violonchelo opus 120 de Brahms. Otro compositor, Max Bruch, le dedicó su obra *Kol Nidrei*. Haussmann publicó estudios para violonchelo y una edición de las Suites de Bach muy fiel al original. Editó también las Sonatas y Variaciones de Mendelssohn. Tocaba un Stradivarius de 1724, conocido hoy en día como el “Haussmann” (Vézina, 2003).

**Hanus Wihan** (1855-1920) ha pasado a la historia como el alma del cuarteto checo y como el íntimo amigo de Dvorak, quien le dedicó el Rondó en sol menor opus 94 y el famosísimo Concierto opus 104 en si menor (Campbell, 1988). El compositor alemán Richard Strauss también le dedicó varias obras: concretamente, la Sonata en fa mayor opus 6 y las piezas *Humoresca* y *Romanza*. Tras trabajar durante unos años al servicio de un aristócrata ruso, estuvo tocando en la Orquesta de Berlín. A partir de 1888 fue nombrado profesor en el Conservatorio de Praga donde formó a toda una generación de violonchelistas (Vézina, 2003).

**Julius Klengel** (1859-1933) llegó a ser uno de los violonchelistas más reputados de Alemania. Según Forbes y Campbell (2002), estudió violonchelo con Emil Hegar de quien fue un alumno precoz. Desde 1881 fue primer violonchelo en la orquesta de la Gewndhaus en Leipzig y tocó por toda Europa tanto como solista como en calidad de miembro del Cuarteto Gewandhaus. Está considerado como uno de los grandes maestros del violonchelo y entre sus alumnos podemos citar a Feuermann, Piatigorsky, Grümmer, Hoelscher y Wallenstein. Fue también un excelente compositor para su instrumento: escribió cuatro conciertos para violonchelo, un doble concierto para violín y violonchelo, diversas piezas y transcripciones y su famoso *Hymnus* para el conjunto de doce violonchelos (Forbes y Campbell, 2002). Kernfeld y Barnett (2002) hacen referencia a una cita del gran violonchelista ruso Gregor Piatigorski, que fue alumno de Klengel, en la que dice que “enseñaba sin obligar”, alabando el hecho de que siempre permitía tocar a sus alumnos las piezas hasta el final. Pleeth (a través de Kernfeld y Barnett, 2002) añade que Klengel no fomentaba que sus alumnos copiaran sus interpretaciones, y alentaba que cada uno fuera diferente.

**Hugo Becker** (1863-1941) estudió con Gruetzmacher convirtiéndose en uno de sus alumnos más brillantes, y posteriormente estudió con Piatti en Londres (Vézina, 2003). Fue violonchelista en la orquesta de la Ópera de Frankfurt, miembro del Cuarteto Hermann y profesor en la *Hochschule* de Frankfurt y el Conservatorio de Música de Berlín. Como solista tocó en París el Concierto de Dvorak acompañado de la orquesta Lamoureux y el *Konzertstück* de E.v.Dohnany con los *Concerts Colonne*. Formó a numerosos violonchelistas entre los que se encuentran Beatrice Harrison o Enrico Mainardi. El compositor Max Reger le dedicó su Suite para violonchelo solo nº 2. Hugo Becker poseía dos Stradivarius, uno denominado “Cristiani”, instrumento que data de 1720; y el denominado “Duque de Marlborough” datado de 1719 y que pasaría a llamarse “Becker” (Campbell, 1988). En la bibliografía de la entrada para la palabra *violoncello* en el diccionario New Grove, aparece el libro publicado por Becker y Dynar en Viena en 1929 en el apartado b, referente a las publicaciones centradas en los aspectos técnicos del violonchelo y/o los constructores. El libro en cuestión lleva por título: *Mechanik und ästhetik des Violoncellspiels*. Actualmente está descatalogado y no hemos podido tener acceso a esta publicación histórica de referencia. Kernfeld y Barnett (2002) hablan sobre Becker a través de las citas históricas de algunos violonchelistas como Raya Garbusova, que fue su alumna y que



según estos autores afirmaba que Becker estaba “obsesionado” con la anatomía, pero sin tener en cuenta el hecho de que no existen dos personas idénticas a este respecto.

Para terminar esta sección, mencionaremos que es en esta escuela de violonchelo centroeuropea en la que, en un principio, debemos encuadrar a David Popper, a pesar de que a él mismo se le considere el padre o fundador de la escuela de violonchelo húngara. Sin embargo, no hemos incluido en esta sección ningún dato sobre su figura, dado que el capítulo tercero de este trabajo se le dedica en exclusiva.

### 2.2.5 El violonchelo en Bélgica

Se puede afirmar que el fundador de la escuela belga fue **Nicolas-Joseph Platel**, violonchelista francés que vivió entre 1777 y 1835, y de quien hemos hablado anteriormente. Sus dotes pedagógicas dieron grandes frutos entre los que destaca sin duda alguna la figura de Adrien Servais. Otros de sus alumnos fueron De Munck, De Sweert y Jacobs, así como el holandés Batta (Rapé y Vendrix, 2002).

La escuela franco-belga de violonchelo tiene en Servais a su máximo exponente. **Adrien François Servais**, (1807-1866), considerado el mayor de los intérpretes de su instrumento por sus contemporáneos, es conocido como *el Paganini del violonchelo* (Peire, 2002). Nació en una familia de músicos: su padre era organista de iglesia. En 1833, Servais realizó su primera gira, comenzando en París y, posteriormente, por otras ciudades francesas e inglesas. En 1836 volvió a París y posteriormente realizó una gira por Holanda, Alemania, Francia, Rusia, Austria, Suecia, Noruega y Dinamarca (Campbell, 1988). A partir de 1848 ocupó la cátedra del Real Conservatorio de Bruselas y la plaza de solista de violonchelo de la corte (Peire, 2002). Sus continuas giras internacionales le proporcionaron una fama incomparable en su tiempo (Campbell, 1988). Uno de sus destinos favoritos fue Rusia, donde obtuvo en 1848 su famoso chelo Stradivarius (conocido actualmente como “Stradivarius Servais”, actualmente propiedad de la *Smithsonian Institute*). Servais fue amigo del violinista Henri Vieuxtemps (con quien realizó giras conjuntamente), de Mendelssohn, Rossini y Wagner (Campbell, 1988). La tarea de Servais en el Real Conservatorio de Bruselas fue intensa y entre sus alumnos podemos citar a Joseph Servais (su hijo), Jules Deswert, Charles Montigny, Charles Meerense, Ernest De Munck, Adolph Fisher y Paul Becker, el holandés Joseph Hollmann, el alemán Valentin Müller, los polacos Adam Hermanowski y Jan Karłowicz, o los rusos Vickentiy Meshkov, Arved Porten y Alexander Storozhenko, así como el francés Víctor Mirecki. Como compositor, Servais escribió exclusivamente obras para violonchelo, las cuales utilizaba habitualmente en sus conciertos. Era esta una costumbre muy arraigada entre los virtuosos del siglo XIX (Campbell, 1999a). Su género favorito fue la fantasía, a la que aplicaba el principio de variación, lo que le

daba una gran libertad en la forma, tanto al actuar como compositor como al interpretarlas, así como de mostrar su brillante técnica instrumental y su virtuosismo. Las principales obras para violonchelo de Servais son:

<b>Opus</b>	<b>Obras para violonchelo de Servais</b>
1	Fantasia sobre un tema favorito para vcllo y orquesta
2	Souvenir de Spa para vcllo y orquesta o cuarteto de cuerda
3	Capricho sobre temas de la ópera “El conde Ory” para vcllo y orquesta
4	Fantasia y variaciones sobre un vals de Schubert para vcllo y orquesta
5	Concierto en si menor
6	Variaciones sobre temas de la ópera “El barbero de Sevilla” para vcllo y pno
7	Andante cantabile y rondó a la Mazurka para vcllo y orquesta
8	Fantasia característica sobre dos célebres romances de Lafont, para vcllo y orquesta o cuarteto de cuerda
9	El carnaval de Venecia, fantasia burlesca para vcllo y orquesta
10	Souvenir de Suiza, capricho para vcllo y pno
11	Seis caprichos para vcllo con acompañamiento de un segundo vcllo
12	Lestocq, Gran Fantasia para vcllo y orquesta o cuarteto de cuerda
13	Fantasia sobre aires rusos para vcllo y orquesta o cuarteto de cuerda
14	Pieza de concierto en mi menor para vcllo y orquesta
15	Souvenir de San Petersburgo, fantasia para vcllo y orquesta
16	Fantasia y variaciones sobre la ópera “La fille du regiment” para vcllo y orquesta
17	O cara memoria de Carafa, fantasia y variaciones para vcllo y orquesta
18	Concierto militar en do menor para vcllo y orquesta
19	Gran fantasia polaca sobre aires del ballet “La noche de Cracovie” para vcllo y orques-ta
20	Souvenir de Bade, gran fantasia para vcllo y orquesta
21	Souvenir de Czernovitz, pieza de salón sobre aires rumanos para vcllo y orquesta
38	Variaciones concertante para vln y vcllo sobre el tema “God save the King”

**Tabla 5:** Obras de A.Servais (Dimitrov Raychev, 2003, p.56-57)

La mayoría de estas obras están olvidadas hoy en día porque se consideran pasadas de moda en lo referente al estilo (Dimitrov, 2003). No obstante algunas, como por ejemplo Souvenir de Spa, siguen siendo utilizadas por algunos profesores como material didáctico para trabajar con los alumnos determinadas cuestiones precisas como los grandes desplazamientos de la mano

izquierda o el *spiccato*. Esto mismo es aplicable a los 6 Caprichos. Según Vézina, (2003) Servais fue uno de los violonchelistas destacados que contribuyeron a la popularización del uso de la pica, ya que tras su gira por París en 1846, muchos de los violonchelistas de la época comenzaron a imitarle en este asunto a pesar de la enérgica oposición de los profesores del Conservatorio de París. Según Vézina (2003), fueron finalmente los profesores Rabaud y Delsart los que permitieron a sus alumnos de violonchelo el empleo de la pica.

### 2.2.6 El violonchelo en Rusia

En Rusia, Karl Davidov es, sin duda, la figura más importante del violonchelo en el siglo XIX (Campbell, 1988). Antes de él, varios violonchelistas italianos, franceses y alemanes pasaron temporadas en las cortes de los zares, creando un caldo de cultivo propicio para el desarrollo del violonchelo en este territorio. Tanto Jacques-Michel Hurel de Lamare como Janson Hus-Desforgues, ambos franceses, causaron sensación con sus interpretaciones y, por otra parte, Karel Romberg (el hijo del legendario B.Romberg) vivió en Rusia durante doce años, e interpretó numerosos conciertos a veces acompañado por su padre quien le visitaba asiduamente (Walden, 1998).

**Karl Davidov** (1838-1889) fue rebautizado por Tchaikovsky como “el zar del violonchelo” (Campbell, 1988). De origen judío, Karl Davidov se graduó en la facultad de matemáticas de la Universidad de San Petersburgo. Davidov, considerado durante dos décadas como uno de los mejores violonchelistas de su época, intuyó la necesidad de cambiar ciertos principios de la técnica que frenaban el desarrollo instrumental de los violonchelistas. Buscó así una mayor naturalidad de los movimientos teniendo en cuenta aspectos fisiológicos y anatómicos del cuerpo humano (Ginsburg, 1983). Referente a sus datos biográficos principales, Vézina (2003) dice que estudió en Leipzig con Gruetzmacher y, en una ocasión, sustituyó a su profesor en un concierto donde tocaría junto al pianista Moscheles y al violinista David el trío en re menor de Mendelssohn. Tras obtener un rotundo éxito se le presentó la oportunidad de tocar como solista con la orquesta de la Gewandhaus, y pudo estrenar una composición propia, el Concierto para violonchelo opus 5 en si menor (Ginsburg, 1983). Fue nombrado profesor de violonchelo en Dresde, pero en 1863 regresó a Rusia, donde sería profesor de historia de la música en el Conservatorio de San Petersburgo. Campbell (1988) nos dice que Davidov fue violonchelista en la Orquesta de la Ópera Imperial, y fundó una sociedad de Música de Cámara, formando un cuarteto de cuerda en el que compartió atril con el violinista Auer, que fue el profesor de Heifetz. En 1876 fue nombrado director del conservatorio y, desde ese momento, se dedicó a ayudar a los jóvenes estudiantes menos favorecidos creando un sistema de becas (Ginsburg, 1983). Formó a numerosos alumnos tanto rusos como extranjeros. Tras unos años, se estableció en Moscú donde escribió la primera parte de su Método de Violonchelo, publicado en Lei-

pzig en 1888 (Abraham, 2002). En este método presentó innovaciones fundamentalmente en lo referente a la técnica de arco, insistiendo en la flexibilidad de los dedos y la libertad de movimientos del brazo derecho (Ginsburg, 1983). Su producción como compositor incluye cuatro conciertos para violonchelo y el Allegro de Concierto, la pieza de virtuosidad “En la fuente”, un cuarteto y un sexteto de cuerda, un quinteto con piano y una curiosa pieza para 12 violonchelos, contrabajo y percusión. El profesor ruso de violonchelo y musicólogo, Lev Ginsburg, es autor de varios libros sobre la figura de Karl Davidov. Todos ellos se citan en la bibliografía del artículo de Abraham (2002) sobre Davidov en el diccionario New Grove.

Posteriormente a la figura de Davidov, podemos citar a los siguientes violonchelistas rusos: **Alexander Wierzbilowicz** (1850-1911), **Anatoly Brandukov** (1856-1930) y **Symon Kozolupov** (1884-1961), todos ellos reseñados por Vézina (2003).

### 2.2.7 El desarrollo del violonchelo en España

Probablemente el primer violonchelista en España fue el italiano **Giacomo Facco** (1676-1747), músico y compositor de la Capilla Real y maestro de música de Carlos III (Arizcuren, 1992). Pero sin duda en el desarrollo del violonchelo en España, **Luigi Boccherini** es el referente principal. Boccherini residió en España desde 1768 hasta el año de su muerte en 1805. En calidad de compositor y violonchelista de Capilla del Infante Don Luis, desarrolló una gran labor en Arenas de San Pedro. En este trabajo se ha tratado ya la figura de Boccherini y se han citado sus composiciones. No obstante, cabe aún señalar que la elección de componer numerosos quintetos para cuarteto de cuerda y guitarra responde, sin duda, a la presencia y tradición de la guitarra en el contexto de la música en España (Arizcuren, 1992).

El primer método de violonchelo publicado en España fue el de **José Cosme de Benito** (1829-1888), Maestro de Capilla del Escorial. La obra, cuyo título completo es “Método Elemental de Violonchelo, con un suplemento de 14 melodías”, se publicó alrededor de 1880. El método está conservado en la Biblioteca Nacional de España (de Benito, 1880, recuperado de: [http://imslp.org/wiki/File:PMLP320539-Benito\\_-\\_Metodo\\_Elemental\\_de\\_Violoncello\\_0p133.pdf](http://imslp.org/wiki/File:PMLP320539-Benito_-_Metodo_Elemental_de_Violoncello_0p133.pdf))

**Víctor Mirecki Larramat** (1847-1921), fue alumno de Franchomme y Servais (Sobrino, 1999). Hijo del conde polaco Aleksander Mirecki y de Marie Zelinne Larramat, a los diez años de edad se traslada con su familia a Burdeos, ciudad en la cual su padre ocupó la cátedra de violín del conservatorio. En abril de 1862 el violonchelista Servais y el violinista Vieuxtemps realizaron una gira por la ciudad y fueron acogidos en la casa de los Mirecki. Víctor, comienza sus estudios de violonchelo y a los diecisiete años toca como solista en un concierto en el conservatorio de Burdeos (Sobrino, 1999). Obtuvo el primer premio y la medalla de honor del

conservatorio, así como una beca para continuar sus estudios en París. Durante su periodo de formación parisino tomó contacto con los grandes compositores e intérpretes de la época: Pablo Sarasate, Édouard Lalo, Camille Saint-Saëns o Jules Massenet. A partir de 1869 se dedicó de lleno a su carrera de solista, realizando giras por Francia, Inglaterra, Bélgica y España. Mirecki fue concertista habitual en las sesiones de música de la emperatriz Eugenia de Montijo y en los palacios de las reinas exiliadas españolas, María Cristina de Borbón e Isabel II, donde había sido introducido por Sarasate (Sobrino, 1999). En 1871 Mirecki ingresa en la orquesta de la Sociedad de Conciertos de Madrid y, posteriormente, gana la cátedra de violonchelo. Mirecki desarrolló una sólida labor docente durante casi cuarenta años. Fueron alumnos suyos los principales violonchelistas españoles de la época. En el elenco de sus discípulos aparecen nombres como Agustín Rubio, Luis Sarmiento, Luis Amato, Miguel Tejada, Alfredo Garrocha, Julia Terzi, José González, su hijo Rafael Mirecki, y, destacando entre todos ellos, Juan Ruiz Casaux, su alumno preferido, casado con su hija María Teresa, y que le sucedería en su puesto. Consideramos interesante mencionar que Sobrino (1999) en su artículo sobre Mirecki publicado en el Diccionario de la música española e hispanoamericana, cita su propia tesis doctoral presentada en 1992 en la Universidad de Oviedo y titulada: “El sinfonismo español en el siglo XIX: la Sociedad de Conciertos de Madrid”, en la que se incluye un capítulo sobre Víctor Mirecki.

**Juan Antonio Ruiz Casaux** (1889-1972), fue violonchelista, director de orquesta y profesor de música. A finales de 1908, Víctor Mirecki lo presentó en la Corte a la reina María Cristina y a la infanta Isabel, quienes le concedieron una beca para estudiar en París con André Hekking (Suárez-Pajares, 1999). Según este mismo autor, allí coincidió con Manuel de Falla y otros músicos españoles que formaban un importante grupo en el ambiente musical de la capital francesa. Desarrolló durante varios años una intensa carrera como solista, vinculado especialmente a la Sociedad de Conciertos Scchiari. Posteriormente, viajó a Portugal, donde fundó la Sociedad de Música de Cámara de Oporto junto al musicólogo Moreira de Sá y hasta 1915 alternó su actividad como solista con conciertos en Oporto, Lisboa, París y Madrid (Suárez-Pajares, 1999). Estrenó en España el poema sinfónico de R. Strauss, Don Quijote, con la Orquesta Sinfónica de Madrid (Suárez-Pajares, 1999). En 1920 obtuvo la cátedra de violonchelo del Conservatorio de Madrid, que ocupó hasta 1962. En 1945, Joaquín Rodrigo compuso para él “Dos piezas caballerescas” para orquesta de violonchelos. Como compositor, es autor, entre otras obras, de “Seis Impromptus para violonchelo solo” (Suárez-Pajares, 1999). Según Suárez-Pajares (1999), Ruiz Casaux fue nombrado jefe musical del Patrimonio Nacional y realizó una labor destacada en la restauración y recuperación del quinteto de Stradivarius del Palacio Real de Madrid.

Según el Diccionario de la música española e hispanoamericana (1999), otros nombres destacados del violonchelo en España durante el siglo XIX son los de **José García Jacot** (1855-1912), **Agustín Rubio** (1856-1936), **Alfredo Larrocha** (1870-1946) y **Bonaventura Dini i Facci** (1876-¿).

**Pau Casals** (1876- 1973), es uno de los músicos españoles más destacados a nivel internacional y uno de los grandes personajes históricos del siglo XX. Casals es considerado uno de los mejores violonchelistas de todos los tiempos. Además de destacar como intérprete, Pau Casals también fue reconocido por su activismo en la defensa de la paz, la democracia, la libertad y los derechos humanos, que le valieron prestigiosas condecoraciones como la Medalla de la Paz de la ONU (su interpretación de la melodía popular catalana “el cant dels ocells” en la sede de la ONU alcanzó celebridad mundial) y ser nominado al Premio Nobel de la Paz (Campbell, 1988). Manifestó públicamente su oposición al régimen franquista y su deseo de ver una Cataluña independiente o con un grado alto de autonomía. Pau Casals murió el 22 de octubre de 1973, a la edad de 96 años, en San Juan de Puerto Rico. Fue enterrado en el cementerio conmemorativo de San Juan de Puerto Rico, localidad en la que se organiza el actual Festival Casals de Puerto Rico y está ubicado el Museo Pablo Casals. Tras su muerte el gobierno del país declaró tres días de luto nacional y se recibieron las condolencias de todos los jefes importantes de estado, los grandes músicos y el pueblo en general. En 1979, restablecida la democracia en España, sus restos fueron trasladados al cementerio de El Vendrell (Tarragona), su población natal, donde actualmente descansan. En el Vendrell se ubica la Casa Museo de Pau Casals, y en el barrio de San Salvador de la misma población, la sede de la Fundación Pau Casals, con otra casa museo frente a un auditorio bautizado con su nombre. Toda esta información, y mucha más podemos encontrarla en el excelente artículo sobre Casals escrito por Alonso, Bonastre y Díaz Gómez (2002) en el Diccionario de la música española e hispanoamericana. Existe numerosa bibliografía sobre la figura de Casals debido a su transcendencia como violonchelista y figura de renombre internacional. Por nuestra parte, intentaremos dar una visión resumida de los datos biográficos y artísticos que consideramos de interés en el contexto de esta investigación.

Casals mostró ya desde su infancia una gran sensibilidad por la música. Su padre, también músico, le transmitió los primeros conocimientos musicales que Pau Casals amplió con estudios en Barcelona y Madrid. En esta ciudad compartió estudios con Juan Ruiz Casaux, siendo ambos discípulos de Víctor Mirecki en violonchelo y de Jesús de Monasterio en música de cámara. A los doce años de edad Casals “descubrió” una copia de las suites en Barcelona, ya que hasta ese momento desconocía la existencia de las mismas. Estudió esta música durante otros doce años todos los días hasta osar tocarlas en público. Hay que señalar que fue el primero en tocarlas como obras enteras en conciertos ya que, hasta ese momento, los violonchelistas incluían únicamente uno o dos movimientos de una suite en sus conciertos. Posteriormente sus grabaciones de las suites harían leyenda (Campbell, 1988).

La carrera concertística de Casals comenzó con su debut en 1899 en París, interpretando el concierto de Lalo con la Orquesta Lamoureux. Desde ese momento realizó giras por Europa, Sudamérica y Estados Unidos, llegando a tocar alrededor de doscientos cincuenta conciertos



por año. Mantuvo esta intensísima agenda hasta que en 1919 volvió a España para formar la Orquesta Pau Casals en Barcelona. El objetivo de esta orquesta no fue el de configurar una orquesta de primera clase sino hacer llegar los conciertos de música clásica a las clases trabajadoras (Anderson, 2002).

Además de ser un intérprete excepcional, Casals revolucionó la técnica del violonchelo, promulgando la “libertad de los brazos” (Campbell, 1988). Hasta ese momento los profesores enseñaban a los alumnos a tocar con los codos pegados al cuerpo (utilizando de este modo prácticamente sólo el antebrazo para pasar el arco). Casals se dio cuenta de que este movimiento no resultaba natural y promovió el uso de todo el brazo derecho. Además de esta cuestión, trabajó minuciosamente la técnica de arco, racionalizando el reparto y prestando atención a la velocidad del arco y al punto de contacto con la cuerda. Introdujo también innovaciones en las digitaciones y en la técnica de la mano izquierda. Según Anderson (2002), una de las más importantes es la introducción de los desplazamientos (cambios anticipados con sustitución de un dedo por otro) en sustitución de los deslizamientos (cambios retardados con el mismo dedo). A través de esta innovación, la manera de tocar se volvió “más limpia” y clara en cuanto a la afinación. Por otro lado, para evitar abusar de los cambios de posición, Casals introdujo las “super-extensiones” y las “micro-extensiones” para conectar posiciones. Casals tenía unas manos bastante pequeñas, pero desarrolló una extraordinaria flexibilidad en la mano izquierda. Otros adelantos atribuidos a Casals en la técnica de la mano izquierda son: la utilización de un ataque percusivo al pisar la cuerda con los dedos de la mano izquierda y un ligero *pizzicato* para conseguir una articulación clara al abandonar la cuerda con un determinado dedo (Kernfeld y Barnett, 2002).

No obstante, el concepto más innovador introducido por Casals fue el de la “afinación expresiva”. Este sistema consiste en tener en cuenta la atracción de unas notas hacia otras en función de su rol armónico. La extrema sensibilidad con la que Casals percibía la altura del sonido de cada nota le permitió dar rienda suelta a su sistema de afinación expresiva, el cual, según él, era el elemento singular más importante para aportar expresividad a la música (Cowling, 1975).

Como profesor, Casals aconsejó a numerosos violonchelistas. Cofundó la École Normale de Musique junto al violinista Thibaud y el pianista Cortot e impartió clases magistrales allí durante unos años (Anderson, 2002). Tras la Segunda Guerra Mundial, se retiró en un exilio voluntario en Prades (Francia), como protesta por el abandono de los aliados hacia España, sumida en ese momento en los años negros del franquismo. En 1950 el violinista Albert Schweitzer le convenció para fundar un Festival de Música en Prades coincidiendo con el bicentenario de la muerte de Bach. En ese concierto de Prades, Casals tocó las 6 suites de Bach y dirigió la orquesta (Baldock, 1994).

**Gaspar Cassadó** (1897-1966) nació en Barcelona. Comenzó a estudiar música a los cinco años con su padre, Joaquim Cassadó i Valls, que era maestro de capilla de la Basílica de la Merced (Barcelona). También estudió con Casals en París alrededor de 1910 (Casares Rodicio y Fernández-Cid, 1999). El talento de Cassadó le abrió las puertas de los círculos musicales de París, donde estudió armonía y composición con Maurice Ravel e hizo amistad con Manuel de Falla. En 1914, tras el estallido de la Primera Guerra Mundial, Cassadó regresa a Barcelona e inicia su actividad de conciertos con las principales orquestas de España. Desde 1922 comienza a dar a conocer composiciones propias, tanto piezas para violonchelo como conciertos, música de cámara, oratorios y una sardana. En los años 30 se traslada a Florencia y desde 1946 fue profesor de la *Accademia Chigiana* de Siena, y a partir de 1958 de la *Staatliche Hochschule für Musik* de Colonia (Casares Rodicio y Fernández-Cid, 1999). En este año es cofundador del “Curso de música española Música en Compostela” en Santiago de Compostela. En 1964 interpretó seis sonatas para violonchelo de Boccherini utilizando uno de los instrumentos que fueron propiedad del compositor. Las partituras habían sido encontradas en los archivos del Duque de Hamilton, en Escocia (Campbell, 1988). Fue un excelente y prolífico compositor. Escribió varias obras para violonchelo entre las que destaca su Suite para violonchelo solo, obra de repertorio habitual entre los violonchelistas actuales. Además de la suite escribió dos Sonatas para violonchelo y piano, varias piezas virtuosísticas para violonchelo y piano entre las que destacan Requiebros, Lamento de Boabdil y la Danza del diablo verde. Asimismo realizó diferentes arreglos para violonchelo entre los que cabe mencionar la Toccata de G.Frescobaldi y el Intermezzo de la ópera Goyescas de E.Granados.

**Elías Arizcuren Ezcurrea** (1915-2013) ha sido un reconocido violonchelista, de larga y fructífera vida profesional. Fue miembro de la Orquesta Gulbenkian en Lisboa y de la Orquesta Nacional de España (Euskomedia, 2014). Nació en Erice (Navarra) y realizó sus estudios en los conservatorios de su tierra y en San Sebastián, con el profesor Alfredo Larrocha (Iglesias, 1999). Posteriormente recibió lecciones en Italia de Gaspar Cassadó. Quienes disfrutaron de sus enseñanzas de Música en Compostela, uno de los cursos musicales veraniegos de mayor prestigio en la España de Franco y de la transición, recordarán a Elías Arizcuren, puesto que formaba parte del profesorado. Muchos violonchelistas que desarrollan actualmente su trabajo en España fueron alumnos de Elías Arizcuren.

**Elías Arizcuren**, hijo de Elías Arizcuren Ezcurrea, recibió sus primeras clases de violonchelo de su padre y luego estudió con Gaspar Cassadó, André Navarra y Sandor Vegh. En 1969 fundó en Amsterdam el Trío Mendelssohn, grupo con el que realizó numerosas grabaciones y conciertos por Europa y Estados Unidos. En 1985 publicó un método para la enseñanza de la técnica del violonchelo acompañado de un vídeo. Es asimismo el autor del libro “El violonchelo, sus escuelas a través de los siglos”, publicado en 1992 en España. Actualmente es director de orquesta y miembro del jurado en concursos internacionales de violonchelo. Ha impartido



clases en los conservatorios de Ámsterdam y Utrecht. En 1989 fundó el conjunto ibérico de violonchelos, grupo con el que ha estrenado numerosas obras de música contemporánea de Xenakis, Halffter, Pärt, Boulez, de Pablo, Denisov, Kagel, Glass, etc. (de Montserrat y Couceiro, s.f.).

**Marçal Cervera** nació en 1928 Santiago de Cuba, en el seno de una familia de músicos. Estudió en Barcelona con su padre, con Lluís Millet Farga y con Joan Massià y prosiguió sus estudios en Italia con Gaspar Cassadó y en París con Paul Tortelier. Ha sido miembro del *Collegium Musicum* de Zurich, bajo la dirección de Paul Sacher, del *Musikkollegium* de Winterthur y violonchelo solista de la Orquesta de Cámara de Lausanne y de la Orquesta del Festival de Lucerna (Fortea, 2005). A partir de 1963 se dedicó exclusivamente a la carrera concertística como solista y en diferentes formaciones de música de cámara. Ha actuado por toda Europa, Estados Unidos, Canadá, México, África del Sur, Oriente Medio y Corea, participando en festivales de gran prestigio. Entre su discografía destaca la grabación de las sonatas de J.S.Bach con Rafael Punyana. Ha sido miembro, en varias ocasiones, del jurado del concurso internacional de Ginebra y del concurso Gaspar Cassadó de Florencia. Paralelamente a la actividad concertística ha desarrollado una intensa labor pedagógica durante más de veinte años en la *Staatliche Hochschule für Music* de Freiburg en Alemania y como profesor de numerosos cursos internacionales (de Montserrat y Couceiro, s.f.).

**Lluís Claret** nació en Andorra la Vieja en 1951, hijo de padres catalanes exiliados. A los nueve años empezó su educación musical en su localidad natal. En 1964 se trasladó a Barcelona y comenzó a trabajar con Enric Casals, hermano de Pau Casals (Iberni, 1999). Claret continuó sus estudios en Francia, Italia y los Estados Unidos, teniendo contacto con grandes profesores como Maurice Gendron y Radu Aldulescu. A lo largo de su carrera se ha dedicado especialmente a la música de cámara. Ha ganado primeros premios en varios concursos internacionales de prestigio. Fundó junto a su hermano gemelo Gerard y el pianista Albert Atenelle el Trio de Barcelona, que ha conocido un gran éxito en Europa (Iberni, 1999). Es frecuentemente invitado a formar parte en los jurados de importantes concursos internacionales. Ha sido profesor en el Conservatorio de Toulouse y en los cursos de especialización musical de la Universidad de Alcalá de Henares.

### 2.2.8 Mujeres violonchelistas a lo largo de la historia

En su libro *The Cello*, Cowling (1975, p.179) hace referencia a una publicación de Van der Straeten aparecida en 1915, *Techniques of Violoncello Playing*, en la que se describen varias posiciones posibles en las que las mujeres podrían sujetar el violonchelo:

Las damas pueden sostener el violonchelo de varias maneras. Algunas colocan el instrumento entre las rodillas de acuerdo con su manera más habitual. Esta manera está adop-

tada de modo casi universal, ya que permite un control más completo del instrumento. Las otras modalidades, que se consideraban más elegantes, han quedado obsoletas debido a sus obvias desventajas. La primera y mejor de entre esas maneras de sostener el instrumento consiste en girar las dos piernas hacia la izquierda, flexionando la rodilla derecha y colocándola bajo la izquierda. El extremo izquierdo de la espalda se sostiene mediante la rodilla izquierda y el instrumento se apoya en el pecho en una posición oblicua. La segunda modalidad es apoyar la rodilla derecha en un cojín o taburete oculto tras el instrumento, apoyando el violonchelo contra la rodilla izquierda. Algunas damas cruzan su rodilla derecha sobre la izquierda, y apoyan el instrumento sobre la pierna derecha. Sin embargo, esta posición no es recomendable, ya que obliga a una posición forzada del cuerpo para manipular el instrumento.

A pesar de la dificultad de la ausencia de pica y de las convenciones sociales sobre las mujeres en relación con violonchelo, en los anales de la historia de los virtuosos del violonchelo de los primeros años del siglo XIX, aparece el nombre de una mujer, **Lisa Barbier Cristiani**, nacida en París en 1827 y que murió en una gira de conciertos en Tolbolsk, Siberia, a los 26 años (Cowling, 1975). Su existencia es conocida fundamentalmente por dos motivos. Por un lado, poseía un Stradivarius de 1700, que actualmente es conocido por el nombre “Cristiani” y que posteriormente perteneció a Hugo Becker. Y por otro, Mendelssohn le dedicó su *Canción sin palabras* en re mayor op. 109.

A finales del siglo XIX, al mismo tiempo que el uso de la pica se va extendiendo, comienzan a aparecer algunas mujeres violonchelistas. La más famosa de entre ellas es **May Mukle** (1880-1963), violonchelista de origen inglés y de padres gitanos, quien disfrutó de una larga carrera ofreciendo conciertos en Europa y Estados Unidos (Cowling, 1975).

**Beatrice Harrison** (1892-1965) fue también una exitosa violonchelista inglesa. Fue alumna de Hugo Becker y destacó por su interés por la literatura contemporánea de su época, es decir, las obras de Elgar, Delius, Dohnany y la exigente Sonata de Kodaly para violonchelo solo opus 8 (Campbell, 1988).

**Guillermina Suggia** (1888-1950), la famosa violonchelista portuguesa de Oporto, estudió con Julius Klengel y con Casals, con quien estuvo casada entre 1906 y 1912 (Vézina, 2003). Suggia vivió en Londres hasta finales de la década de los 40, cuando volvió a Portugal. En Londres fue conocida por introducir las innovaciones de Casals en sus conciertos y su actividad docente. Hoy en día existe en el Reino Unido un premio de violonchelo que lleva su nombre (Vézina, 2003). En 2005 se organizó en su Oporto natal una exposición sobre su vida y su carrera en la Casa Museo Guerra Junqueiro, que culminó con la celebración del Festival Suggia organizado por la Casa da Música de la ciudad portuguesa (Collado, 2005).

**Raya Garbusova** (1906-1997) fue una gran violonchelista rusa nacida en Tiflis, Georgia. Tras estudiar en el conservatorio de su ciudad, tomó clases con Casals y Hugo Becker. Antes de hacer su debut en Estados Unidos en 1934, ya era conocida en Europa, donde había tocado con las principales orquestas por todo el continente. En 1946 estrenó el concierto para violonchelo de Samuel Barber con la orquesta de Boston dirigida por Koussevitsky (Campbell, 1988). Elizabeth Cowling (1975) señala el hecho de que Raya Garbusova era una mujer de compleción menuda y manos pequeñas. Y que, sin embargo, tenía una gran flexibilidad en la mano izquierda lo que le permitió desarrollar una excelente técnica instrumental. Mostró siempre interés por el repertorio contemporáneo, incluyendo en sus conciertos obras de Hindemith, Stravinsky, además de la sonata y el concierto de Barber. Fue poseedora de un buen número de instrumentos de gran calidad como un Seraphin, un Matteo Goffriller, un Nicolas Lupot, un Stradivarius y un G.B. Guadagnini.

**Zara Nelsova** (1918-2002) nació en Winipeg, Canadá. Se mudó con su familia a Londres cuando tenía diez años, y a los doce años hizo su debut tocando el concierto de Lalo bajo la batuta de Sir Malcolm Sargent. En 1956 se convirtió en ciudadana americana. Ha realizado conciertos y giras por toda Europa y Estados Unidos y fue profesora en la Julliard School of Music de Nueva York. Su instrumento fue el Stradivarius “Marquis de Corberon” de 1717 (Campbell, 1988). La revista *Strad* también ha dedicado al menos un artículo a la figura de Zara Nelsova, redactado por Potter (2003).

**Jacqueline Du Pré** (1945-1987) fue una de las mejores violonchelistas del siglo XX. Británica de nacimiento, esposa y compañera musical del pianista y director argentino-israelí Daniel Barenboim, debió retirarse a la edad de 28 años (en 1973), debido a la esclerosis múltiple que produjo su deceso en 1987, cuando sólo contaba 42 años. Fue condecorada con la Orden del Imperio Británico en 1976 y su interpretación del concierto para cello de Edward Elgar está considerada la versión de referencia (Vézina, 2003). Estudió con William Pleeth en la Guildhall School of Music and Drama en Londres, con Paul Tortelier en París, con Rostropovich en Rusia y con Casals en Suiza. Durante toda su carrera, Du Pré actuó junto con orquestas y solistas prestigiosos. Tocó con el Stradivarius “Davidov” de 1712 (Vézina, 2003). El nombre de la violonchelista Jacqueline Du Pré ha llegado a ser muy conocido y su figura, quizás debido a su enfermedad y muerte temprana, ha sido objeto de una cierta mitificación en el mundo de la música clásica. Se filmó una película sobre su vida que se tituló “Hillary y Jacky” y existen varias biografías. Una de las más conocidas es la de Carol Easton (1968).

En España no podemos dejar de mencionar a **María de Macedo** (1931), portuguesa de nacimiento, pero afincada en Madrid desde 1979. Está considerada una gran pedagoga y ha formado a numerosos violonchelistas de toda España (de Montserrat y Couceiro, s.f.). Se formó en la Universidad de Indiana con Janos Starker.

En la segunda mitad del siglo XX destacan otros nombres en femenino entre las violonchelistas. **Karine Georgian**, **María Kliegel** y **Natalia Gutman**, alumnas de Rostropovich son solistas de primer orden. En Francia, **Emannuele Bertrand** y **Anne Gastinel** desarrollan con éxitos sus carreras como solistas. La argentina **Sol Gabetta**, afincada en Suiza, es también una intérprete de éxito. En Estados Unidos destacan **Alisa Weilerstein** y **Ofra Harnoy**.

En la actualidad la situación de la mujer con respecto al violonchelo casi podemos decir que se ha revertido con respecto a siglos anteriores. Son muy numerosas las mujeres violonchelistas, ejerciendo en todos los ámbitos de la profesión, lo cual incluye la docencia y la orquesta. Vemos numerosas mujeres en las secciones de violonchelo de las orquestas, así como profesoras y solistas. Y en las aulas, incluso a veces, son escasos los varones.

### 2.2.9 Grandes violonchelistas del siglo XX

A lo largo de los siglos XVIII y XIX el violonchelo se consolida en Europa. Las escuelas de los distintos países van dando sus frutos y surgen virtuosos y violonchelistas extraordinarios como Boccherini, Romberg, Servais, Davidov o el propio D. Popper (Kernfeld y Barnett, 2002). El virtuosismo de estos estupendos músicos iba a servir a los grandes compositores de estímulo para componer obras para violonchelo, y así el repertorio instrumental fue aumentando. No es el objeto de este trabajo el analizar el repertorio del violonchelo, pero por otro lado es inevitable observar cómo los distintos factores interactúan en la evolución del instrumento, los instrumentistas y el propio repertorio. Durante todo el siglo XX el violonchelo ha vivido una etapa dorada. Tal como nos dicen Kernfeld y Barnett (2002), grandes compositores como Shostakovich, Prokofiev, Britten, Kodaly, Strauss, Rachmaninov y tantos otros han compuesto obras para violonchelo, y han destacado los nombres de grandes violonchelistas en todos los países, incluyendo los Estados Unidos y Asia. Hoy en día hay cientos de violonchelistas que ocupan puestos destacados en el mundo de la docencia y de las salas de conciertos. Por ese motivo, y dado que es absolutamente imposible recopilar todos los nombres de los violonchelistas más destacados a lo largo del siglo XX, nos limitaremos a citar los nombres más sobresalientes. En este sentido, es de gran ayuda el libro de Vézina (2003), en el que se hace una recopilación exhaustiva de nombres y trayectorias a lo largo de los siglos. Estableceremos dos categorías. En primer lugar mencionaremos a los cinco nombres imprescindibles en el mundo del violonchelo en el siglo XX: Pau Casals, Emanuel Feuermann, Gregor Piatigorsky, Mstislav Rostropovich y Janos Starker. Y en segundo lugar, citaremos de manera más breve a otro buen número de destacados violonchelistas que han desarrollado importantes carreras como solistas y/ profesores.

#### Cinco nombres imprescindibles

Hemos hablado ya sobre **Casals** en el apartado de violonchelistas españoles.

**Emanuel Feuermann** (1902-1942) fue uno de los grandes virtuosos del siglo XX, y su repentino fallecimiento a los cuarenta años representó una terrible pérdida para el mundo de la música. Nacido en la región de Galitzia (actual Polonia), se trasladó a Viena con su familia a los siete años. Ya a los nueve años tocaba conciertos en público. Su principal profesor fue Julius Klengel (Morreau, 1996). A los dieciséis años fue nombrado profesor en el Conservatorio de Colonia y en 1929 fue contratado para reemplazar a Hugo Becker en la Hochschule de Berlín. Fue profesor en Berlín hasta el año 1934, cuando debido a la situación política de Alemania (Feuermann era judío) emigró a Estados Unidos (Vézina, 2003). Hizo su debut en Nueva York en 1935 y a partir de ese momento cosechó numerosos éxitos como solista en Estados Unidos. La calidad de Feuermann como intérprete era extraordinaria, su manera de tocar resultaba natural y de una facilidad pasmosa, incluso en los pasajes técnicamente más difíciles. Su sonido era puro y bello y su afinación perfecta (Morreau, 1996). Debido entre otras cosas a su muerte prematura, la figura de Feuermann ha sido objeto de homenajes en el contexto de diversos festivales de violonchelo. Cabe destacar en este sentido el Festival Internacional de Violonchelo de Manchester, en 1996; y el Festival de Kronberg en Alemania, que a partir de 2002 organiza el Prix Emmanuel Feuermann, un prestigioso concurso para jóvenes violonchelistas ([http://www.gp-emanuelfeuermann.de/front\\_content.php](http://www.gp-emanuelfeuermann.de/front_content.php)). Existe además una interesante biografía de Feuermann, escrita por Itzkoff (1995) y que se presentó en el Festival de Violonchelo de Kronberg en 2002.

**Gregor Piatigorsky** (1903-1976) nació en Rusia y su primer profesor fue su padre, violinista amateur, según Vézina (2003). Posteriormente estudió en el Conservatorio de Moscú. Los inicios de su carrera fueron muy accidentados, y tras ser primer violonchelo del Teatro Bolshoi de Moscú a la edad de diecisiete años, escapó de Rusia y viajó a Polonia, donde formó parte de la Orquesta Filarmónica de Varsovia. Tras un breve período de tiempo, se marchó a Berlín. Tomó clases sin mucho éxito con Hugo Becker y después en Leipzig con Julius Klengel (Kernfeld y Barnett, 2002). En 1924, Piatigorsky fue nombrado primer violonchelo de la Filarmónica de Berlín con Furtwängler, hasta que unos años después inició su carrera como solista. Su debut en Estados Unidos fue en 1929 y desde entonces realizó giras por todo el mundo incluyendo América del Sur y Japón. Su simpatía por la música contemporánea le llevó a estrenar conciertos de Castelnuovo-Tedesco, Hindemith, Dukelsky, Pizzetti y *Schelomo* de Bloch entre otros (Markevicht, 1984). Gran parte de estas obras le fueron dedicadas, al igual que piezas de Cassadó y Mainardi. En el ámbito de la música de cámara, Piatigorsky formó famosos tríos con Mislstein y Horowitz y, posteriormente, con Heifetz y Rubinstein. Fue profesor en el Curtis Institute, la Universidad de Boston, la Universidad de Los Ángeles y el Festival de Tanglewood. Tuvo dos magníficos Stradivarius, el “Baudiot” de 1725 y el “Batta” de 1714 (Vézina, 2003). Escribió sus memorias en un libro titulado *My cello and I* en su versión inglesa.

**Mstislav Rostropovich** (1927- 2007) nació en Bakú (Azerbaiyán) en una familia de músicos.



Estudió en el Conservatorio de Moscú donde fue alumno de Shostakovich y Prokofiev. Según Vézina (2003), a partir de 1961 fue profesor en el mismo conservatorio y en 1948 hizo su debut como solista con la Orquesta Filarmónica de Moscú. En 1950 ya había actuado también como director. En 1951 recibió el Premio Stalin y, posteriormente, en 1963, el Premio Lenin, máximo galardón soviético. Sin embargo defendió de forma pública al escritor Alexander Solzhenitsyn en una carta enviada al diario Pravda en 1970 (Campbell 1988). En 1974, Rostropóvich y su esposa, la soprano del Bolshoi Galina Vishneskaya, abandonaron la Unión Soviética al haber sido privados de la posibilidad de dar conciertos. Emigraron a Estados Unidos y, en 1977, Rostropovich fue nombrado director de la Orquesta Sinfónica Nacional en Washington D.C. que dirigió durante 17 años. En 1990 fue invitado a actuar con esta orquesta en la Unión Soviética por Mijaíl Gorbachov, ocasión en la que les fue devuelta la nacionalidad soviética a él y a Galina Vishnevskaya (Vézina, 2003). A lo largo de su vida encargó y estrenó obras para violonchelo de los principales compositores contemporáneos, como la Sinfonía concertante en mi menor, opus 125 de Serguéi Prokófiev, los dos Conciertos para violonchelo de Dmitri Shostakóvich y la Cello Symphony, la Sonata para violonchelo y piano y las Suites para violonchelo de Benjamin Britten (Kernfeld y Barnett, 2002). Asimismo fue el impulsor de las 12 piezas Sacher que distintos compositores escribieron para homenajear al director de orquesta suizo y mecenas Paul Sacher. Recibió numerosos premios y distinciones a lo largo de su vida. Desde 1977 se celebra bianualmente en París el concurso Rostropovich de violonchelo, muy reconocido en nuestro campo profesional.

**Janos Starker** (1924-2013) es otra de las grandes personalidades del violonchelo a lo largo del siglo XX. Podemos leer en sus memorias *The world of music according to Starker* (Starker, 2004) sus principales datos biográficos. Nació en Budapest y estudió en la Academia de música Franz Liszt con Adolf Schiffer, quien había sido alumno de David Popper. Entre los músicos que lo influenciaron están Leo Weiner, Zoltán Kodály, Béla Bartók y Ernő von Dohnányi. Starker realizó su debut profesional a los 14 años, cuando interpretó el concierto para violonchelo de Dvořák. Abandonó la Academia Liszt en 1939 y pasó la mayor parte de la Segunda Guerra Mundial en Budapest. Debido a su juventud, Starker escapó al trágico destino de sus hermanos mayores, quienes tuvieron que realizar trabajos forzados y fueron asesinados por los nazis. A pesar de esto, Starker pasó tres meses en un campo de concentración (Starker, 2004). Al fin de la guerra, se convirtió en el violonchelista principal de la Ópera de Budapest y de la Orquesta Filarmónica de Budapest, pero en 1946 Starker abandonó el país, ocupado por los soviéticos. Realizó un concierto exitoso en Viena, donde permaneció para prepararse para el Concurso de Violonchelo de Ginebra, el cual ganó su estudiante Eva Janzer. Starker fue de Ginebra a París, y allí realizó su primera grabación de la sonata para violonchelo solo, Op. 8 de Zoltán Kodály. Gracias a esta grabación, ganó el *Grand Prix du Disque* (Starker, 2004). Tal como dice Vézina (2003), en 1948 emigró a los Estados Unidos para convertirse en el violonchelista principal

de la Orquesta Sinfónica de Dallas cuyo director era Antal Doráti. En 1949, se mudó a Nueva York en calidad de violonchelo principal de la Ópera del Metropolitan dirigida por Fritz Reiner. Fue en Nueva York donde realizó la primera de sus grabaciones de las suites para violonchelo solo de Johann Sebastian Bach. En 1952, Starker se convirtió en el violonchelista principal de la Orquesta Sinfónica de Chicago. Y en 1958, Starker aceptó el puesto de profesor en la *Jacobs School of Music* de la Universidad de Indiana sin por ello abandonar su carrera como solista (Starker, 2004). Starker realizó más de 160 grabaciones a lo largo de su vida. Grabó las seis suites para violonchelo solo de Bach en cinco ocasiones, la más reciente en 1992 para *RCA Red Seal Records*. Fue nominado a un Grammy por su grabación de 1990 de las obras de David Popper. Varios compositores le han escrito y dedicado conciertos y obras para violonchelo, entre los que se encuentran David Baker, Antal Doráti, Bernhard Heiden, Jean Martinon, Miklós Rózsa y Robert Starer (Starker, 2004). Starker ha sido un gran pedagogo y, concretamente, ostentaba el título de Profesor Distinguido de la Universidad de Indiana. Contribuyó en gran medida al crecimiento de la institución en lo referido a la calidad de su profesorado, consiguiendo que se incorporaran al claustro nombres como el pianista Giorgy Sebok o el violinista Joseph Gingold (Colón y otros, 1999). Realizó una importante tarea editando partituras como las sonatas y variaciones de Beethoven o las suites de Bach y, en 1961, publicó un libro de ejercicios de violonchelo *An organized method of string playing* que constituye un nuevo modo de abordar la técnica instrumental de manera sistemática y razonada (Kernfeld y Barnett, 2002). Entre sus alumnos se encuentran un gran número de violonchelistas destacados y solistas internacionales, entre los que destacan Gary Hoffmann, Tsuyoshi Tsutsumi, Maria Kliegel. La violonchelista portuguesa afincada en España, María de Macedo, estudió con Starker en los primeros años sesenta y, años después sugeriría a muchos de sus alumnos ir a continuar su formación a la Universidad de Indiana. Hoy en día, somos numerosos los violonchelistas en activo en España que hemos pasado por las aulas de la Universidad de Indiana. Tengo la suerte de pertenecer a este colectivo junto a otros colegas como Suzana Stefanovic, Ángel García Jermann, Israel Fausto Martínez Melero, Aldo Mata, Paul y Mark Friedhof, Damián Martínez o Peter Thiemann.

### Otros violonchelistas destacados del siglo XX

Comenzaremos por dos violonchelistas que vivieron a caballo de Francia y Estados Unidos.

**Diran Alexanian** (1881-1954), estudió con Gruetzmacher en Berlín, donde también tocó conciertos de música de cámara con Brahms y Joachim. Con diecisiete años interpretó el Don Quijote de Richard Strauss como solista. A los veinte años se instaló en París donde conoció a Casals y tras estudiar un tiempo con él se convirtió en su asistente en la École Normale de Musique (Kernfeld y Barnett, 2002). Allí puso en práctica las innovadoras ideas de Casals en la técnica instrumental que además expuso en su *Traité théorique et pratique du violoncelle*,

publicado en 1922 (Kernfeld y Barnett, 2002). En 1922, Alexanian publicó su método de violonchelo y, en 1929, una edición de las suites de Bach. Alexanian se mudó a Estados Unidos en 1937 donde fue profesor en el Instituto Peabody de Baltimore y la Manhattan School of Music de Nueva York (Vézina, 2003).

**Maurice Eisenberg** (1900-1972) nacido en Königsberg, de padres polacos, se trasladó con su familia a Estados Unidos. Fue muy conocido por sus interpretaciones de las suites de Bach, aunque también incluía gran número de piezas del siglo XX en su repertorio (Vézina, 2003). Fue miembro del Trío Menuhin y fundador del Centro Internacional de Violonchelo de Londres. Eisenberg fue alumno y amigo cercano de Casals (Kernfeld y Barnett, 2002), sucedió a Alexanian como profesor en la *École Normale de Paris*. También fue profesor en Cambridge y en los cursos de verano de Cascais (Portugal). En 1957 publicó su libro *Cello Playing of today* en el que expone sus puntos de vista sobre los problemas interpretativos de los violonchelistas (Kernfeld y Barnett, 2002). Los últimos años de su vida fue profesor en la *Julliard School of Music* de Nueva York.

Los cuatro violonchelistas **franceses** más importantes del siglo XX fueron:

**Pierre Fournier** (1906-1986), fue conocido como el “aristócrata de los cellistas”, por su elegante musicalidad y su majestuoso sonido (Campbell, 1988). Se graduó en el Conservatorio de París a los 17 años, en 1923. Alcanzó fama cuando tocó con la Orquesta de Édouard Colonne en 1925, y realizó giras por toda Europa. Tocó con los más prestigiosos y aclamados músicos de su tiempo. Fournier dio clases en la *École Normale de Musique* y en el Conservatorio de París desde 1937 a 1949 (Vézina, 2003).

**Maurice Gendron** (1920-1990) fue un gran violonchelista francés. Grabó los conciertos más importantes del repertorio con directores como Bernard Haitink, Raymond Leppard o Pau Casals. Colaboró en conciertos y grabaciones con el pianista Philippe Entremont (Vézina, 2003). Fue un gran abogado de la música de su tiempo y tocó con Jean Françaix y Benjamin Britten. Durante 25 años tocó en un trío junto a Yehudi y Hepzibah Menuhin. Fue profesor en la *Menuhin School* y en el Conservatorio de París, donde uno de sus alumnos fue Xavier Gagnepain (profesor a su vez de la autora de este trabajo). Fue el primer violonchelista en tocar el Concierto en si bemol de Boccherini en su formato original y realizó un excelente trabajo editando las ediciones *urtext* de los conciertos de Haydn. Tocó un Stradivarius que ahora se conoce como el “Gendron” (Vézina, 2003). Publicó un método de violonchelo titulado *L’art du violoncelle* en colaboración con el violonchelista suizo Paul Grümmer (Walden, 1998).

**André Navarra** (1911-1988) nacido en Bairritz, estudió primero en el Conservatorio de Toulouse y después en el Conservatorio de París en la clase de Jules Loeb. Vézina (2003), nos dice que fue primer violonchelo de la orquesta de la ópera de París y que en 1937 ganó un concurso



internacional en Viena. A continuación comenzó su carrera como solista a escala internacional hasta que fue interrumpida por el estallido de la guerra. Tras la liberación de Francia retomó su carrera realizando giras por India, México, Estados Unidos y Europa, así como por la Unión Soviética. Estrenó obras de André Jolivet, Claude Pascal o René Tomasi. Florent Schmitt compuso para él la obra “*Introit, Récit et Congé*”. A partir de 1949 fue profesor en el Conservatorio de París. En la revista *Strad* encontramos un interesante artículo sobre la figura y la labor pedagógica de André Navarra escrito por Tully Potter (2011), una de las redactoras más consolidadas de esta publicación especializada.

**Paul Tortelier** (1914-1990) nació en París. Sus padres le animaron en el aprendizaje del violonchelo y a los 12 años entró en el Conservatorio de París para estudiar con Feuillard y Gérard Hekking (Vézina, 2003). Ganó el primer premio de violonchelo en el conservatorio cuando tenía 16 años. En 1935, Tortelier entró en la Orquesta Filarmónica de Monte Carlo como violonchelista principal, en la que estuvo hasta 1937. Dio conciertos bajo la batuta de Bruno Walter y Arturo Toscanini, y tocó también la parte de solista en el poema sinfónico *Don Quijote* de Richard Strauss bajo la dirección del propio compositor (Campbell, 1988). Esta obra se asoció desde entonces a Tortelier, quien la tocó en numerosos conciertos y la grabó. Fue profesor en el Conservatorio de París, en la *Hochschule* de Essen y en el Conservatorio de Niza (Campbell, 1999b). Compuso varias obras como una Sonata para violonchelo y piano, una Suite para violonchelo solo, un Concierto para dos violonchelos y otras pequeñas piezas, además de un libro de cadencias de los conciertos más importantes del repertorio. En 1971 publicó su método de violonchelo *How I play, how I teach* (Walden, 1998). Inventó un nuevo modelo de pica articulada (Kernfeld y Barnett, 2002) que se conoce bajo el nombre de “pica Tortelier”.

Tras estos cuatro colosos, el legado continuó con toda una generación de violonchelistas entre los que podemos mencionar a **Philippe Muller**, **Dominique de Willencourt**, **Xavier Philips**, **Jerome Pernoo** o **Gautier Capuçon**. Así como **Christophe Coin** y **Bruno Cocset** en el ámbito del violonchelo barroco.

En **Italia**, mencionaremos a **Enrico Mainardi** (1897-1976), violonchelista de Milán, que fue primer violonchelo de la orquesta de la ópera de Berlín donde trabajó bajo la batuta de Eric Kleiber (Vézina, 2003). Destacó en la interpretación de la música de su tiempo, tocando a menudo obras de Max Reger -como la Sonata para violonchelo y piano con Reger al piano-, la Sonata y el Concierto de Pizzetti y el Concierto de Malipiero. Fue profesor en el conservatorio de Bolonia y en la Academia Santa Cecilia de Roma. Como compositor publicó cuatro conciertos para violonchelo, una sonata y una sonata quasi fantasía, además de sus cadencias para violonchelo, que según Vézina (2003) son muy destacables, en particular la del Concierto de Haydn en re mayor.

**Antonio Janigro** (1918-1989), nacido en una familia de músicos, comenzó a estudiar el vio-

lonchelo a los ocho años en el Conservatorio de Milán. En 1929 Casals le escuchó tocar y le sugirió continuar estudiando en la École Normale de Paris (Vézina, 2003). En la capital francesa se rodeó de un entorno de músicos excepcionales como Cortot, Thibaud, Enesco, Nadia Boulanger, Paul Dukas, Albert Roussel o Paul Badura-Skoda. Durante la segunda guerra mundial abandonó Paris para establecerse en Zagreb, donde fue profesor en el conservatorio. Comenzó a adentrarse en la dirección de orquesta y fundó la orquesta de cámara Los solistas de Zagreb, agrupación que llegó a tener fama internacional (Vézina, 2003).

Además de estos nombres, otros violonchelistas italianos destacados a lo largo del siglo XX son **Luigi Silva** (1903-1961), **Rocco Filipini**, **Mario Brunello**, **Enrico Dindo**, **Gaetano Nassillo**, etc.

En **Alemania** el nombre de **Sigfried Palm** (1927-2005) es un referente, especialmente en lo relacionado con la música contemporánea. Vézina (2003) dice que Sigfried Palm se interesó desde joven por las obras de Webern, Schoenberg y Berg. Estudió con Enrico Mainardi en Salzburgo y en Lucerna. Fue profesor en la *Hochschule* de Colonia, institución de la que también fue director entre 1962 y 1976. Mantuvo una amistad con el compositor Stockhausen y estuvo siempre interesado por la vanguardia, estrenando obras de Penderecki, Zimmermann, Ligeti, Kagel, Xenakis y muchos más (Vézina, 2003).

**David Geringas**, **Misha Maisky**, **Karine Georgian**, **Boris Pergamenshikov** e **Ivan Monigheti**, todos ellos de origen ruso y alumnos de Rostropovich, han desarrollado sus carreras en Alemania como profesores de diferentes *Hochschules*, además de como destacados concertistas en todo el mundo. Otros nombres de violonchelistas alemanes son **Christoph Henkel**, **Wolfgang Boettcher**, **Julius Berger**, **Daniel Schott-Müller**, **Alban Gerhardt**, **Gustav Ravinius** y **Jan Volger**.

En **Inglaterra**, **William Henry Squire** (1871-1963) fue un profesor de violonchelo y compositor a caballo entre los siglos XIX y XX (Campbell, 1999b). Ayudó a popularizar el violonchelo como instrumento solista por medio de sus conciertos a lo largo y ancho de las islas británicas y gracias a sus grabaciones. Gabriel Fauré le dedicó su *Sicilienne* (Fauré, 2007) y él compuso por su parte varias piezas para violonchelo, como por ejemplo la Tarantella, cuyo valor didáctico sigue vigente hoy en día.

**William Pleeth** (1916-1999) estudió violonchelo con Herbert Wallen en la *London Cello School*. Con trece años, obtuvo una beca para estudiar con Klengel en Leipzig. Pleeth disfrutó de las enseñanzas de Klengel y siempre sintió mucho aprecio por su maestro. En 1931 hizo su debut como solista con la Orquesta de la Gewandhaus de Leipzig con el concierto de Haydn en re mayor y en 1940 tocó el concierto de Schumann con la orquesta de la BBC dirigida por Adrien Boult (Campbell, 1999b). Durante la guerra Pleeth estuvo en el ejército inglés. En 1942

se casó con la pianista Margaret Good y juntos tocaron conciertos durante más de cuarenta años y grabaron numerosos discos. William Pleeth fue profesor en en la Escuela Guildhall de Música y Drama de Londres (Vézina, 2003), y a partir de 1977 fue profesor invitado en la Escuela Menuhin y en el *Royal College*. Su alumna más famosa fue Jacqueline Du Pré, y otros de sus alumnos destacados son Frans Helmerson, Martin Rummel, Colin Carr, Anssi Karttunen y su hijo Antony Pleeth. Kernfeld y Barnett (2002) nos dicen que Pleeth deja de lado la idea de las “escuelas” en su pedagogía del violonchelo y desarrolla sus enseñanzas de forma más individuallizada, enfoncándolas a través de un profundo entendimiento de la psicología de cada alumno.

Otros nombres destacados entre los violonchelistas británicos a lo largo del siglo XX son **John Barbirolli** (más conocido en su faceta de director de orquesta), **Christopher Bunting**, **Roham de Saram**, **Julian Lloyd-Weber**, **Raphael Wallfisch** o **Steven Isserlis**, quien además ha escrito un libro sobre estilos musicales en una línea ligera y humorística, titulado “Por qué Beethoven tiró el estofado” (Isserlis, 2001).

El violonchelista holandés **Anner Bylsma** ha sido durante muchos años la referencia mundial en el mundo del violonchelo barroco. Nacido en La Haya en 1934, estudió violonchelo con Garel van Leeuwen (Vézina, 2003). En 1958 ganó el primer premio del Concurso Internacional Pablo Casals de México y, entre 1962 y 1968, fue violonchelo principal en la orquesta del Concertgebouw de Amsterdam. Comenzó su especialización en la interpretación con instrumentos de época de la mano de Frans Brüggen y de los hermanos Kuijken. En 1970 fue nombrado profesor en Amsterdam y en La Haya. Para el repertorio barroco, Bylsma toca un violonchelo Gofriller de 1695 y un instrumento del Tirol de alrededor de 1700. Para su segunda grabación de las suites de Bach tuvo la oportunidad de utilizar el “Stradivarius Servais” propiedad del *Smithsonian Institute*. En 2001, Bylsma publicó un libro sobre las tres primeras suites de Bach titulado *The fencing master*, que se ha convertido en un verdadero manifiesto de estética interpretativa de las suites de Bach para muchos violonchelistas de todo el mundo. Uno de sus alumnos, **Peter Wispelwey**, desarrolla actualmente una fructífera carrera en sus dos facetas de violonchelista barroco y moderno.

En el conjunto de países que conforman Europa central, y poniendo el énfasis en Austria, la República Checa y Hungría, los nombres más destacados son: **Milos Sadlo** (1912-2003), **Nikolaus Harnoncourt** (más conocido en su faceta de erudito y director de orquesta), **Valentin Erben** (violonchelista del desaparecido Cuarteto Alban Berg), **Heinrich Schiff** y **Miklos Pereny**.

En Suiza, **Paul Grümmer** (1879-1965) fue un destacado violonchelista a finales del siglo XIX y principios del XX. **August Wenzinger** (1905-1996) alumno de Grümmer, al igual que su profesor se interesó por la viola da gamba. Hoy en día están en activo **François Guye** y los

estupendos hermanos **Thomas** y **Patrick Demenga**.

En los países escandinavos hay excelentes violonchelistas. **Erling Blöndal-Bengston** (1932-2013), nacido en Copenhague, estudió con Piatigorsky en el Curtis Institute de Philadelphia, convirtiéndose en asistente de su profesor entre 1950 y 1953. Posteriormente fue nombrado profesor en el Real Conservatorio de Música de Copenhague y también en la *Hochschule* de Colonia, en Alemania. Realizó numerosas giras por todo el mundo y es célebre su interpretación del concierto de William Walton. El finlandés **Arto Noras** es otro de los nombres conocidos. Fue alumno de Paul Tortelier y, actualmente, es profesor en la Academia Sibelius de Helsinki y miembro habitual del jurado en diversos concursos internacionales de violonchelo. **Frans Helmerson**, sueco nacido en 1945, estudió en Göteborg y posteriormente en Londres con William Pleeth. En 1968 fue nombrado violonchelo principal de la Orquesta de la radio de Estocolmo y, a partir de 1970, comenzó su carrera como solista tras ganar varios concursos internacionales como el de Ginebra y el Gaspar Cassadó en Florencia. Fue profesor en el conservatorio de Oslo y en la *Musikhochschule* de Estocolmo. Sus grabaciones del concierto de Dvorak son muy reconocidas. El noruego **Truls Mork**, fue alumno de Frans Helmerson y de Heinrich Schiff en Austria. Fue ganador del concurso Tchaikovsky de Moscú y, desde entonces, desarrolla una intensa carrera como solista internacional. En Rusia, **Daniil Shafran** (1923-1997) fue uno de los más destacados violonchelistas (Campbell, 1988).

Estados Unidos fue durante el siglo XX un país al que emigraron numerosos artistas debido a las guerras y las convulsiones políticas en Europa. Esto ha hecho que, al mirar retrospectivamente, nos encontremos un panorama extremadamente rico en lo que se refiere a los violonchelistas. Entre los nombres que ya se vienen mencionando en este trabajo, existe un buen número de violonchelistas que emigraron a Estados Unidos desde Europa. Hemos nombrado a Maurice Einsenberg, Diran Alexanian, Felix Saldmon, Luigi Silva, Gregor Piatigorsky, Emanuel Feuermann, Raya Garbusova y Janos Starker.

Otros europeos que emigraron a Estados Unidos son:

**Edmund Kurtz** (1908-2004) nacido en San Petersburgo y que fue violonchelo principal de la orquesta de Chicago. Como solista debutó con el concierto de Dvorak dirigido por Arturo Toscanini. Según Vézina (2003), estrenó obras de Milhaud y Honneger y fue el primer violonchelista en tocar el concierto de Katchaturian en Estados Unidos.

**Victor Herbert** (1859-1924) nació en Dublín y emigró a Estados Unidos donde ocupó el puesto de primer violonchelo en la orquesta del Metropolitan de Nueva York (Vézina, 2003). Es conocido como compositor, especialmente por sus conciertos para violonchelo.

**Dimitri Markevitch** (1923-2002), hermano del director de orquesta Igor Markevitch, estudió primero en la *École Normale de Paris* y posteriormente emigró a Estados Unidos donde es-

tudió con Maurice Eisenberg y, sobre todo, con Gregor Piatigorsky (Vézina, 2003). Desarrolló una amplia carrera como solista y realizó giras por todo el mundo. Su repertorio incluía piezas de compositores del siglo XX como Honneger, Martinu, Prokofiev y Kabalevsky. Su libro *Cello Story* (1984) ha sido una de las referencias bibliográficas consultadas para este trabajo.

**Gabor Rejto** (1916-1987), nacido en Budapest, emigró a Estados Unidos en 1943, tras estudiar con Pablo Casals. Fue fundador del Trío Alma y profesor en la *Eastman School of Music* (Vézina, 2003) y, posteriormente, en la Universidad de Southern California.

**Mischa Schneider** (1904-1984), nació en Lituania. Junto a su hermano el violinista Alexander Schneider, fue miembro del legendario Cuarteto Budapest, conjunto residente de la biblioteca del Congreso de Washington, donde tuvieron a su disposición cuatro instrumentos Stradivarius (Vézina, 2003). Fue también profesor en el *Curtis Institute* de Filadelfia y en la Escuela de Artes de California.

Entre los violonchelistas nativos norteamericanos el nombre de **Bernard Greenhouse** (1916-2011) es ineludible. Fue uno de los fundadores del famoso Trío Beaux Arts. Nació en Nueva Jersey y estudió con Felix Salmond en la Juilliard School, posteriormente con Emanuel Feuermann, Diran Alexanian y, finalmente, con Pablo Casals, entre 1946-1948 (Vézina, 2003). Después de una carrera como solista formó el Beaux Arts Trio junto a Menahem Pressler y Daniel Guilet en 1955. En 1958, Greenhouse adquirió el “Paganini Stradivarius”. Con motivo de su fallecimiento, la revista *Strad* le dedicó un importante artículo y la portada de uno de sus números (Solow, 2011).

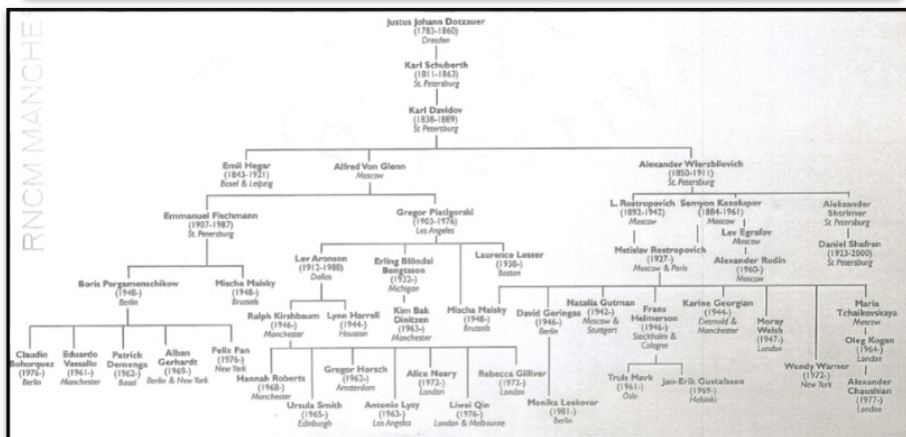
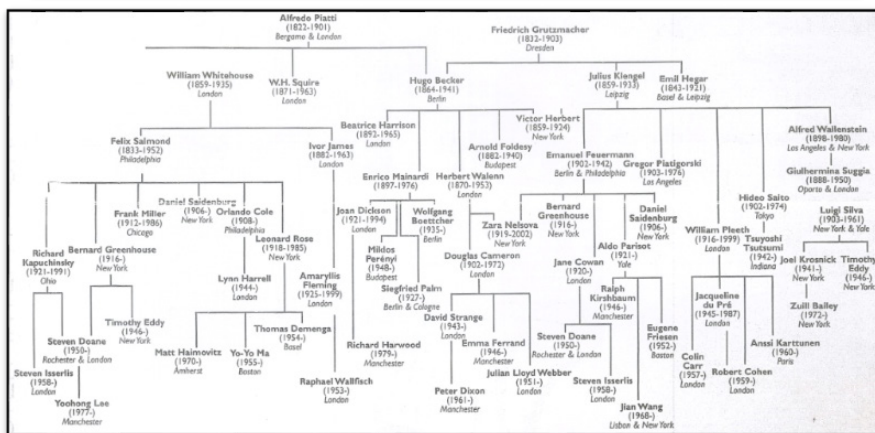
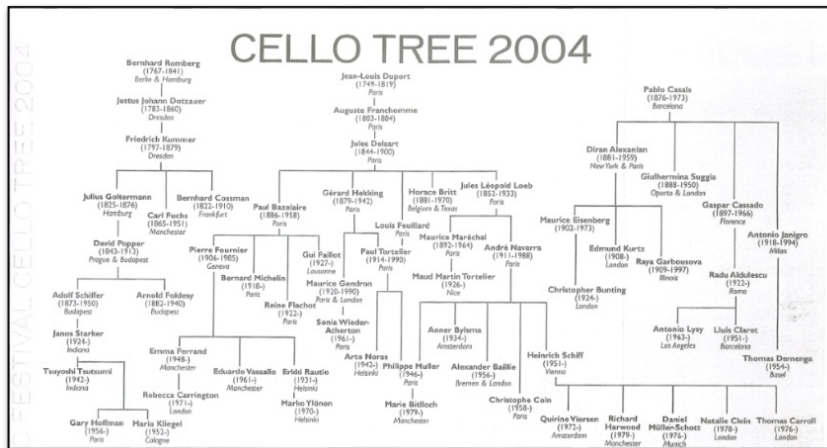
Otros violonchelistas norteamericanos de importantes trayectorias son: **Leonard Rose, Lynn Harrel, Orlando Cole, Yo-Yo-Ma, David Soyer, Leslie Parnas, Ralph Kirshbaum, Matt Haimovitz y Gary Hoffman**. Muchos de ellos, como **Yo-Yo-Ma**, son artistas muy conocidos en diversos ámbitos. Valga mencionar los artículos de divulgación sobre algunas de estas figuras que encontramos en publicaciones como la ya mencionada revista *Strad*. Concretamente, nos referimos a un artículo sobre Yo-Yo-Ma alrededor de la figura de este célebre violonchelista chino-norteamericano (Todes, 2011).

Por último, mencionaremos a **Aldo Parisot** (1921- ), nacido en Brasil. Estudió en Río de Janeiro y posteriormente en la Universidad de Yale (USA). Estrenó en concierto n°2 de Villa-Lobos y fue contratado en la Universidad de Yale donde fue profesor, entre otros, de Ralph Kirshbaum o Antonio Meneses. Ha estrenado numerosas piezas de compositores contemporáneos, y también es conocido por sus arreglos de piezas para ensemble de violonchelos. El violonchelista norteamericano Ralph Kirshbaum (2011), explica los planteamientos pedagógicos de Parisot en su artículo publicado por la revista *Strad*.



### 2.2.10 Árbol de violonchelistas

Resulta esclarecedor tras esta pléyade de datos biográficos y violonchelistas superpuestos, contemplar estos cuadros sinópticos a modo de árbol genealógico de violonchelistas. Como curiosidad, mencionar que la información está extraída de un poster que adquirí en el *Cello Festival* celebrado en Manchester en 2004.



Figuras 11, 12 y 13: Árbol genealógico de violonchelistas (Congreso Internacional de Violonchelo de Manchester, 2004)

### 2.2.11 Reflexiones sobre la evolución del rol del violonchelo, el desarrollo de su literatura y sus escuelas

El violonchelo como instrumento existe desde hace aproximadamente 500 años. Al igual que el violín, comenzó su andadura como un paria entre los instrumentos. Hasta mediados del siglo XVII, esto es, 150 años después de su temprano nacimiento, no existió música escrita para violonchelo ni instrumentistas especializados. Poco a poco, el violonchelo se fue abriendo camino y, hoy en día, es uno de los principales instrumentos solistas (Cowling, 1975, p.193).

En el siglo XVIII ya había un gran interés por el violonchelo. Durante la primera mitad del siglo la mayor parte de los instrumentistas eran italianos y a lo largo de la segunda mitad el interés en el violonchelo se fue extendiendo por Europa. Es difícil imaginar cómo sonaba el violonchelo en aquella época, pero es indudable que al menos en lo referente a la técnica de la mano izquierda, la música de los Duport, Kraft, Breval y especialmente la de Boccherini, requería de un gran virtuosismo por parte de los violonchelistas (Cowling, 1975). Se cree que durante el siglo XIX se tocaba el violonchelo de manera tosca, que se aceptaban como inevitables los ruidos entre los cambios de arco, y que los *glissandi* de la mano izquierda iban asociados a las interpretaciones. Fueron grandes violonchelistas como Popper o Casals quienes transformaron la técnica de manera que la belleza de una buena ejecución violonchelística pudiera ser equiparada a una de un buen violinista (Kernfeld y Barnett, 2002). Los grandes violonchelistas del siglo XX tocan limpio, articulado, y se ha alcanzado una buena afinación y fraseo.

El incremento del interés en el violonchelo se evidencia por el desarrollo de un número creciente de emprendimientos a favor de este instrumento. En Inglaterra este desarrollo comenzó con la fundación por parte de Herbert Wallen de la *London Cello School*, y posteriormente el *London Violoncello Club* y el *International Cello Centre* (Cowling, 1975). El Festival de Violonchelo de Manchester, celebrado de manera bianual a lo largo de varias ediciones, ha sido la continuación natural de estas empresas. En Estados Unidos, la *New York Violoncello Society* fue fundada en 1956 con el propósito de promover el cello y ayudar a los jóvenes talentos del violonchelo mediante becas. Posteriormente se han fundado la *Chicago Cello Society*, el *Portland Cello Project* y otras asociaciones profesionales alrededor del violonchelo. En Alemania, el Festival de violonchelo de Kronberg, es un núcleo de importante actividad y en Holanda se organiza cada dos años la *Cello Biennale*. En Francia, la *Association Française du Violoncelle* desarrolla su trabajo con dedicación. Y en Galicia, hemos constituido en 2012 la Asociación de violonchelistas de Galicia, que cuenta con más de 80 socios y organiza actividades periódicamente.

Otra evidencia del desarrollo y popularización del violonchelo es la cantidad de concursos internacionales de violonchelo que existen hoy en día, entre los que mencionaremos el Concurso Tchaikovsky, el Concurso Rostropovich de Paris, la Paulo Competition de Helsinki, el Con-

curso de Violonchelo Kristof Penderecki de Polonia, el Grand Prix Emanuel Feuermann en Kronberg (Alemania), etc.

En lo referente a las características diferenciadas entre las distintas escuelas de violonchelo en función de su país de origen, presentamos un cuadro de acuerdo con los criterios expuestos por Gagnon (2005) en su tesis doctoral sobre la influencia de la escuela francesa en América del Norte. En este cuadro se pueden observar las diferencias de aproximación a diversos aspectos de la técnica instrumental, así como diferencias en la concepción estética del estudio de la música entre unas escuelas y otras.



Escuela	Francesa	Alemana	Rusa	Belga	Húngara
<b>Fundador</b>	Berteau, Duport	Romberg	Davidov	Platel, Servais	Popper
<b>Brazo derecho. Principios generales</b>	Máxima flexibilidad de la muñeca y los dedos. Catalogación y estudio minucioso de los golpes de arco. Estudio del reparto razonado del arco	Históricamente brazo pegado al cuerpo. Muñeca activa pero consistente.	Predominio de la mano en la conducción de los movimientos. Muñeca plana y algo rígida. Velocidad de arco rápida.	Collé (adherencia a la cuerda), uso de los dedos	Movimiento de legato de base desde el que derivan todos los otros golpes de arco. Línea continua descendente desde el hombro hasta la mano
<b>Movimiento del cambio de arco a la punta</b>	Horizontal en el sentido de las agujas del reloj (Navarra)	Desconocido	Horizontal en sentido contrario a las agujas del reloj	Vertical en el sentido de las agujas del reloj (Rose)	Círculo en sentido contrario a las agujas del reloj
<b>Mano izquierda</b>	Patrones muy específicos de arpeggios y escalas, énfasis en las extensiones. Desplazamiento con el dedo de llegada.	Vibrato estrecho, uso del non vibrato. Énfasis en el uso de digitaciones sistemáticas y desplazamientos con el dedo de origen. Mantenimiento de la posición y uso de los cambios de cuerda	Vibrato amplio. Articulación poco percutida. Menor importancia en mantener una posición. Desplazamientos con el dedo de llegada.	Vibrato continuo. Articulación de los dedos percutiendo. Mantenimiento preferente de la posición y utilización de los cambios de cuerda	Minimización de las extensiones. Patrones de la geografía del violonchelo en la mano.
<b>Repertorio representativo</b>	Estudios de Duport y Caprichos de Franchomme y Piatti	Estudios de Gruetzmacher, Klengel, Cossmann y Dotzauer	Piezas líricas de Tchaikovsky, Glazunov o Rachmaninov en sustitución de estudios de técnica	Caprichos de Servais	Alta Escuela de violonchelo, 40 estudios op. 73
<b>Ideal estético</b>	Líneas largas y puras, lirismo, legato extremo	Prevalencia de la importancia de la seriedad del artista y del arte sobre la búsqueda de nuevos modos de tocar	Parlando, expresión de la emoción a través de una articulación vocal. La búsqueda de la belleza del sonido es el fin último. La expresión prevalece sobre los descubrimientos técnicos	“Fantasía dentro de un orden” (Casals)	La música debe hablar por sí misma sin excesivo movimiento corporal o teatralidad
<b>Máximo exponente</b>	Gendron, Navarra, Fournier	Becker, Feuermann	Piatigorsky, Rostropovich	Casals, Rose	Starker

**Tabla 6:** Diferencias entre las distintas escuelas de violonchelo por países (Gagnon, 2005)



## Capítulo 3

---

# David Popper y su obra



# Índice

<b>3.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>125</b>
<b>3.2</b>	<b>Contextualización: La Academia de Música de Budapest .....</b>	<b>126</b>
3.2.1	Creación de la cátedra de violonchelo.....	127
3.2.2	Plan de estudios y repertorio.....	127
<b>3.3</b>	<b>Biografía de David Popper .....</b>	<b>132</b>
<b>3.4</b>	<b>Aportaciones como profesor y como compositor a la ampliación del repertorio violonchelístico .....</b>	<b>136</b>
3.4.1	Los 40 estudios opus 73, “Alta escuela del violonchelo” .....	143
<b>3.5</b>	<b>Popper versus Casals .....</b>	<b>144</b>
<b>3.6</b>	<b>La escuela húngara de violonchelo.....</b>	<b>145</b>
<b>3.7</b>	<b>Accesibilidad a la música de Popper en la actualidad.....</b>	<b>153</b>
3.7.1	Partituras .....	153
3.7.2	Grabaciones .....	155



### 3.1 Introducción

A lo largo de este capítulo nos proponemos analizar la figura del violonchelista y pedagogo David Popper.

David Popper, violonchelista-compositor de finales del siglo XIX, fue uno de los virtuosos de violonchelo más prominentes y uno de los grandes maestros de la literatura del violonchelo. Ha sido un prolífico compositor y entre sus obras más importantes se encuentran los 40 estudios opus 73, “Alta Escuela del Violonchelo” sesenta y cinco piezas de carácter de las que la mayoría requiere un considerable nivel de virtuosismo instrumental para su interpretación, cuatro Conciertos para violonchelo, un Cuarteto de cuerda, una Suite para dos violonchelos y otros dos libros de estudios que llevan el opus 76. Sus libros de estudios se consideran esenciales y muy valiosos para la enseñanza del violonchelo, y son utilizados por profesores en todo el mundo ya que contienen entre sus páginas todos los aspectos necesarios para el desarrollo de la técnica instrumental. En este sentido, no es baladí mencionar que algunos de los estudios opus 73 se incluyan como repertorio obligatorio en diversos concursos internacionales de violonchelo. Sus “piezas de carácter”, según la denominación de finales del siglo XIX, son bellas miniaturas musicales con acompañamiento de piano, y es habitual que se incluyan en recitales de estudiantes en todo el mundo. Se trata de obras cortas en las que el violonchelista puede demostrar su destreza en diferentes aspectos de la técnica de arco y de la mano izquierda.

El término “pieza de carácter” se aplica a determinadas obras compuestas en el siglo XIX para piano u otros instrumentos con acompañamiento de piano, basadas en un personaje en particular o que evocan una situación o un paisaje. Muchas de estas piezas tienen forma ternaria y presentan una gran elegancia, belleza, humor y genio. Popper consiguió componer piezas cuyo espíritu va desde las más alegres a las melancólicas. Sus composiciones llegaron a ser muy populares entre los violonchelistas y el público porque están muy bien escritas para el instrumento, lo que permite un resultado musical brillante y satisfactorio para el músico y el melomano.

La mayoría de sus piezas presentan una exigente demanda técnica por parte del instrumentista introduciendo elementos como el *spiccato*, *sautillé*, armónicos, *pizzicato*, dobles cuerdas, posición de pulgar, cambios de cuerda rápidos y arpeggios. Debido al uso imaginativo que hizo Popper de todos estos recursos de técnica instrumental, y la popularidad que alcanzaron sus composiciones, podemos afirmar que Popper es la personalidad más importante del violonchelo a lo largo del siglo XIX y quien contribuyó de modo significativo a la difusión del instrumento y el avance de su técnica.

### 3.2 Contextualización: La Academia de Música de Budapest

Según figura en el Anuario de la institución (Dalos, 1999), la Real Academia Húngara de Música se abrió el 8 de febrero de 1873, por decisión del Parlamento húngaro a propuesta del ministro de religión y educación, con el propósito de ofrecer una educación artística superior en música a aquellas personas previamente preparadas y con una vocación. El afamado y virtuoso pianista de origen húngaro, Franz Liszt, fue su presidente y primer profesor de piano. El primer director de la institución fue Ferenc Erkel, fundador de la Ópera Nacional Húngara. Entre los primeros profesores de la Academia, se encuentran Robert Volkmann, compositor de origen alemán que pasó la mayor parte de su vida en Hungría, el escritor y compositor Kornél Ábrányi y el flautista Sándor Nikolits. Según Dalos (1999), las especialidades que se impartieron durante el primer año a sus 38 estudiantes fueron: piano; contrapunto; armonía; composición; instrumentación; estética de la música; historia de la música; historia de la música húngara y música religiosa (órgano y música coral).

El número de especialidades se amplió rápidamente instaurando una cátedra de canto en 1882 y la cátedra de violín en 1883, cuyo primer profesor fue Károly Huber. Tras la muerte de Huber en 1885, este fue sustituido por su hijo Jenó Hubay, famoso violinista, quien ocupó el puesto hasta 1937 (Dalos, 1999).

En enero de 1919, coincidiendo con un momento histórico de turbulencias políticas para el país, Ernst von Dohnányi fue nombrado director de la Academia, y Zoltán Kodály, vicedirector. Dalos (1999) nos dice que juntos, estos dos excelentes músicos, introdujeron un buen número de medidas para reformar el sistema de enseñanza y tomaron la decisión de reorganizar completamente el plan de estudios de la Academia. Sin embargo, tras la caída de la República Soviética de Hungría en septiembre de 1919, Dohnányi y Kodály fueron cesados y se nombró a Jenó Hubay. A pesar de ello, durante las dos décadas siguientes, el plan de estudios que se desarrolló respondía aproximadamente al ideado por Kodály y Dohnányi. Además de esto, en 1922 se le otorgó el estatus universitario a la Academia de Música de Budapest (Dalos, 1999).



**Figura 14:** La Academia de Música Franz Liszt de Budapest



### 3.2.1 Creación de la cátedra de violonchelo

De acuerdo con las intenciones de Liszt, estaba previsto que se propusiera a los mejores talentos extranjeros del momento convertirse en profesores de la Academia. De este modo surgió la idea de invitar al aclamado virtuoso de violonchelo, David Popper, a aceptar la cátedra de violonchelo, que se instauró en el curso 1886-1887 (Dalos, 1999).

Es innegable que la Academia no estaba preparada para la enseñanza del violonchelo, ya que los fondos de la biblioteca contenían el escaso número de trece partituras de violonchelo que incluían obras de compositores húngaros, además de algunas de las sonatas para violonchelo y piano de Beethoven y obras de Mendelshonn, Gruetzmacher y Volkmann (Dalos, 1999).

Sin embargo, según Dalos (1999), la dificultad mayor en aquel momento era cómo garantizar la continuidad de la siguiente generación de violonchelistas, susceptibles de convertirse a su vez en profesores de la Academia en un futuro próximo. Teniendo en cuenta que durante su primer año como profesor David Popper tuvo un único alumno de nivel avanzado, se adoptó la decisión de crear una clase preparatoria de violonchelo, al igual que ya se había hecho con las especialidades de piano y violín. Según Dalos (1999), en un principio, el profesor encargado de la clase preparatoria fue Eduard Rosé, violonchelo principal de la orquesta de la Ópera. Sin embargo, fue el propio Popper quien en 1889, solicitó encargarse él mismo de la organización de esta clase preparatoria. A pesar de estas medidas, el número de estudiantes de violonchelo fue modesto durante años.

En el curso 1900-1901, de un total de 349 alumnos de la Academia, sólo 10 estudiaban violonchelo. Y en 1920-1921, de un total de 671 alumnos, había 23 violonchelistas (Dalos, 1999).

Es necesario señalar que, si bien desde la primera mitad del siglo XIX, existía ya un buen número de escuelas de música por todo el territorio de Hungría, en pocas de ellas estaba institucionalizada la enseñanza del violonchelo. Los instrumentos que contaban con un mayor nivel de aceptación eran el piano y el violín. En la capital, Budapest, se había fundado en 1852 la Escuela de Música de la Sociedad de Músicos de Budapest, que fue la institución más importante de educación musical previa a la existencia de la Academia (Brauer, 1999).

### 3.2.2 Plan de estudios y repertorio

Los requisitos de ingreso en la Academia para un estudiante eran los siguientes: tener al menos 15 años y haber alcanzado un nivel de educación general que permitiera una comprensión adecuada de la materia de estudio, así como demostrar afinidad musical destacable. Ser húngaro no era un requisito, si bien, los estudiantes húngaros tenían prioridad. Para la clase preparatoria, se admitía a todos aquellos que estuvieran “más o menos familiarizados” con su instrumento (Dalos, 1999).

Otra importante información que nos proporciona Dalos (1999) es que en el momento de la instauración de los estudios superiores de violonchelo, el ciclo de enseñanza para los alumnos se fijó en tres años. Los estudiantes tenían que matricularse en composición durante los dos primeros años y adicionalmente en canto coral durante el segundo año. Posteriormente se sustituyó la asignatura de composición por la de teoría de la música y de 1887-88 en adelante, los alumnos de violonchelo tenían que recibir clases de piano durante los tres cursos, y matricularse en historia de la música en segundo y tercero. En 1892 el curriculum se amplió a cuatro años. El cuarto curso tenía como objetivo principal desarrollar el nivel instrumental de los estudiantes hasta alcanzar un estándar artístico de alto nivel, denominándose “escuela de virtuosismo” (Dalos, 1999). Como material de enseñanza se utilizaban las mejores obras escritas para violonchelo, incluyendo los conciertos de Haydn, Sitt, Svendsen y Popper. Con este nuevo sistema de cuatro cursos se incorporaron al plan de estudios las asignaturas de música de cámara, estética de la música e historia de la música húngara. Y en 1895 se añadió la asignatura de orquesta, cuyo director era el profesor Jenó Hubay, colega y amigo cercano de Popper (Dalos, 1999).

Ya en 1919, posteriormente a la muerte de Popper y en la época de Dohnányi como director, se estableció una duración total de 10 años para los estudios de violonchelo, quedando estructurados de la siguiente manera:

Curso preparatorio	Iniciación práctica
Cursos 1º, 2º y 3º	Ciclo preparatorio
Cursos 4º, 5º y 6º	Nivel intermedio
Cursos 7º, 8º, 9º y 10º	Nivel superior

**Tabla 7:** Plan de estudios de violonchelo de la Academia de Música de Budapest en 1919 (Dalos, 1999, p.164)

Previamente a esta reforma, los estudios de violonchelo tenían una duración (y por tanto un estatus) inferior a los de canto, violín o piano. Para estos otros instrumentos existía la posibilidad de continuar los estudios durante dos años más tras los cuatro cursos de nivel superior cursando una especialización de cuatro semestres de duración. Existían dos opciones para esta especialización: el itinerario artístico o el itinerario pedagógico a través del que se obtenía el Diploma de Profesor. Los violonchelistas, sin embargo, tras sus estudios de cuatro cursos, obtenían únicamente un Certificado de Estudios (Brauer, 1999). Por ese motivo, muchos violonchelistas húngaros se perfeccionaron durante esos años en el extranjero, particularmente en Berlín en la clase del Conservatorio de Hugo Becker (Brauer, 1999). En 1935 se establecieron las prácticas de profesorado para los estudiantes de violonchelo, bajo la tutela de Adolf Schiffer (que había sido alumno de Popper) y en 1939 se graduó la primera promoción de alumnos que obtendría

el “Diploma de Profesor de Violonchelo” (Dalos, 1999). Paralelamente, existía el itinerario para obtener el “Diploma de Artista” y, para su obtención, los candidatos que tenían que interpretar un concierto ante un tribunal de 10 profesores nombrados por el director de la Academia. Dos semanas antes del concierto ante el tribunal, el candidato debía interpretar una obra escogida por el tribunal, realizar un ejercicio de lectura a vista, extractos de orquesta y transposición y presentar su programa de concierto, que debía incluir conciertos y obras de música de cámara (Dalos, 1999).

Durante los años en los que Popper fue profesor en la Academia la programación de violonchelo se estructuraba de este modo:

#### a) Ciclo preparatorio

Curso	Contenido
Primer curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sujeción del violonchelo y el arco</li> <li>• Las cuatro primeras posiciones</li> <li>• Kummer, Cello School, escalas y ejercicios sencillos</li> </ul>
Segundo curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kummer, Cello School, escalas diatónicas y cromáticas en todas las tonalidades</li> <li>• Práctica del pulgar</li> <li>• Estudios y ejercicios de Büchner, Battanchon, Boehmühl, Kummer y Romberg</li> </ul>
Tercer curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas mayores y menores de tres y cuatro octavas</li> <li>• Estudios de Boehmühl (op.47), Kummer (op.44) y Joseph Merk</li> <li>• Conciertos de Romberg y Goltermann</li> <li>• Piezas de Romberg y Kummer</li> </ul>

**Tabla 8:** Programación del ciclo preparatorio de violonchelo en la época de Popper (Dalos, 1999, p.165)

#### b) Nivel superior

Curso	Contenido
Primer Curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas diatónicas de cuatro octavas en todas las tonalidades mayores y menores</li> <li>• Boehmühl: ejercicios op.47</li> <li>• Kummer: 8 grandes études op.44</li> <li>• Romberg: Concertino</li> <li>• Goltermann: Concierto nº1 en la menor</li> </ul>

Segundo Curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas diatónicas y cromáticas mayores y menores (también en dobles cuerdas)</li> <li>• Estudios de Duport, S.Lee (op.31) y F.Battanchon (op.30)</li> <li>• Conciertos de Goltermann (op. 14 y 30), Franchomme (op.33), Moli- que (op.45), Popper (op.24), Romberg (op.7 y 56), Servais (op.28) y Volkmann (op.33)</li> </ul>
Tercer Curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios y ejercicios de Cossmann (op.10), Franchomme (op.7) y Dotzauer (op.168)</li> <li>• Seis Suites de J.S.Bach</li> <li>• Conciertos de Davidov (op.5 y 14), Lindner (op.34), Popper (op.8 y 24), Romberg (op.5 y 6), Saint-Saëns (op.33), Schumann (op.129) y Servais (op.14)</li> </ul>

**Tabla 9:** Programación del nivel avanzado de violonchelo en la época de Popper (Dalos, 1999, p.165)

Según Brauer (1999) en esta época el repertorio habitual de los violonchelistas consistía en un amplio número de “pequeñas piezas”, ya que era común la organización de conciertos en los que participaban múltiples instrumentistas y este tipo de piezas eran fáciles de incluir en los programas por su corta duración. Algunas de estas piezas consistían en transcripciones de canciones o melodías famosas como el Ave María de Schubert, o *Traumerei* de Schumann, Nocturnos de Chopin o *Caro mio ben* de Carlo Giordani, *El vuelo del moscardón* de Rimsky-Korsakov o piezas como *Intermezzo* o *Andaluza* de Granados. Algunas obras compuestas específicamente para violonchelo también eran exitosas como por ejemplo el Cisne de Saint-Saëns, la Elegía o la canción *Après un rêve* de Fauré, la Melodía de Rubinstein (De’ak, 1980). Brauer (1999) añade que era habitual que los grandes violonchelistas virtuosos incluyesen sus propias composiciones en los conciertos y dentro de esta categoría las piezas más conocidas eran las de Davidov, Servais, Goltermann y Moli- que, y posteriormente las de Cassadó. No obstante, fueron sin duda las obras de Popper las que alcanzaron una mayor popularidad y se interpretaban con mayor frecuencia en los recitales de los estudiantes de la Academia (De’ak, 1980). Entre estas obras destacan la Rapsodia Húngara, la *Tarantella* opus 33 en sol mayor, el Vito, *Papillon*, la Gavotte opus 23 y 67 en re mayor y menor respectivamente, la Polonaise en re menor, la *Chanson Villageoise*, la Canción de la Rueca o *Spinning-song*, etc.

Según Brauer (1999), los estudiantes de violonchelo de la Academia, al igual que los de los otros instrumentos, tenían que participar en un número determinado de conciertos cada año. Algunos de estos conciertos eran audiciones internas de clase, conciertos-conferencia, o conciertos externos a la Academia incluyendo los organizados por instituciones benéficas. Rara vez se interpretaban las obras para violonchelo de mayor transcendencia como las sonatas de Beethoven o las Suites de Bach, y en lo que respecta a las Suites para violonchelo solo, era práctica habitual incluir uno o dos movimientos sueltos de una suite en los conciertos. Obras como las sonatas de Brahms o Chopin, no se incluían en los programas de concierto de los

estudiantes, ya que éstos preferían mostrar sus habilidades interpretando conciertos para violonchelo (Brauer, 1999). Entre los conciertos para violonchelo que se incluían frecuentemente en los programas figuran los de Popper, Goltermann, Volkmann, Dvorak, Davidov, así como las Variaciones Sinfónicas de Boellmann. Con menor frecuencia se incluían los conciertos de Haydn, Boccherini, Laló y Saint-Saëns. Y curiosamente, obras que hoy en día se interpretan frecuentemente como el concierto de Schumann o las Variaciones Rococó de Tchaikovsky, no se interpretaban casi nunca (Dalos, 1999).

Según Brauer (1999), a principios del siglo XX la estructura de programa tipo de los recitales de violonchelo era variopinta: se incluían obras de varios compositores y además diferentes géneros de obras. El modelo habitual consistía en abrir el concierto con una obra de un compositor del siglo XVIII como Boccherini, Valentini, Locatelli, Sanmartini, Veracini, Vivaldi, Haendel o incluso una transcripción de una de las sonatas de viola de gamba de Bach. A continuación se interpretaba la obra principal como por ejemplo la Sonata *Arpeggione* de Schubert, la Sonata en sol menor opus 65 de Chopin, o, en la mayoría de los casos, una de las sonatas de Beethoven o Brahms, o menos frecuentemente, una Suite para violonchelo solo de Bach. Tras un intervalo de descanso, en la segunda parte se programaban invariablemente piezas cortas de Albéniz, Granados, Saint-Saëns, Fauré, Debussy, Ravel, Falla o Popper. Este era un modelo de programa de concierto común entre los violonchelistas, pero también entre intérpretes de otros instrumentos como el violín (Brauer, 1999). Esta estructura de programa era del gusto habitual del público de la época, y aquello que llenaba sus expectativas. Incluso un artista de reputación internacional como Pablo Casals, utilizaba esta configuración de programa en sus recitales de violonchelo y piano (De'ak, 1980).

Los recitales de sonatas en exclusiva eran menos frecuentes. Brauer (1999) afirma que, a diferencia de los violinistas y los pianistas, los violonchelistas de esta época incluían más obras de compositores contemporáneos. Probablemente, la razón de esta tendencia era que en este momento histórico, el repertorio de violonchelo era más reducido que el del violín o el piano. A modo de ejemplo, mencionaremos que la Sonata para violonchelo y piano de Debussy, compuesta en 1915, fue estrenada en Hungría de la mano de Kerperly al violonchelo y nada menos que Bartok al piano, en 1917 (Brauer, 1999).

Entre las obras escritas para violonchelo por compositores húngaros, las piezas de Kodaly ocupan el puesto número uno. Según Brauer (1999), entre sus composiciones para violonchelo se encuentran un Adagio (sin número de opus), la Sonata para violonchelo y piano opus 4, el dúo para violín y violonchelo opus 7, la Sonata para violonchelo solo opus 8 (que iba a convertirse en la obra para violonchelo más importante de la primera mitad del siglo XX), Tres Preludios Corales a la manera de Bach (arreglados para violonchelo y piano en 1924 y sin número de opus) y el Rondó Húngaro (una pieza basada en la “Antigua Canción del Soldado Húnga-

ro”, que había sido escrita originalmente para orquesta, transcrita para violonchelo y piano en 1918). Además de estas obras, el primer movimiento de la Sonata para violonchelo y piano opus 4, que había sido eliminado por el compositor tras el estreno de la obra en 1910, se publicó de modo póstumo en 1969 bajo el título de Sonatina. Y también en 1969, se publicó la primera edición del Capricho para violonchelo solo, compuesto por Kodály en 1915. Según Brauer (1999), las obras para violonchelo de Kodály se interpretaban frecuentemente en concierto en Budapest durante la primera mitad del siglo XX. Los violonchelistas húngaros incluían con asiduidad estas obras en sus programas. Además, a nivel internacional, artistas como Beatrice Harrison, Piatigorsky e incluso el gran Casals, interpretaron obras de Kodaly en sus recitales.

Ernst von Dohnanyi fue otro de los compositores húngaros que escribieron para el violonchelo. Su sonata en si bemol menor fue interpretada hasta en seis ocasiones durante la primera mitad de siglo (Brauer, 1999). A pesar de ello, hoy en día es una obra casi desconocida, al menos en España.

### 3.3 Biografía de David Popper

A pesar de que hoy el violonchelista David Popper sigue siendo un gran desconocido para el gran público a excepción de los violonchelistas, su reputación como intérprete virtuoso a lo largo de su vida estuvo a la par de la de figuras como el violinista Joseph Joachim o el pianista Franz Liszt. Popper fue uno de los violonchelistas más importantes de su época y también uno de los más importantes de la historia de nuestro instrumento, al igual que Boccherini o Romberg en épocas anteriores, Casals inmediatamente después, y tantos otros a lo largo del siglo XX (Campbell, 1988). Virtuoso, concertista, músico de orquesta, profesor y compositor, abarcó con éxito todas las esferas de la profesión. Ginsburg (1983, p.91) presenta así a David Popper en su libro:

David Popper, cuyo nombre ha sido famoso en Europa durante la primera mitad del siglo XX, fue una importante figura en la historia del violonchelo durante la segunda parte del siglo XIX y principios del XX. Van der Straeten se refería a Popper como “uno de los grandes maestros de violonchelo de todos los tiempos” en su libro Historia del Violonchelo publicado en Londres en 1914.

Popper nació en Praga el 18 de junio de 1843 en el seno de una familia judía. Su padre, Angelus Popper (1812-1891) era cantor en dos sinagogas del ghetto judío de Praga (De’ak, 1980). Popper creció en un entorno familiar en el que la música estaba presente de modo cotidiano. Era común que la familia y los amigos se reunieran en torno al piano para interpretar melodías y canciones de Schubert, Mendelssohn o Schumann. De’ak (1980) afirma que a los tres años de edad Popper podía imitar los cánticos de su padre con una perfecta entonación y a los cinco



años era capaz de improvisar melodías en el piano, y demostrar su inmenso talento musical. Al igual que muchos otros violonchelistas famosos como Servais o Becker, Popper comenzó sus estudios de música de la mano del violín antes de comenzar con el violonchelo. Estudió violín hasta los doce años, simultaneándolo con la práctica del piano.

Cuando llegó el momento de comenzar sus estudios musicales en el Conservatorio de Praga, Popper hizo su examen de ingreso tocando el piano. Y el comité, reconociendo su talento musical, decidió admitirlo, a condición de que ingresase en la clase de violonchelo, que en ese momento tenía escasos alumnos (De'ak, 1980). El profesor de Popper fue Julius Goltermann, que, según se indica en el Diccionario New Grove de la Música y los Músicos (a través de Youn Park, 2007) había sido alumno de Romberg y de Kummer en Dresde, Alemania, donde existía una consolidada tradición violonchelística iniciada en el siglo XVIII por Dotzauer. Tras estudiar con Goltermann, Popper compuso un concierto para su propio recital de graduación (el concierto en re menor op.8). Cuando, en 1861, Goltermann se ausentó para realizar una gira de conciertos, Popper lo reemplazó como profesor durante unos meses (De'ak, 1980).



**Figura 15:** Retrato de David Popper joven (De'ak, 1980. p. 26)

De'ak (1980) dice que en 1861, gracias a una recomendación del pianista y director de orquesta Hans Von Bülow, con apenas dieciocho años, Popper logró el cargo de *Kamervirtuoso* en la orquesta de la corte del príncipe Wilhelm Konstantin von Hohenzollern, en cuya residencia de Löwenburg en la Baja Silesia (actualmente territorio polaco) contaba con una sala de conciertos. De este período, cabe destacar dos experiencias musicales que fueron muy valiosas para el joven violonchelista: tuvo ocasión de conocer a Berlioz y Wagner, tras aceptar ambos la invitación del Príncipe para dirigir su orquesta (De'ak, 1980). En 1869, con la muerte del príncipe, la orquesta se disolvió.

También a través de De'ak (1980), sabemos que el compositor Robert Volkmann (1815-1883) tuvo ocasión de conocer al joven Popper cuando este formaba parte de la Orquesta de Lowenburg. Quedó impresionado por su maestría con el instrumento y por ese motivo le pidió que estrenase su concierto para violonchelo. Popper aceptó el desafío y obtuvo un gran éxito con la obra que, posteriormente, interpretaría

en numerosas ocasiones a lo largo de su vida.

A partir de 1865, Popper comenzó a ser conocido como intérprete a través de sus numerosos conciertos en Löwenburg y otros lugares de Europa Central. Durante estos primeros años como

solista, su repertorio incluía sonatas de Bach, Mendelssohn y Anton Rubinstein, así como sus propias composiciones (Campbell, 1988). Ginsburg (1983, p.91) cita en su libro una crítica que se publicó en prensa en 1863:

David Popper ya es famoso. El extraordinario talento del joven se combina a la perfección con su estilo impecable tanto desde un punto de vista técnico como artístico. Está lleno de temperamento brillante y posee una expresividad espontánea. Aparte de esto, Popper tiene un amplio y enérgico sonido, que nunca cae en el sentimentalismo.

Popper fue contratado como violonchelista principal en la Orquesta de la Ópera Imperial de Viena en 1868 a la edad de veinticinco años, siendo el músico más joven en ocupar ese puesto en la historia de la orquesta (Moskovitz, 2002). Tras un breve período en la capital del imperio, Popper se convirtió en una figura permanente de la vida musical vienesa como solista y en calidad de miembro del cuarteto Hellmesberger, junto a los violinistas Hellmesberger y Brodsky y el violista Bahrich. Fue entronado por el público y por los críticos musicales, en particular por Eduard Hanslick, y sus apariciones como solista a lo largo y ancho de Europa se fueron multiplicando. Asimismo ofreció a menudo conciertos en su Praga natal, donde fue siempre bien recibido (De'ak, 1980).

En el verano de 1872, Popper se casó con Sophie Menter (1846-1918), una destacada pianista alumna de Franz Liszt (De'ak, 1980) e hija del violonchelista Joseph Menter. La vida en común fue complicada porque, si bien la mayor parte de los conciertos de Popper eran en Viena, su esposa recorría grandes distancias en su carrera concertística (De'ak, 1980). Finalmente Popper decidió rescindir su contrato en la orquesta de Ópera en 1873 y pudo así realizar numerosas giras de conciertos con su esposa por varios países incluyendo Alemania, Francia, Rusia o Gran Bretaña. En 1882 Popper y Sophie Menter realizaron una gira por España y Portugal acompañados del violinista francés Emil Sauret. En 1883 Menter aceptó la oferta para convertirse en profesora en el Conservatorio de San Petersburgo. Esta decisión rompió definitivamente el matrimonio de los dos artistas a pesar de su hija en común, Celeste, y la pareja se divorció en 1886 (De'ak, 1980).

En 1886, Popper fue invitado a ocupar la recién creada cátedra de violonchelo en la Academia Real de Música de Budapest, hoy conocida como Academia Liszt en honor a su fundador (Ginsburg, 1983). Ese mismo año se casó con Olga Löbl, una mujer veintitrés años más joven que él y, de esta nueva unión, nació su hijo Leo en 1887. En Budapest, Popper adquirió rápidamente gran fama como profesor y ocupó la cátedra de violonchelo y de cuarteto de cuerda durante veintisiete años (Campbell, 1988). En esta época, Popper se había convertido en el intérprete virtuoso más famoso de Europa y numerosos violonchelistas como Gruetzmacher, Hugo Becker, Julius Klengel o Bernard Cossmann incluían las composiciones de Popper en sus conciertos (De'ak, 1980). Incluso violinistas como Leopold Auer, Emil Sauret o el mismísimo Jasha Heifetz reali-



zaron transcripciones para interpretar las obras de Popper al violín (Youn Park, 2007).

Popper formó un cuarteto de cuerda junto al reconocido violinista Jenó Hubay, que había sido alumno de Henri Vieuxtemps (legendario violinista belga, máximo representante del estilo romántico y virtuosístico), Victor Herzfeld en el segundo violín y Bram Eldering en la viola (De'ak, 1980). Este cuarteto llegó a ser muy famoso en su época y conocido en toda Europa. Popper fue un gran entusiasta de la música de cámara a lo largo de toda su vida, tocando con los mejores músicos de su tiempo como Ernst von Dohnany, Paderewski o el mismísimo Johannes Brahms. Según De'ak (1980), Popper y Jenó Hubay tocaron con Brahms el trío en do menor de Brahms en Budapest en 1886 y, en 1889, la segunda versión del trío en si mayor de Brahms. Ginsburg (1983) nos dice que el ideal de Popper era tocar como Henri Vieuxtemps, de modo que podemos suponer que acompañado de su amigo Hubay, los dos músicos encontraron numerosas afinidades y puntos en común en términos de interpretación musical.

Los esfuerzos de Popper por ampliar el repertorio violonchelístico fueron continuados y, de este modo, incluyó los conciertos de Saint-Saëns, Boccherini y Haydn en re mayor en sus apariciones como solista con orquesta; además de interpretar en numerosas ocasiones el Concierto de Volkmann opus 33 y su Concierto en mi menor opus 24 (Campbell, 1999b). En 1867 interpretó el Concierto en la menor de Schumann opus 129, obra de lenguaje más que innovador para la época, obteniendo un gran éxito de crítica y público (De'ak, 1980).

Popper recibió, en su condición de profesor de la Academia de Música de Budapest, el título de "Canciller" de manos del Emperador con motivo de su 70 cumpleaños (Moskovitz, 2002). Sin embargo, pudo disfrutar únicamente dos días de los honores, ya que murió el 7 de agosto de un ataque al corazón. Su obituario decía: "David Popper fue denominado el rey de los violonchelistas. Su excelente maestría se combinaba con un temperamento grácil en sus interpretaciones que causaba furor entre el público. El sonido de Popper se podía comparar el del violín de Sarasate: amplio, noble y rico en colores" (Ginsburg, 1983).

El hijo de Popper, Leo, murió en 1911 tras enfermar de tuberculosis, y Olga Popper, al igual que otros miembros de la familia, fueron asesinados en las cámaras de gas de los nazis (De'ak, 1980).

Tras la muerte de Popper, su colega y amigo Jenó Hubay relataba estos recuerdos (a través de De'ak, 1980, p.179):

Cuando volví a mi país hace 26 años, Popper ofrecía conciertos en Budapest con un enorme éxito. Franz Liszt estaba convencido de que el único modo de rescatar la vida musical de Budapest de su situación de subdesarrollo, era invitar a famosos músicos a establecerse en la capital. Popper accedió a tomar las riendas del departamento de cuerda de la Academia y desde ese momento y a través de su gran nivel musical, realizó todo tipo de esfuerzos para promover el florecimiento de cultura musical húngara.

Casals se refirió en ocasiones a Popper como “el viejo maestro” (Boude, 1975, a través de De’ak 1980), añadiendo que el sonido de Popper se caracterizaba por su amplitud y calidez, su impecable afinación, sus logradas interpretaciones y su estilo clásico. Aunque no tuvo rival entre sus contemporáneos, sus “competidores directos”, según Campbell (1988) fueron Adrien Servais en Bélgica (“el Paganini del violonchelo”, 1807-1866); Alfredo Piatti en Italia (1822-1901) y Karl Davidov en Rusia, a quien el mismo Tchaikovski llamaba “el emperador de los violonchelistas” (1838-1889). David Popper fue uno de los primeros violonchelistas viajeros, para quien puede aplicarse el término mundialmente famoso por el que fue conocido como “el Sarasate del violonchelo” (Campbell, 1988).

### **3.4 Aportaciones como profesor y como compositor a la ampliación del repertorio violonchelístico**

Tras analizar su biografía, pensamos que queda suficientemente reflejado en qué medida Popper fue un gran intérprete, concertista y artista valorado en su época. Pasemos ahora a analizar un poco más en profundidad la tarea que desarrolló como pedagogo en Budapest. Según Markevicht (1984), Popper debe ser considerado como el fundador de la escuela húngara de violonchelo. Sus alumnos más conocidos incluyen a Arnold Földesy, Jenő Kerpèly, Ludwig Lebell, Adolf Schiffer (profesor de Janos Starker), Miklos Zsámboki, o Mici Lukács, quien fue una de sus muy escasas alumnas mujeres (Campbell, 1988). Tal como señalábamos al inicio de este capítulo, en el momento en que Popper se incorpora como profesor a la Academia Liszt, la situación del violonchelo no era precisamente boyante. Durante su primer curso académico, Popper tenía sólo un alumno al que dar clase, por lo que decidió crear una clase de iniciación. Aunque a priori podía parecer que Popper no querría encargarse de esta tarea dado su enorme prestigio como concertista, asumió gustosamente esta misión de crear escuela (Dalos, 1999). En el curso 1886-1887, Popper impartía clase tres días a la semana, pero sus horas de clase fueron aumentando paralelamente al crecimiento del número de alumnos y para el curso 1888-1889 enseñaba cuatro días a la semana. Campbell (1988) nos dice que lo habitual es que Popper tuviera en su clase siete u ocho alumnos. Además de violonchelo, Popper daba clase de música de cámara, tarea que compartía con su colega el violinista Jenő Hubay, quien se hacía cargo de los grupos con piano mientras que Popper daba clase a los alumnos de cuarteto de cuerda. En sus contratos, estos dos artistas y profesores de renombre internacional, tenían garantizados tres meses libres para sus giras, aunque ellos tenían que buscar y pagar a sus suplentes. Uno de los suplentes de Popper fue Friedrich Gruetzmacher (Dalos, 1999). Además de esto, Popper contaba con un permiso especial para impartir sus clases en alemán (dado su escaso conocimiento del húngaro). No obstante, esta autorización causó un enorme debate en el Parlamento Nacional en 1888: la Academia fue acusada de antipatriotismo y de germanofi-

lia. Como resultado de este debate se decidió que Popper (y otros dos profesores del área de composición) tendrían que impartir sus clases en húngaro después de “un período de gracia” de dos años (Dalos, 1999). Parece ser que Popper nunca aprendió húngaro, pero se convirtió sin duda en uno de los protagonistas más importantes de la cultura musical de Budapest y de la vida de su Academia de Música. Tocó en numerosísimos conciertos como miembro del cuarteto Hubay- Popper y también colaboró tocando y dirigiendo a menudo la orquesta de la Academia. El amplio reconocimiento de que fue objeto se evidencia una vez más en el hecho de que con ocasión de la celebración de sus 40 años de carrera (momento en que tocó ese concierto con impresionante cadencia a la que hacía referencia Joseph Szigeti en sus memoria) se creó la “Beca Popper” que sería otorgada cada año “a un estudiante húngaro merecedor y especialmente dotado para el violonchelo”. Por otra parte, en 1923, diez años después de su muerte, la Academia ofreció un concierto en su memoria organizado por su antiguo alumno Adolf Schiffer, en recuerdo de su gran profesor (Dalos, 1999).

Durante su trayectoria como **intérprete**, Popper siempre hizo un continuado esfuerzo por enriquecer el repertorio del violonchelo. Así, en 1867, Popper interpretó el Concierto para violonchelo y orquesta de Schumann. Es evidente que la obra demanda una gran musicalidad y maestría por parte del intérprete pero, además, en aquel momento constituía una osadía en cuanto a lo que suponía de innovación de cara a los críticos. A través de De’ak (1980, p.189), sabemos que uno de ellos escribió:

Popper, excelente artista, interpretó el concierto de Schumann por primera vez en esta ciudad, y deberíamos estarle agradecidos por ello. Creo que hasta ahora ningún violonchelista ha abordado esta difícil tarea y precisamente por este motivo David Popper merece doblemente nuestra gratitud. Esta obra nunca fue pensada para el gran público pero un entendido puede apreciar sus enormes cualidades musicales. El señor Popper nos ha revelado todo esto a través de su enorme talento.

El concierto en cuestión tuvo lugar en Draslau y, posteriormente, se repitió en Löwenburg y otras ciudades de Alemania (Ginsburg, 1983). Podemos constatar el interés del maestro por incluir un repertorio variado en sus conciertos, así como su pasión por la música de cámara y deseo de Popper por ser un violonchelista virtuoso y moderno entre los de su tiempo (mientras que, por ejemplo, Servais y otros tocaban casi únicamente su repertorio.). Al igual que otros virtuosos de la época, al tocar los conciertos de repertorio, Popper acostumbraba a improvisar sus propias cadencias y en ellas desplegaba toda su fuerza creativa y su sentido estilístico. De’ak (1980, p.273), cuenta que el violinista Joseph Szigeti escribió lo siguiente en sus memorias publicadas en 1969:

Guardo un recuerdo muy grato de David Popper. En 1905 el maestro tocó un concierto para celebrar los 40 años de su carrera. Popper fue mi primer profesor de cuarteto. Este concierto de Jubileo fue la primera y única vez en mi vida en la que me hice una idea so-

bre cómo pudo ser la época en la que los virtuosos improvisaban sus cadencias ante una audiencia embelesada. Recuerdo perfectamente al viejo maestro con sus ojos ardientes y su abundante cabello gris improvisando la cadencia con su diestro manejo del arco como si fuera una obra de las de su cosecha mientras la audiencia permanecía atónita. Un inspirado Popper inició una secuencia cromática – construida con un trémolo en sextas y terceras – y fue aumentando la intensidad hasta el máximo para finalmente resolver en el acorde de dominante en el que entró el tutti de orquesta. Fue un momento inolvidable, y nunca más volvería a experimentar algo así en una sala de conciertos. Los virtuosos legendarios como Paganini o Liszt seguramente habrán inspirado ese éxtasis entre el público.



**Figura 16:** Retrato de David Popper en su madurez (De'ak, 1980, p.25)

Como **compositor**, Popper enriqueció el repertorio del violonchelo con piezas alegres y a veces incluso con cierto carácter humorístico, lo que era muy poco habitual en aquella época (Moskovitz, 2002). En su método “La mecánica y la estética en el arte de tocar el violonchelo” compilado en 1929, Hugo Becker escribió que Popper introdujo un nuevo elemento de ligereza, gracia y alegría en la música para violonchelo, y el mismo Popper se enorgullecía de haber sido el primero en escribir piezas alegres para violonchelo (a través de Ginsburg, 1983). Así, el espíritu romántico se intuye en las obras de Popper a través de las denominadas “piezas de carácter”. Algunos de los títulos con esta marcada estética son piezas como: *Im Walde*, *Danzas Españolas* o *Masquerade*, al igual que sus estudios de concierto (piezas virtuosas) opus 55: *Spinning Song*, *Hunting* (cacería), dedicada al violonchelista Julius Klengel, *Danza de los Elfos*, *Papillon* (mariposa), *Danza de los Gnomos*, *Tarantella* y

otras. Popper tocaba de manera espléndida estas piezas, creando imágenes evocadoras inolvidables. Las características principales de las interpretaciones de Popper, así como de sus composiciones para violonchelo, son el carácter, la riqueza y variedad del sonido y las trazas románticas y poéticas en la construcción del fraseo. Sus interpretaciones eran excepcionalmente nobles y su musicalidad se acompañó siempre de una técnica brillante (Ginsburg, 1883). En sus composiciones Popper utilizó melodías populares y bailes folclóricos. En sus obras encontramos tonadas checas, húngaras, rusas, ucranianas, españolas, italianas y otras. A través de Ginsburg (1983) sabemos que Alexander Boude, escribió en 1975 una nota biográfica sobre Popper en la revista mensual de la New York Cello Society, en la que destaca las habilidades de Popper

como compositor para su instrumento diciéndonos que fueron casi insuperables y que sus obras para violonchelo se caracterizan por ser extremadamente gráciles y elegantes, delicadas y bien resueltas. Esta nota aparece también reproducida en la biografía de Popper de De'ak (1980).

Carpynteiro (2007), pone el énfasis sobre el valor de los cuatro conciertos para violonchelo y orquesta compuestos por Popper a lo largo de su vida, ya que bajo su punto de vista, han sido “olvidados” en el conjunto del repertorio violonchelístico. Popper escribió cuatro conciertos para violonchelo: el Concierto No. 1 en re menor Op. 8, el Concierto No. 2 en mi menor Op. 24, el Concierto No. 3 en sol mayor Op. 59, y el Concierto No. 4 en si menor Op. 72. Su trabajo explora el valor pedagógico de estas obras. Carpynteiro (2007) defiende que cada uno de estos conciertos ofrece, en el contexto de su propio y único discurso musical, herramientas para mejorar la técnica instrumental tanto de la mano izquierda como de la derecha. En su trabajo se analizan algunos fragmentos musicales específicos y se tienen en cuenta las propiedades físicas del instrumento y las características fisiológicas de las manos y los brazos. Adicionalmente, se sugieren estrategias para el estudio de estas obras y se relacionan algunos fragmentos de los conciertos con estudios del opus 73, “Alta escuela del violonchelo”.

En cuanto al material pedagógico específico: los 15 estudios op.76 (I) son muy utilizados actualmente para la enseñanza del violonchelo en los niveles de iniciación (e incluyen un acompañamiento de segundo cello) y los 10 estudios op.76, preparatorios para la “Alta Escuela” son muy interesantes. Pero, por supuesto, su obra más importante son los 40 estudios op.73, “Alta Escuela del Violonchelo”, un exhaustivo recorrido por los diversos aspectos técnicos del violonchelo. A esta colección de estudios le dedicaremos un apartado específico en este capítulo.

Además de todo lo anteriormente mencionado, Popper realizó numerosas transcripciones de piezas para violonchelo (De'ak, 1980). No debemos olvidar que estamos hablando de una época en la que el repertorio violonchelístico era muy restringido en comparación con la cantidad y variedad de obras de las que disponemos hoy en día. Algunos ejemplos de estas transcripciones son melodías de Schumann, lieder de Schubert o melodías rusas. También cabe destacar las cadencias compuestas para los conciertos de Saint-Saens, Volkmann, Schumann y Molique publicadas por la editorial Universal en 1924. Al final de cada temporada, incluso durante sus años como primer violonchelo en la Orquesta de la Ópera de Viena, Popper se instalaba en balnearios como Bad Ischl, Bade o Puchberg am Schneeberg para su retiro veraniego y aprovechaba estas estancias para componer la mayoría de sus piezas para violonchelo (De'ak, 1980).

Steven De'ak (1980) incluye, en su libro, el catálogo de obras compuestas por David Popper. Podemos apreciar su prolífica labor como compositor, y observamos que, si bien en su mayoría se trata de obras para violonchelo de diferente formato, Popper también escribió un cuarteto de cuerda. De este amplio catálogo, hoy en día podemos acceder a un número relativamente pequeño de estas obras, ya que muchas están agotadas y no se han reeditado. No obstante,

poco a poco se están recuperando algunas de estas obras en ediciones “Urtext”, publicadas por la editorial Bärenreiter, como es el caso de la Suite “Im Walde”, o los 15 estudios fáciles opus 76. En lo que respecta a su “Alta Escuela del violonchelo”, 40 estudios opus 73, dedicaremos a esta obra un apartado específico en este capítulo.

<b>Año de publicación</b>	<b>Nº opus</b>	<b>Título de la obra</b>
1865	2	5 Canciones para soprano
1865	3	6 Piezas de Carácter: nº1 Harlequin... Nº5 Begegnung... nº6 Lied
1865	5	Romance
1871	8	Concierto en re menor
1871	10	Sarabande y Gavotte
1874	11	Nº1 Dedicacion, nº2 Humoresque, nº3 Mazurka
1876	16	Suite para dos violonchelos
1877	14	Polonaise de Concert
1878	18	Serenata Oriental
1878	22	Nocturne nº1
1879	23	Gavotte nº2
1880	24	Concierto en mi menor
1880	27	Preludio y Gavotte nº3
1880	28	Concert Polonaise en fa mayor
1880	32	Nocturne nº2 y Mazurca nº3
1880	33	Tarantella en sol mayor
1880	35	Mazurka nº4 y Marcha Fúnebre
1880	38	Barcarole
1881	39	Danza de los Elfos
1882	40	Tres canciones (para soprano o tenor)
1882	42	Nocturne nº3 (también publicado para violín y piano)
1882	43	Fantasia sobre temas rusos
1882	47	Nocturno nº4
1882	48	Minuetto nº1
1882	50	Suite Im Walde: nº1 Introducción, nº2 Danza de los gnomos, nº3 Andacht, nº4 Reigen, nº5 Herbstblume, nº6 Heimkehr



1882	51	Mazurka nº6
1882	52	Feuillet d'Album y Mazurka Phantastic
1883	49	Marcha del Kaiser para orquesta
1883-1887	54	Danzas Españolas: nº1 Zur Guitarre, nº2 Serenade, nº3 Spanish Carnaval, L'Andalouse, nº4 Vito
1883-1887	55	Concert-Etudes: Spinning Song y Hunting
1888	57	Tarantella nº2
1888	59	Concierto en sol mayor
1888	60	Waltz Suite
1888	62	Nº1 Memoire, nº2 Chanson Villageoise, nº3 Berceuse
1892	64	“Wie esinst in Schöner'n Tagen”, Tarantella nº3, Wiegenlied
1892	65	Adagio, Menuet y Polonaise
1892	66	Requiem para 3 violonchelos y piano
1892	67	Largo y Gavotte nº4
1892	69 a	Largo en Estilo Antiguo
1894	68	Rapsodia Húngara
1897	69	Suite
1900	70	In der Dämmerung, Im Sonnenschein y Ballet Scene
1900	71	Fantasia Escocesa
1900	72	Concierto en si menor
1901-1905	73	Alta Escuela de Violonchelo
1905	74	Cuarteto de cuerda
1906-1908	75	Nº1 Serenade, nº2 Gavotte, nº3 Barcarola veneciana
1907	76	10 estudios de mediana dificultad
1908	76 I	15 estudios fáciles
1914 (Post.)	76 I	Chant du soir
1914 (Post.)	76 I	Improvisación sobre “los Maestros Cantores”
1898		Notre Dame de Londres para soprano, violonchelo obligato y piano
1924 (Post.)		5 Cadencias
1924 (Post.)		Evening Song

**Tabla 10:** Catálogo de las composiciones de Popper (De'ak, 1980, p.314)

Popper fue un **profesor** muy querido y valorado por sus alumnos. Sin duda, su contribución más importante es la de haber fundado la escuela húngara de violonchelo (Markevitch, 1984). La escuela húngara de violonchelo proviene directamente de la denominada escuela de violonchelo de Dresde, ya que el profesor de Popper en Praga, Julius Goltermann (1825-1876), había estudiado en esta ciudad alemana con Kummer (1797-1879), alumno a su vez de Dotzauer (1783-1860), (Venturini, 2009). De ambos violonchelistas, Dotzauer y Kummer, hemos tratado ampliamente en el capítulo segundo en la sección dedicada a las escuelas de violonchelo. En todo caso, es interesante destacar que todos estos artistas, en su faceta de profesores, aportaron numerosas colecciones de ejercicios y estudios, sobre todo en el caso de Dotzauer. Estas publicaciones estuvieron presentes en las programaciones del aula de violonchelo de la Academia de Música de Budapest, donde Popper enseñó violonchelo consiguiendo despertar un paulatino y progresivo interés por este instrumento en Hungría (Dalos, 1999). Más adelante, en este mismo capítulo, tendremos la oportunidad de realizar un recorrido a vista de pájaro sobre la trayectoria de los violonchelistas que fueron alumnos de David Popper.



**Figura 17:** Manera en la que Popper sujetaba el violonchelo (De'ak, 1980, portada)

Como profesor, era extraordinario. Su remarcable arte dejó impronta en cada uno de sus estudiantes. Aprendieron las habilidades técnicas indispensables en el arte de tocar el cello sin las cuales no se puede alcanzar un alto nivel artístico. Independientemente del talento de cada estudiante, siempre podían aprender del maestro sobre cómo producir ese amplio y magnífico sonido, la manera de cómo sostener el arco con tal ligereza y esa práctica interpretativa artística y técnica desprovista de cualquier afectación o exageración.

Las características de las enseñanzas y el estilo interpretativo de Popper estaban orientadas hacia la claridad del discurso musical, el fraseo y la consecución de un buen *legato* y, en general, la calidad *cantabile* del violonchelo (Campbell, 1988). Del mismo modo, tal como nos dice Etxepare (2011), fomentó el uso del *vibrato* continuo (la transmisión del *vibrato* entre los dedos de la mano izquierda). Popper tuvo durante toda su vida un sonido vigoroso y transmitió ese ideal estético entre sus alumnos (Youn Park, 2007). Otra de las características a destacar es que, al igual que otros virtuosos de su época como Alfredo Piatti, Popper nunca utilizó la pica (Kernfeld y Barnett, 2002).

En su discurso en el funeral de Popper, Hubay (a través de De'ak, 1980, p.255) también se refirió a la actividad docente del maestro:

Como profesor, era extraordinario. Su remarcable arte dejó impronta en cada uno de sus estudiantes. Aprendieron las habilidades técnicas indispensables en el arte de



Steven De'ak (1980, p.287) describió así la personalidad pedagógica de su maestro

Era igualmente excelente como artista y como profesor. Podemos decir que casi hechizaba a sus alumnos. Con una sola palabra dejaba claro qué y cómo quería que tocásemos. Sus alumnos estudiábamos con él con infinito entusiasmo y ambición, y él nunca sintió a sus alumnos como rivales. Sabía que cuanto mayor fuesen nuestros éxitos, mayor sería su propio prestigio. La prueba más brillante de su gran sabiduría como profesor es la serie de estudios “Alta Escuela del Violonchelo” op.73. Esta colección de estudios está presente en el plan de estudios de las escuelas de todo el mundo y conduce a la perfección artística.

### 3.4.1 Los 40 estudios opus 73, “Alta escuela del violonchelo”

Los cuatro volúmenes de la “Alta Escuela del Violonchelo” se publicaron entre 1901 y 1905 -como su Opus 73- en la editorial Universal. Se puede denominar a los 40 estudios como “Alta Escuela” en el sentido en que el orden de los estudios no sigue una línea de progresión técnica, es decir, no están ordenados desde un punto de vista didáctico, sino que, dando ya por asumido una cierta habilidad técnica, el violonchelista puede escoger aquellos estudios que aborden el problema técnico específico que se desee trabajar (De'ak, 1980). El conjunto de estudios contiene varias técnicas diferenciadas de *staccato*, y también enseña la manera de tocar en “arcos enteros”, terceras alternadas, sextas, terceras y octavas en doble cuerda. En resumen, la clase de destrezas técnicas que necesita desarrollar todo violonchelista con aspiraciones profesionales.

Hoy en día podemos encontrar varias ediciones de esta colección de estudios entre las que cabe destacar la de IMC (International Music Company) (Popper, 1982); la de la editorial Universal; y una nueva edición publicada por Bärenreiter (2004a) revisada por el violonchelista austríaco Martin Rummel, que incluye una separata con explicaciones minuciosas sobre cada uno de los 40 estudios, indicando sobre qué aspectos de la técnica instrumental se trabaja en cada uno de ellos, así como indicaciones de tempo metronómico para su estudio y su ejecución. Podemos encontrar más información sobre esta edición de los 40 estudios de Popper revisados por Rummel en: <http://www.martinrummel.com/sheetmusic/dallinger-quintet-accordion-and-string-quartet>

Como muestra de la relevancia de esta colección de estudios dentro del repertorio pedagógico del violonchelo, queremos destacar algunos trabajos publicados específicamente sobre la misma -además de lo mencionado en el párrafo anterior sobre la edición del violonchelista Martin Rummel:

- Parker, D. (2003). *The Popper Manifesto: A Do-it-Yourself Guide to David Popper's High School of Cello Playing (40 Etudes Op. 73)*. Baton Rouge (USA): Dejapark Press

- Foster, A. R. (2004). *The Cellist's Conversion to Popper Etudes*. *American String Teacher* 54 (Nov 2004), 124.
- Slavich, R. *A Player's Guide to the Popper Etudes*. [www.du.edu/lamont/Slavichpopper.html](http://www.du.edu/lamont/Slavichpopper.html).

### 3.5 Popper versus Casals

Popper y Casals tuvieron oportunidad de conocerse con ocasión del concierto ofrecido por Casals en Budapest en el otoño de 1912. Pablo Casals ofreció su primer concierto en Budapest el 18 de noviembre de 1910 (Brauer, 1999), pero en aquella ocasión Popper no pudo asistir por encontrarse en ese momento con su hijo en una cura en Gries. No obstante, Popper, interesado en conocer los detalles del concierto de Casals en Budapest, le escribió una carta a su alumno Adolf Schiffer preguntándole por el programa. Casals interpretó tres piezas de Popper en esa ocasión: *Warum*, la Mazurka opus 11 y el *Arlequín* (De'ak, 1980). Esto no debe sorprendernos, ya que las piezas para violonchelo de Popper eran muy populares en aquellos años, siendo frecuente que los violonchelistas las incluyesen en sus programas de concierto (Campbell, 1999b). Sin embargo, debido a la creciente fama de Casals a nivel internacional, suponemos que Popper debió de haberse sentido halagado ante la inclusión de sus composiciones en el concierto del violonchelista catalán.

Casals no era el prototipo de músico romántico del siglo XIX, de modo que para el público de principios del siglo XX, la experiencia de escuchar a Casals resultaba refrescante y renovadora (Campbell, 1988). Casals trajo consigo un sonido nuevo, incluso al interpretar las obras de Popper. No obstante, Casals conocía perfectamente las composiciones de Popper y muchos años más tarde le confesaría a De'ak (1980) haber tocado prácticamente todo lo que Popper había escrito para el violonchelo. De hecho, en su biografía de David Popper, De'ak (1980) relata asimismo haber escuchado a Casals tocar en directo algunas obras de Popper como la *Tarantella*, la *Serenata Española*, el *Vito* o la *Chanson Villageoise*.

Sabemos que Popper tuvo oportunidad de escuchar a Casals en su concierto del 1912 en Budapest porque Steven De'ak acompañó a su profesor. La *Serenata Española* y la *Chanson Villageoise* de Popper figuraban en el programa, y Casals interpretó además la Mazurka opus 11 como propina (De'ak, 1980).

De'ak (1980) hace en su libro un pormenorizado relato de este concierto. Y destaca las innovaciones en la técnica instrumental que incorporaba Casals en sus interpretaciones. Para los hábitos de la época, novedades sin duda sorprendentes.

En la siguiente tabla incluimos las diferencias más significativas entre los dos grandes maestros:

	<b>Popper</b>	<b>Casals</b>
<b>Mano izquierda</b>	Uso frecuente de glissandos para los grandes desplazamientos y como recurso expresivo	Escasos glissandos, abundancia de extensiones
<b>Mano derecha</b>	Muñeca baja, pulgar estirado Muñeca hundida en la punta del arco en las cuerdas superiores	Muñeca alta, pulgar doblado Muñeca recta en la punta del arco en las cuerdas superiores (compensación mediante la pronación del brazo derecho) Muñeca recta y brazo pegado al cuerpo en la cuerda de do

**Tabla 11:** Diferencias entre la técnica violonchelística de Popper y Casals (De'ak, 1980 p.240)

En su relato, De'ak (1980), cuenta que tras el concierto de Casals, tuvo la oportunidad de comentarlo con Popper, quien elogió el bello sonido, la espléndida entonación, excelente técnica y musicalidad de Casals, para a continuación confesar a su alumno que: “a pesar de todo ello, ino me ha llegado al corazón!”.

Con este comentario, Popper indicaba que su propio estilo estaba anclado en una tradición interpretativa anterior y que se sentía incómodo al confrontarse con un nuevo lenguaje, y una nueva estética y técnica violonchelística (Marshall, 1997). Se vio expuesto ante el problema de todo artista -ya sea músico, pintor, poeta o escritor-, que vivencia las propuestas innovadoras de las nuevas generaciones.

Consideramos interesante la siguiente cita de De'ak (1980, p.310):

La profunda revelación que experimenté la primera vez que escuché a Casals removi6 mis cimientos y mi lealtad hacia Popper. Me di cuenta de que estaba siendo testigo del encuentro entre dos gigantes del violonchelo y me sentí confuso y dividido entre el cari6o y admiraci6n que sentía por mi viejo profesor y la excitaci6n que me provoc6 el convincente estilo interpretativo de Casals.

### 3.6 La escuela húngara de violonchelo

A diferencia del violín y el piano, el violonchelo no empieza a despuntar como instrumento solista hasta bien entrado el siglo XIX. Hasta ese momento el violonchelo no había sido especialmente apreciado como instrumento solista. Algunos de los conciertos escritos hasta entonces -como por ejemplo los de Haydn, fueron escritos para el violonchelista principal de

alguna orquesta de la corte de un noble o para uso personal (el caso de Boccherini); o bien -como el concierto de Schumann-, fueron ignorados durante largo tiempo esperando la llegada de virtuosos capaces de tocarlo (Kernfeld y Barnett, 2002). A pesar de este retraso en el desarrollo del repertorio del violonchelo y de su apreciación como instrumento solista, una vez que fueron apareciendo las primeras piezas virtuosísticas, los violonchelistas del momento intentaron competir los unos con los otros y esto llevó inevitablemente a un mayor avance en el desarrollo de la técnica instrumental del violonchelo (Kernfeld y Barnett, 2002). Los grandes solistas, como Popper, aprovechaban el momento de la cadencia en sus conciertos con orquesta para demostrar toda su capacidad de inventiva y virtuosismos. Era habitual que cada solista escribiese su versión de las cadencias y, tal como mencionábamos anteriormente, Popper escribió 5 cadencias de violonchelo que fueron publicadas de manera póstuma en 1924 (De'ak, 1980).

Los alumnos más destacados de Popper, que a su vez fueron profesores y consolidaron la escuela húngara de violonchelo, son Adolf Schiffer, Jenó Kerpely, Miklós Zsámboki y Arnold Földesy (Dalos, 1999). Vézina (2003) también incluye entre los alumnos de Popper a Itsvan Hadju, Georges Vikar, Sandor Bergman, Bela Csuka, Harry Son, Miksa Altschul, Sigmund Burger, Lipot Suranyu o Itsvan De'ak (autor de la biografía de Popper que hemos utilizado como referencia en este trabajo).

**Adolf Schiffer** (1873-1950) se convirtió en alumno de Popper en 1893 y muy pronto comenzó a cosechar éxitos (Dalos, 1999). Ofreció numerosos conciertos y obtuvo la beca de estudio otorgada por la Sociedad de Amigos del Arte. Fue contratado en la Academia, en el curso 1900-1901, como segundo profesor de violonchelo debido al aumento continuado de alumnos con la función de encargarse de la clase preparatoria. Fue profesor de varias generaciones de violonchelistas y, entre sus alumnos más destacados, cabe mencionar a Ede Banda, Pál Hermann, Vera Dénes y Janos Starker. Según Dalos (1999), en 1910, Schiffer publicó su método de violonchelo, *Cello School*, dedicándoselo a su profesor, David Popper. Este método de violonchelo fue concebido, especialmente, para la fase de iniciación en el violonchelo, ya que Schiffer consideraba que los métodos existentes hasta ese momento contenían ciertas lagunas y eran imperfectos para la enseñanza del violonchelo en sus fases más iniciales (Dalos, 1999).

**Jenó Kerperly** (1885-1954) fue contratado como profesor en la Academia tras la muerte de Popper en 1913, y ocupó el puesto de profesor de violonchelo hasta 1948 (Dalos, 1999). Sus alumnos más destacados incluyen a Steven De'ak y Pál Hoffmann. Kerperly estudió durante dos años y medio con Popper y, posteriormente, pasó seis meses en París y dos años en Londres, donde formó un cuarteto de cuerda con Ysaye, Thibaud y Géza von Kresz. Kerperly fue también un renombrado solista y aparece en la enciclopedia húngara de música donde en el apartado dedicado a él se menciona lo siguiente: “su fabulosa imaginación, tremenda creati-

vidad y devoción por los elevados ideales artísticos, le convirtieron en una de las figuras más representativas del violonchelo” (a través de Dalos, 1999). Jenó Kerperly fue considerado en la época, por contraposición al virtuoso Arnol Földesy, un intérprete lleno de sensibilidad, delicadeza y dotado de un gran poder de expresión (Brauer, 1999). El crítico musical Aladar Tóth escribió lo siguiente refiriéndose a él en un artículo del periódico Pesti Napló el 8 de diciembre de 1935: “Kerperly personifica el lirismo clásico de nuestros días. Sólo los mejores músicos son capaces de fusionarse completamente en el contenido de las obras maestras, y Kerperly lo consigue” (a través de Brauer, 1999).

**Miklós Zsámboki** (1890-1961) fue contratado como profesor de violonchelo en la Academia en el curso 1921-1922, período en el que a Kerperly no le fue permitido enseñar por razones políticas. Zsámboki fue uno de los últimos alumnos de Popper (Dalos, 1999) y, posteriormente, estudió con Schiffer. Previamente a incorporarse en el cuadro docente de la Academia, fue profesor en la Escuela Nacional de Música y ofreció conciertos como solista con la Orquesta de la Ópera de Budapest, tanto en Hungría como en el extranjero. Se especializó en la enseñanza a niños pequeños y, entre sus alumnos más destacados, encontramos al excelente violonchelista **Miklós Perényi**, actualmente profesor en la Academia. Según Dalos (1999) en 1924 publicó un libro en tres volúmenes denominado “Ejercicios y escalas” que, al igual que el método de Schiffer, se presentó en bilingüe húngaro-alemán.

**Arnold Földesy** (1882-1940), también alumno de Popper, fue el único violonchelista húngaro que pudo desarrollar una carrera de solista en exclusiva ganándose la vida de este modo, lo que incluía ofrecer numerosos conciertos en su país natal y realizar una gran cantidad de giras por Europa. Así, no fue miembro de ninguna orquesta o grupo de música de cámara y ejerció de profesor durante unos pocos años, de 1908 a 1915 (Brauer, 1999). Földesy fue considerado como un gran virtuoso del violonchelo: incluía siempre piezas de brillante dificultad en sus conciertos y era habitual que recibiera excelentes críticas por parte de la prensa, como podemos constatar en palabras de Aladar Toth: “Arnold Földesy ha demostrado una vez más que, en lo que respecta al virtuosismo, está a la altura de los más grandes” (a través de Brauer, 1999).

Brauer (1999) afirma que otros destacados violonchelistas de la época incluyen a István Hadjú (1888-¿?), Béla Csuka (1893-1957) o Antal Friss (1897-1973).

Entre los violonchelistas de la segunda generación post-Popper es de obligada mención el nombre de **Pál Hermann** (1902-1944). Hermann fue el primero en interpretar la Sonata opus 8 para violonchelo de Zoltan Kodály, obra que se iba a convertir en el símbolo de la exigencia instrumental y el virtuosismo a lo largo de la primera mitad del siglo XX (Brauer, 1999). Recibió elogiosas críticas en sus conciertos, y estuvo llamado a convertirse en el siguiente violonchelista reputado tras Földesy y Kerperly. Estrenó la sonata de Kodaly en Viena en 1920 y, posteriormente, fue nombrado profesor en la Escuela Popular de Música de Berlín, puesto que

ocupó entre 1925 y 1933. Junto al violinista André Gertler, formó un cuarteto de cuerda con base en Bruselas. Su vida acabó de un modo trágico, asesinado por los Nazis en Toulouse en 1944 (Brauer, 1999).

En la década de los 40, el violonchelo ya se había convertido en un instrumento de amplia aceptación en la mayoría de las escuelas de música públicas y privadas (Brauer, 1999). El hecho de que la Academia tomase la decisión de implantar un diploma específico para ser profesor de violonchelo, fue una demanda directa de las escuelas de música. La Academia de Música de Budapest se convirtió en el centro de referencia para la formación de violonchelistas a lo largo de estos primeros cuarenta años del siglo XX. Una vez que tanto David Popper como, posteriormente, sus alumnos Schiffer, Kerperly y Számboki, desarrollaran la Cátedra de violonchelo en la Academia, el violonchelo alcanzó una cota de popularidad y prestigio artístico similar al del piano o el violín y se convirtió en un instrumento muy querido en los círculos musicales (Dalos, 1999).

Brauer nos dice que a principios del siglo XX la presencia del violonchelo en la vida concertística en Hungría era escasa. Popper aparecía en conciertos a menudo, pero principalmente se trataba de conciertos de su cuarteto de cuerda, el Hubay-Popper. No obstante, gracias a De'ak (1980), sabemos que un joven Bartok de 19 años ofreció un concierto benéfico acompañando a Popper el 18 de mayo de 1900 en el Park Club. Interpretaron la Sonata en si bemol menor opus 8 de Dohnanyi y el Concierto para violonchelo de Volkmann. En febrero de 1907, Kérperly, hizo su debut concertístico y estrenó en Hungría el concierto para violonchelo de Lalo, pero en este concierto se incluía la presencia de una cantante para que resultara más atractivo para el público. Posteriormente, en febrero de 1910, Kérperly ofreció un recital, junto a Bartok en el piano, con un programa compuesto de obras de Brahms, Beethoven y Reger. En relación con este recital, un periódico señalaba que el público asistente había sido escaso. Bela Bartok en esa época era un joven pianista y todavía no era reconocido como uno de los nombres más importantes entre los compositores del siglo XX. Como pianista, acompañaba frecuentemente a violonchelistas en sus recitales. Hemos mencionado ya las dos ocasiones en las que tocó con Popper y Kerperly pero, además, acompañó a Feuermann en 1935 y a Piatigorsky en 1937 (Brauer, 1999). No obstante, en su faceta de compositor, realizó un arreglo para violonchelo de su Rapsodia para violín y piano (compuesta en 1928), con la esperanza de que Casals la interpretase en concierto. Debemos tener en cuenta que el enorme prestigio de Casals era prácticamente una garantía de éxito. Y, aunque el estreno de este arreglo corrió a cargo de Kerperly con Bartok al piano en 1929, el compositor logró su propósito cuando Casals incluyó la Rapsodia en un concierto en Budapest el 10 de diciembre de 1930 (Brauer, 1999) con la presencia de Bartok en la sala, lo que sin duda supuso un gran triunfo para el joven compositor húngaro.



Tal como mencionábamos anteriormente, Pablo Casals ofreció su primer concierto en Budapest el 18 de noviembre de 1910 (Brauer, 1999). En esos años Casals era un gran artista a nivel internacional y este concierto fue todo un evento en la vida musical de Budapest. En ese concierto Casals interpretó sonatas de Beethoven y Brahms, así como una suite de Bach, siendo el primero en interpretar una suite entera para los oídos del público húngaro. Tras cosechar un éxito sonoro en ese concierto, Casals regresó todos los años a Budapest hasta el estallido de la Primera Guerra Mundial y podemos afirmar que sin duda alguna contribuyó en gran medida a la popularización del violonchelo en Hungría (Brauer, 1999). Posteriormente realizó, entre 1926 y 19, varias visitas a Budapest para interpretar conciertos. Según Brauer (1999), otro violonchelista español, Gaspar Cassadó, visitó Budapest en 1929, 1930 y 1935 ofreciendo sendos conciertos como solista. Como hecho significativo se constata que a lo largo de la primera mitad del siglo XX fue aumentando la programación de conciertos con violonchelistas solistas, y que para la década de 1940 la temporada de la la Orquesta Filármonica incluía violonchelistas invitados de nivel internacional, como Feuermann, Piatigorski, Mainardi, Janigro o el propio Casals.

A pesar de esta progresiva conquista del panorama artístico por parte de los violonchelistas, el incremento de estudiantes de violonchelo en Hungría se produjo de manera relativamente lenta. Valga mencionar como ejemplo que, tal como afirma Brauer (1999), en el curso 1933-34 sólo había 17 violonchelistas matriculados en las clases de nivel avanzado de la Academia. Este escaso número guardaba obviamente una estrecha relación con el número de puestos de trabajo disponibles para los violonchelistas en Hungría, ya que, sumando las orquestas y las plazas de profesores de violonchelo, antes de 1945 había un total de 25 puestos de trabajo permanentes para violonchelistas (Brauer, 1999). Teniendo en cuenta que un violonchelista se mantiene en activo durante 30 o 40 años, y que en la Academia se graduaban una media de 6 o 7 violonchelistas al año, es evidente que la oferta superaba con creces la demanda. Finalmente, mencionaremos que la industria del disco no produjo ningún disco con violonchelistas en Hungría antes de 1945. Así, lamentablemente a día de hoy no se conservan, apenas, grabaciones de violonchelistas húngaros de la primera mitad del siglo XX (Brauer, 1999).

Como consecuencia de toda esta amalgama de circunstancias, muchos violonchelistas húngaros con ambiciones profesionales se vieron obligados a emigrar a otros países o ganarse la vida como miembros de conjuntos de música de cámara (Brauer, 1999). En efecto, el campo de la música de cámara ofreció mayores oportunidades a los violonchelistas húngaros. Durante la primera mitad del siglo XX existían entre 5 y 7 cuartetos de cuerda y 3 o 4 tríos con piano de modo permanente. Uno de los más reconocidos fue el cuarteto Kerperly-Waldbauer (con el violonchelista Jenő Kerperly), que se mantuvo en activo entre 1910 y 1946 (Brauer, 1999), y llegó a tener su propio ciclo de conciertos de abono. No obstante, muchos de los cuartetos de cuerda formados por el reconocido y venerado profesor de música de cámara de la Academia, Leo



Weiner, se vieron también obligados a abandonar el país en busca de mejores oportunidades. Entre estos cuartetos cabe mencionar al Cuarteto de Budapest, el Cuarteto Gertler (cuyo violonchelista era Pál Hermann) y el Cuarteto Hart (Brauer, 1999).

Según Brauer (1999), entre los violonchelistas húngaros que desarrollaron la mayor parte de su carrera profesional en el extranjero los más destacados son **Tibor de Machula** (1912-1982), violonchelo principal de la Filarmónica de Berlín y, posteriormente, de la Orquesta del Concertgebouw de Amsterdam; **Vilmos Palotai**, profesor en el Conservatorio de Praga y, posteriormente, violonchelista del cuarteto Nueva Hungría junto al prestigioso violinista Sándor Vegh; **Pál Hermann**, solista internacional y profesor en Berlín y **Lászlo Vincze** quien, tras emigrar a Palestina en 1936, se convirtió en violonchelo principal de la Orquesta Huberman, predecesora de la Orquesta Filarmónica de Israel.

El hecho de que en este período no se prestara excesiva atención al violonchelo en el ámbito de la música clásica no fue un fenómeno exclusivo de Hungría. En los años 30 existía ya un buen número de concursos internacionales para jóvenes violinistas, pianistas o cantantes. Sin embargo, el primer concurso internacional de violonchelo se celebró en Ginebra en 1946 (el concurso existía desde 1939, pero no fue hasta ese año cuando se abrió a los violonchelistas). La violonchelista húngara Éva Csakó (la primera alumna de un joven Janos Starker) ganó el Tercer Premio y otro violonchelista húngaro, Ede Banda, ganó el Cuarto Premio (Brauer, 1999).

En el capítulo segundo, hemos hablado ya de **Janos Starker** (1924-2013) en el apartado correspondiente a los cinco violonchelistas imprescindibles del siglo XX. En efecto, el húngaro forma parte de este genial cuarteto plurinacional junto a Feuermann, Piatigorski y Casals. Pero además, Starker, tal como él mismo decía, se consideraba “nieto musical” de David Popper, ya que fue alumno de Adolf Schiffer, uno de los principales alumnos de nuestro protagonista (Parker, 2003). Por ese motivo, consideramos pertinente incluir aquí una reseña sobre Janos Starker y su vinculación con la escuela húngara de violonchelo. Brauer (1999) dice que el 2 de junio de 1939 fue un día importante para el mundo violonchelístico de Hungría, ya que un joven Starker de quince años interpretó la Sonata para violonchelo solo opus 8 de Kodály en un concierto organizado por la Asociación de estudiantes de la Academia. Sabemos que el estreno de la obra no corrió a cargo de Starker, pero este fue probablemente el tercer violonchelista en el mundo que asumió el reto de interpretar en concierto la pieza más difícil escrita para nuestro instrumento hasta ese momento. Aunque en Budapest era habitual que la prensa local dedicara pequeñas reseñas a los conciertos de los alumnos de la Academia, el concierto de Starker mereció un largo y elogioso artículo. Sándor Jemnitz (a través de Brauer, 1999, p.206) escribió lo siguiente:

Los melómanos que se toman en serio a los músicos de las nuevas generaciones deben tener muy en cuenta el nombre de Janos Starker. Su interpretación de la sonata para violonchelo solo de Kodaly fue un sonoro éxito que no se puede comparar con los aplausos

habituales que se brindan entre sí los jóvenes artistas de una edad similar. Esta vez los adultos y reporteros de prensa presentes entre el público aplaudieron durante largos minutos. El cuerpo de este muchacho temblaba al atacar las largas frases melódicas del primer movimiento. Pero este temblor no era debido al habitual nerviosismo juvenil, sino de la asombrosa emoción precoz de la experiencia musical y el deseo de ser digno de ella. El mundo interior de un verdadero artista despierta perceptiblemente en este joven y uno no necesita tener un talento especial para predecir que este mundo interior nos dará mucho que hablar en el futuro. Starker nos recuerda a Jenó Kerperly en su musicalidad, aunque lo que lo hace diferente de Kerperly es su virtuosismo técnico que se expresa con una bravura natural, como si no existiese otro modo de tocar el violonchelo.



*Age 12, with Adolf Schiffer (1936)*

**Figura 17b:** Janos Starker con su profesor Adolf Schiffer (Starker, 2004, p.13)

Sin embargo, los avatares de la política iban a interferir seriamente en el desarrollo de la carrera profesional de Starker. En mayo del 1939 (un mes antes del concierto en el que debutó Starker), el Parlamento Húngaro aprobó la segunda ley de los judíos, siguiendo las directrices de los Edictos de Nuremberg. De acuerdo con esta ley, se instauró un Comité de Música encargado de verificar el origen de los músicos que aparecían en escena. Dehnanyi, en calidad de máxima autoridad de la esfera musical, fue nombrado presidente de este siniestro comité, y consiguió diluir casi por completo la aplicación de la norma. A pesar de ello, los músicos de origen judío como Starker, fueron perseguidos en el ejercicio de su profesión, lo que obviamente les dificultaba sobremanera poder ganarse la vida dignamente. A la vista de la situación, la Comunidad Religiosa Israelita fundó la denominada Omike, Asociación Cultural Nacional Húngara Judía (Starker, 2004) con el objetivo de organizar conciertos. Y fue con la orquesta de esta Asociación, con la que Starker inició su trayectoria como solista. Starker ofreció varios conciertos organizados por la Asociación, y existen datos de que sus apariciones como solista en Budapest continuaron hasta 1943. La brillante trayectoria de Starker, tras abandonar una Hungría ocupada por los nazis, es de sobra conocida y la hemos mencionado en el capítulo segundo de este trabajo. Quisiéramos, no obstante, añadir un último dato que nos aporta Brauer (1999) y que resulta especialmente emotivo además de cerrar perfectamente el círculo: el 16 de enero de 1971, Starker regresó a su Budapest natal y

Sin embargo, los avatares de la política iban a interferir seriamente en el desarrollo de la carrera profesional de Starker. En mayo del 1939 (un mes antes del concierto en el que debutó Starker), el Parlamento Húngaro aprobó la segunda ley de los judíos, siguiendo las directrices de los Edictos de Nuremberg. De acuerdo con esta ley, se instauró un Comité de Música encargado de verificar el origen de los músicos que aparecían en escena. Dehnanyi, en calidad de máxima autoridad de la esfera musical, fue nombrado presidente de este siniestro comité, y consiguió diluir casi por completo la aplicación de la norma. A pesar de ello, los músicos de origen judío como Starker, fueron perseguidos en el ejercicio de su profesión, lo que obviamente les dificultaba sobremanera poder ganarse la vida dignamente. A la vista de la situación, la Comunidad Religiosa Israelita fundó la denominada Omike, Asociación Cultural Nacional Húngara Judía (Starker, 2004) con el objetivo de organizar

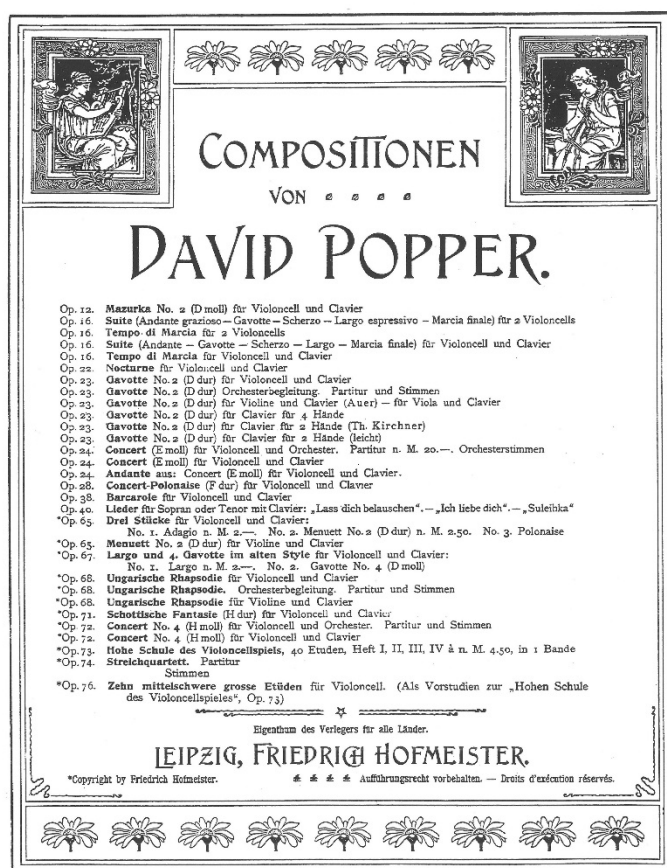
ofreció un concierto en el Auditorio de la Academia. En el programa figuraban dos suites de Bach y la Sonata opus 8 de Kodály, que tantos triunfos le proporcionó a lo largo de su larga y prolífica vida.

A lo largo de sus años como profesor de violonchelo en la Escuela de Música de la Universidad de Indiana, Starker reivindicó siempre la figura de David Popper. Relataba, a menudo, la impresión que le causó ver el retrato de Popper en el aula de violonchelo cuando visitó la Academia con ocasión de su regreso a Budapest. Indudablemente es, precisamente, con esta clara voluntad de recuperar la figura de David Popper, con la que decidió grabar un CD con piezas de Popper para violonchelo y piano. En el ámbito de la Escuela de Música de la Universidad de Indiana, fundó el *Eva Janzer Memorial Cello Center* y, entre otras actividades de este organismo, organizó un concurso de violonchelo, denominado *Eva Janzer Competition*, en homenaje a su alumna y colega, fallecida de forma prematura. Los participantes de este concurso debían interpretar dos piezas contrastadas de Popper, una melódica y una de virtuosismo. Este concurso ha brindado a un buen número de estudiantes de violonchelo de la Escuela de Música la oportunidad de conocer mejor las composiciones de Popper.

Finalmente, no podemos cerrar este capítulo sin hablar de quien hoy en día es el violonchelista más representativo de la escuela húngara de violonchelo. **Miklós Perényi** (1948), quien comenzó a estudiar violonchelo a los cinco años con Miklós Zsamboki, discípulo de David Popper, y dio su primer concierto en Budapest, a los nueve. Más tarde, trabajó con Enrico Mainardi en Roma y con Ede Bande en Budapest. En 1963, fue galardonado en el Concurso Pablo Casals de Budapest y el propio Casals le invitó a sus clases magistrales en Puerto Rico y en el Festival de Marlboro. Ha recibido los premios Kosath y Bartók-Pasztory y, desde 1980, ocupa la cátedra de violonchelo en la Academia Franz Liszt de Budapest. Ha actuado en los escenarios más importantes del mundo y ha sido invitado a los festivales de Edimburgo, Lucerna, Praga, Salzburgo, Viena, Hohenems, Varsovia y Berlín, entre otros. Ha actuado igualmente en Japón, China y Estados Unidos, y ha participado también en certámenes violonchelísticos como el Festival de Kronberg o el Pablo Casals de Prades. Colabora regularmente con el Cuarteto Keller y ha grabado para numerosos sellos discográficos.

## 3.7 Accesibilidad a la música de Popper en la actualidad

### 3.7.1 Partituras



**Figura 18:** Primera edición de las obras de Popper (contraportada de la partitura del Concierto en si menor opus 72. Hofmeister FH 2959)

Tal y como podemos observar en la figura 18, la primera edición de muchas de las obras de Popper correspondió a la editorial Hoffmeister. Otras de las editoriales que publicaron primeras ediciones de obras de Popper son: André, Augener Ltd., Durdilly, E. Simmel, Guttmann, Bartholf Senff (ahora Simrock), E.W. Fritsch, Harmonia, Peters, Rahter, R. Cocks & Co., Ries & Erler, Siegels y Universal. Podemos encontrar estos datos completos en el catálogo de la obra de Popper que se incluye en la biografía de Popper escrita por De'ak (1980). A través de este catálogo, sabemos que Popper, además de componer un buen número de obras originales, realizó numerosas transcripciones de melodías y obras famosas para violonchelo. La editorial André publicó estas transcripciones en un formato denominado Colección de Perlas Musicales. Así, entre estas melodías adaptadas para violonchelo

por Popper encontramos, por ejemplo, el lied de Schubert *Du bist die Ruh*, una de las canciones favoritas de Popper y que se interpretó en su funeral por su expreso deseo (De'ak, 1980).

Actualmente, desde España, es difícil tener acceso a la totalidad de las composiciones de Popper, ya que muchas de ellas no han sido nunca reimprimadas. Es el caso, por ejemplo, de las 5 canciones para soprano opus 2, las tres canciones para soprano o tenor opus 40, la Marcha del Keiser para orquesta, el Largo en estilo antiguo opus 69a, el cuarteto de cuerda opus 70, sus 5 cadencias o su canción de atardecer (opus póstumo).

En otros casos, las editoriales han decidido agrupar diversas composiciones de Popper (sus



obras más conocidas y populares) en un formato de álbum o colección de piezas. Es el caso de Editio Musica Budapest y sus dos volúmenes de piezas de Popper denominados *Popular Concert Pieces* (Popper, 1986 y 1986a).



**Figura 19:** Página de muestra del catálogo de la biblioteca de la Academia Liszt de Budapest.

Podemos suponer que la totalidad de la obra de Popper se encuentra archivada y catalogada en la biblioteca de la Academia Liszt de Budapest, en la que, como ya indicamos, Popper inauguró la cátedra de violonchelo y fue profesor durante veintisiete años. La Academia Liszt tiene una página web muy completa desde la que podemos acceder online al catálogo de su biblioteca. Tras consultar el catálogo, hemos averiguado que existen 141 documentos bajo el epígrafe Popper, entre los que se encuentran sus obras originales y sus transcripciones. Se puede observar una captura de pantalla del catálogo de la biblioteca en la figura 19. Tras revisar las entradas en el catálogo online de la Academia Liszt hemos encontrado las 5 canciones para soprano o tenor, las 5 cadencias para violonchelo, una obra titulada *Trauermasch*, el *Chant du soir*, Una suite de 12 piezas para violín y piano titulada *Au Printemps*, así como el registro de una tesis doctoral titulada “David Popper, vida y obra” a cargo de Mod Orsolya.

La editorial Bärenreiter ha editado recientemente varias partituras de Popper entre las que destacan la Suite Im Walde opus 50 (Popper, 2006), los 40 estudios opus 73 (Popper, 2004a) y un volumen que agrupa los 15 estudios fáciles y los 10 estudios preparatorios de dificultad intermedia (Popper, 2004), es decir, la totalidad del opus 76. En los tres casos, el violonchelista Martin Rummel ha sido el encargado de revisar y preparar la edición, y de cada una de estas partituras podemos encontrar valiosa información en el texto de introducción. En el caso

de los 40 estudios opus 73 cabe mencionar que, junto con la partitura, encontramos lo que se denomina un “text-volume”: un cuadernillo con información exhaustiva sobre cada uno de los estudios, el tempo aconsejado de interpretación y estudio, la dificultad técnica sobre la que incide cada estudio y un pequeño listado de las obras de la literatura del violonchelo en las que podemos encontrar las dificultades técnicas que se abordan en cada estudio.

### 3.7.2 Grabaciones

El gran violonchelista y pedagogo Janos Starker es, sin duda, quien ha contribuido en mayor medida a la difusión de la obra de David Popper a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. En su trabajo como profesor de violonchelo en la Universidad de Indiana creó el *Eva Janzer Memorial Cello Center*, un organismo desde el que se dinamizó el violonchelo con actos y actividades anuales y, entre ellas, el concurso Eva Janzer, dirigido a estudiantes de violonchelo de la Universidad y en el que el repertorio requerido a los participantes consistía en dos obras de carácter contrastado de David Popper.

En lo referente a las grabaciones de obras de Popper, Starker, a lo largo de su vida realizó numerosas grabaciones de su “antecesor” (él se definía a sí mismo como “nieto violonchelístico” de Popper). En la figura 20 podemos observar las numerosas grabaciones de obras de Popper que realizó Starker a lo largo de su prolongada carrera profesional.

Otros músicos de renombre que han grabado obras de Popper son:

- Mark Kosower (alumno de Starker en la Universidad de Indiana), quien en su CD titulado *Hungarian Music for cello and piano* incluye la Serenade opus 54 n<sup>o</sup>2 y la Mazurka opus 11 n<sup>o</sup>3.
- Maria Kliegel (alumna de Starker en la Universidad de Indiana), quien incluye las obras Gnomentanz opus 50 n<sup>o</sup>2, Gavotte opus 23, Menuetto opus 65 n<sup>o</sup>2 y Tarantella opus 33 en su CD titulado *Le Grand Tango*.
- Los hermanos Thomas y Patrick Demenga quienes, en 1989, incluyeron la Suite para dos violonchelos opus 16 en su CD *Cello Duets*.

Además de estas grabaciones que acabamos de mencionar existen grabaciones de obras de Popper por violonchelistas de la primera mitad del siglo XX en la colección de 6 CDs denominada *The history of the cello on record*, editada por Pearl en 1992.

Y, por último, mencionaremos el CD que recientemente acaba de editar la *Association française du violoncelle* con motivo del centenario de la muerte de Popper y que lleva por título *Le Couronnement de Popper*. En este CD podemos encontrar los 40 estudios opus 73 interpreta-

dos por veinte violonchelistas de consolidada reputación profesional en Francia y que desarrollan sus carreras en la actualidad.

**POPPER, David, 1843-1913**

128. *Ten Etudes, op. 73, nos. 2, 6, 7, 13, 15, 22, 28, 34, 36, and 40*  
 A) Janos Starker, cello  
 Virtuoso 3296; Star XO 1; Parnassus Records CD issued 1997 titled "The Road to Cello Playing."
129. *Hungarian rhapsody, op. 68*  
 A) Janos Starker, cello; Gerald Moore, piano  
 Columbia CX 1700 (rec. Oct. 4, 1957, rev. 6/68); Japanese EMI TOCE-8235 titled "The Best of Janos Starker" (reissued on CD 1994)  
 B) Janos Starker, cello; Shigeo Neriki, piano  
 Columbia OX 7140; Star XO 6; Denon OX 7140-ND; Denon C37-7812 (rec. 6/68; CD issued 1988)
130. *Romantic Cello Favorites, a Tribute to David Popper*  
 ↓  
 130. *Once Upon More Beautiful Days*  
 (In Memory of My Parents)  
 131. *Gavotte in D Minor*  
 132. *Mazurka*  
 133. *Vito*  
 134. *Fantasie über Klein-russische Theme*  
 135. *Begegnung*  
 136. *Papillon*  
 137. *Herbstblume*  
 138. *Gnomentanz*  
 139. *Spanischer Carneval*  
 140. *Nocturne*  
 141. *Gavotte in D major*  
 142. *Chanson Villageoise*  
 143. *Wiegenlied*  
 144. *Effentanz*  
 145. *Serenade*  
 146. *Spinning Song*  
 147. *Feuille d'album*  
 148. *Menuetto*
149. *Tarantelle, op. 33* (see 149, A-B, below)  
 A) Janos Starker, cello; Shigeo Neriki, piano  
 Delos DE 3065 (rec. Bloomington, IN, May 1988, rel. 1989; Grammy Award Nomination)
149. *Tarantella, op. 33*  
 A) Janos Starker, cello; Shuku Iwasaki, piano  
 Columbia OX 7041 (rec. May 1975); Denon OX 7041-ND; Denon C37-3812 (CD); Star XO 5  
 B) On "Romantic Cello Favorites," Nos. 127—146.  
 Janos Starker, cello; Shigeo Neriki, piano  
 Delos DE 3065 (rec. Bloomington, IN, May 1988, rel. 1989; Grammy Award Nomination)

**Figura 20:** Grabaciones de obras de Popper por Janos Starker (Colón, 1999, p. 26)



## Capítulo 4

---

Proyección de la  
obra de Popper  
en el contexto de  
las enseñanzas de  
violonchelo en  
diversos  
conservatorios de  
España y Francia



# Índice

<b>4.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>161</b>
<b>4.2</b>	<b>Ordenación de las enseñanzas de música en España y en Francia.....</b>	<b>162</b>
4.2.1	Estructuración de las enseñanzas de música en España .....	165
4.2.2	Estructuración de las enseñanzas de música en Francia.....	171
<b>4.3</b>	<b>La obra de Popper en el contexto de la enseñanza del violonchelo .....</b>	<b>175</b>
4.3.1	La obra de Popper en el grado elemental o nivel inicial.....	177
4.3.2	La obra de Popper en el grado profesional o nivel intermedio .....	178
4.3.3	La obra de Popper en el grado superior o nivel avanzado.....	180
4.3.4	La obra de Popper en el nivel de posgrado o perfeccionamiento .....	181



## 4.1 Introducción

El propósito de este capítulo es el de estudiar la presencia de la obra de Popper en el aula de violonchelo en diversos conservatorios de España de distintos lugares y características, y en algunos de los conservatorios de música de Francia.

En primer lugar, comenzaremos por describir la ordenación y estructura de las enseñanzas especializadas de música en estos dos países de manera comparativa. Analizaremos sus modelos de gestión, su organización en ciclos y sus planes de estudios y asignaturas obligatorias en cada uno de estos ciclos de estudio. Podremos observar que en España todavía quedan pendientes muchas reformas para mejorar la organización de las enseñanzas especializadas de música y, en particular, la compatibilización de estos estudios con los estudios obligatorios, ya que en determinados grupos de edad la carga lectiva sumada de ambas enseñanzas provoca un importante abandono de los estudios de música o bien una presión enorme y agobiante para los alumnos que deciden continuar por ambas ramas. Hablaremos del sistema de “horaires aménagés” que, en Francia, permite a los estudiantes de música tener ciertas facilidades para compatibilizar sus estudios obligatorios y los de música. Haremos una descripción pormenorizada de los distintos ciclos educativos en ambos países, reflejando los tiempos de clase y ratio para los distintos niveles instrumentales, y abarcando desde las Escuelas Municipales de Música hasta los Conservatorios Superiores.

La segunda parte de este capítulo consistirá en un análisis de la presencia de la literatura y obra de D. Popper en el aula de violonchelo, tanto en Francia como en España, y a lo largo de todos los niveles de enseñanza del instrumento. Para ello, contamos con documentos de consulta como son las programaciones de violonchelo y guías docentes de diferentes conservatorios de España, por un lado, y con las dos guías de repertorio *10 ans avec le violoncelle* publicadas por el departamento de pedagogía y de documentación musical de la *Cité de la Musique*, dependiente del Ministerio de Cultura francés. Se trata de dos libros extremadamente interesantes publicados en 1995 y 2003, respectivamente, y elaborados por sendos equipos de profesores de violonchelo de reconocido prestigio en Francia. En estas guías se cataloga el repertorio de violonchelo por niveles a lo largo de diez cursos y se agrupa dicho repertorio en función de las siguientes categorías: ejercicios y métodos, estudios, obras con piano, conciertos, obras para dúos y conjuntos de violonchelo, obras de música antigua, y obras de graffias actuales. Este catálogo razonado (ya que cada obra viene seguida de una breve explicación y descripción) resulta de gran utilidad para el profesor y es, sin duda, una ayuda inestimable a la hora de seleccionar obras y repertorio para nuestros alumnos de violonchelo de todos los niveles.

## 4.2 Ordenación de las enseñanzas de música en España y en Francia

En España y en Francia la estructuración y el ordenamiento de las enseñanzas musicales presentan similitudes y diferencias. En ambos países las enseñanzas de música se imparten fundamentalmente en los conservatorios: estos centros pertenecen, en su mayoría, a la red de la enseñanza pública y se consideran enseñanza formal o reglada. En cuanto a las diferencias, la más importante de ellas es que en Francia las enseñanzas musicales tienen una estructura piramidal, con selecciones intermedias de alumnos en el acceso a cada uno de los distintos niveles educativos y con la particularidad de que existen únicamente dos conservatorios superiores en todo el país: el *Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse de Paris* y el *Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse de Lyon*. Esta circunstancia lleva aparejada que el nivel de competitividad para optar a las plazas de escolaridad sea muy elevado en ambos conservatorios superiores franceses y, en consecuencia, que exista un estándar de nivel instrumental muy alto entre los estudiantes de música en Francia. Tras la puesta en marcha en Europa de los acuerdos de Bolonia, en Francia se sumaron los denominados *Pôles d'Enseignement Supérieur* al sistema de las enseñanzas superiores de música y, en la actualidad, existen diez *Pôles d'Enseignement Supérieur*. Además de estas instituciones, en Francia existen algunas escuelas privadas superiores de música que no están homologadas a nivel de la titulación. Por otro lado, habría que mencionar también una serie de centros de formación del profesorado que son los encargados de proveer la formación pedagógica necesaria a aquellos instrumentistas que aspiran a desarrollar sus carreras profesionales en el ámbito de la docencia (CEFEDM). Todo lo anterior engloba las enseñanzas musicales de índole práctica, ya que las enseñanzas teóricas de música, como por ejemplo la musicología, se ubican en el marco de la universidad.

En España, tal como mencionábamos al principio, las enseñanzas musicales se ofertan en los conservatorios de música. En la actualidad existen dos niveles diferenciados de conservatorios. Por un lado están los denominados Conservatorios Profesionales, en los que se imparten enseñanzas de música de nivel elemental o inicial y las de nivel profesional o intermedio. Y, por otro lado, los Conservatorios Superiores de Música, en los que se imparten enseñanzas musicales de nivel superior, equivalentes a los grados universitarios. En el nivel inicial de la enseñanza de la música existe además una vía alternativa que es la constituida por la red de escuelas municipales de música, que comenzó a implantarse con la llegada de la LOGSE, de acuerdo con la normativa de la orden del 30 de julio de 1992 del Ministerio de Educación y Ciencia publicada en el BOE del 22 de agosto de ese mismo año. Las escuelas municipales de música imparten enseñanzas no regladas y tanto las escuelas municipales de música como los conservatorios son, en general, instituciones públicas. El ámbito de gestión, en el caso de los conservatorios, corresponde a las comunidades autónomas, formando parte éstos de las denominadas enseñanzas de régimen especial. El profesorado de los conservatorios opta a las plazas mediante

concurso oposición al cuerpo de profesores de música y artes escénicas y accede a un estatus equivalente al de los profesores de enseñanza secundaria. En España no existe (a diferencia de Francia) una formación pedagógica específica para los profesores de instrumento, a excepción de la especialidad de lenguaje musical, donde está implantado el itinerario de pedagogía general y del lenguaje musical dentro de la especialidad de pedagogía. En este sentido, hay que mencionar que la legislación vigente en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia a través de la corrección de errores a la orden del 30 de septiembre de 2010, publicada en el Diario Oficial de Galicia el 17 de abril de 2012, incluye el itinerario de pedagogía instrumental, dentro de la especialidad de pedagogía, si bien a día de hoy no está implantado en ninguno de los dos conservatorios superiores de música de Galicia. Ahora bien, durante la etapa de la LOGSE, la legislación exigía acreditar una formación pedagógica y didáctica mediante el denominado título de especialización didáctica regulado por el Real Decreto 118/04, de 23 de enero, para ejercer la docencia en el ámbito de las enseñanzas artísticas (de los Reyes, 2010).

En cuanto a las escuelas municipales de música, su ámbito de gestión es obviamente el de los ayuntamientos, aunque lamentablemente son escasos los casos en que se hace una apuesta clara por parte de estos poderes públicos y se dota adecuadamente a estas instituciones de enseñanza musical, tanto desde el punto de vista de las infraestructuras materiales necesarias para el desarrollo de estas enseñanzas como desde el punto de vista de la vertebración y organización interna de las escuelas municipales de música. En la mayoría de los casos, incluyendo la ciudad de A Coruña, se constituyen plataformas, consorcios o entidades a través de las cuales se contrata al personal docente tal como recoge la orden del 3 de marzo de 2006 de la Consejería de Presidencia, Administraciones Públicas y Justicia, publicada en el DOGA el 8 de marzo del mismo año. Tal como mencionábamos anteriormente, en las escuelas municipales de música se imparten enseñanzas no regladas y, a veces, la presencia de estas escuelas ha provocado que se llegase a eliminar de los conservatorios las enseñanzas de grado elemental, dependiendo de la Comunidad Autónoma. Cabe mencionar, como ejemplo, la política educativa que desarrolla la Comunidad Autónoma de Navarra en esta área de gestión, donde existe una Escuela Municipal de Música en Pamplona que absorbe a todo el alumnado de la ciudad en el nivel de iniciación, y donde en el conservatorio profesional se imparten únicamente enseñanzas de grado profesional, quedando extinguido el grado elemental.

En el nivel más alto de las enseñanzas musicales en España se sitúan los conservatorios superiores. En España existen actualmente 19 conservatorios superiores de música repartidos en todo el territorio ([www.acesea.es](http://www.acesea.es)). Los conservatorios superiores de música son los responsables de la formación de los músicos profesionales en España. En su mayor parte son instituciones de nueva creación. A día de hoy, el ámbito de gestión de los conservatorios superiores en España es variopinto. Dependen de las comunidades autónomas en todos los casos (excepto en el caso del Conservatorio Superior de Música de Badajoz, que depende de su Diputación Pro-



vincial), pero existe una amplia diversidad de modelos laborales para la gestión de los mismos en función de la comunidad autónoma en el que se ubique el conservatorio. En algunos casos, como el de Musikene, Centro Superior de Música del País Vasco, el modelo de gestión escogido por la administración consistió en la creación de una fundación desde la que se contrata -con modalidades diversas- al personal docente. En otros casos, como el del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, situado en Salamanca; o el del Conservatorio Superior de Música de Aragón, con sede en Zaragoza, se hicieron pruebas para plazas de interinos de catedráticos. El caso del conservatorio del Liceo, en Barcelona, es diferente, porque es de gestión privada. En el resto de los conservatorios superiores del territorio español, el procedimiento ha sido, en la mayoría de los casos, el convocar concursos de méritos entre sus profesores del cuerpo de música y artes escénicas para la provisión de plazas de los conservatorios superiores. El incentivo para los docentes consiste en un pequeño aumento de salario por ejercer funciones diferentes de las que le corresponden por oposición. A día de hoy, y tras la sentencia judicial que impide a los conservatorios denominar a sus titulaciones con el calificativo de grado en música (STS 57/2013), el ámbito legislativo de los conservatorios superiores está en un verdadero limbo en todos los sentidos. La situación es preocupante ya que desde el año 1990 no se han convocado oposiciones para el acceso a la docencia en los conservatorios superiores, y además sus plantillas tienen una estructura incomprensible: un único cuerpo de funcionarios, el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas muy mermado por las jubilaciones. Las soluciones precarias sostenidas en el tiempo, han normalizado una situación extraordinaria -como son las comisiones de servicios o la situación de profesores interinos de larguísima contratación- lo que significa una notable injusticia para quienes quisieran optar al desempeño en régimen de profesorado numerario (Catalán, 2010).

González Sanmamed (2015) aporta algo de luz sobre esta cuestión cuando explica que los conservatorios de música y danza, independientemente de su condición (elemental, profesional y superior), están asimilados en cuanto a características organizativas y de funcionamiento a los centros de educación secundaria y su profesorado responde a los mismos niveles de titulación y de acceso al puesto que los docentes de enseñanza secundaria. Determinar el carácter administrativo de los conservatorios de Música y Danza no es una cuestión menor puesto que la decisión en torno al lugar que tienen que ocupar y la categoría que se le otorga en el sistema educativo condiciona otras decisiones de importancia que afectan a su gobierno, su ordenación interna y su proyección exterior, reclamando un tipo de profesorado acorde a los niveles que se establezcan. Este debate resulta especialmente significativo en los conservatorios superiores de Música cuyo estatus ha sido puesto en cuestión en el marco de la nueva ordenación de los estudios universitarios a raíz de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y una vez que la formación musical de nivel superior se ubicaría en el nivel de grado y, en consonancia, se tendría que organizar según el Decreto 1393/2007 de 29 de octubre que regula los títulos de grado y máster en España.

Por último, mencionar que en España existen otras instituciones dedicadas a la enseñanza superior de música como son la Escuela Reina Sofía en Madrid, centro de gestión estrictamente privada dependiente de la Fundación Albéniz y nacido de la voluntad de Paloma O'Shea, importante mecenas de la música en España. La Escuela Reina Sofía está centrada en la formación de jóvenes valores musicales y basa sus enseñanzas en la búsqueda de una excelencia instrumental sobresaliente. Sus titulaciones han sido recientemente reconocidas por el Ministerio de Educación. Si bien los costes de matrícula son muy elevados para los estudiantes, la institución cuenta con una política de becas que permite que los jóvenes puedan estudiar en esta institución. Existen además otros centros de gestión privada para las enseñanzas superiores de música que ofrecen titulaciones superiores. Algunos ejemplos son el Centro Autorizado Katarina Gurska ([www.katarinagurska.com](http://www.katarinagurska.com)), con sede en Madrid o la Universidad Alfonso X el Sabio, [uax.es](http://uax.es), también con sede en Madrid y que ofrece la titulación de graduado en música tal como podemos ver en el siguiente enlace: <http://www.uax.es/que-estudiar/grados-y-dobles-grados/estudios-artisticos.html?gclid=CPjR190Hh8QCFSIewwodq4AA5g>

#### 4.2.1 Estructuración de las enseñanzas de música en España

Aportamos a continuación un ejemplo de la estructura de las enseñanzas de música en cada uno de los niveles educativos presentes en las instituciones de educación musical.

Comenzaremos por el plan de estudios de la **Escuela Municipal de Música Joaquín Maya de Pamplona** ([www.pamplona.es/VerPagina.asp?IdPag=203&Idioma=1](http://www.pamplona.es/VerPagina.asp?IdPag=203&Idioma=1)), a la que consideramos el paradigma de institución pública entre las escuelas de música. La Escuela de Música Joaquín Maya es un centro de **enseñanza** musical **no reglada** de titularidad municipal. La oferta está dirigida a niños y niñas mayores de 7 años y a jóvenes y adultos que estén empadronados en Pamplona, tengan o no conocimientos previos. El proceso de admisión se realiza mediante un sorteo. La escuela ofrece también preparación para la prueba de acceso a grado profesional de conservatorio y formación musical especializada a personas aficionadas a la enseñanza instrumental.

Las especialidades que se ofertan son: violín; viola; violonchelo; contrabajo; piano; acordeón; guitarra; flauta; oboe; clarinete; fagot; txistu; saxofón; trompeta; trombón; trompa; percusión; tuba; bombardino; guitarra eléctrica; bajo eléctrico; batería y canto.

E.M.M. Joaquín Maya	Programa de asignaturas
<b>Primer Ciclo</b>	Iniciación: instrumento, lenguaje musical, conjunto coral (1º) 1º: instrumento, lenguaje musical, conjunto coral (2º) 2º: instrumento, lenguaje musical 3º: instrumento, lenguaje musical 4º: instrumento, lenguaje musical (conjunto instrumental opcional a lo largo de todo el ciclo)
<b>Segundo Ciclo</b>	5º: instrumento, conjunto instrumental y/o música de cámara 6º: instrumento, conjunto instrumental y/o música de cámara, armonía 7º: instrumento, conjunto instrumental y/o música de cámara 8º: instrumento, conjunto instrumental y/o música de cámara

**Tabla 12:** Plan de estudios de la Escuela Municipal de Música Joaquín Maya de Pamplona (<http://www.pamplona.es/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=614293>)

La ordenación de las enseñanzas de grado elemental y el currículo de las enseñanzas de grado profesional de aplicación en los **conservatorios de Galicia**, se corresponden con sendos decretos 198 y 203 /2007 elaborados por la Consejería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia y publicados en el Diario Oficial de Galicia el 25 y el 31 de octubre respectivamente. Las premisas básicas que se establecen en esta legislación, sirven para regular las especialidades ofertadas, la estructura de las enseñanzas y aspectos como la edad mínima de acceso a estos estudios, la modalidad de acceso y la permanencia máxima en ambos ciclos educativos.

En las enseñanzas de **grado elemental** se incluyen en las especialidades de acordeón, arpa, bajo eléctrico, clarinete, clave, contrabajo, fagot, flauta travesera, flauta de pico, gaita, guitarra, guitarra eléctrica, instrumentos de púa, oboe, percusión, piano, saxofón, trombón, trompa, trompeta, tuba, viola, viola da gamba, violín y violonchelo. El procedimiento de acceso al primer curso se basa en la evaluación de las aptitudes musicales de las personas aspirantes teniendo en cuenta la edad idónea para iniciar los estudios en las especialidades instrumentales. La edad mínima de acceso es de 8 años y la máxima de 14 años, cumplidos o por cumplir dentro del año natural. La prueba para evaluar las aptitudes musicales incluye los siguientes aspectos: un ejercicio para evaluar la aptitud rítmica, un ejercicio para evaluar la aptitud auditiva y vocal, y un ejercicio para evaluar la aptitud psicomotriz. En cuanto al límite de permanencia en el grado elemental, es de dos años para cada curso, sin que el alumnado pueda permanecer más de cinco años en dicho grado (Decreto 198/2007).

Una cuestión interesante a mencionar es que la clase de instrumento en el grado elemental de todas las especialidades puede distribuirse en dos períodos lectivos semanales de 30 minutos, y que además existe la posibilidad, cuando las condiciones de organización de cada uno de los

conservatorios lo permitan, de que el alumnado de una misma especialidad reciba una clase colectiva adicional de una hora semanal.

Curso	Materia	Tiempo semanal (en minutos)
1º, 2º, 3º, 4º	instrumento	60 minutos
	lenguaje musical	120 minutos
	educación auditiva y vocal	60 minutos (en dos períodos de 30')

**Tabla 13:** Currículo de las enseñanzas de grado elemental de música en la Comunidad Autónoma de Galicia, Decreto 198/2007

En lo que respecta a las enseñanzas de **grado profesional** de música en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, el decreto 203/2007 establece innumerables disposiciones para la ordenación de las mismas, entre las que destacaremos las que son de interés para la presente investigación. Las especialidades que se ofertan en este nivel de enseñanza son las mismas que las correspondientes al grado elemental, añadiéndose aquí, además, la especialidad de instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco. Para acceder al primer curso de las enseñanzas profesionales de música, los alumnos deben superar una prueba específica de acceso. Mediante esta prueba se valora la madurez, las aptitudes y los conocimientos para cursar con provecho las enseñanzas profesionales, de acuerdo con los objetivos establecidos en la legislación. La Consejería de Educación y Ordenación Universitaria regula cada año el procedimiento de acceso al primer curso y, como consecuencia de ello, para todas las especialidades, excepto para la de canto, dicha prueba consiste en:

- a) Interpretación, con el instrumento de la especialidad a la que se opte, de tres obras pertenecientes a distintos estilos, de las cuales, como mínimo, una debe interpretarse de memoria. Este ejercicio se califica de 0 a 10 puntos y se debe alcanzar una cualificación mínima de 5 puntos para superarlo.
- b) Ejercicio para evaluar la capacidad auditiva del alumnado y sus conocimientos teóricos y prácticos del lenguaje musical. Este ejercicio se califica de 0 a 10 puntos y se debe alcanzar una cualificación mínima de 5 puntos para superarlo.

El límite de permanencia en las enseñanzas profesionales de música es de ocho años y el alumnado no puede permanecer más de dos años en el mismo curso. Con objeto de atender los intereses del alumnado, se establecen en el sexto curso de estas enseñanzas cuatro itinerarios formativos: interpretación, composición, pedagogía y musicología. El alumnado que supera las enseñanzas profesionales de música obtiene el Título Profesional de Música, en el que consta la especialidad cursada. Quien finalice las enseñanzas profesionales de música obtiene el Título de Bachillerato si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no realice el bachillerato en la modalidad de artes en su vía específica de música y danza (Decreto 203/2007).

Materias	Curso					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
instrumento	1	1	1	1	1	1
lenguaje musical	2	2				
armonía			2	2		
análisis					2	2
orquesta	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
conjunto	1	1				
música de cámara					1	1
nuevas tecnologías aplicadas a la música			1			
piano complementario			0,5	0,5	0,5	0,5
historia de la música				2	2	
itinerario						1
optativa						1
total horas	5,5	5,5	6	7	8	8

**Tabla 14:** Currículo de las enseñanzas de grado profesional de música en la Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 203/2007

Finalmente, en lo que respecta a las **enseñanzas superiores de música**, mencionábamos al inicio de este capítulo las innumerables reformas y contrarreformas de las que han sido objeto. Actualmente está en vigor el plan de estudios de la LOE para estas enseñanzas. La legislación de referencia a nivel nacional para estas enseñanzas es el Real Decreto 631/2010, que regula el contenido básico de las enseñanzas de Grado en Música, enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica de Educación 2/2006. Posteriormente a la publicación del Real Decreto, cada Comunidad Autónoma desarrolló en mayor medida la organización de estas enseñanzas, dentro del ámbito de sus competencias. Así, en Galicia, la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria emitió la Orden del 30 de septiembre de 2010 en la que se detalla el currículo para las enseñanzas superiores de música en su territorio y, posteriormente, una corrección de errores a dicha orden en lo referente a los planes de estudios. Esta corrección de errores se publicó en el Diario Oficial de Galicia el 17 de abril de 2012. La LOE nos habla de que las enseñanzas artísticas superiores conducen a la obtención del título de graduado/a en música. Sin embargo, a la vista del Real Decreto 631/2010 en la que se explicita esta redacción, la Universidad de Granada impugnó este decreto en el recurso 362/2010. El Tribunal Supremo falló estimar parcialmente el recurso anulando por no ser conformes a Derecho las expresiones “de grado” y “graduado o graduada” contenidas en el artículo 4.1 del citado Real Decreto para referirse a las enseñanzas artísticas superiores de artes plásticas y al título que llevan aparejado;

y el artículo 4.3 del mismo Real Decreto (STS 57/2013). Obviamente esta sentencia judicial ha acarreado una importante sensación de inseguridad jurídica tanto para los estudiantes como para los equipos docentes y directivos de los conservatorios superiores de música en España. En este sentido, mencionar la reciente publicación en el BOE (7 de febrero de 2015) del Real Decreto 21/2015, por el que se modifica el RD 1614/2009. Esta reciente legislación ha sido redactada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en acatamiento a las sentencias judiciales del Tribunal Supremo en las que se estima el recurso de la Universidad de Granada para que las universidades sean las únicas instituciones que puedan emitir títulos de Grado. El Real Decreto 21/2015 modifica las denominaciones de las titulaciones de los Conservatorios Superiores, pasando a denominarse a partir de ahora Título Superior de Enseñanzas Artísticas y de Máster, en lugar de Título de Graduado/a en Música.

De acuerdo con la orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores y el acceso a las mismas en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOGA 195 publicado el 8 de octubre de 2010), las enseñanzas conducentes a la obtención del Título Superior de Enseñanzas Artísticas deben proporcionar una formación práctica, teórica y metodológica, a través del desarrollo de las materias que conforman la especialidad elegida, con el fin de garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música en los ámbitos relativos a la interpretación, creación e investigación. En esta normativa se especificaba que la duración de las enseñanzas de grado en música en cada una de sus especialidades sería de cuatro cursos académicos, de 60 créditos ECTS cada uno, con un total de 240 créditos ECTS, de acuerdo con el sistema europeo de transferencia de créditos. Los alumnos disponen de un máximo de cuatro convocatorias para superar en cada materia y de un máximo de dos convocatorias para superar el trabajo de fin de grado.

Actualmente en la Comunidad Autónoma de Galicia existen diferentes cuadros curriculares de especialidades e itinerarios:

- 1) Especialidad: Interpretación. Con los itinerarios de violín, viola, violonchelo, contrabajo, clarinete, fagot, flauta travesera, oboe, saxofón, trombón, trompa, trompeta y tuba, canto, acordeón, guitarra, instrumentos de la música tradicional y popular de Galicia, jazz, percusión y piano. En el curso escolar 2014-2015 se han implantado los itinerarios de arpa y dirección de orquesta.
- 2) Especialidad: Composición.
- 3) Especialidad: Musicología, con los itinerarios de etnomusicología y de Musicología histórica
- 4) Especialidad: Pedagogía, con el itinerario de pedagogía instrumental (sin implantar) y el de pedagogía general y del lenguaje musical



Disciplina	Materia	ECTS/cuadrimestre								Total de créditos	Total de horas presenciales/semana
		1.º curso		2.º curso		3.º curso		4.º curso			
		1.º cuad.	2.º cuad.	3.º cuad.	4.º cuad.	5.º cuad.	6.º cuad.	7.º cuad.	8.º cuad.		
<b>Disciplinas obligatorias específicas</b>											
Instrumento (I-VIII)	Instrumento ou voz	9	9	9	9	10	10	10	12	78	1,5
Historia dos instrumentos		-	-	-	-	-	3	-	-	3	1
Técnicas de control emocional e corporal		-	-	-	2	-	-	-	-	2	2
Piano aplicado para instrumentistas (I-II)	Formación instrumental complementaria	-	-	1,5	1,5	-	-	-	-	3	0,5
Lectura a primeira vista e transposición (I-II)		-	-	-	-	1,5	1,5	-	-	3	1
Repertorio orquestral e instrumentos afíns (I-VI)		3	3	3	3	3,5	3,5	-	-	19	1
Repertorio con piano acompañante (I-VIII)		1	1	1	1	1	1	1	1	8	1
Música de cámara (I-VIII)	Música de conxunto	3	3	3	3	3	3	3	3	24	1,5
Orquestra (I-VIII)		3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	28	3
Disciplinas optativas	Optativa	-	-	-	-	6	-	-	9	15	1/2
<b>Total de créditos de disciplinas de formación básica, obligatorias e optativas</b>		30	30	30	30	60	-	-	50	230	
Traballo fin de grao										10	10
										240 ECTS	

**Especialidade: Interpretación**

Itinerarios: Clarinete, Contrabaixo, Fagot, Fruta travesa, Óboe, Saxofón, Trombón, Trompa,

Trompeta, Tuba, Viola, Violín e Violonchelo

Disciplina	Materia	ECTS/cuadrimestre								Total de créditos	Total de horas presenciales/semana
		1.º curso		2.º curso		3.º curso		4.º curso			
		1.º cuad.	2.º cuad.	3.º cuad.	4.º cuad.	5.º cuad.	6.º cuad.	7.º cuad.	8.º cuad.		
<b>Disciplinas de formación básica</b>											
Formación e adestramento auditivo e vocal (I-II)	Linguaxes e técnicas da música	1,5	1,5	-	-	-	-	-	-	3	1,5
Análise (I-IV)		2	2	2	2	-	-	-	-	8	1,5
Harmonía e contrapunto (I-IV)		2	2	2	2	-	-	-	-	8	1,5
Organoloxía		-	-	-	3	-	-	-	-	3	2
Historia da música (I-III)	Cultura, pensamento e historia	3	3	3	-	-	-	-	9	2	
Música e culturas		-	-	-	-	3	-	-	3	2	
Introdución á investigación		-	-	-	-	-	3	-	3	2	
<b>Disciplinas obrigatorias comúns</b>											
Pedagogía e didáctica instrumental	Pedagogía e didáctica	-	-	-	-	-	-	3	-	3	1
Tecnoloxías para a música (I-III)	Tecnoloxía musical	2	2	2	-	-	-	-	-	6	2
Formación laboral e normativa	Formación laboral	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1

CVE-DOG: wd26ruy6-t397-ob7-vso3-zccmw3yhigk9

**Tabla 15:** Currículo de las enseñanzas de grado superior de música en la Comunidad Autónoma de Galicia. Especialidad: interpretación, itinerarios: instrumentos de la orquesta. Corrección de errores a la Orden del 30 de septiembre de 2010 de la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia



### 4.2.2 Estructuración de las enseñanzas de música en Francia

En Francia, los conservatorios son las instituciones públicas que proporcionan las enseñanzas en el ámbito de la música, la danza y el arte dramático. Según la clasificación de la dirección General de la Creación artística del Ministerio de Cultura y Comunicación del estado francés, se dividen en conservatorios de ámbito regional (*Conservatoires à Rayonnement Régional*, CRR), conservatorios de ámbito departamental (*Conservatoires à Rayonnement Départemental*, CRD), conservatorios de ámbito comunal (*Conservatoires à Rayonnement Comunal*, CRC) y conservatorios de ámbito intercomunal (*Conservatoires à Rayonnement Intercommunal*, CRI). Desde 2006, estas denominaciones reemplazan las anteriores de Conservatorio nacional de región (*Conservatoire National de Région*, CNR), Escuela nacional de música (*École Nationale de Musique*, ENM) y Escuela municipal de música (*École Municipale de Musique*, EMM). En el nivel más alto de la pirámide educativa en lo referente a las enseñanzas de música, están los dos conservatorios superiores, el Conservatorio Nacional Superior de Música de París y el Conservatorio Nacional Superior de Música de Lyon. Ambas son instituciones de reconocido prestigio: cuentan con un profesorado muy valorado y escogen de manera muy selectiva y restringida a su alumnado en las distintas especialidades instrumentales. Además, el Conservatorio Nacional Superior de Música de París es una institución de gran tradición histórica, ya que viene desarrollando su actividad académica desde el año 1795 (Gérard y Bongrain, 1996). El límite superior de edad para la admisión de los alumnos en las especialidades instrumentales está establecido actualmente en 21 años, y el número de plazas de escolaridad ofertadas anualmente es muy limitado (<http://www.conservatoiredeparis.fr/concours-dentree/#c78>). Esto provoca que exista una gran competitividad entre los estudiantes de música de cara a superar las pruebas de acceso a estos conservatorios superiores, por la titulación ofertada, el prestigio de ambas instituciones (particularmente el Conservatorio Nacional Superior de Música de París) y la excelente reputación de sus cuerpos docentes.

Los conservatorios de música, danza y arte dramático están, en ocasiones, asociados a las instituciones de enseñanza general, colegios de primaria o institutos, en el marco de las llamadas *classes à horaires aménagés musique*. Así, en algunos institutos (*lycées*) se imparten las clases teóricas de música que conducen al bachillerato literario opción música (*baccalauréat littéraire option musique*) o al bachillerato de técnicas de la música y de la danza (*baccalauréat techniques de la musique et de la danse*). En Francia, una *classe à horaires aménagés musique* (CHAM) es una clase de enseñanza general de primaria o secundaria en la que se agrupan los alumnos que simultanean el estudio especializado en música de un instrumento en un conservatorio con la enseñanza general. Estas clases se organizan en los colegios de primaria o institutos geográficamente próximos a los conservatorios, y permiten a los alumnos profundizar sus conocimientos musicales manteniendo su escolarización normal. Esta organización conlleva un aligeramiento de ciertas materias a elección de la institución educativa, sin que ninguna materia pueda ser totalmente suprimida. Dependiendo del curso y de la rama de estudio (vocal o ins-

trumental), la práctica musical semanal varía entre 3 horas y 6 horas y media. La admisión del alumnado se realiza en función del expediente académico de los cursos anteriores del alumno y la aceptación por parte del conservatorio tras una evaluación del nivel del alumno en su nivel musical e instrumental. Este tipo de organización de la enseñanza puede continuar en los institutos de secundaria (*lycées*), en los que se organizan secciones con horarios adaptados (*horaires aménagés*) en música que conducen a la obtención del bachillerato en técnicas de la música y de la danza (TMD). Otra opción son las clases conocidas como de “tiempo-parcial” que permiten continuar los estudios en una rama general (científica o literaria) a los jóvenes músicos o deportistas con una dedicación importante en sus respectivas disciplinas musicales o deportivas.

La enseñanza musical que se oferta en los conservatorios (exceptuando los dos conservatorios superiores de París y Lyon) se organiza en tres ciclos, y el paso de uno a otro ciclo se realiza mediante un examen con un tribunal externo al centro, aunque generalmente se asocia además a una evaluación continua. Los conservatorios de ámbito departamental (CRD), o de ámbito regional (CRR) son los únicos que pueden ofertar enseñanzas de vocación profesional. Los conservatorios de ámbito comunal e intercomunal ofertan un tercer ciclo de formación en la rama amateur. Los dos primeros ciclos de enseñanzas son comunes para las tres categorías de conservatorio (<http://www.crd-saintgermainenlaye.fr/en/musique/presentation-activites/cursus/>).

- El **Primer Ciclo** tiene una duración de entre 3 y 5 años, y puede ser precedida de un nivel de *éveil* (despertar) y de un período preparatorio de iniciación.
- El **Segundo Ciclo** tiene una duración de entre 3 y 5 años.
- El **Tercer Ciclo** tiene una duración de entre 1 y 3 años y se subdivide en dos ramas diferenciadas. La rama amateur que permite la obtención de un certificado de estudios musicales (CEM) y la rama de orientación profesional que llevará a obtener (tras cursar el siguiente ciclo) el Diploma Nacional de Orientación Profesional (DNOP).
- El **Ciclo de Especialización** (perteneciente al Tercer Ciclo en la rama de orientación profesional) tiene una duración de entre 2 y 4 años y está dirigido a aquellos estudiantes que demandan una especialización. Los alumnos que superan este ciclo, que únicamente se puede cursar en los CRR (*Conservatoires á rayonnement Régional*) o CRD (*Conservatoires á Rayonnement Départemental*), obtienen el DEM o Diploma de Estudios Musicales, que a su vez está paulatinamente siendo reemplazado por el DNOP o Diploma Nacional de Orientación Profesional.
- El **Ciclo de Perfeccionamiento** se oferta en algunos conservatorios y está dirigido a los estudiantes que quieren preparar los concursos de admisión a los Conservatorios Superiores de París o Lyon, o bien concursos de admisión en grandes escuelas de música del extranjero, como por ejemplo las Hochschulen de Alemania.

Actualmente se está desarrollando la aplicación de una reforma con el objetivo de crear un

Diploma Nacional Superior Profesional de Músico (DNSPM) que se obtendrá tras cursar el primer Ciclo de Enseñanza Superior de música de 3 años de duración en un CRR o un CRD. En el marco de esta reforma, los convenios suscritos entre los conservatorios y las universidades permitirán a los estudiantes que presenten el DNSPM acceder directamente a estudios de segundo ciclo.

Los conservatorios de ámbito Regional (CRR) o Departamental (CRD) y los conservatorios parisinos de distrito, que se agrupan dentro de la categoría de ámbito comunal (CRC), son las únicas instituciones que pueden expedir los Diplomas de Estudios Musicales (DEM). El Certificado de Aptitud en la función de profesor (CA) o el Diploma de Estado (DE) es requisito para ejercer la docencia. Para ser profesor en los conservatorios de ámbito comunal o intercomunal (CRC, CRI) se exige un DEM, un DE o un CA, y para ser profesor en un CRR o un CRD es requisito obtener un CA.

A modo de ejemplo presentamos, en las dos siguientes tablas, el currículo de las enseñanzas de música en el **CRD de Saint-Germain en Laye**, un conservatorio de ámbito departamental de la región de Paris.

Nivel	Edad	Duración	Materias	Evaluación
Eveil	5 años	1 año	45' semanales de lenguaje musical o coral	
Initiation	6 años	1 año	45' semanales de lenguaje musical 20-30' semanales de instrumento	Informe del profesor Examen de acceso en instrumento a Ciclo I
Cycle I	7 años	3-5 años	30' semanales de instrumento 1-1.30h de lenguaje musical 30' conjunto coral	Examen de fin de Ciclo Examen de acceso a Ciclo II
Cycle II		3-5- años	30-45' semanales de instrumento 1.30-2h de lenguaje musical 1-2h práctica colectiva (banda, orquesta o música de cámara).	Examen de fin de Ciclo. Certificado de fin de Ciclo II Examen de acceso al Ciclo III en función del informe del equipo pedagógico

**Tabla 16/1:** Estructura de las enseñanzas de música en el CRD de Saint-Germain en Laye, Francia ([www.crd-saintgermainenlaye.fr/en/musique/presentation-activites/cursus/](http://www.crd-saintgermainenlaye.fr/en/musique/presentation-activites/cursus/)). 2014

Nivel	Edad / Requisito de entrada	Duración	Materias	Evaluación
Cycle III (Formation amateurs)	No hay límite de edad. Certificado de Ciclo II, expediente académico y entrevista	1-3 años	45' semanal de instrumento 2h de lenguaje musical ó 1.30h de armonía o cultura musical 1-2h de práctica colectiva (banda, orquesta o música de cámara)	CEM. Certificado de Estudios Musicales
Cycle Spécialisé	Límite de edad según la disciplina Examen de acceso: prueba instrumental, presentación de un proyecto personal y entrevista con el tribunal	2-4 años	1h semanal de instrumento Módulo de Formación y Cultura musical Práctica colectiva (orquesta o música de cámara)	DEM, Diploma de Estudios Musicales
Stage	Haber obtenido el CEM y no haber conseguido entrar en el Ciclo especializado	1 año renovable según el informe del profesor y el director	45'-1h semanal de instrumento Práctica colectiva Formación musical o cultura musical o armonía	Obligación de presentarse al acceso del ciclo especializado para el curso siguiente
Cycle Perfectionnement	Examen de acceso: prueba instrumental y entrevista con el tribunal	1 año renovable	1h semanal de instrumento Práctica colectiva	Recital de instrumento de 1h de duración

**Tabla 16/2:** Estructura de las enseñanzas de música en el CRD de Saint-Germain en Laye, Francia ([www.crd-saintgermainenlaye.fr/en/musique/presentation-activites/cursus/](http://www.crd-saintgermainenlaye.fr/en/musique/presentation-activites/cursus/)). 2014

### 4.3 La obra de Popper en el contexto de la enseñanza del violonchelo

Tal como describíamos en el capítulo tercero de este trabajo, cuando David Popper comenzó su andadura como primer profesor de violonchelo en la recién creada institución llamada Academia Nacional de Música de Budapest, y que más tarde pasó a llamarse Academia de Música Franz Liszt de Budapest en honor a su fundador, se encontró con que sólo tenía un alumno en un nivel instrumental avanzado (Dalos, 1999). Decidió entonces abrir una sección para un nivel instrumental de iniciación. Sabemos también que la biblioteca de la Academia no era precisamente rica en lo referente al material didáctico para la enseñanza del violonchelo (Dalos, 1999), de modo que podemos suponer que Popper, ya para entonces un reconocido compositor, decidiera poner remedio a esta carencia de medios. A la vista del catálogo de la obra de Popper, publicado por Steven De'ak (1980) en su libro "Popper" y que presenta una ordenación cronológica de sus composiciones, podemos constatar que Popper compuso obras para violonchelo a lo largo de toda su vida. Sin embargo, es interesante observar que las obras compuestas en los primeros años de la década de 1880 son, en general, piezas con una gran diversidad de "estilos nacionales", lo que nos hace pensar que fueron compuestas con motivo o como resultado de sus numerosas giras de conciertos por diferentes países europeos como España, Rusia, Francia, Polonia o Italia. Algunas de las obras escritas a lo largo de estos años son, por ejemplo, las Danzas Españolas opus 54, la Mazurka n<sup>o</sup>6 opus 51, la Tarantella opus 33 o la Fantasía sobre temas rusos opus 43. En esta línea, también es interesante observar las dedicatorias de estas obras, que incluyen a personajes ilustres como el rey Guillermo de Holanda, el rey Don Luis de Portugal, el Conde Morphy (que más adelante se iba a convertir en uno de los principales protectores de Pablo Casals).

La publicación de sus tres colecciones de estudios se produce entre quince y veinte años después, en un período que abarca de 1901 a 1908. Damos por supuesto que David Popper compuso este abundante material pedagógico a lo largo de su larga trayectoria como profesor de violonchelo en la Academia de Música de Budapest. Y es razonable suponer que lo utilizó ampliamente con sus alumnos antes de decidirse a publicarlo. Las colecciones de estudios de las que hablamos son: la Alta Escuela de Violonchelo, 40 estudios opus 73; los 10 estudios preparatorios para la Alta Escuela de Violonchelo opus 76 y los 15 estudios fáciles con acompañamiento de un segundo violonchelo opus 76I.

En el contexto actual de la enseñanza del violonchelo, la obra de Popper -habitualmente utilizada como repertorio didáctico por parte de los profesores de violonchelo- va más allá de la utilización de sus colecciones de estudios. De hecho, si bien los 40 estudios opus 73, Alta Escuela del Violonchelo, se ha convertido en una colección universalmente conocida por los violonchelistas a nivel mundial (Vézina, 2003), hemos podido observar que sus otras dos colecciones

de estudios son menos conocidas por los profesores de violonchelo. Ahora bien, es común por parte de los profesores de violonchelo la utilización en el aula de otras piezas de Popper -más allá de sus estudios-, a lo largo de los distintos niveles de la enseñanza del violonchelo como material didáctico y repertorio para sus alumnos.

Es en las programaciones de aula donde encontramos citadas diferentes composiciones de Popper entre las obras aconsejadas para trabajar de modo orientativo en los diferentes cursos. Para la clasificación del repertorio por ciclos y cursos, hemos consultado las siguientes programaciones de violonchelo:

- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de Vigo (2014/15)
- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de Ponferrada (2014/15)
- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de As Pontes de García Rodríguez (2014/15)
- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de A Coruña (2014/15)
- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de Alcazar de San Juan - Campo de Criptana (2014/15)
- Guía docente de violonchelo del Conservatorio Superior de Música de A Coruña (2014/15)
- Guía docente de violonchelo del Conservatorio Superior de Música de Vigo (2014/15)

Queremos señalar que en los conservatorios de música en Francia no existe un documento similar a los anteriormente citados y no se elabora, por tanto, por parte del profesorado de instrumento una programación de aula anual con referencias que nos permita analizar el repertorio orientativo de los distintos niveles de enseñanza. Sin embargo, hemos considerado interesante analizar las dos **guías de repertorio** publicadas por el departamento pedagógico y de documentación musical de la *Cité de la Musique* en Francia y elaboradas y compiladas por profesores de violonchelo de Francia de reconocido prestigio. Esta colección, titulada “10 ans avec” se ha publicado para diversos instrumentos y consiste en una compilación ordenada y secuenciada a lo largo de diez cursos de enseñanza de violonchelo. Los ciclos están organizados de la siguiente manera: un año de iniciación seguido de tres cursos de nivel elemental, cuatro cursos de segundo ciclo o nivel intermedio y finalmente dos cursos de tercer ciclo o nivel superior. El repertorio se organiza de acuerdo a las siguientes categorías: ejercicios y métodos, estudios, violonchelo solo, obras con piano, conciertos, dúos y conjuntos de violonchelos, colecciones o álbumes de piezas y varios. Además de estas categorías, que aparecen en ambas guías, en la primera de ellas, publicada en 1995, se incluyen dos categorías adicionales, una



llamada *notation nouvelle* y que podemos traducir como nuevas grafías, o en su sentido más amplio, músicas actuales; y la otra llamada *musique ancienne* y que incluye el repertorio del barroco temprano escrito por los primeros violonchelistas compositores.

### 4.3.1 La obra de Popper en el grado elemental o nivel inicial

Tras analizar pormenorizadamente las programaciones de violonchelo de los distintos conservatorios profesionales con los que hemos trabajado para la elaboración de este trabajo hemos encontrado las siguientes menciones a la obra de David Popper en los cursos correspondientes al grado elemental de las enseñanzas de violonchelo:

En el **Conservatorio Profesional de Música de A Coruña** se incluyen los 15 estudios fáciles op. 76I dentro de la bibliografía de aula o repertorio orientativo para el segundo curso de grado elemental. Asimismo, se cita dentro de esta misma categoría, pero para el cuarto curso las siguientes piezas: Gavotte en re menor op. 67 n<sup>o</sup>2, Lied op. 3n<sup>o</sup>6, Berceuse op. 62 n<sup>o</sup>2 y Memoire op.62 n<sup>o</sup>1. Mencionar también que en la programación de violonchelo se refleja que los alumnos que hayan perdido el derecho a la evaluación continua por faltas de asistencia reiteradas sin justificar, deberán interpretar en examen tres piezas, de las cuales dos de ellas pueden ser de Popper, y se citan en el listado nuevamente la Gavotte en re menor, el Lied, la Berceuse, Memoire y Begegnung op.3 n<sup>o</sup>5. Por último, señalar que se incluyen los 15 estudios fáciles op.76I dentro del repertorio orientativo para la prueba de acceso a tercero de grado elemental.

En el **Conservatorio Profesional de Música de Ponferrada**, el repertorio se incluye en un punto de la programación denominado materiales y recursos didácticos. En este documento nos encontramos los 15 estudios fáciles op.76I en el tercer y cuarto curso de grado elemental y, además, en cuarto curso se incluyen como obras aconsejadas la Gavotte en re menor op.67 n<sup>o</sup>2, la Gavotte en re mayor op.23 y “A la memoria de mis padres” op.64 n<sup>o</sup>1.

En la programación del **Conservatorio Profesional de Música de Alcázar de San Juan-Campo de Criptana** se incluye el libro de los 15 estudios fáciles op.76I en la relación de obras, repertorio y bibliografía para los cursos 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de grado elemental. Además, aparece otra mención a la obra de Popper a lo largo del grado elemental. Se trata de una referencia que encontramos en el apartado de la distribución temporal de los contenidos, en la que se recomienda trabajar con el alumno al menos 1 estudio de entre los 15 estudios fáciles op.76I en el segundo trimestre del 4<sup>o</sup> curso.

Finalmente, mencionar que no hemos encontrado mención alguna a Popper ni a ninguna de sus obras en la programación de violonchelo de grado elemental del **Conservatorio Profesional de Música de Vigo**.



En las **guías de repertorio** publicadas en Francia a las que hacíamos referencia anteriormente, *10 ans avec le violoncelle*, encontramos varias menciones a obras de Popper a lo largo de los cuatro primeros cursos de violonchelo, que equivalen al grado elemental. En la categoría estudios se incluyen los 15 estudios fáciles op.76 I, que se recomiendan utilizar durante el tercer curso.

### 4.3.2 La obra de Popper en el grado profesional o nivel intermedio

En el **Conservatorio Profesional de Música Municipal de As Pontes de García Rodríguez** aparece mencionada la obra de Popper dentro del apartado de repertorio orientativo. En 4º curso de grado profesional se incluyen los 10 estudios preparatorios op.76, y en 5º y 6º se incluyen respectivamente ya los 40 estudios op.73 Alta Escuela de Violonchelo. Además, en el apartado correspondiente a 6º de grado profesional se incluye la posibilidad de trabajar piezas de Popper con piano, sin especificar cuál o cuáles de ellas se aconsejan.

En el **Conservatorio Profesional de Música de A Coruña** se incluyen de manera prolífica piezas y estudios de David Popper en diversos apartados de la programación de violonchelo para los seis cursos correspondientes al grado profesional. En 1º se incluye la pieza “A la memoria de mis padres” op.64 nº1 dentro del repertorio correspondiente a los alumnos que hayan perdido el derecho a la evaluación continua. En 2º aparecen mencionadas la Gavotte en re mayor op.23 y “A la memoria de mis padres” dentro del repertorio para el curso en la sección correspondiente a las piezas con piano. En 3º y en 4º se incluyen los 10 estudios preparatorios op.76 en el apartado del repertorio correspondiente a ejercicios y estudios, y en el apartado de las piezas con piano se mencionan la Tarantella op.33 en sol mayor, la Mazurka op.11 nº3 y Papillon op.3 nº4. Además, Tarantella, Mazurka o Papillon son piezas que se deben interpretar en el examen final para los alumnos que hayan perdido el derecho a la evaluación continua. En 5º y en 6º aparecen los 40 estudios op.73 dentro del apartado de ejercicios y estudios del repertorio y Papillon es una de las piezas a interpretar en el examen final por pérdida de evaluación continua para los alumnos de 5º. Finalmente se incluye la Rapsodia Húngara op.68 como una de las obras posibles para incluir en el programa del recital de fin de grado profesional. Dentro del apartado de la programación correspondiente a facilitar un repertorio orientativo para los alumnos que se presentan a la prueba de acceso en los diferentes cursos de grado profesional también se incluyen obras de D.Popper. Para 1º se incluye la Gavotte en re menor op.67 nº2, para 2º “A la memoria de mis padres” op. 64 nº1, y para 5º y 6º Papillon op.3 nº4.

En la programación de violonchelo del **Conservatorio Profesional de Música de Ponferrada** también aparecen reflejadas varias obras de Popper dentro del apartado de materiales

y recursos didácticos. La Gavotte en re (sin especificar nada más) se incluye en el listado de obras para los cursos 1º y en 2º de grado profesional. En 3º se incluyen los 40 estudios op.73, especificando que se trata de los estudios nº1 y 6 de esta colección. A partir de 4º y hasta 6º aparecen mencionados los 40 estudios op.73 y los 10 estudios preparatorios op.76 en el apartado de estudios, y además se incluye la Gavotte nº2 (sin especificar número de opus) en 4º y la Tarantella op.33 en 5º.

Analizando la programación de violonchelo del **Conservatorio Profesional de Música de Alcázar de San Juan- Campo de Criptana**, encontramos que sus profesores utilizan las obras de David Popper de modo limitado, poniendo el énfasis en sus libros de estudios y dejando de lado prácticamente la totalidad de sus piezas con piano. La estructura de esta programación difiere ligeramente de los otros modelos estudiados en este trabajo y además de incluir un apartado calificado como relación de obras, repertorio y bibliografía, otro de los apartados es la distribución temporal de los contenidos. En cuanto a la utilización de la obra de David Popper, se incluyen sus colecciones de estudios a lo largo de todos los cursos de grado profesional. En 1º se aconseja la utilización de los 15 estudios fáciles op.76 I y los 10 estudios preparatorios op.76, y a partir de 2º y hasta 6º se incluyen los 10 estudios preparatorios op.76 y la Alta Escuela de Violonchelo, 40 estudios op.73. En cuanto a las piezas con piano, aparecen en la relación dos únicas piezas: la Gavotte nº2 (sin número de opus) en el 2º curso y la Tarantella op.73 (sic) en 6º curso. En cuanto a la distribución temporal de los contenidos, organizada por trimestres, en el 5º curso de grado profesional se indican 2 o 3 estudios del opus 76 para el primer trimestre, otros 2 ó 3 estudios del mismo libro más 1 estudio de la Alta Escuela de Violonchelo op.73 para el segundo trimestre y nuevamente 2 ó 3 estudios del op.76 más 2 estudios del op.73. En 6º de grado profesional se recomiendan 3 estudios del op.76 más 2 del op.73 para el primer trimestre, otros 2 estudios del op.76 más 3 del op.73 para el segundo trimestre y 5 ó 6 estudios del op.73 para el tercer trimestre.

En la programación de violonchelo del **Conservatorio Profesional de Música de Vigo** aparece referenciado el libro de la Alta Escuela de violonchelo, 40 estudios op.73, en el apartado de estudios correspondiente al repertorio orientativo para 6º de grado profesional.

En las **guías de repertorio 10 ans avec le violoncelle** publicadas en Francia por el departamento pedagógico y de documentación musical de la *Cité de la Musique* y elaboradas por varios reconocidos profesores de violonchelo, encontramos obras de Popper en el nivel intermedio. Concretamente, en la categoría de estudios de la guía publicada en 2003 y coordinada por Bruno Cocset, se recomienda la utilización de sus 10 estudios preparatorios op.76 a partir del sexto curso. Además, en la categoría de obras con piano se incluyen los dos volúmenes de piezas populares de Popper, publicadas por Editio Musica Budapest y en los que se agrupan piezas de carácter lírico en el primero, como Begegnung, Memoire, Lied, Berceuse, y de ca-

rácter más virtuosístico en el segundo volumen, como Vito, Mazurka, Chanson Villageoise o Wiegenlied. En el apartado dedicado a los dúos y conjuntos de violonchelos, encontramos el Requiem de Popper op.66, escrito para tres violonchelos y piano. Esta referencia aparece en la primera de las guías de repertorio, la que fue publicada en 1995 y coordinada por Philippe Muller. En esta primera de las guías de repertorio también se incluyen los 40 estudios op.73 con la siguiente descripción:

Un clásico irrenunciable. El profesor deberá escoger cada uno de los estudios en función de su dificultad. Editados por Hoffmeister e IMC. Servirá hasta el décimo curso.

Además de los estudios op.73 y el Requiem, se incluye la Tarantella op.33 en la categoría de piezas con piano.

### 4.3.3 La obra de Popper en el grado superior o nivel avanzado

Para analizar la presencia de la obra de Popper en los estudios de grado superior, hemos analizado las **Guías docentes de los Conservatorios Superiores de A Coruña y de Vigo**.

En el caso de A Coruña encontramos una referencia permanente a lo largo de los ocho cuatrimestres en los que se divide la asignatura. Se trata, cómo no, de la Alta Escuela de Violonchelo, 40 estudios op.73, que aparecen referenciados dentro de las colecciones de estudios recomendadas y en el anexo de repertorio específico para trabajar en la clase de una de las dos profesoras del centro. En este anexo encontramos igualmente reflejadas algunas de las piezas de virtuosidad de D.Popper como son la Spinning Song op.55 nº2 o la Rapsodia Húngara op. 68. La figura de Popper se estudia igualmente en el marco de otras asignaturas específicas de la especialidad de interpretación, itinerario de violonchelo. En la asignatura de Historia de los instrumentos, específica para alumnos de violonchelo y que los alumnos cursan durante el segundo cuatrimestre de tercero, se trabaja la figura de Popper dentro del tema 4: “Virtuosos del siglo XIX. Diferentes escuelas históricas más representativas. Aproximación a la técnica y principales músicos que pertenecieron a ellas y su contribución al desarrollo del repertorio y técnica violonchelísticos”. Asimismo, en el marco de la asignatura Pedagogía y didáctica del instrumento, que deben cursar los alumnos de cuarto a lo largo del primer cuatrimestre del curso, se trabaja la figura de Popper en el tema 2 dedicado a la bibliografía especializada, apartado 2.2, “conocimiento del repertorio de la enseñanza del violonchelo”. Finalmente, mencionar que dado que la elección del programa del Trabajo de Fin de Estudios, tanto en su parte de recital como de trabajo escrito, es libre, el alumno tiene la posibilidad de realizar su trabajo escrito sobre Popper y/o incluir alguna obra de Popper en su recital.

En el Conservatorio Superior de Música de Vigo se incluyen obras de D.Popper dentro de la bi-

bliografía específica de aula para el itinerario de violonchelo. En concreto sus 40 estudios op.73 dentro del apartado de estudios y caprichos y la Danza de los Elfos op.39 dentro del apartado de piezas con piano en cuarto curso.

En cuanto a la presencia de obras de Popper para la enseñanza de grado o ciclo superior en las **guías de repertorio** *10 ans avec le violoncelle* de publicación francesa encontramos las siguientes citas.

En la guía publicada en 1995, y coordinada por el profesor Philippe Muller, se incluyen tres menciones a obras de Popper dentro del apartado de piezas con piano: la Danza de los Elfos op.39, la Mazurka op.11 n°3 y una publicación editada por Universal (UE 18980) que contiene seis piezas de Popper: La Caza, Zur guitarra, Serenata Española op.54 n°2, Papillon, Chanson Villageoise y Rapsodia Húngara. Asimismo, en el apartado de obras para dúo y/o conjunto de violonchelos se menciona la Suite op.16 en sol mayor, con la anotación al margen que la cataloga de “obra muy difícil, en particular el último movimiento”

En la guía publicada en 2003, y coordinada por el profesor Bruno Cocset, se incluyen para el noveno curso Papillon op.3 n°4 y la Rapsodia Húngara op.68 en el apartado de obras con piano, y el concierto en mi menor op.24 en el apartado de conciertos. Y esta referencia, en particular, nos satisface porque es la única alusión escrita a la inclusión de esta obra de repertorio en el aula y consideramos que este concierto tiene gran valor musical y didáctico.

#### **4.3.4 La obra de Popper en el nivel de posgrado o perfeccionamiento**

Es indiscutible que las obras de David Popper, en su condición de piezas escritas para su propio instrumento por un violonchelista brillante, tienen un componente idiomático y una adaptación al instrumento que las hace particularmente interesantes para, por una parte, el desarrollo y consolidación de una sólida técnica instrumental, punto de vista este que sin duda suscitará el interés de cualquier profesor de violonchelo y, por otra, para el instrumentista, quien a la hora de presentarlas en concierto, podrá demostrar sus propias habilidades como músico y violonchelista, interpretando estas piezas que “suenan bien” y se adaptan perfectamente al violonchelo. Por este motivo, es habitual que muchos jóvenes estudiantes se planteen la posibilidad de incluir alguna obra de Popper en sus recitales de fin de carrera. Con cierta frecuencia encontramos en estos programas piezas como la Rapsodia Húngara op.68, Spinning song p.55 n°2 o la Serenata española op.54 n°3, en el caso que optar por una pieza de carácter más lírico.

La Danza de los Elfos op.39 y las Variaciones sobre un tema ruso op.43 son piezas que deman-

dan un alto grado de virtuosismo (Vézina, 2003) y que muchos profesores aconsejan trabajar en ciclos y cursos de perfeccionamiento instrumental. La Suite para dos violonchelos op.16 es también una obra de gran complejidad a la que además hay que añadir la dificultad añadida del trabajo indispensable de afinación conjunta al que los dos violonchelistas embarcados en tal tarea tendrán que dedicar suficiente tiempo.

Es habitual que en los Concursos Internacionales de Violonchelo se incluya algún estudio de Popper en la primera o segunda ronda eliminatoria. A modo de ejemplo citaremos el Concurso Internacional de Violonchelo Pablo Casals, celebrado en septiembre de 2014 y en el que el estudio nº20, de los 40 estudios op.73, era una de las obras obligatorias de la primera fase eliminatoria.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar el concurso interno que se celebra con carácter anual en la Escuela de Música de la Universidad de Indiana, que surgió bajo el auspicio del gran Janos Starker con el objeto de homenajear a la violonchelista Eva Janzer, colega y amiga de Starker fallecida prematuramente. Este concurso está abierto a todos los estudiantes de violonchelo de la Universidad y consiste en la interpretación de dos obras contrastadas de D.Popper, una de carácter lírico y otra de carácter virtuosístico. Los premios consisten en bolsas de estudio para ayudar a los estudiantes a sufragar en parte sus gastos de matrícula en la Universidad. No debemos olvidar que Starker fue un gran abogado y defensor de la obra de Popper, y que a su vez, en su condición de gran pedagogo, consiguió dar gran difusión a este repertorio a través de sus alumnos, de procedencias diversas y a lo largo de varias generaciones de violonchelistas.

## Capítulo 5

---

Práctica  
e investigación  
en la enseñanza  
y aprendizaje del  
violonchelo:  
técnica, recursos,  
profesorado  
y alumnado





# Índice

<b>5.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>187</b>
<b>5.2</b>	<b>La enseñanza y el aprendizaje del violonchelo .....</b>	<b>188</b>
5.2.1	El funcionamiento corporal.....	188
5.2.1.1	La disposición corporal.....	188
5.2.1.2	La sujeción del violonchelo y el arco.....	190
5.2.1.3	Breve aproximación histórica a la sujeción del violonchelo y el arco .....	192
5.2.2	Organización y técnica instrumental .....	195
5.2.2.1	El funcionamiento del brazo izquierdo.....	195
5.2.2.1.1	Cambios de posición .....	196
5.2.2.1.2	Colocación de los dedos, mano y brazo en una posición determinada .....	198
5.2.2.1.3	Movimientos de los dedos de la mano izquierda .....	198
5.2.2.2	El funcionamiento del arco .....	200
5.2.2.2.1	La producción del sonido en los instrumentos de cuerda.....	200
5.2.2.2.2	Los movimientos del brazo derecho.....	203
5.2.2.3	La anticipación .....	205
5.2.3	Formación y sensibilidad musical.....	206
5.2.3.1	El canto interior.....	206
5.2.3.2	El sentido rítmico .....	207
5.2.3.3	El sonido.....	209
5.2.3.4	La afinación .....	211
5.2.3.5	La expresión .....	212
5.2.3.6	El estilo y el gusto.....	212
5.2.4	Recursos didácticos para la enseñanza del violonchelo .....	213
5.2.4.1	Métodos de violonchelo .....	215
5.2.4.2	Libros de ejercicios.....	219

5.2.4.3	Colecciones de estudios y caprichos .....	219
5.2.4.4	Compilaciones y álbumes de piezas para principiantes .....	220
5.2.4.5	Conciertos y piezas específicas para el estudio de la técnica.....	221
<b>5.3</b>	<b>El profesor y la enseñanza del violonchelo.....</b>	<b>223</b>
<b>5.4</b>	<b>El alumno y la enseñanza del violonchelo .....</b>	<b>227</b>
<b>5.5</b>	<b>Revisión de las investigaciones y tesis sobre violonchelo en España, Francia y Estados Unidos.....</b>	<b>231</b>

## 5.1 Introducción

En el presente capítulo nos ocuparemos de la enseñanza y el aprendizaje del violonchelo. Es mucho lo escrito sobre esta materia, de modo que intentaremos hacer un compendio de las aportaciones de los autores más importantes en cuanto a la didáctica del violonchelo. Aprender a tocar un instrumento musical y dominar su técnica, en el caso que nos ocupa, el violonchelo, es un proceso complejo que abarca varios campos del saber. El sentido del ritmo, la percepción de la afinación, la coordinación funcional, la facilidad instrumental, la velocidad, la sensibilidad para el sonido, el talento artístico...: son muchas las cualidades potencialmente necesarias, aunque rara vez presentes todas ellas en una sola persona. Ahora bien, desde el punto de vista del intérprete, al tocar el violonchelo no podemos separar las sensaciones físicas de las emocionales, ya que ambas forman parte de un todo que conforma la interpretación. Intentaremos, pues, definir algunos de los aspectos imprescindibles a tener en cuenta a la hora de tocar el violonchelo. Revisaremos a vista de pájaro, tanto los aspectos físicos como la colocación del instrumento, y otras consideraciones más generales relacionadas con los conocimientos musicales necesarios y ciertas cuestiones específicas del violonchelo como la técnica de arco o la técnica de la mano izquierda.

Desde los inicios de la historia de nuestro instrumento se han publicado numerosísimos Métodos de Violonchelo (el primero el de Michel Corrette en 1740) en los que se explica detalladamente qué hay que hacer para tocar el violonchelo. No se trata aquí de exponer la metodología del violonchelo, sino de descubrir cuáles son los movimientos del cuerpo necesarios y su organización para tocar este instrumento. Trataremos la cuestión de la sensibilidad acústica que hay que desarrollar para poder hacer determinadas elecciones en el gusto musical que afectan a la interpretación a través de nuestro instrumento. También se incluye una sección que aspira a ser una recopilación organizada de los recursos didácticos desde la modestia de saber que es imposible conocer al minuto todas las publicaciones existentes hoy en día a lo largo y ancho del mundo para la enseñanza del violonchelo.

En este capítulo se incluyen, además, otros apartados para abordar el aprendizaje del violonchelo desde la perspectiva del alumno y la del profesor. Finalmente, hemos considerado necesario incorporar una sección dedicada a revisar los trabajos de investigación y tesis doctorales sobre violonchelo más importantes en España, Francia y Estados Unidos.

## 5.2 La enseñanza y el aprendizaje del violonchelo

### 5.2.1 El funcionamiento corporal

De entre los varios autores que han escrito sobre la importancia del funcionamiento corporal a la hora de tocar el violonchelo, nos hemos basado principalmente en tres que consideramos fundamentales: Gagnepain (2003), Mantel (1995) y Bunting (1983). Cada uno de ellos aborda la cuestión desde una perspectiva diferente. Así, **Mantel** analiza minuciosamente los movimientos que realiza cada parte del cuerpo para tocar el violonchelo y los trata de organizar meticulosamente. **Gagnepain** pone el énfasis en el vínculo entre las cuestiones corporales y la formación y sensibilidad musical. Por su parte, **Bunting**, en la sección de su libro que denomina “Preludio”, hace un estudio psicológico del individuo y lo relaciona con su actitud a la hora de tocar el violonchelo. Consideramos que la suma de estas tres visiones puede aportar un panorama enriquecedor a la cuestión.

#### 5.2.1.1 La disposición corporal

Según Gagnepain (2003), a la hora de tocar el violonchelo, los aspectos anatómicos de cada persona deben ser analizados cuidadosamente, ya que van a condicionar la elección del tamaño del instrumento (4/4,3/4,1/2,1/8) y la altura de la silla. Podemos dividir estos aspectos anatómicos en tres categorías:

- **Tamaño corporal** del individuo, entendido como sus dimensiones generales de altura y complexión. En los niveles iniciales de aprendizaje del instrumento, este es el factor clave para elegir el tamaño del instrumento que va a necesitar el alumno. Asimismo determinará la altura de la pica y de la silla.
- La **longitud de las extremidades** también se debe tener en cuenta para fijar la altura de la pica así como la inclinación del instrumento. Se debe buscar una posición en la que las rodillas no sobresalgan demasiado por delante del instrumento, ya que podrían obstaculizar la trayectoria del arco. En personas de brazos y piernas cortas se debe vigilar que el alumno pueda llegar a la punta del arco sin tener que forzar excesivamente la apertura del brazo derecho, y se debe jugar con la altura a la que se apoya la parte superior del cuerpo del instrumento de manera que las rodillas no queden escondidas detrás de la caja invalidando así su acción de control del movimiento lateral del instrumento. Sobre esta cuestión también incide Etxepare (2011). En personas de brazos y piernas muy largas se alarga la pica y se inclina un poco más el instrumento alejando su apoyo en el suelo. En casos extremos se puede utilizar la pica articulada o “pica Tortelier”. En definitiva, la posición del instrumento con respecto al cuerpo va a variar en función de este parámetro.

- La **complexión** o corpulencia debe tenerse también en cuenta. Una musculatura desarrollada favorecerá la realización de las acciones necesarias para tocar el violonchelo con un menor esfuerzo. El violonchelo es un instrumento de un tamaño respetable e incluso el mero hecho de transportarlo requiere un esfuerzo y puede acarrear dolores de espalda. Los niños cuentan con instrumentos pequeños adaptados a su tamaño, aunque en numerosas ocasiones son sus padres quienes los transportan hasta el aula. En todo caso, y más allá de transportar el instrumento, para tocar el violonchelo hay que desarrollar la musculatura de la espalda y de los hombros para así realizar los grandes movimientos con ambos brazos para abarcar toda la extensión vertical y horizontal del instrumento. Muchos profesores dicen que hay que sentarse de tal manera que podamos “abrazar” el cello. Pleeth (1982) defiende también esta posición corporal porque facilita una utilización natural del cuerpo en relación con el instrumento, y ayuda al instrumentista a tener más peso en el arco a la hora de tocar y emitir sonidos.

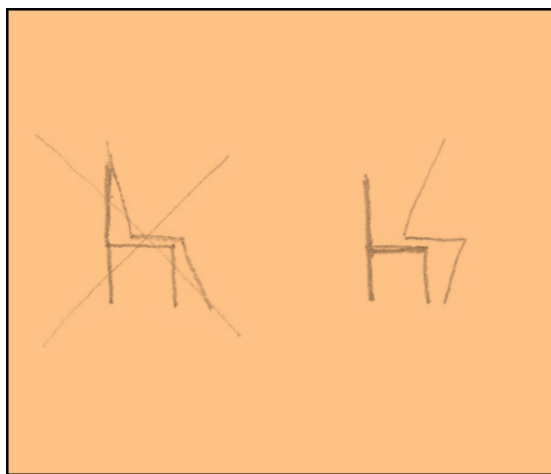
Bunting (1983) nos habla de la importancia de la percepción real de la silla y el suelo por parte del violonchelista, con objeto de evitar la sensación de ingravidez y, por tanto, una tensión muscular excesiva e innecesaria que presagie a su vez una falta de libertad en las articulaciones de las piernas/pelvis y en las de los brazos/hombros. Según él, para un funcionamiento correcto, lo esencial es que la propiocepción de las articulaciones brazo/hombro coincida con la de las articulaciones reales y que exista una propiocepción precisa del territorio no perteneciente a los brazos que hay en la zona intermedia. Además de estas indicaciones, añade que la mala ejecución en el violonchelo debida al hábito de aferrarse al instrumento y empuñarlo con fuerza es muy frecuente y que, por ese motivo, se han de buscar las razones subyacentes, en una clara alusión a la conexión entre funcionamiento corporal y psicología.

La manera de sentarse, capital para todo músico, tiene una importancia incluso mayor para el violonchelista. Condiciona literalmente la manera de sostener el instrumento, siendo un punto crucial la orientación de la pelvis (Gagnepain, 2003).

**La pelvis** es un pedestal sobre el que está fijada la columna, de modo que todo consejo orientado a rectificar la manera de sentarse debería acompañarse de una toma de conciencia sobre la percepción propioceptiva de la pelvis. Si bien es innegable que el sentarse en el borde de la silla favorece la postura de referencia – la pelvis erigida en equilibrio sobre los isquiones –, también hay que advertir que puede acarrear una tendencia a arquear la espalda. En tal caso, es muy útil sentarse temporalmente al fondo de la silla (Gagnepain, 2003).

La colocación de **los pies** depende esencialmente de la altura de la silla. Cuando la silla es demasiado baja, encontraremos nuestro equilibrio acercando los pies hacia atrás y ajustando la longitud de la pica (Etxepare, 2011).

La función de **las piernas** es muy importante en lo referente a la tonicidad de la musculatura de la que hablábamos previamente. Al sentarnos en el borde de la silla nuestras piernas estarán firmemente apoyadas en el suelo y nuestra pelvis estará en posición erguida. En esta posición activa nuestras piernas están en acción, soportando parte del peso corporal, de manera que la musculatura del tren inferior también está activa (Gagnepain, 2003). Desde esta posición podremos tener control sobre lo que Janos Starker denomina la “contrapresión”, y que consiste en empujar sutilmente el cuerpo del instrumento hacia la derecha cuando queremos un ataque fuerte y directo en el arco arriba, favoreciendo así el contacto de las cerdas con la cuerda y consiguiendo un sonido más amplio y enérgico.

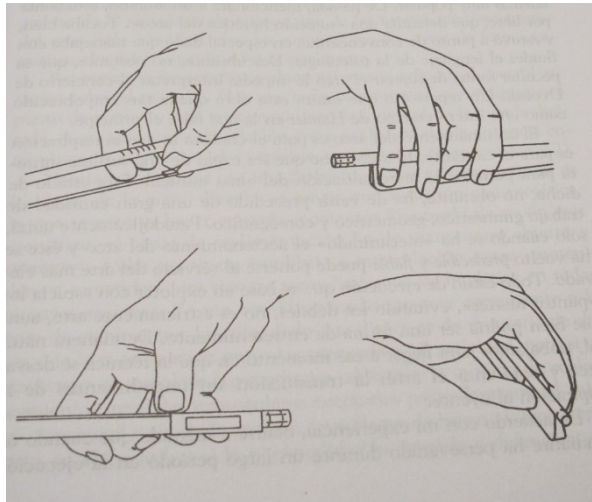


**Figura 21:** Croquis de la posición del cuerpo en relación con el violonchelo

### 5.2.1.2 La sujeción del violonchelo y el arco

La correcta posición del violonchelo sería sujetarlo entre las rodillas del intérprete estando éste en posición sentada. La distancia o altura que tiene que tener el mismo, regulable con la pica, depende de las características físicas del propio intérprete. Aparte de las rodillas, el violonchelo tiene un tercer punto de apoyo sobre el pecho, a la altura del esternón. El mástil o mango tiene que pasar por la izquierda del cuello del músico y si la pica tiene la altura adecuada el mango no se apoyará sobre el hombro izquierdo y la clavija de la cuarta cuerda, sino que quedará detrás de la oreja izquierda. La caja o el cuerpo del violonchelo debe girarse ligeramente hacia la derecha sobre su eje vertical (Arizcuren, 1985). Los hombros del violonchelista tienen que estar relajados y la espalda debe de estar recta. Los desplazamientos laterales del instrumento se evitan mediante la acción de las piernas. En cuanto a la sujeción del arco, si bien presenta variaciones de unas escuelas a otras, indicar que debe sostenerse de manera que los dedos índice, corazón, anular y meñique tengan contacto con la vara a la altura de su segunda falange. Se forma una especie de “c” con la mano y el pulgar se coloca por detrás del

segundo dedo, apoyándose en la nuez (Pleeth, 1980). Algunas referencias adicionales consisten en verificar si el dedo corazón alcanza a tomar contacto con las cerdas ligeramente y, por otra parte, también se suele aconsejar a los más pequeños que apoyen su meñique a la altura del “ojo de la nuez” (una muesca ornamental de marfil infiltrado en el ébano).



**Figura 22:** Manera de sostener el arco del violonchelo (Bunting, 1983, p.41)

Tal como veíamos en todo lo referido a la manera de sentarse, es necesario tener en cuenta la diversidad morfológica de los individuos. Por tanto, según Gagnepain (2003), para aconsejar bien a sus alumnos, el profesor tiene que valorar algunos principios fundamentales:

- La posición de la pelvis erigida sobre los isquiones.
- La relación de equilibrio entre el tronco y el instrumento, tomando el esternón como referencia para el punto de contacto.
- El ajuste de la longitud de la pica, que es decisiva para definir la altura del punto de contacto sobre el tronco y el grado de inclinación del instrumento.
- La elección del punto de contacto pica/suelo: cuanto más cerca está la pica del pie derecho, la cabeza se separa del eje del cuerpo. Cuando las clavijas del instrumento bloquean el cuello podemos jugar con este ángulo.
- La ligera rotación del instrumento alrededor del eje de la pica: esto es lo que facilita el acceso del brazo derecho a la cuerda de *la*.

La estabilidad que buscamos con el violonchelo es la que permitirá la movilidad. Las cuestiones corporales son al mismo tiempo complejas y evidentes. Así, el movimiento apropiado parece una liberación para quien lo hacía mal. El profesor debe estar vigilante en todo momento para atajar y prevenir tensiones (y, por tanto, limitaciones en el movimiento) derivadas de una mala postura corporal (Gagnepain, 2003).



Bunting (1983) nos advierte sobre el deplorable hábito de darles a los niños violonchelos demasiado grandes. Según él, su efecto es desolador, y constituye una de las razones más comunes de tres deformaciones en la técnica instrumental: el accionamiento antinatural del cuarto dedo de la mano izquierda, la “ignorancia” de las posiciones de pulgar y el accionamiento del arco demasiado lejos del puente.

### 5.2.1.3 Breve aproximación histórica a la sujeción del violonchelo y el arco

Al tratar la cuestión de la sujeción del violonchelo y el arco no podemos sino sucumbir a la irresistible tentación de analizar someramente cómo ha evolucionado la forma de sostener el violonchelo y el arco a lo largo de la historia del instrumento. La primera y fundamental cuestión a resaltar es que hasta los inicios del siglo XX, tal como nos dicen Kernfeld y Barnett (2002), no era habitual ni extendido el uso de la pica (aunque algunos violonchelistas la utilizaban, especialmente para ejercer sus funciones en el acompañamiento). También debemos tener en cuenta la evolución organológica del violonchelo y las transformaciones sufridas a lo largo de los siglos. Algo parecido podemos decir del arco, que ha ido evolucionando hasta el arco contemporáneo, o arco Tourte. Walden (1989), dedica un capítulo completo a esta cuestión en su libro *One hundred years of violoncello playing. A history of technique and performance practice*. Las referencias bibliográficas en las que se basa la doctora Walden son los propios métodos y tratados escritos y publicados por los violonchelistas a lo largo de la historia.

#### Maneras de sostener el violonchelo:

**Jean Louis Duport** en su *Essai sur le doigté du violoncelle et sur la conduite de l'archet*, publicado en 1806 en París, nos proporciona las siguientes indicaciones en la página 296:

La manera de sujetar el violonchelo entre las piernas varía mucho, en función de las costumbres y las tallas de las personas. Se puede tocar el instrumento colocándolo un poco más alto o un poco más bajo. He aquí la manera más utilizada y la mejor: hay que sentarse en el borde de la silla, adelantar el pie izquierdo lejos del cuerpo y acercar el derecho, después colocar el instrumento entre las piernas, de manera que la cavidad izquierda del aro se encuentre a la altura de la rodilla izquierda, y así el peso del instrumento sea soportado por el gemelo de la pierna izquierda y el pie izquierdo quede girado hacia afuera. Si la rodilla se colocase en el interior de la cavidad, impediría pasar el arco libremente sobre la primera cuerda. La pierna derecha se coloca contra el aro inferior del instrumento para mantenerlo seguro.

Por su parte **Michel Corrette**, en su *Méthode theorique et pratique pour apprendre en peu de temps le violoncelle dans sa perfection. Ensemble de principes de musique avec de leçons* publicado en París en 1741 nos dice lo siguiente en el artículo I, página 21:

Para tocar bien el violonchelo, hay que sentarse en una silla o taburete de una altura proporcional a su talla, y no sentarse demasiado al borde. A continuación hay que colocar el violonchelo entre los dos gemelos, sostener el mango con la mano izquierda, e inclinarlo un poco hacia el lado izquierdo. Sostener el arco con la mano derecha y vigilar que el instrumento no toque el suelo, porque esto provocaría que suene sordo. A veces se puede introducir un bastón en el extremo para sujetar la parte inferior, cuando se toca de pie: pero esta posición no solamente no es bella, sino que además es contraproducente para tocar los pasajes difíciles. De manera que la manera más bella de sostener el violonchelo es estar sentado, mantener el cuerpo derecho, la cabeza recta y los pies hacia afuera y nunca colocarlo de lado.

**B. Romberg**, por su parte, tocaba con el violonchelo más alto y recto que la mayoría de violonchelistas (Walden, 1998). También cabe destacar que indica que las piernas deben adaptarse ligeramente a las distintas dimensiones (la anchura) de los instrumentos, y recomienda en su método que el intérprete debe mantener el instrumento alto e inmóvil, con los pies colocados en paralelo (en lugar de hacia afuera).

El uso de la pica facilitó el poder aminorar la fuerza de las piernas alrededor del instrumento. El violonchelista belga **Adrian Servais** fue quien popularizó el uso de la pica (Campbell, 1988). Para él era imprescindible, por su excesiva corpulencia y porque tocaba uno de los violonchelos Stradivarius de tamaño mayor sin recortar. El uso de la pica ganó popularidad a partir de finales del siglo XIX y principios del XX. No obstante, algunos eminentes violonchelistas como Piatti, Haussmann, Gruetzmacher o el mismo Popper no la utilizaron nunca (Kernfeld y Barnett, 2002).



**Figura 23:** Duport (Markevicht, 1984, p.59)



**Figura 24:** Romberg (Walden 1998, p.96)

### Maneras de sostener el arco:

Durante la primera parte del siglo XVII, existían diferentes maneras de sostener el arco con la palma de la mano (durante unos años convivieron las dos maneras básicas de sostener el arco entre los violonchelistas: con la palma hacia arriba a la manera de los gambistas, y con la palma hacia abajo a la manera del arco del violín). **Michel Correte** indica en su Método (1741) tres maneras diferentes de sostener el arco con la palma de la mano hacia abajo.

La primera de las maneras de sostener el arco de Correte, el modo italiano, fue la más extendida hasta mediados de siglo. **Boccherini** sostenía el arco a la manera italiana (Walden, 1998), mientras que en Inglaterra hay constancia de la adopción de esta manera de sostener el arco en el Método de **Crome** de 1765. En Francia, **Cupis** (a través de Walden, 1998, p.81) recomendaba en 1772 esta misma manera de sostener el arco:

El arco se debe sostener con la mano derecha cerca del talón, los cuatro dedos encima de la vara, y ligeramente avanzados, de manera que el índice y el anular puedan alcanzar las cerdas con facilidad, y de manera que el índice, que es el dedo que aplica toda la fuerza en el arco, debe estar más avanzado que los demás. El pulgar se coloca al otro lado de la vara, entre el índice y el anular.

Por otra parte, hay que señalar que Duport fue uno de los más activos defensores del nuevo diseño de arco, el arco Tourte. Y a pesar de que afirma que la elección del modelo de arco y de la manera de sostenerlo era una cuestión individual que admite muchas variantes entre los intérpretes, explica de modo minucioso su propia metodología, advirtiendo contra la forma de sostener el arco en la que la mano se inclina excesivamente hacia adelante a la manera de los violinistas (a través de Walden, 1998).



Figura 25: Boccherini (Markevicht, 1984, p.76)

## 5.2.2 Organización y técnica instrumental

La primera cuestión importante que se debe mencionar al dibujar una visión sobre la técnica instrumental en el caso de los instrumentos de cuerda, es el hecho de que ambos brazos realizan movimientos completamente diferentes. En el caso del violonchelo el brazo derecho describe fundamentalmente movimientos horizontales (pasar el arco) y el izquierdo movimientos verticales (desplazarse a lo largo del batidor). Esta cuestión salta a la vista ante cualquier persona que observa a un violonchelista. Por otra parte, la horizontalidad de los movimientos del brazo derecho y la verticalidad de los movimientos del izquierdo son medias verdades, ya que los movimientos de ambos brazos están coordinados y sincronizados con un nivel de precisión muy desarrollado en los instrumentistas de cuerda (Arizcuren, 1985). Y es precisamente esa coordinación y sincronización de movimientos, de ambos brazos y también del cuerpo entero (tronco, cabeza y piernas), lo que se trabaja en el estudio de la técnica instrumental (Gagnepain, 2003). El violonchelista alemán Gerhard Mantel, en su excelente libro *Cello Technique*, publicado en 1995, explica detalladamente estos movimientos de manera exhaustiva. Describiremos la organización de las secciones que él propone por tratarse, sin duda, de la mejor organización teórica publicada hasta la fecha desde nuestro punto de vista.

### 5.2.2.1 El funcionamiento del brazo izquierdo

En los instrumentos de cuerda, la mano izquierda es la encargada de “fabricar” las notas. Mediante la presión de las cuatro cuerdas del instrumento con los dedos de la mano izquierda en distintos lugares de cada una de ellas obtenemos las distintas notas en sus registros. Dado que los violonchelos no tienen trastes, los violonchelistas, a lo largo de la historia, han dedicado tratados enteros a idear un sistema de organización de “posiciones” de la mano izquierda que permita conocer, dominar y recorrer, la “geografía” del violonchelo (Mantel, 1995). En este sentido se debe señalar que, al ser el violonchelo un instrumento de un tamaño considerable con respecto por ejemplo al violín, las distancias a recorrer por la mano izquierda para abarcar toda la extensión del instrumento son notables. De ahí que hablemos del funcionamiento de todo el brazo izquierdo.

En los inicios de la historia de nuestro instrumento, el violonchelo se utilizaba como instrumento de acompañamiento, formando parte del continuo, es decir, de la base armónica (Pyron, 1992). En aquel momento era habitual tocar en un registro muy limitado: los músicos tocaban en las denominadas posiciones del mango. De hecho, en ocasiones y dependiendo de la talla del instrumento, tocaban de pie apoyando la base del violonchelo sobre un cojín o un pequeño taburete (Pyron, 1992). Los recursos técnicos del brazo izquierdo eran todavía limitados y los métodos y libros de técnica estaban por escribirse. El primer estudio serio sobre la organización de las posiciones y el sistema de digitación del violonchelo es atribuible al gran virtuoso

J.L. Duport, quien publicó en 1806 su *Essai sur le doigté du violoncelle, et sur la conduite de l'archet* (Walden, 1998). Este método fue muy valorado e incluso hoy en día se siguen utilizando algunos de sus apartados (el correspondiente a los estudios).

En la actualidad, la técnica del violonchelo está desarrollada completamente y se toca en todo el espectro sonoro del instrumento. El violonchelo es un instrumento con un ámbito amplísimo y se requiere de los instrumentistas el dominio suficiente para desplazarse a lo largo de toda la extensión del batidor de manera precisa y con dominio de la afinación. De ahí la necesidad de una organización minuciosa de los movimientos para dominar lo que llamamos técnica instrumental.

#### 5.2.2.1.1 Cambios de posición

Mantel (1995) comienza su sección del libro dedicada al batidor analizando los cambios de posición. Esto no es una casualidad, ya que, como decíamos anteriormente, los movimientos se organizan de mayor a menor. Por tanto, vamos a referirnos a los cambios de posición, a los desplazamientos de la mano izquierda por el batidor, incluso antes que a las propias posiciones.

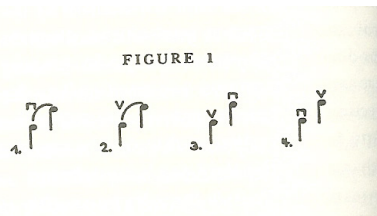
Esta organización es novedosa, aunque posee una lógica fuera de toda duda. Los métodos de violonchelo de uso habitual en el aula comienzan el trabajo de la mano izquierda desde una posición determinada (generalmente la primera posición), ya que se debe enseñar a los alumnos la colocación de cada uno de los dedos. Difícilmente podrán desplazarse a lo largo del mango del violonchelo si no saben colocar los dedos. Siendo ésta una verdad incontestable, es conveniente señalar que, por otra parte, no se debe retrasar demasiado el estudio de los cambios de posición, para acostumbrar al debutante a que la movilidad del brazo izquierdo es algo intrínseco a la técnica del instrumento (Gagnepain, 2003). Si se pasan largos años tocando en una posición fija, el alumno sentirá pánico cuando tenga que desplazarse y el trabajo será más lento y laborioso (Etxepare, 2011).

Los movimientos implicados en los cambios de posición son interdependientes los unos de los otros. Según Mantel (1995), podemos organizarlos en las siguientes categorías:

- **Movimiento global del cuerpo durante el cambio de posición:** de atrás hacia adelante, en el caso de los movimientos ascendentes; y viceversa, en los movimientos descendentes.
- **Rotación del tronco versus los músculos de las piernas:** tomando como eje la columna vertebral, toda la parte izquierda del cuerpo rota hacia la derecha en un gran desplazamiento ascendente. Como contrapartida los músculos de la pierna contraria (la derecha) estabilizan ese movimiento para evitar la pérdida de equilibrio. También Etxepare (2011) y Gagnepain (2003) inciden en este principio general de movilidad.



- **Elasticidad del tronco:** La relación entre la cabeza y el tronco en los movimientos ascendentes y descendentes del brazo izquierdo juega también un papel importante, ya que ayuda al movimiento o desestabiliza el conjunto.
- **La respiración en los cambios de posición:** Fundamental en muchos de los aspectos de la técnica instrumental como la propia producción del sonido, la respiración también debe organizarse en los cambios de posición. Volveremos más adelante a la cuestión de la respiración en relación con la técnica instrumental, ya que es un elemento esencial de la organización física y musical, y la totalidad de las fuentes consultadas hacen hincapié en esta cuestión. El tema del control de la respiración es fundamental en la práctica instrumental y autores como Etxepare (2011), Gagnepain (2003), Arizcuren (1985) y Mantel (1995) inciden en la cuestión.
- **La dirección del arco en los cambios de posición:** Se deben tener en cuenta todas las variables, ya que los movimientos van a variar en función de la presencia o no de ligaduras en el arco y del sentido del mismo.



**Figura 26:** Variantes de arco en un cambio de posición (Mantel, 1995, p.48)

- **Portamento y ritmo:** Dado que, tal como mencionábamos anteriormente, las distancias a recorrer a lo largo del batidor del violonchelo son considerables, es necesaria también una organización temporal dentro del propio discurso musical que incluya los desplazamientos.
- **Organización del movimiento del brazo izquierdo en los cambios de posición:** hombro, brazo y antebrazo
- **Movimiento de la mano y de los dedos durante el cambio de posición:** cómo se desplaza la mano siguiendo la inercia del movimiento originado desde el hombro y el brazo, cuándo deben dejar de presionarse los dedos antes del cambio y cuándo deben presionar a su llegada.

En el análisis de esta sección reproducimos una cita textual del libro de Mantel (1995, p.62) por considerarla de gran interés:

En el estudio es más importante realizar el movimiento correcto, que alcanzar la nota correcta, ya que, llegar del modo adecuado a una nota falsa, es sin duda preferible que llegar a la nota correcta de cualquier manera. Debemos aceptar el hecho de que cometemos errores, porque al cometerlos entrenamos el mecanismo de control del movimiento. Los errores no son fracasos sino condiciones del aprendizaje.

- Actividad de los dedos durante el movimiento de anticipación: Debemos conocer las distintas opciones y modalidades de articulación de los dedos de la mano izquierda en la organización de estos cambios (cambio anticipado, cambio retardado, cambio de un dedo superior a uno inferior o viceversa, y desplazamiento con el mismo dedo).

### **5.2.2.1.2 Colocación de los dedos, mano y brazo en una posición determinada**

Analícemos ahora las distintas posiciones de la geografía del violonchelo y aspectos técnicos que conciernen a la colocación de la mano en cada una de esas posiciones. Los aspectos más destacables según Mantel (1995) son:

- La colocación de la mano izquierda en una posición.
- Las cuatro primeras posiciones o posiciones del mango y las extensiones.
- Las posiciones intermedias o de transición (de la quinta a la séptima). Posiciones de tres dedos.
- Las posiciones con pulgar sobre las cuerdas.

En las posiciones de pulgar se trabaja habitualmente con los dedos 1, 2 y 3 (es decir índice, corazón y anular), evitando el meñique (4). No obstante, el meñique se puede utilizar en casos excepcionales, y hay violonchelistas a lo largo de la historia como Romberg (Walden, 1998) que lo incluyen entre sus digitados con total naturalidad. Nuevamente, nos enfrentamos aquí a una cuestión de la talla y la morfología de las manos de los instrumentistas.

- Los movimientos de la mano izquierda en los cambios de cuerda y en las dobles cuerdas.

### **5.2.2.1.3 Movimientos de los dedos de la mano izquierda**

Los movimientos de articulación de los dedos de la mano izquierda tienen una repercusión directa en los siguientes aspectos:

- El ataque, según la terminología de Casals (Blum, 2000), o la percusión del dedo al pisar la cuerda (análisis de los parámetros de fuerza y velocidad).
- El trino y sus modalidades de realización mediante movimientos de distintos segmentos del brazo izquierdo: nudillos, muñeca, rotación del antebrazo y *vibrato* del brazo.
- La fluidez, velocidad y agilidad de los dedos.
- El *vibrato*. El tema del *vibrato* en los instrumentos de cuerda abre una enorme cadena de reflexiones por parte de músicos y docentes dados los escasos recursos didácticos específicos para el trabajo de la materia (Etxepare, 2011).

El *vibrato* es el movimiento ondulatorio provocado de la mano izquierda que se hace con el fin de dar expresividad a la nota que se está tocando. Es un movimiento que comienza en



el antebrazo, se extiende por la mano y acaba en el dedo que presiona la cuerda, aportando cierto relieve al sonido que se oye. El *vibrato* siempre debe ser un movimiento natural. Los principales parámetros del *vibrato* son la velocidad y la amplitud, y la combinación inteligente de ambas va a influir en gran medida en el timbre y la calidad del sonido (Arizcuren, 1985). El *vibrato* es un recurso expresivo que comenzó a utilizarse en el barroco de manera excepcional (Pyron, 1992). En el período romántico su uso se extendió y, hoy en día, se considera que forma parte indisoluble del discurso musical. Etxepare (2011) nos dice que Popper fue el primer violonchelista en tocar con *vibrato continuo*, es decir, transfiriendo sin interrupción el vibrato de un dedo a otro. En lo referente a la técnica de la mano izquierda, el *vibrato* es un elemento más a incluir en el estudio. En este sentido resulta interesante mencionar que son raros los métodos de violonchelo que dediquen algún capítulo al *vibrato*, ya que se considera que el profesor tiene sus propios recursos para enseñar el movimiento del *vibrato* a los alumnos (realmente se trata de transmitir una sensación) y escogerá el momento adecuado con cada uno de ellos en función de sus posibilidades. En todo caso requiere una buena coordinación e independencia de los dos brazos (no olvidemos que en los instrumentos de cuerda realizan movimientos casi contrarios). Finalmente mencionar que el profesor debe ser cuidadoso para elegir el momento de comenzar a enseñar el *vibrato* para que no se produzcan consecuencias negativas en la afinación ni en la estabilidad de la conducción del arco (Etxepare, 2011).

Por su parte Mantel (1995), al tratar el tema del *vibrato*, comienza por describir el porqué de su utilización. Resulta muy útil esta reflexión y es interesante combinarla con un estudio de la evolución del uso del *vibrato* entre los instrumentistas de cuerda a lo largo de la historia. En todo caso, parece oportuno sintetizar y nos limitaremos, pues, a describir los aspectos generales del *vibrato* en el contexto de la técnica instrumental del brazo izquierdo de acuerdo con Mantel (1995).

- El *vibrato* como medio de expresión: frecuencia y amplitud.
- El movimiento del brazo en el *vibrato*. Se describen cinco tipos de movimientos de vibrato: mediante el movimiento del dedo (al igual que en los violinistas), movimiento de muñeca, movimiento de rotación del antebrazo, movimiento pendular y la flexo-extensión del antebrazo.
- La puesta en práctica del *vibrato*
- *Vibrato* y afinación.

### 5.2.2.2 El funcionamiento del arco

La técnica de arco y todos sus movimientos asociados son la otra mitad de la técnica instrumental. El arco es la voz del violonchelo: el sonido sin el cual no hay articulaciones, “sílabas” o melodías posibles (exceptuando obviamente la producción del sonido mediante *pizzicato*). Mantel (1995) describe pormenorizadamente todos los aspectos concernientes al funcionamiento del arco en los instrumentos de cuerda, y concretamente en el violonchelo. Sin entrar a profundizar en todas las cuestiones que relacionan física y sonido -desde luego, íntimamente ligadas-, de acuerdo con Richardson (1999), intentaremos aquí mencionar las cuestiones más destacadas en este campo de la técnica instrumental, para poder entender mejor las aportaciones de los distintos violonchelistas a lo largo de la historia y, en particular, las de D. Popper sobre esta materia.

#### 5.2.2.2.1 La producción del sonido en los instrumentos de cuerda

Cuando hablamos de la producción del sonido, Gagnepain (2003) trata fundamentalmente sobre los siguientes aspectos:

- **Porqué suena la cuerda mediante la fricción del arco.** Qué es una cuerda vibrante (principios de acústica), descripción del movimiento. Y, también, cuál es el material utilizado para la fricción: crin de caballo frotada con resina.
- **Condiciones para provocar los cambios de volumen.** Parámetros que condicionan la producción del sonido en el violonchelo.

PRESIÓN <sup>(1)</sup> – VELOCIDAD DEL ARCO – PUNTO DE CONTACTO <sup>(2)</sup>

Estos tres conceptos son los *sancta-sanctorum* para cualquier instrumentista de cuerda. Con estos tres elementos vamos a “fabricar” toda nuestra paleta sonora, comenzando por desarrollar el sonido de base (Gagnepain, 2003).

---

(1) La palabra presión está llena de connotaciones negativas en el mundo de la pedagogía de los instrumentos de cuerda. Los profesores decimos repetidamente a los alumnos frases como: “no aprietes tan fuerte” y esta frase la utilizamos para referirnos a diversas cuestiones que van desde la sujeción del arco, hasta la presión que éste ejerce sobre la cuerda, pasando también por la presión que deben ejercer los dedos de la mano izquierda sobre la cuerda (que debe ser la suficiente para pisar la cuerda, pero no más de la necesaria para no provocar el agarrotamiento de la mano). Por ese motivo, a menudo sustituimos la palabra presión por la palabra peso, si bien, al tratar por escrito las connotaciones sobre la técnica instrumental de una y otra palabra, somos muy conscientes de las diferencias entre una y otra función.

(2) Llamamos punto de contacto al punto de la cuerda por el que pasamos el arco y que se sitúa entre el final del batidor por arriba y el puente por abajo.

Mantel (1995) enuncia algunas leyes indiscutibles en la producción del sonido del violonchelo en función de los tres conceptos fundamentales mencionados más arriba:

- Para conseguir aumentar el volumen se debe ejercer una presión mayor sobre la cuerda. Al mismo tiempo se debe aumentar la velocidad del arco o acercar el punto de contacto hacia el puente.
- Una mayor velocidad de arco requiere mayor presión, lo que hace que el sonido aumente, o bien trasladar el punto de contacto hacia el batidor.
- Si el punto de contacto se desplaza hacia el puente, la velocidad del arco debe disminuir o bien se debe incrementar la presión, en cuyo caso el volumen también aumentará.

En definitiva: cada cambio en alguno de los tres factores involucrados en la producción del sonido se debe compensar con una modificación en al menos uno de los otros dos (Mantel, 1995).

Otras conclusiones interesantes que afectan a las leyes físicas de la producción del sonido en los instrumentos de cuerda son:

1. Los sonidos fuertes se deben tocar cerca del puente
2. Los sonidos largos se deben tocar cerca del puente
3. Las cuerdas agudas se deben tocar más cerca del puente que las graves

Podemos, pues, concluir que el sempiterno consejo de nuestro viejo profesor: “toca más al puente” estuvo siempre cargado de razón (Mantel, 1995).

- Llamamos **colores del sonido** a los matices o las posibilidades dinámicas que dan relieve a una frase musical. Para lograr “una paleta variada de colores” utilizaremos los parámetros del sonido descritos previamente como es el caso del *vibrato* (Gagnepain, 2003).

Parece pertinente mencionar en este punto la cuestión de los sonidos armónicos. La cuerda, en sus diferentes divisiones matemáticas ( $1/2$ ,  $1/4$ ,  $1/3$ ), dibuja “nudos” en el recorrido de su vibración rotatoria que se corresponden precisamente con esas divisiones matemáticas (Richardson, 1999). En el lugar de los nudos es donde suenan los armónicos naturales, y cuya altura resultante es la octava, la quinta (en dos octavas superiores), la tercera y hasta la séptima. Estos armónicos (*overtones*) proporcionan una calidad brillante en el sonido del instrumento, que se puede potenciar tocando lo más cerca del puente posible. Arizcuren (1985) explica de manera exhaustiva las divisiones de la cuerda en las que se producen los armónicos naturales.

Cuando llevamos al extremo la posibilidad de tocar cerca del puente producimos un tipo de sonido que denominamos “*ponticello*”. Este tipo de sonido es muy característico (frío y metálico) y es requerido por los compositores como un efecto sonoro particular.

Los principiantes desconfían siempre de tocar cerca del puente. El motivo es su inseguridad en el manejo del arco en lo referente a la conducción del mismo (Gagnepain, 2003). Cuando el arco se tuerce cerca del puente, el resultado puede ser catastrófico, ya que el arco puede desviarse hasta colocarse literalmente encima del puente (lo cual produce un sonido muy feo). Sin embargo, al tocar más cerca del batidor el margen de error y por tanto de corrección de la trayectoria, es mayor.

#### - **Problemas en la emisión del sonido**

A veces, aun cuando utilizamos y combinamos correctamente los parámetros del sonido, el resultado no es satisfactorio. Existen factores como la acústica de la habitación donde estamos tocando, o los denominados “lobos” (notas sordas en un instrumento derivadas de algunos factores de su construcción) que nos obligan a reajustar algunos parámetros (Etxepare, 2011).

El ataque de la cuerda y, por tanto, el inicio del sonido, también es una cuestión sobre la que se debe reflexionar. No es lo mismo tocar (seguir tocando) cuando la cuerda ya está en vibración, es decir, continuar produciendo sonido, que comenzar a producir el sonido. Es notorio cómo los niños, tras conseguir sentirse más o menos cómodos con el violonchelo entre las piernas y sostener el arco del modo indicado por el profesor, requieren de un esfuerzo importante para poner la cuerda en vibración mediante la fricción del arco. Ese esfuerzo es proporcionalmente mayor cuanto más pequeño es el niño. Y a veces, en su deseo de tocar, emplean una fuerza mayor incluso que la necesaria, y producen un sonido lleno de ruidos y parásitos en su “arranque” (Gagnepain, 2003).

Por otro lado, no se debe olvidar la influencia de la mano izquierda en la producción del sonido. Si los dedos de la mano izquierda no están pisando la cuerda suficientemente (y, por tanto, inmovilizándola completamente en un determinado punto), se produce una vibración involuntaria de ésta, lo que afeará la calidad del sonido al no tener como resultante una nota clara y precisa en su emisión (Etxepare, 2011).

Veamos ahora cómo según Mantel (1995), conseguimos transmitir en la práctica la presión a la cuerda.

- En primer lugar, utilizamos el peso del brazo (notemos que aquí sí que empleamos la palabra peso en todo su significado). Cuanto más fuerte es el sonido que producimos, más relajada está la musculatura del brazo, porque el peso del mismo es un “peso muerto”, es decir, recae en el arco a través de la mano... y el arco lo transmite a la cuerda en forma de presión.
- En segundo lugar, vamos a utilizar la rotación del brazo y el antebrazo. Es esta una rotación interna y recibe el nombre de pronación.
- Por último, está la cuestión de la manera en cómo sostenemos el arco, para precisamente

permitir que el peso del brazo y la presión que ejercemos mediante la pronación se transmitan a la vara del arco y a través de esta vara pasen a las crines y produzcan efectivamente la fricción en la cuerda.

Existen varias escuelas en lo referente a la sujeción del arco, pero todas ellas tienen puntos en común. Prácticamente en todos los métodos de violonchelo disponibles en la actualidad, se incluye un par de páginas con indicaciones de cómo sostener correctamente el arco. Se debe cuidar la colocación de cada uno de los dedos, y el grado de flexión de los mismos, así como el lugar exacto donde se coloca la mano en el arco (Pleeth, 1980).

### 5.2.2.2.2 Los movimientos del brazo derecho

Cuando analizamos los movimientos del brazo derecho en el manejo del arco debemos tener en cuenta todas las partes involucradas en el movimiento: el hombro, el brazo, el antebrazo, la muñeca y los dedos.

Tal como dice Etxepare (2011), el empleo racional de la musculatura aconseja utilizar músculos grandes para que el esfuerzo sea menor (y prevenir lesiones musculares y de articulaciones como las tendinitis). En todo caso, la utilización de músculos grandes guarda relación con el tipo de arcada que vamos a utilizar (arcos largos, arcos cortos).

Según Mantel (1995), podemos ordenar los movimientos del brazo derecho de mayor a menor:

- **Movimientos del brazo (*upper arm*) y el antebrazo en una arcada completa.** En el recorrido de la primera mitad del arco predominan los movimientos del brazo y entre el centro y la punta los del antebrazo. No obstante, estas partes del brazo no son dissociables en la organización de los movimientos en relación con el arco, y todo el arte está en encontrar el equilibrio entre ambos segmentos (Mantel, 1995). Podemos diferenciar cuatro ángulos bien diferenciados de apertura del brazo y el antebrazo en sus correspondientes segmentos del arco: en el talón, en el punto de equilibrio del arco (en general, el denominado punto de equilibrio está al final del primer  $1/3$ ), en el  $3/3$  del arco y en la punta.
- **El codo** juega un papel importantísimo en el equilibrio entre el brazo y el antebrazo, y, como consecuencia, en la altura de la muñeca. Según Mantel (1995) el codo debe, por una parte, estar lo más bajo posible para conseguir una postura confortable, y por otra, a la altura necesaria para ejercer presión. Un aumento en las dinámicas requiere una posición del codo que se adecúe, es decir, ligeramente más alta.
- **Movimientos de la mano y de los dedos** en una arcada completa. La muñeca describe un pequeño movimiento lateral a lo largo del recorrido del arco, que sirve para cambiar el ángulo formado por el antebrazo y el propio arco. La función de este ajuste lateral es que se

forme a su vez un ángulo adecuado entre el arco y la cuerda en cada una de las posiciones del brazo (Mantel, 1995). Por último, los dedos también se ajustan en función de si estamos a la punta o al talón (siendo su posición en la punta de una ligera pronación).

Las combinaciones de movimientos entre las distintas arcadas, las diversas zonas del arco y las cuatro cuerdas son casi infinitas. Pero en el estudio del mecanismo del arco hay algunas cuestiones en las que, según Mantel (1995), es imprescindible focalizar la atención: los cambios de arco (transición del arco abajo-arco arriba), los cambios de cuerda y los cambios de cuerda y arco simultáneos.

En lo que respecta a las distintas articulaciones que nos demandan los textos musicales (*legato*, *picado*, *spiccato*, etc), contamos con una gran variedad de golpes de arco. El gran pedagogo Janos Starker establecía dos categorías fundamentales en sus clases:

- Los golpes de arco a la cuerda, entre los que mencionaremos el *detaché*, el *martellato* y el *staccato* (incluyendo el *staccato-legato*, que consiste en hacer notas cortas y separadas en un mismo arco)
- Los golpes de arco “fuera de la cuerda”. En esta segunda categoría se incluyen todos los golpes de arco en los que participa el rebote del arco. Los movimientos del brazo son una combinación de movimientos verticales y horizontales y, entre estos tipos de articulación, encontramos el *spiccato*, el *ricochet*, el *sautillé*, etc.

Otros efectos sonoros o recursos adicionales en relación con el funcionamiento del arco son:

- **Col legno:** El *col legno* (*legno*, de leño, vara de madera) es una técnica de arco en la que se golpean las cuerdas con la vara de madera del arco. Para ello, es necesario sujetar el arco de tal forma que la madera pueda incidir en las cuerdas, es decir, hay que voltear levemente el arco. El sonido que se produce al golpear la cuerda es muy suave y rítmico. Esta técnica se usa en obras contemporáneas y con carácter vanguardista.
- **Dobles cuerdas:** En técnica de las dobles cuerdas se frota el arco en dos cuerdas simultáneamente con el fin de hacer polifonía. Hacer pasar el arco por dos cuerdas a la vez cuando se toca *piano* resulta complicado puesto que hay que mantener una dirección del arco estable y el peso homogéneo y repartido entre ambas cuerdas (Arizcuren, 1985). En ocasiones, se tienen que tocar acordes en más de dos cuerdas. Al no ser posible interpretarlos simultáneamente debido a que las cuerdas se encuentran en distintos planos, se tocan arpegiados, es decir, se tocan todas las notas del acorde muy seguidas, pero no exactamente a la vez. Arizcuren (1985) dedica dos páginas de su libro a la explicación de diversos ejercicios para la realización de los acordes de manera satisfactoria.

Existe una gran cantidad de literatura específica para trabajar todos los aspectos de la técni-



ca de arco. Además de series de ejercicios como los de Feuillard (1919) en el capítulo 5 de su libro “Ejercicios diarios”, o los ejercicios de Sevcick (1905) en su adaptación al violonchelo; los grandes violonchelistas como Duport, Boccherini, Romberg, Piatti, Servais y por supuesto D.Popper, han realizado sus aportaciones en forma de estudios o caprichos, así como sonatas y conciertos en el caso de Boccherini.

También consideramos importante mencionar que la técnica de arco ha ido evolucionando a lo largo de la historia del instrumento y, paralelamente, a la evolución organológica del propio arco como herramienta. En este sentido hemos podido observar anteriormente en este trabajo, la evolución del arco, de su curvatura y del tornillo. Actualmente tocamos con el denominado arco Tourte, ya presente desde finales del XVIII. Este arco permite la ejecución en *legato* de manera mucho más perfecta que con cualquiera de los modelos anteriores debido a sus particulares características de curvatura y resistencia de los materiales (Liivoja-Lorius, 2002). Por ese motivo, la longitud de las ligaduras ha ido en aumento progresivamente. Junto con esta evolución organológica, el otro factor para la tendencia a las largas ligaduras en el arco fue, por supuesto, el estilo romántico con sus largas frases musicales.

### 5.2.2.3 La anticipación

La anticipación, indisociable de toda técnica instrumental, es una nueva ilustración de la omnipresencia del ritmo en el gesto del músico (Gagnepain, 2003). Para el instrumentista de cuerda, la encontramos en dos aplicaciones principales (aparte de la necesaria anticipación mental).

**En la técnica de arco**, tiene numerosas implicaciones sobre la dinámica rítmica como la caída del tiempo fuerte, claridad en la emisión del sonido con el arco, ataque de la mano izquierda y el arco conjuntamente, etc. (Gagnepain, 2003). Es imprescindible preparar los cambios de arco y todo lo que conlleva (reparto del arco, cambios de cuerda) para conseguir un buen *legato*. Y cuando decimos preparación, queremos decir anticipación. Por ejemplo, antes llegar al final del arco abajo comenzamos los movimientos en el brazo derecho que van a provocar instantes después el cambio de sentido efectivo en el arco. Y, viceversa, con la transición del arco arriba al arco abajo. Lo que perseguimos mediante esta anticipación de los movimientos de cambio de sentido es precisamente realizar ese cambio sin parar el movimiento del arco, lo cual nos permite tocar *legato* y producir un sonido ininterrumpido.

**En la organización de la mano izquierda** hay múltiples ocasiones de anticipar, concretamente en las notas *non legato*, los cambios de cuerda y durante las cuerdas al aire (Gagnepain, 2003). La anticipación de la mano izquierda es muy clara por la nitidez de sus movimientos (articulación, cambios de posición).

Podemos convertir esta cuestión en un método de trabajo. Así, las acciones siguen el orden



siguiente: toco/preparo/paro, y no toco/paro/preparo. Dedos y arco memorizan mejor el camino a recorrer desde el final de la nota, y los músculos pueden estar ya en movimiento. La anticipación integrada en el trabajo personal, contribuye a engrasar las bisagras de la técnica instrumental (Gagnepain, 2003).

### 5.2.3 Formación y sensibilidad musical

En este apartado intentaremos abordar algunos procesos indisolubles de la enseñanza musical y que no tienen que ver con la técnica instrumental en exclusiva.

#### 5.2.3.1 El canto interior

Todo músico está guiado por su canto interior, pero puede ser consciente o no de su existencia. Y es sobre esta toma de conciencia de un canto interior que Gagnepain (2003) escribe en su libro *Du musicien en general au violoncelliste en particulier*. El canto interior es el resultado del pensamiento sonoro que el músico busca reproducir sobre su instrumento. Por otra parte, Bunting (1983) nos dice que no hay nada más estúpido que buscar soluciones musculares a problemas que son de índole intelectual y de carácter perceptivo.

La calidad del discurso instrumental depende de la elaboración de ese canto interior. Por esta razón parece útil intentar describir este proceso, ya que hay numerosos problemas que se explican por la inconsistencia, la fragilidad e incluso la ausencia del canto interior en el músico. Las cuatro fases principales del canto interior son: leer, oír, tocar y escuchar. Y las cuatro se funden en una sola en el acto de tocar (Gagnepain, 2003).

Bunting (1983) nos dice que para Frank Merrick, en su libro “Practising the Piano”, estas fases son tres: planificar, tocar y juzgar.

Según Gagnepain (2003) estas fases son:

- **Leer.** La partitura es, para el músico clásico, el vínculo con la notación de donde nacen los conceptos sonoros, antes de su “traducción” instrumental.
- **Oír.** Como resultado de la lectura de una partitura, se elabora un canto interior que sirve de modelo al músico. Sus elementos constitutivos pueden ser de orden melódico, rítmico, armónico, expresivo e incluso cultural.
- **Tocar.** Es aquí cuando interviene el gesto sobre el instrumento como medio de reproducción del canto interior.
- **Escuchar.** Oírse al mismo tiempo que uno toca es el objetivo último de todo músico. Esta fase de verificación del modelo pone de relevancia la cuestión de la objetividad en música. Uno de los roles primordiales del profesor es el de guiar a los alumnos en su propia escucha.

Obviamente, estas fases (lectura, creación, reproducción y verificación) están tan estrechamente relacionadas las unas con las otras que son casi simultáneas, pero la fragilidad de una sola de ellas basta para poner en riesgo el edificio musical. Tal como nos dice Gagnepain (2003) algunos métodos de trabajo pueden tener como efecto indeseado el provocar una alteración, o incluso una desaparición del canto interior. En este punto también incide Pleeth (1980) cuando nos habla de las actitudes destructivas en la práctica instrumental.

Gagnepain (2003) advierte que en términos absolutos debería ser posible para todo músico que descubre una sinfonía escucharla interiormente, durante la lectura de la partitura, como si escuchara un disco. Este modo de funcionamiento del oído y este tipo de relación con lo escrito, indispensables para el compositor y para el director de orquesta, se constatan como determinantes para hacer de cada músico un verdadero músico de cámara, es decir, un músico completo.

### 5.2.3.2 El sentido rítmico

El aprendizaje del ritmo forma parte también de la responsabilidad del profesor de instrumento. Se debe hacer desde los primeros pasos y ser objeto de una vigilancia permanente. El trabajo de un profesor de lenguaje musical únicamente dará sus frutos si es completado a través de su puesta en práctica instrumental (Gagnepain, 2003). La conciencia rítmica se construye poco a poco y se perfecciona sin cesar mediante la suma de experiencias musicales, tanto de la clase de instrumento como de la de lenguaje musical, música de cámara u orquesta. No se debe desatender ninguna de estas asignaturas, ya que el sentido rítmico es condición indispensable para la “socialización” del músico (tocar en grupo).

#### Principios fundamentales del sentido del ritmo

Según Gagnepain (2003), tener ritmo es, ante todo, manejar con destreza los diversos componentes del tiempo: la pulsación, la subdivisión, el compás, el *rubato*, el gesto musical, etc. Estos componentes están estrechamente relacionados los unos con los otros aunque cada uno posee su propia lógica y particularidad.

#### a) La pulsación

La pulsación tiene como destino ser transmitida al oyente, lo que implica que debe ser sentida físicamente por el intérprete. En un vals, o en la mayor parte de las danzas, parece obvio identificar el compás como unidad de tiempo. Pero en el momento en que abordamos textos musicales con otra estructura métrica, se constata que esto no forma parte de los reflejos de muchos músicos (Gagnepain, 2003). La elección de la pulsación no se debe hacer al azar. En el conjunto de indicios que permiten adoptar la mejor pulsación hay, al menos uno, que no da lugar a error: la indicación métrica que nos lega el compositor en su partitura. Lo que esta indicación

métrica nos indica es que hay que reagrupar varios tiempos en una sola unidad. Por lo tanto un compás de 3/4 no es tres veces 1/4. El intérprete debe saber cómo transmitir este elemento fundamental que es la pulsación. La barra divisoria, al establecer una jerarquía de tiempos fuertes/ tiempos débiles, es el elemento que da la respuesta. Según Gagnepain (2003), además de la barra divisoria, el ritmo armónico <sup>(3)</sup> es el que a menudo determina la pulsación.

Gracias al cuerpo podemos testear la pulsación, corregirla o imprimirla en la memoria mediante:

- **La libertad de la nuca:** si sabemos levantar la cabeza tocando una anacrusa y hacerla descender en los primeros tiempos siguientes, memorizamos en el cuerpo una organización rítmica. Por añadidura, nos entrenamos a hacer un gesto que en el lenguaje corporal del músico puede ser extremadamente útil (Etxepare, 2011).
- **El uso de la pierna:** puede servir para verificar la claridad de las percepciones de los tiempos fuertes. Haciendo caer una pierna alternativamente en cada primer tiempo del compás nos aseguramos de que la disposición rítmica está memorizada. El gran violonchelista y pedagogo Janos Starker nos hacía practicar este ejercicio lo cual favorecía la conciencia de la pulsación además de mejorar el equilibrio corporal con el instrumento.

## b) La subdivisión

La subdivisión aporta tanto de exactitud como de flexibilidad y forma parte de los reflejos rítmicos que se deben adquirir. La subdivisión permite concebir con precisión la duración de las notas e igualmente la de los silencios y, particularmente, el vínculo entre notas y silencios. Incluso el músico profesional no memoriza siempre la duración de una nota final, y el silencio es entendido en muchos casos como una interrupción total del pensamiento musical y rítmico, lo cual es un completo error ya que los silencios indudablemente forman parte del discurso musical (Gagnepain, 2003).

## c) El rubato

Podemos afirmar que hacer un *rubato* consiste en organizar el propio tiempo musical, elegir una pulsación, establecer jerarquías rítmicas, leer un contenido expresivo e, incluso, un contenido cultural en un ritmo. Consideraremos el *rubato* como lo opuesto a la imprecisión rítmica. Es una libertad controlada fruto de una *hiperconciencia* rítmica. El mundo del *rubato* – o de la expresión mediante el tiempo musical – no se revela más que a los músicos que ya poseen una conciencia rítmica (Gagnepain, 2003).

---

(3) Llamamos ritmo armónico a la frecuencia de los cambios de armonía. La línea del bajo es la que se debe examinar primero cuando buscamos el ritmo armónico de un pasaje. Aunque puede contener ciertas trampas que hay que identificar (notas de paso, apoyaturas, inversión de acordes, notas repetidas, etc.).

#### **d) El metrónomo en el trabajo del ritmo**

En el momento en que hablamos de metrónomo, se nos presentan una avalancha de posicionamientos. Algunos músicos se oponen ferozmente a su uso: para ellos “mata la música”. Otros, por el contrario, son fanáticos. En un término medio están los que piensan que “no puede hacer daño” (Gagnepain, 2003).

Más allá de los usos indiscutibles del metrónomo (el control del *tempo* indicado por el compositor, la verificación de las variaciones involuntarias de tempo a lo largo de los diferentes materiales de una obra, e incluso el insoslayable trabajo de la progresión metronómica), esta herramienta debe servir para reforzar la conciencia rítmica. Enunciemos a continuación algunos ejemplos de utilización interesante del metrónomo:

- Cuando tocamos con el metrónomo, la voz puede enunciar una subdivisión más pequeña que las pulsaciones dadas por el metrónomo.
- Si el metrónomo marca todos los tiempos, la pierna puede marcar al compás, reinstaurando una jerarquía rítmica.
- Cada vez que sea posible, hay que confiar al metrónomo la pulsación más larga y asumir la responsabilidad de las más rápidas.

La respiración es otro de los factores que se deben integrar en el trabajo del ritmo con el instrumento. Etxepare (2011) dedica toda una sección a la respiración, dada la importancia de este elemento para cualquier instrumentista.

#### **5.2.3.3 El sonido**

Existen, al menos, dos tendencias de pensamiento diferenciadas entre los instrumentistas de cuerda: aquellos que conciben el sonido como una paleta de distintos colores o densidades sonoras, y aquellos que ponen el énfasis en el sonido de base, concibiéndolo como una pasta sonora desde la que posteriormente buscarán efectos sonoros relacionados con las distintas ideas musicales (Gagnepain, 2003).

#### **Los componentes del sonido**

Desde un planteamiento técnico, la producción del sonido en los instrumentos de cuerda, depende fundamentalmente del manejo del arco. Así, según la mayoría de los autores como Mantel (1995), Etxepare (2011), Bunting (1983) o Arizcuren (1985), identificamos habitualmente tres factores que influyen en la producción del sonido: el peso del arco, la velocidad y el punto de contacto con la cuerda (más o menos alejado del puente, lo que produce un sonido más o menos timbrado).

Gagnepain (2003), nos propone otras categorías: la resonancia, la adherencia del arco y el timbre. Y nos parecen oportunas, ya que analizan la cuestión del sonido desde una perspectiva más ligada a la sensibilidad musical con respecto al anterior planteamiento, vinculado más directamente a la técnica instrumental, y que por tanto ya ha sido tratada en este trabajo en el punto segundo dedicado a la técnica del arco.

### **El rol de la mano izquierda en la producción del sonido**

Gagnepain (2003) nos dice que el rol de la mano izquierda en la producción del sonido se descuida a menudo. Esto no tiene nada de sorprendente ya que podemos tener un buen sonido en cuerdas al aire y de ahí la propensión natural a asociar la mano izquierda más con la afinación que con el sonido. A menudo las sonoridades más bellas son las que combinan un buen equilibrio entre la mano izquierda y la derecha. Por supuesto, juega un rol preponderante el tipo de *vibrato*, pero la sonoridad también está íntimamente asociada a la articulación y la calidad del apoyo de los dedos de la mano izquierda. El *vibrato* no tiene como única función el sensibilizar una nota, debemos evaluar el interés en encadenarlo de una nota a otra: la discontinuidad del *vibrato* provoca una sensación de agujero sonoro, ya que hace que cambie la naturaleza del sonido. Esto que conocemos como *vibrato continuo*, fue una de las aportaciones de Popper en su enseñanza del violonchelo (Etxepare, 2011).

### **La paradoja de la homogeneidad del sonido**

Podríamos creer que la homogeneidad del sonido es producto directo de la igualdad del gesto, pero en un instrumento de cuerda esto no es así (Gagnepain, 2003). Las cuatro cuerdas al aire y sus espectros armónicos inducen fenómenos de vibración por simpatía, y esto provoca desigualdades de resonancia entre unas notas y otras. Qué decir en cuanto al tirar/empujar y el peso respectivo del talón y la punta o las diferencias fisiológicas entre el primer y el cuarto dedo. De manera que, sin compensaciones, no se puede alcanzar una igualdad sonora espontáneamente.

### **El sonido como finalidad**

Es innegable que, en múltiples circunstancias de la vida de un violonchelista, carecer de potencia sonora se revela como una carencia en sí misma. Por supuesto que los conciertos para solista y orquesta, y también las formaciones de música de cámara con piano (sobre todo a partir del trío), exigen una presencia sonora y una capacidad de tocar proyectando el sonido (igual que hace un actor de teatro con su voz). En todo caso, el sonido debe ponerse al servicio del contenido musical de los diferentes lenguajes, ya que no buscamos una misma naturaleza de sonido para tocar Brahms, Bach o Debussy (Gagnepain, 2003).

Etxepare (2011), aborda la cuestión del sonido desde una óptica más pragmática y menos filosófica. Establece algunas categorías sobre las que pone el énfasis:

- El profesor es quien pone el listón en cuanto al volumen y la calidad del sonido de sus alumnos.
- Se debe tener en cuenta el lugar de estudio del alumno a la hora de evaluar su concepción del sonido.
- El profesor debe darse cuenta de cuándo el instrumento del alumno ha llegado a su límite.

Otras cuestiones a considerar son: cuándo buscar un sonido determinado para un compositor determinado (Brahms); cuándo debemos como profesores exigir una mayor amplitud de sonido a nuestros alumnos y cómo hacerlo, y la concienciación sobre el desarrollo de una gama sonora de timbres y volúmenes.

#### **5.2.3.4 La afinación**

Si hay una cuestión omnipresente para el instrumentista de cuerda, esa es la de la afinación. Fabricar uno mismo sus alturas exige disciplina y fineza en el control del oído, de modo que esta cuestión focaliza a menudo la atención del profesor. Es por esto que parece necesario situar el trabajo de la afinación en un plano más objetivo que afectivo. Tomando la afinación temperada como marco de esta objetividad (Gagnepain, 2003).

Trabajar la afinación es, ante todo, educar el oído siempre de la forma más detallada (Etxepare, 2011). Nunca terminamos de progresar en este campo y todo está sujeto a mejoría: la velocidad de funcionamiento (del oído), la aptitud de oír las más ínfimas fluctuaciones de altura, o incluso el número de sonidos que podemos percibir simultáneamente.

Cada instrumentista de cuerda consagra una buena parte de su tiempo al trabajo de la afinación. Antes incluso de que el oyente pueda darse cuenta, el oído del músico, gracias a su agudeza, le permite identificar cualquier pequeña inexactitud y tenerla en cuenta para tocar afinada la nota siguiente (Gagnepain, 2003). El trabajo de afinación en música de cámara ofrece múltiples ocasiones de escucha en todas las direcciones. En el cuarteto de cuerda, por ejemplo, tenemos infinidad de posibilidades de escucha: intervalos reales, escucha vertical, horizontal o en diagonal, con múltiples referencias que podemos utilizar. Por ese motivo, entre los músicos de cuerda es sabido que el cuarteto de cuerda es la formación que obliga a un trabajo de afinación en su máximo grado de profundidad (ya que en este caso ni siquiera está condicionado al temperamento igual, y por tanto, ligeramente imperfecto, del teclado).

Etxepare (2011) expone las posibles causas de la desafinación y aborda qué debe hacer el profesor si el alumno no es capaz de distinguir entre una afinación buena y otra mediocre. Propone que el segundo dedo debe ser el eje central de la mano como “organizador” de la afinación y explica sus planteamientos sobre afinación temperada y afinación expresiva, en referencia a Casals (Blum, 1967).

### 5.2.3.5 La expresión

Según Gagnepain (2003), la sensibilidad musical no forma parte de un campo inaccesible a la transmisión. En materia de expresión musical, la subjetividad ocupa un lugar mucho menor de lo que generalmente creemos. El mundo de la armonía provee al músico de innumerables razones para buscar, al igual que un actor, el “tono justo”. La paleta de colores, sonidos, *rubatos*, no termina nunca de agrandarse para ajustarse mejor al texto musical. El oído armónico debe cultivarse para convertirse en una de las herramientas fundamentales del intérprete (Etxepare, 2011).

Mediante el trabajo del **oído armónico**, descubrimos la importancia de un conocimiento global de la obra a través de la partitura general. Por otro lado, parece pertinente establecer una relación indisociable entre **la notación musical y la intención musical**. La notación musical posee la inmensa virtud de haber sido creada exclusivamente al servicio de la música. A pesar de todo, está siempre sujeta a interrogaciones e interpretaciones. Hay que evitar los dos errores más extendidos: el de leer a medias y el de aplicar al pie de la letra cada detalle sin comprender su sentido (Gagnepain, 2003).

Enumeraremos a continuación algunos métodos de trabajo que consideramos útiles en la búsqueda y construcción de una expresión musical razonada:

<b>El estudio de la partitura general</b>	El estudio de expresión a través de la lectura vertical de la partitura
<b>El uso de la voz</b>	La expresividad de la onomatopeyas que empleamos para cantar
<b>El disco</b>	A través de una escucha activa acompañada de la partitura
<b>El empleo de adjetivos</b>	Es más fácil expresar musicalmente aquello que sabemos describirlo con palabras
<b>La mirada interior</b>	La evocación o las imágenes del imaginario en la expresión musical
<b>El rol del profesor</b>	Como modelo a imitar, provisto de argumentos razonados
<b>La elección del repertorio</b>	La amplitud de miras en cuanto a épocas y estilos

**Tabla 17:** Métodos de trabajo para desarrollar la expresividad musical de manera razonada (Gagnepain, 2003, p.88-91)

### 5.2.3.6 El estilo y el gusto

Generalmente, el lugar donde el intérprete coloca la frontera entre objetividad y subjetividad está vinculado a su grado de cultura (Gaganepain, 2003). Cuanto mayor es su cultura, más se aleja de la subjetividad. Lo cual no quiere decir que exista una sola manera de interpretar. Según Gagnepain (2003), el bagaje cultural permite eliminar las soluciones estilísticamente erróneas, entendiendo el bagaje cultural como el patrimonio del que todos estamos impreg-



nados inconscientemente y de manera consciente a través de la formación adquirida. Mencionaremos a continuación tres elementos imprescindibles que amueblan este bagaje cultural del músico y que nos aporta Gagnepain (2003):

### **La cultura popular**

Los grandes compositores explotan esta mina hasta el infinito. Saben extraer de estos lenguajes los más bellos hallazgos al haberse sentido conmovidos ellos mismos por estas músicas.

### **La cultura teórica**

El gusto no es algo inmutable y, por ello, el profesor debe asumir su responsabilidad y tomar un posicionamiento estético. Así, el alumno encontrará una referencia que le permita estructurar su propio gusto e incluso cuestionar sus hábitos. Viendo cómo un profesor sostiene sus afirmaciones con ayuda de sus conocimientos, tendrá a su vez más ganas de adquirir una cultura propia que le permita defender sus propias opciones. Preguntarse sobre las intenciones reales del compositor lleva generalmente hacia el deseo de consultar los diferentes tratados y escritos sobre música. La lectura de estos escritos, apasionante en sí misma, nos aportará mucho en cuanto a ciertas elecciones interpretativas. Los tratados no son un catálogo de recetas para el intérprete, pero indican a menudo lo que no hay que hacer. Así, mediante pequeñas pinceladas se forma el gusto.

### **Los distintos lenguajes**

Para un músico joven puede parecer irritante que se le reproche tocar Beethoven con un sonido demasiado mozartiano, o no haber encontrado el sonido francés apropiado (Gagnepain, 2003). El tiempo le demostrará que esas críticas están lejos de ser infundadas. Generalmente, abordamos un autor con los conocimientos que extraemos del resto de la música. A medida que nos internamos en un lenguaje, nos damos cuenta de que la música de los grandes compositores se aprende como se aprende un idioma y su fuerza expresiva está precisamente en sus especificidades. También Etxepare (2011) incide sobre la necesidad de encontrar un sonido y una expresividad adecuados para cada compositor.

## **5.2.4 Recursos didácticos para la enseñanza del violonchelo**

Como ya hemos comentado, hoy en día existe una gran cantidad de recursos didácticos para la enseñanza del violonchelo. Los primeros métodos de violonchelo se publicaron en la segunda mitad del siglo XVIII, coincidiendo con su progresiva popularización, su consolidación como integrante del continuo y las primeras obras escritas específicamente para violonchelo (Bonta, 2002). Desde los primeros métodos de violonchelo publicados a lo largo de la historia, la publi-

cación de métodos, obras de carácter didáctico, arreglos de piezas compiladas en colecciones y álbumes, así como estudios dirigidos a profundizar en la técnica del instrumento, no ha cesado de aumentar. A lo largo del siglo XX, prácticamente todos los grandes violonchelistas han publicado “su método”. Es imposible enumerar aquí la totalidad de publicaciones de este género, ya que, debido a las constantes novedades editoriales, el listado siempre quedaría incompleto. Por ese motivo, nos circunscribiremos al ámbito de las publicaciones más utilizadas en España y Francia. Cabe destacar que son escasas las publicaciones cuya lengua vehicular sea el español, dado que la evolución editorial en materia de libros de didáctica de los instrumentos de cuerda lleva un considerable retraso en relación con otros países de Europa con una tradición más consolidada. No obstante, los profesores utilizamos a menudo métodos y libros publicados en otros idiomas, ya que el contenido musical, que obviamente constituye la esencia de estas publicaciones, es universalmente aprovechable. Para la elaboración de nuestra recopilación utilizaremos como guía las excelentes publicaciones del Departamento de Pedagogía y documentación Musical de la *Cité de la Musique*. Se trata de dos catálogos de la colección “*10 ans avec...*” publicados respectivamente en 1995 y 2003, en los cuales se enumeran las obras del repertorio de instrumento de manera razonada de acuerdo con una progresión de dificultad a lo largo de diez años de estudio. Los autores de estos catálogos son, en ambos casos, varios profesores de violonchelo de prestigio en Francia.

Hemos organizado el material en los siguientes apartados:

- Métodos de violonchelo: perspectiva histórica, publicaciones del método Suzuki, otros métodos y libros de canciones para niños pequeños, métodos utilizados habitualmente en los conservatorios en España y ejemplos de materiales didácticos para la clase colectiva de instrumento.
- Libros de ejercicios.
- Colecciones de estudios y caprichos.
- Álbumes de piezas para principiantes.
- Conciertos y piezas para el estudio de la técnica.

### 5.2.4.1 Métodos de violonchelo

#### Perspectiva histórica

Año de publicación	Autor	Título de la obra
1741	Corrette, Michel	<i>Méthode Théorique pour apprendre en peu de temps le violoncelle dans sa perfection</i>
1764	Tillière, J.B.	<i>Méthode pour le violoncelle tous les principes nécessaires pour bien jouer de cet instrument</i>
1765	Chrome, Robert	<i>The Compleat Tutor for the Violoncello</i>
1756-65	Lanzetti, Salvatore	<i>Principes ou l'application du violoncelle, par tous les tons de la manière la plus facile</i>
1772	Cupis, François	<i>Méthode nouvelle et raisonnée pour apprendre a jouer du violoncello</i>
1774	Baumgartner, Jean	<i>Instructions de musique, theorique et pratique, a l'usage du violoncello</i>
1780	Schetky, Johann	<i>Twelve Duets for Two Violoncellos, with some Observations &amp; Rules for Playing</i>
1788	Kauer, F.	<i>Kurzfassste Anweisung das Violoncell zu Spielen</i>
1793	Gunn, John	<i>The Theory and Practice of Fingering the Violoncello</i>
1800	Reinagle, Joseph	<i>A Concise Introduction to the Art of Playing the Violoncello</i>
1801	Alexander, Joseph	<i>Jos.Alexanders Anleitung zum Violoncellspiel</i>
1802	Aubert P.F.O.	<i>Méthode ou nouvelles etudes pour le violoncelle</i>
1802	Bideau, Dominique	<i>Grande et nouvelle méthode raisonnée pour le violoncelle</i>
1802	Raoul, J.M.	<i>Méthode de violoncelle</i>
1804	Bréval, J.B.	<i>Traité du violoncelle</i>
1805	Baillot, P. Levasseur, J.H Catel, C.S. Baudiot, C.N.	<i>Méthode de violoncelle et de basse d'accompagnement (Imprimerie du Conservatoire de Paris)</i>
1806	J.L.Duport	<i>Essai sur le doigté du violoncelle, et sur la conduite de l'archet</i>
Antes de 1810	Clementi, Banger, Hyde, Collard & Davis	<i>New and Complete Instructions for the Violoncello</i>
1811	Schetky, Johann	<i>Practical and Progressive Lessons for the Violoncello</i>
1827	Crouch, F.W.A.	<i>A Complete Treatise on the Violoncello</i>
1826-28	Baudiot, Charles	<i>Méthode pour le violoncelle</i>
1829	Hus-Desforges, P.L.	<i>Méthode de violoncelle</i>

1829	Stiastny, Bernard	<i>Violoncell-Schule</i>
1832	Dotzauer, J.J.F.	<i>Violonzell-Schule</i>
1839	Kummer, F.A.	<i>Violoncell-Schule</i>
1839	Romberg, B.	<i>A Complete Theoretical and Practical School for the Violoncello</i>
1840	Romberg, B.	<i>Violoncell Schule von Bernhard Romberg</i>
1842	Lee, S.	<i>Méthode de Violoncelle</i>
Antes de 1855	Lindley, R.	<i>Lindley's Handbook for the Violoncello</i>
Antes de 1855	Merrick, A.	<i>Method for the Violoncello by Baillot, Levasseur, Catel &amp; Baudiot, Adopted by the Paris Conservatory of Music</i>
1877	Piatti & Kummer	<i>Violoncello School for preliminary instruction</i>
1884	Vaslin, Olive	<i>L'art du violoncelle: conseils aux jeunes violoncellistes sur la conduit de l'archet</i>
1888	Davidov, K.	<i>Russian School of Cello Playing</i>
1914	Silva, L.	<i>Método elementare per violoncello diviso en tre parte</i>
1922	Alexanian, D.	<i>L'enseignement du violoncelle</i>
1929	Becker, H.	<i>Mechanik uns Ästhetik des Violoncellospiels</i>
1952	Bazelaire, P.	<i>Pédagogie du violoncelle</i>
	Feuillard, L.R.	<i>Méthode du jeune violoncelliste</i>
	Gendron, M.	<i>L'art du violoncelle</i>
1957	Eisenberg, M.	<i>Cello Playing of Today</i>
1965	Starker, J.	<i>An Organized method of string playing</i>
1971	Tortelier, P.	<i>How I play, how I teach</i>
1983	Bunting, C.	<i>El arte de tocar el violonchelo</i>

**Tabla 18:** Métodos de violonchelo a lo largo de la historia (Walden, 1998, p.300)

### Publicaciones del método Suzuki

El violinista y pedagogo Sinichi Suzuki (1898-1998) desarrolló, en Japón, a lo largo del siglo XX un emprendimiento novedoso en el campo de la enseñanza del violín (Mehl, 2008). La apuesta fue comenzar a enseñar a tocar a niños muy pequeños, incluso desde los 3 años de edad. Este tipo de enseñanza es de carácter exclusivamente instrumental, y los conceptos teóricos se van integrando paulatinamente desde su aplicación instrumental. Es de todos sabida la extraordinaria proliferación de esta metodología, que comenzó por dar excelentes resultados en Asia. Como curiosidad, mencionar los vídeos que podemos encontrar en You Tube con verdaderos “ejércitos” de niños pequeños tocando juntos el violín (<https://www.youtube.com/watch?v=-Js8ag2MUDJA>). Con los años, esta forma de enseñar comenzó a aplicarse también en el vio-

lonchelo alcanzando resultados similares. Desde los años 50, el Método Suzuki se desarrolló extensamente en Estados Unidos y, hoy en día, existen escuelas de formación Suzuki para profesores en distintas partes del mundo y muchos profesores de cuerda se especializan en enseñar mediante esta metodología ([www.federacionmetodosuzuki.es](http://www.federacionmetodosuzuki.es)). Sin embargo, se debe mencionar también que debido a la popularización de las publicaciones destinadas a aplicar la metodología Suzuki, existe un gran número de profesores de cuerda que utilizan estos libros sin una preparación didáctica adecuada. Las características de los libros de Suzuki, requieren una formación específica del profesorado para su correcta aplicación en el trabajo del alumno y, consecuentemente, el aprovechamiento musical. Uno de los errores más comunes es utilizar los libros Suzuki con niños de edad muy superior a aquellos para quienes estas publicaciones están dirigidas.

Los libros del método Suzuki llevan por título: “Suzuki cello school” y su autor es Shinichi Suzuki (1982). Están publicados por la editorial Summy Birchard y también por la editorial Schott y tienen varios volúmenes.

### Otros métodos y libros canciones para niños pequeños

Dentro de esta categoría, las publicaciones mejor resueltas y destacadas de acuerdo con nuestro criterio son las descritas a continuación. La característica específica de estos métodos para niños pequeños consiste en la utilización de colores, dibujos y notas musicales muy grandes, que facilitan la comprensión y presentan un aspecto atractivo a ojos de los niños.

Título	Autor / Autores	Editorial
<i>Früher Anfang auf dem Cello</i>	E. Sassmanhaus	Bärenreiter
<i>Enjoy playing the cello</i>	M.Martindale & R.Cracknell	OUP
<i>Praktische violoncell Schule</i>	J.Werner	Sikorski
<i>Cello Time Joggers</i>	K.Blackwell & D.Blackwell	OUP
Méthode de violoncelle	O.Bourin	Lemoine
Iniciación al violonchelo	J.A.Cabo Dintén	DINSIC

**Tabla 19:** Métodos para niños pequeños

### Métodos utilizados habitualmente en los conservatorios en España

En España, los niños acceden a las enseñanzas de grado elemental de los conservatorios a la edad de 8 años. La estructura de la enseñanza en los conservatorios contempla varias asignaturas de manera simultánea. Por un lado, están las enseñanzas teóricas de lenguaje musical y, por otro, la enseñanza del instrumento, tanto en el ámbito de la clase individual como en el de la colectiva. La utilización de bibliografía didáctica específica del violonchelo en los conserva-

torios, es casi tan amplia como el número de profesores de la especialidad, de acuerdo con el tradicional refrán de que “cada maestrillo tiene su librillo”. Cada centro tiene autonomía en la elaboración de sus programaciones de aula y esto provoca una gran diversidad metodológica e incluso a nivel de objetivos y contenidos para cada curso. Tradicionalmente, era habitual en España la utilización del Método de Violonchelo de Sebastian Lee (1950). Esta publicación está considerada a día de hoy como obsoleta por muchos profesores, no obstante se sigue utilizando por parte de algunos docentes. Por otro lado, es frecuente la utilización combinada de distintos métodos, ya que en ocasiones el profesor tiene preferencia por cómo se enseña una determinada cuestión instrumental en un libro y prefiere otro para la enseñanza de otras destrezas instrumentales. Enumeraremos, a continuación, las publicaciones de referencia más frecuentemente utilizadas en este ámbito de la enseñanza del violonchelo. En lo referente a la clase colectiva, a menudo se utilizan simplemente dúos en los que son varios los niños que tocan cada una de las voces. No obstante, existen algunas publicaciones en forma de dúos, tríos en incluso cuartetos pensadas específicamente para la clase colectiva.

<b>Título</b>	<b>Autor / Autores</b>	<b>Editorial</b>
The first year violoncello method	A.W.Benoy & L.Burrowes	Novello
<i>Méthode du jeune violoncelliste</i>	L.R.Feuillard	Delrieu
<i>ABC violoncello Gordonka</i>	A.Pejtsik	EMB
<i>Violoncello Schule, op.30</i>	S.Lee	Schott
<i>L'ABC du jeune violoncelliste</i>	M.Tournus	Billaudot
Así interpreto, así enseño	P.Tortelier (traducido al español por M.A. Centenero Gallego)	Labor

**Tabla 20:** Métodos de uso habitual en los conservatorios

<b>Título</b>	<b>Autor / Autores</b>	<b>Editorial</b>
<i>Chamber music for violoncellos</i> (Vol. 1 a 10)	A.Pejtsik	EMB
Conjunto instrumental para violonchelo	Z.Nomar	Real Musical
<i>Weihnacht – Cellospiel in Gruppen</i>	A.H.Bartles (arreglos y compilación)	Universal Edition

**Tabla 21:** Ejemplos de repertorio para la clase colectiva

### 5.2.4.2 Libros de ejercicios

Dentro de esta categoría de publicaciones se incluyen las obras destinadas a trabajar las escalas y los diferentes ejercicios de arco y de la mano izquierda. Las publicaciones que consideramos de referencia en esta área son las siguientes:

Título	Autor / Autores	Editorial
<i>Exercices journaliers</i>	L.R.Feuillard	Schott
<i>Gammes et arpèges</i>	J.Loeb	Billaudot
Sistema de escalas básicas para violonchelo	P.Thiemann	Peters
<i>Tecnische studie</i>	J.Klengel	Breitkopf & Härtel
<i>School of bowing technique op.2</i>	O.Sevcik	Bosworth
<i>Fun with scales</i>	S.Stein & L.Niefind	Simrock
<i>Changes of position and preparatory scales studies op.8</i>	O.Sevcik	Bosworth
40 variaciones op.3	O.Sevcik	Bosworth
<i>An organized method of string playing</i>	J.Starker	Peer
<i>Violoncello technique</i>	M.Yampolsky	MCA
<i>El arte de tocar el violonchelo</i>	C.Bunting	Pirámide

**Tabla 22:** Ejemplos de libros de ejercicios para violonchelo

### 5.2.4.3 Colecciones de estudios y caprichos

Son muchos los violonchelistas a lo largo de la historia que han publicado sus propias colecciones de estudios y/o caprichos. Actualmente, la mayoría de estas colecciones forma parte de los recursos didácticos habituales para la enseñanza del violonchelo. Las preferencias por unos u otros autores se deben a menudo al propio conocimiento del profesor de violonchelo en esta materia. Mencionaremos aquí parte de los libros de estudios que gozan de mayor reconocimiento internacional entre los violonchelistas. La figura principal de estudio de esta tesis, D. Popper, publicó en 1904 su denominada “**Alta Escuela del Violonchelo**” op.73. Se trata de 40 textos musicales que abordan las diversas dificultades técnicas del instrumento para su estudio minucioso y se consideran hoy en día requisito indispensable en la técnica de cualquier aspirante a violonchelista profesional. Popper tiene además otras dos publicaciones de estudios adicionales.

Por otra parte, mencionar que se producen también novedades editoriales en este campo de manera constante (ya sean nuevas publicaciones o reediciones de publicaciones agotadas), por



lo que el siguiente listado no pretende ser exhaustivo, sino únicamente una muestra del repertorio de violonchelo disponible dentro de esta categoría.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editorial</b>
High School of cello playing op.73	D.Popper	Varias
10 estudios preparatorios para el op.73, op.76 bis	D.Popper	Barenreiter
15 estudios fáciles op.76	D.Popper	Barenreiter
21 Exercices dans tous les tons majeurs et mineurs	J.L.Duport	Varias
113 Estudios para violonchelo (Vol. 1, 2, 3 y 4)	J.J.F.Dotzauer	Peters
12 <i>Caprices Etudes</i> op.7 (vol 1 y 2)	A.Franchomme	Billaudot
<i>Technologie</i> , op.38 (12 estudios en posiciones del mango y 12 estudios en posición de pulgar)	F.Gruetzmacher	Peters
12 Caprichos op.25	A.Piatti	Simrock
6 <i>Caprices</i>	A.Servais	Schott
Estudios melódicos y progresivos op.31 (vol. 1 y 2)	S.Lee	Schott
12 Études pour l'exercice du pouce op.2 (vol.1 y 2)	V.Lefebvre	Billaudot

**Tabla 23:** Colecciones de estudios y caprichos para violonchelo

#### 5.2.4.4 Compilaciones y álbumes de piezas para principiantes

En el campo de la didáctica del violonchelo existen numerosas publicaciones que recopilan canciones y temas populares adaptadas al instrumento y facilitadas para el aprendizaje de los niños. Estos álbumes o compilaciones resultan sumamente útiles para el profesor de cara a utilizarlos como complemento a los métodos durante los primeros años de aprendizaje de los alumnos. La selección de álbumes que exponemos a continuación es una pequeña muestra que ilustra la importancia de este formato de libro dentro del repertorio didáctico del violonchelo, especialmente en las enseñanzas dirigidas a los niños pequeños y a los alumnos de grado elemental de los conservatorios. Tal como hemos mencionado en el capítulo tercero de este trabajo, Popper realizó numerosas transcripciones de melodías populares como, por ejemplo, *lieder* de Schubert. Creemos que este trabajo fue, al menos en parte, realizado con el objetivo de aumentar el repertorio didáctico disponible para la enseñanza del violonchelo en la Academia Liszt de Budapest donde fue profesor a finales del siglo XIX. Cabe señalar que algunas de estas colecciones de piezas y canciones vienen acompañadas de un CD que sirve de apoyo y que a menudo incluye una versión *minus one*, es decir, en la que está grabado únicamente el acompañamiento, para que el alumno pueda tocar con el CD y tener una base rítmica y armónica que le sirva de soporte.

<b>Título de la obra</b>	<b>Autor / Autores</b>	<b>Editorial</b>
<i>Cahiers du jeune violoncelliste</i> (8 vol.)	L.R.Feuillard	Delrieu
<i>Cello book two</i>	Varios (comp. P. Tortelier)	Chester
<i>First steps in cello playing</i>	Varios (comp. A.Pejtsik)	EMB
<i>Play along violoncello</i>	Varios (comp. Jutendonk)	Universal
<i>Le violoncelle classique</i>	Varios (comp. Brizard)	Combre
<i>Cello party I</i>	J.M.Allerme	Lemoine
<i>The Snowman</i>	H.Blake	Chester / Novello
<i>Hungarian children's songs</i>	M.Hadju	EMB

**Tabla 24:** Compilaciones y álbumes de piezas

#### 5.2.4.5 Conciertos y piezas específicas para el estudio de la técnica

Cuando abordamos esta sección que trata sobre los conciertos y obras de estudio nos confrontamos, en primer lugar, a la necesidad de adoptar determinados posicionamientos al respecto. La primera cuestión es si el estudio del repertorio es un fin en sí mismo o bien un medio de progresar en la técnica instrumental y la interpretación musical. El interés de los grandes compositores por el violonchelo como instrumento solista fue relativamente tardío a lo largo de la historia de la música. Nos encontramos con que compositores como Mozart no escribieron conciertos ni sonatas para violonchelo. Recordemos que durante en el siglo XVII el violonchelo era un instrumento de acompañamiento y no disponía de un repertorio rico y específico como por ejemplo el violín (y por eso los violonchelistas tocaban frecuentemente las sonatas escritas para violín en una ocatava baja). Todavía en la época de los virtuosos del siglo XIX el repertorio era bastante limitado y por ese motivo (además de por su propio y legítimo deseo de escribir música) crearon sus propios conciertos, fantasías y piezas para violonchelo (Campbell, 1999a). Como es lógico, el estilo de esas composiciones responde a una época determinada, y consecuentemente a un determinado estilo musical. De hecho, parte de ese repertorio fue concebido en su origen como “piezas de salón”, es decir, como obras pensadas para el lucimiento del artista en los conciertos privados en los salones de la alta sociedad. Hoy en día el violonchelo goza de otro prestigio como instrumento (gracias en parte al trabajo de difusión y popularización que realizaron aquellos virtuosos del XIX a lo largo y ancho de Europa y, posteriormente, en América y Asia). Dada la abundancia y variedad de repertorio disponible en la actualidad, la mayoría de las obras escritas por los virtuosos del siglo XVIII y XIX han quedado confinadas a la categoría de “repertorio didáctico”. Nada impide, no obstante, que algún violonchelista les restituya todo su valor y las incluya en conciertos y recitales, del mismo modo que hiciera Pau Casals a principios del siglo XX con nada menos que las 6 suites para violonchelo solo de

J.S.Bach. En todo caso, consideramos que es muy subjetivo definir qué obras son un fin en sí mismo en el repertorio de todo violonchelista, y cuáles son exclusivamente un medio para progresar. Para un estudiante de violonchelo el estudio de una sonata de Brahms (por poner un ejemplo) constituye sin duda un fin en sí mismo, y al mismo tiempo no deja de ser un medio para aprender más sobre la música y el lenguaje de Brahms, así como sobre la manera más satisfactoria de expresar nuestras ideas musicales a través del violonchelo. Es, por todo esto, por lo que una de las tareas más apasionantes -y al mismo tiempo delicadas- del profesor de instrumento, será precisamente la elección del repertorio para sus alumnos.

Veamos pues, cuáles son las aportaciones más destacadas de los virtuosos a lo largo de la historia del instrumento y que podemos incluir en la categoría de repertorio didáctico. Puntualizaremos que excluimos aquí ex profeso las composiciones de D.Popper, ya que hemos podido analizar sus obras en el capítulo tercero de este trabajo.

<b>Compositor</b>	<b>Título de la obra</b>
B.Romberg	Conciertos del 1 al 10, Sonatas
K.Davidov	Allegro de concert, Conciertos 1, 2, 3 y 4, <i>At the fountain</i> , Romanza sin palabras
G.Goltermann	Capriccio, Conciertos del 1 al 5, 2 obras de salón op.53
A.Servais	Morceau de Concert, Souvenir de Spa, Fantasías para violonchelo
J.P.Duport	Sonatas 1 y 2, Concierto en re mayor
L.Boëllmann	Variaciones sinfónicas op.23
A.Franchomme	Fantasia sobre un tema de Onslow op.18
J.Klengel	Caprice op.27, Concertino op.7
W.H.Squire	Tarantella op.23, Bourée op.24, Danza rústica op.20 n°5, Romance, Minueto p.19 n°3, Pequeñas piezas op.16
F.Gruetzmacher	10 piezas en estilo nacional op.9
J.B.Bréval	Conciertos , concertinos , solos para violonchelo y bajo op.12, 3 sonatas fáciles op.40, 6 sonatas para violonchelo y bajo op.28, Sonata en sol mayor op.5
F.A.Kummer	Concertino en do mayor
A.Kouguell	Concertino n°1, op.44
J.J.F.Dotzauer	Sonatas para dos violonchelos op.113

**Tabla 25:** Ejemplos de obras de repertorio de uso didáctico

### 5.3 El profesor y la enseñanza del violonchelo

Actualmente no existe en España una formación específica regulada para los jóvenes titulados que aspiran a ejercer la docencia del violonchelo. De acuerdo con la legislación vigente publicada en fecha reciente: Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y publicado en el BOE del 7 de febrero de 2015, la titulación actual lleva la denominación de **Título Superior de Enseñanzas Artísticas**. Por tanto, no se establece ninguna diferenciación entre la formación de los intérpretes y la formación de los futuros profesores, al menos en esta etapa formativa. Los conservatorios superiores están actualmente facultados para implantar programas de Master y de hecho centros superiores de música como Musikene en el País Vasco ya incluyen en su oferta académica programas de Master reconocidos y homologados por el Ministerio de Educación (<http://musikene.eus/masters-postgrados/master-oficial-de-estudios-orquestales>), que en este caso se trata de un Master oficial de Estudios Orquestales y no centrado en la formación de profesores de música.

Existe, no obstante, una oferta no despreciable de cursos de pedagogía instrumental en diversas instituciones educativas como por ejemplo la Universidad de Alcalá de Henares a través de su Vicerrectorado de Extensión Universitaria (<http://www3.uah.es/cultura/index.php/espacios-culturales/aula-de-musica>). La formación ofrecida a través de cursos como estos resultan muy enriquecedores aunque no forman parte de un programa organizado y regulado, conducente a una titulación específica.

Tal como mencionábamos en el capítulo cuarto de este trabajo, en Francia existe una institución específica que se ocupa de la formación de los jóvenes profesores, el CEFEDM (<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Musique/Organismes/Enseignement-formation/CEFEDM-et-CESMD>).

Los organismos educativos agrupados bajo esta denominación imparten formación específica para la docencia de cada instrumento y conducente a la obtención de una titulación específica, el DE o *Diplome d'État*, que consiste en una habilitación para ejercer la docencia.

No debemos olvidar el enriquecimiento que suponen para nuestras instituciones los programas europeos de educación superior. Hoy en día, gracias al programa **Erasmus +**, los estudiantes de los conservatorios pueden realizar estancias formativas de breves períodos en otros centros europeos que tengan convenio con su centro de origen. Y además, una de las variables del *Erasmus +* incluye la posibilidad de realizar períodos de **prácticas** tras la finalización de sus estudios en sus centros de origen. Las prácticas se centran en un área específica y pueden consistir, por ejemplo, en un programa de prácticas de profesorado.

Ahora bien, circunscribiéndonos a los planes de estudio actuales de los conservatorios superiores, en función de la legislación vigente (Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en la comunidad autónoma de Galicia y se regula el acceso a las mismas, publicada en el DOGA del 17 de abril de 2012), diremos que, en el caso de la comunidad autónoma de Galicia, si bien existe una asignatura denominada **Pedagogía y Didáctica del Violonchelo**, esta asignatura está presente únicamente en uno solo del total de ocho cuatrimestres (primer cuatrimestre de cuarto curso) y cuenta con unos escasos 3 créditos. Consideramos que es claramente insuficiente. Sería pues deseable que se tomaran las decisiones oportunas a efectos de ampliar la oferta para la formación de los futuros profesores de instrumentos en el marco de los programas de Master que los conservatorios están habilitados para proponer a las administraciones educativas de sus correspondientes comunidades autónomas.

Dentro de una búsqueda más teórica sobre cuestiones relacionadas con la formación del profesorado de música y su desarrollo profesional, el *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (2002) aporta, desde nuestro punto de vista, las contribuciones más interesantes a través de varios de sus artículos.

Ian Westbury (2002) menciona que los objetivos de la educación musical son éticos y no técnicos, cognitivos o basados en la adquisición de unas habilidades determinadas, y que no emergen del curriculum formal o de las políticas de elaboración del curriculum. Este autor establece dos grandes bloques en las líneas de investigación que tienen como objeto la mejora de la enseñanza de la música. En el primer bloque se agruparían los trabajos de investigación propiamente dichos y la teoría fruto de la investigación entendida como fundamento de la práctica. Y en el segundo bloque los trabajos relacionados con el curriculum y la enseñanza de la música. Fernández Rodríguez (2013) dice que la investigación y la construcción de teoría sobre enseñanza de la música tienen que llevarnos a una acción inmediata y consciente con el objeto de mejorar la enseñanza, posibilitando el desarrollo de estándares correctos que lleven a una mejor práctica. Por tanto, es importante que el investigador y el profesor se pregunten constantemente qué experiencia musical desean que encuentren sus alumnos para, así, poder realizar el diseño oportuno a posteriori que dé respuesta al diseño inicial y evaluar los resultados para corregir o refinar ese diseño inicial, valorando la pertinencia de los objetivos (Westbury, 2002a).

Leglar y Collay (2002), realizan un repaso a diferentes investigaciones sobre la formación del profesorado y destacan investigaciones que ponen su foco en las influencias formativas diversas, las características de los buenos profesores, qué hacen y qué saben hacer los buenos profesores, su praxis, y sus experiencias de campo, poniendo un particular énfasis en la importancia de crear una “cultura de investigación” entre los profesores, en su doble faceta de productores de investigación y de consumidores de investigación. Estos mismos autores nos dicen que las in-

investigaciones sobre profesores de música han ido adoptando paulatinamente metodología cualitativa para estudiar su práctica, a pesar de que el uso de la metodología cualitativa es relativamente reciente en la investigación de la enseñanza de la música. En la década de los 90 podemos encontrar investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas, en las que se indaga acerca de lo que los profesores de música hacen y saben, y cuyos objetivos de investigación han sido, entre otros, identificar los factores que contribuyen a una enseñanza efectiva de la música, explorar la naturaleza complementaria de la metodología cualitativa y cuantitativa examinando los rasgos de relación que definen a los profesores con metodología cualitativa y definiendo las características de la efectiva instrucción con una metodología cuantitativa. Leglar y Colley (2002) destacan, asimismo, el uso de los estudios de caso en la investigación sobre la enseñanza de la música, referenciando investigaciones que se llevaron a cabo en este campo desde la década de los 90.

Por su parte Ross Hookey (2002), trata el desarrollo profesional de los profesores de música, el aprendizaje en sus primeros años como docentes de los profesores noveles y las clases de los profesores de música. Cita estudios que se centran en lo que conocen o no los profesores y cómo el comportamiento del profesor desarrollando actividades profesionales ayuda al alumno a aprender de estas actividades. En su artículo publicado en el *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, cita investigaciones sobre la vida profesional de los profesores de música que identifican cómo las cuestiones biográficas marcarán diferencias en la forma de dar clase de cada profesor. La autora incide en que los estudios biográficos ayudan a definir la vida profesional, señalando que las características de un profesor de música están configuradas por aspectos que organizan y justifican su vida personal y profesional. Las historias de vida de los profesores de música enseñan cómo las experiencias formales e informales afectan a la práctica docente dentro del aula.

Maravillas Díaz (2010a) manifiesta que su apuesta van en la línea de que todo docente debe poseer, en primera instancia, un conocimiento apropiado sobre la materia que imparte. Debe comprender cómo aprende el alumnado, siendo consciente de que éste no aprende los mismos conceptos por igual, lo que le llevará a buscar diferentes alternativas y estrategias didácticas para lograr un aprendizaje óptimo para todos. Además, debe saber administrar hábilmente este aprendizaje en un contexto particular. Según Díaz (2010a) cuando estas premisas no se dan, es por alguna de las razones siguientes:

- El tiempo dedicado a la formación docente suele ser insuficiente para que los futuros maestros consulten bibliografía de investigación disponible.
- Los currículos de música rara vez se basan (al menos abiertamente) en los hallazgos de las investigaciones.
- La actividad de investigación de los investigadores universitarios suele estar a distancia (literalmente y con frecuencia también metafóricamente) del mundo real del maestro de música.



Díaz (2010a) sostiene que la influencia conservadora de los currículos de los conservatorios ha permanecido tradicionalmente inmune a la innovación pedagógica, a pesar de algunas evidencias de aplicación de la investigación a nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje en contextos de educación superior. Welch (a través de Díaz 2010) nos dice que en muchos lugares del Reino Unido la formación docente del profesorado, fundamentalmente la de los futuros docentes de secundaria, siguen la orientación de los Conservatorios o de los Departamentos de música universitarios, con relativo poco énfasis en la pedagogía en la fase final. Por este motivo, sugiere la conveniencia de propiciar un vínculo de estrecha colaboración entre investigadores experimentados con practicantes experimentados y crear, de esta forma, un entorno de investigación simbiótico. Díaz (2010a) afirma que esta interesante conjunción, en los momentos actuales, podría ser considerada y estudiada con entusiasmo, debido al interés que existe en la comunidad educativa por los estudios de segundo ciclo o postgrados y que será oferta prácticamente obligada no sólo en las universidades sino también en los conservatorios o centros superiores de música, tal como lo prevé la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Asimismo, el estudio recoge la carencia que se observa en ambas instituciones de programas de doctorados y *máster* indispensables para el crecimiento y fortalecimiento del área.

Según González Sanmamed (2015), el conocimiento profesional docente comprende el conjunto de saberes, creencias, habilidades y actitudes que permiten al docente identificar las mejores maneras de afrontar la enseñanza de unos contenidos concretos en un espacio y un tiempo particulares. En el ámbito de la enseñanza de la música en los conservatorios se han realizado varios estudios en los que se ha intentado identificar los conocimientos profesionales de los profesores de conservatorio de música de Tuba (Fernández Rodríguez, 2010 y 2013 a través de González Sanmamed 2015) y de piano (Romero, 2010 a través de González Sanmamed, 2015). En ambas investigaciones se han realizado estudios de caso con profesorado en ejercicio para desvelar cómo había sido su proceso de convertirse en docente: qué factores habían incidido en la construcción de su conocimiento profesional docente y cómo han sido capaces de transformar el contenido en materia de enseñanza y al tiempo demuestran pericia en el manejo de la clase, el trato con los estudiantes y el dominio de diversos recursos apropiados para desarrollar una buena enseñanza.

El estudio del conocimiento pedagógico del contenido es especialmente relevante en la formación del profesorado de música por cuanto las particularidades de la música como materia de enseñanza representa un caso particular de contenido en el que lo conceptual, procedimental y actitudinal se imbrican y determinan de forma peculiar y todo ello condiciona el proceso denominado de transposición didáctica y, con ello, todos los elementos clave de cualquier propuesta curricular. Seleccionar el contenido musical que se debe enseñar reviste más complejidad por la propia idiosincrasia de la música como materia de enseñanza y, en consonancia, decidir cómo enseñarlo puede resultar también más dificultoso. Por todo ello, la formación del profe-



sorado de música, ha de hacer frente a las exigencias del perfil profesional y debe abrir una vía para revisar las propuestas formativas y propiciar su evolución hacia iniciativas más acordes a la situación actual, la de identificar las competencias que pueden definir la labor de un docente de música en los conservatorios y organizar la formación para darles respuesta. Parece conveniente profundizar en esta línea para ir construyendo marcos competenciales del futuro docente de los conservatorios de música y danza (González Sanmamed, 2015).

Con los aportes de la investigación y los estudios realizados en la formación del profesorado en general se podrían identificar las ideas fuerza para alimentar un debate sobre las características, condiciones, expectativas y necesidades del profesorado de música. En dicho debate deberían tener un protagonismo especial los docentes que están desarrollando su labor en los conservatorios, ya que su voz, sus experiencias y sus propuestas resultan particularmente valiosas porque nacen de la propia práctica y se han fraguado en los procesos de acción-reflexión. Según González Sanmamed (2015), este debate tendría como uno de sus frutos el consenso acerca de las directrices para reformar la formación de los docentes de música en los conservatorios. Dichas pautas incluirían alusiones a los elementos administrativoinstitucionales, profesionales y curriculares.

## 5.4 El alumno y la enseñanza del violonchelo

La práctica totalidad de las fuentes bibliográficas que hemos utilizado para la elaboración de este capítulo enfocan la cuestión de la enseñanza del violonchelo desde la perspectiva del profesor, es decir, cómo enseñar. Hay que decir, además, que tanto Gagnepain (2003) como Mantel (1995), Bunting (1983), Arizcuren (1985) o Etxepare (2011), son o han sido profesores de violonchelo. Cada uno de ellos aporta su visión más o menos analítica, filosófica y/o práctica de las técnicas necesarias para tocar el violonchelo desde la convicción de que, el conocimiento de las cuestiones corporales así como las psicológicas o las relacionadas con la formación musical general y la cultural del contexto de la música, van a tener una gran importancia a la hora de enseñar a tocar el violonchelo a los alumnos. Dicho esto, tenemos que añadir que consideramos que el libro de Gagnepain (2003) está igualmente dirigido a estudiantes de música en general y de violonchelo en particular, tal como se puede deducir de su título. Sin embargo, hay un autor que, sin olvidar la perspectiva del profesor, enfoca la cuestión del aprendizaje del violonchelo también desde otro punto de vista. William Pleeth (1980), reconocido pedagogo inglés y entre cuyos alumnos podemos encontrar nada menos que a Jacqueline Du Pré, dedica en su libro varias secciones al alumno e incluso a los padres. Realmente, el destinatario de muchos de estos textos puede ser tanto el profesor como el estudiante avanzado, no hay porqué hacer una separación entre los dos colectivos. En todo caso, hemos considerado de interés para esta investigación revisar estos textos a la búsqueda de las cuestiones propias de esta perspectiva específica.

Pleeth (1980) recomienda una actitud relajada de los padres hacia los estudios de música de sus hijos en la etapa inicial. Expone su convencimiento de que el estudio del instrumento para un niño en su fase inicial debe ser algo así como una etapa experimental, de toma de contacto mutuo entre el trío que se forma entre el profesor, el instrumento y el propio niño. El niño no debe sentir en las etapas iniciales que sus estudios de música forman parte de “sus deberes” diarios, ya que la rutina ordinaria de la escuela supone ya un factor de “presión razonable”, según la propia denominación del autor, por lo que no es conveniente para el niño añadir una presión adicional de cara a no matar su ilusión y estímulo hacia la música. Pleeth (1980) dice que el niño tiene que sentir que hacer música, tocar un instrumento, forma parte de las cosas bonitas y divertidas de la vida, no de las tareas obligatorias. Pleeth (1980) añade incluso que en esta fase inicial no va a ser tremendamente importante que el niño adquiriera una “buena escuela de violonchelo”, sino más bien que disfrute del hecho musical, y de tocar y experimentar con el instrumento. Recomienda a los padres posponer su búsqueda del profesor que consideran más adecuado para una fase posterior, en la que el niño ya ha demostrado su interés por tocar el violonchelo, y previene del flaco favor que puede hacer en la formación del niño una mentalidad ambiciosa o competitiva en exceso por parte de los padres.

Ya desde la óptica de los jóvenes violonchelistas, Pleeth (1980) dedica una sección de su libro a la importancia de lo que él denomina una **práctica instrumental completa**. Recomienda a los jóvenes estudiar siempre desde una perspectiva “musical”, aunque sea practicando escalas, ejercicios de técnica o estudios. Nos dice que evitar la rutina en el estudio es un objetivo en sí mismo, que dos días de estudio nunca deben ser iguales (Pleeth, 1980) y que se debe prestar atención a que el calentamiento no se convierta en algo rutinario y aburrido. En definitiva, su idea es que la imaginación sea utilizada al máximo por el estudiante de violonchelo para de este modo enriquecer su práctica instrumental y, por tanto, su calidad como músico y violonchelista. Pleeth (1980) dice que el calentamiento no es sólo para los dedos, sino que debe ser para toda la persona y que se deben activar también las ideas y la escucha en esta fase de práctica instrumental.

También advierte sobre las que él denomina “actitudes destructivas” en el estudio y sobre los riesgos de la “búsqueda de seguridad instrumental” como objetivo principal a la hora de tocar (en cuanto a la elección de digitados, por ejemplo). La búsqueda de velocidad en si misma, o la búsqueda de potencia sonora per se no son objetivos musicales, y llevan al músico a un callejón sin salida (Pleeth, 1980).

Otra de las secciones del libro de Pleeth (1980) que consideramos ininteresantes desde la perspectiva del alumno, es la que trata sobre el valor de los métodos y libros de estudios y la actitud con que recomienda al joven estudiante encarar la práctica de esta literatura. Se esfuerza por explicar la utilidad de los mismos y aspira a hacer entender las ventajas de comprender el obje-

tivo de los estudios que abordan una dificultad técnica concreta (por ejemplo, un estudio para trabajar el legato, el spiccato, o las posiciones de pulgar).

Etxepare (2011) ha dedicado varios capítulos a alumnos y padres en su libro “Pedagogía del violonchelo”. Bajo nuestro punto de vista es original e interesante el capítulo dedicado al trato y manejo del instrumento, en el que ofrece consejos a los más jóvenes sobre cómo cuidar sus instrumentos y arcos para mantenerlos limpios y en buen estado de conservación. Otra breve sección del libro está dedicada a las partituras. Etxepare (2011) habla aquí de la importancia de la concienciación de padres y alumnos para la compra de los materiales originales de cara a disponer de un buen material de trabajo y elaborar progresivamente una biblioteca musical completa y adecuada al nivel del alumno.

En esta publicación de Etxepare (2011) encontramos otras secciones interesantes, en este caso más dirigida a los padres y en las que se hace referencia a cuestiones como:

- La importancia de la adquisición de un instrumento y arco de la mayor calidad posible.
- La posibilidad de contemplar el alquiler del instrumento como una opción.
- La elección del momento adecuado para el cambio del tamaño del instrumento y/o el arco.
- La elección de la frecuencia y duración de las clases en función de la edad del alumno.
- La conveniencia o no de la presencia de los padres en las clases de instrumento.

Desde otro punto de vista, en este caso un poco más alejado de la propia práctica instrumental, consideramos de interés mencionar aquí algunos trabajos de investigación presentados en el Seminario Internacional de Investigación Musical celebrado en 2010 en Madrid. En este contexto, Orobiogoicoechea y Aramburuzabala (2010) presentaron una comunicación titulada “Los contenidos actitudinales en la enseñanza de instrumento de nivel superior”. Exponen que los contenidos actitudinales pueden definirse como aquellos que hacen posible la adquisición de habilidades sociales, la adquisición y cambio de actitudes así como la asimilación de *representaciones sociales*, y que se trata, en definitiva, del conjunto de tendencias que llevan al alumno a comportarse y enfrentarse de una determinada manera ante las personas, las situaciones, los acontecimientos, los objetos y los fenómenos (Gargallo, 2000, a través de Orobiogoicoechea y Aramburuzabala, 2010). Las autoras afirman que los alumnos de instrumento son sometidos a una preparación exhaustiva para la excelencia en el dominio técnico e interpretativo pero no se les ofrecen las herramientas necesarias para optimizar ese conocimiento y, lo que es peor, se les puede abocar en muchos casos al dolor y la frustración que puede terminar marcando sus vidas profesionales. Afirman que, en este momento, nos encontramos en una situación muy activa gracias a la orientación hacia modelos de enseñanza centrada en el alumno que reconocen la importancia de atender a la diversidad y de tener en cuenta los aspectos psicosociales del aprendizaje, y al interés que los propios intérpretes muestran por

la posibilidad de hacer uso de los resultados de la investigación así como por la inminente incorporación de los conservatorios superiores a la estructura universitaria, con la consiguiente obligación de actividad investigadora. Tras realizar un cuestionario entre los alumnos de instrumento del Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM), llegan a la conclusión de que, en el caso de los alumnos de instrumentos, estos poseen una motivación intrínseca, propia de unos estudios de fuerte componente vocacional. Este fenómeno no viene acompañado por datos que revelen una postura positiva en relación a factores externos de motivación. El contexto educativo es percibido como poco favorecedor para la creación de un ambiente afectivo positivo y concluyen que existe un conflicto latente entre la motivación intrínseca y la demanda externa (Persson; en Juslin y Sloboda, 2006, a través de Orobiogoicoechea y Aramburuzabala 2010). Las carencias de índole afectivo detectadas en este estudio exploratorio invitan, pues, a reflexionar sobre las condiciones del RCSMM, en cuanto a contexto educativo de desarrollo emocional, con el fin de diseñar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas que ayuden a los alumnos no solo a “saber” y “saber hacer” sino también a “saber ser y estar”.

Por otra parte, también se recogen en las actas la comunicación de Ponce de León y Lago Castro (2010) que llevó por título “Orientación profesional en el conservatorio. Una asignatura optativa y un “aula virtual” destinadas a la orientación para el desarrollo de la carrera musical”, en la que se aboga por la creación de la figura del orientador en el contexto del conservatorios profesionales de música, y la de Sobrino (2010) con el título de “La empleabilidad de los titulados superiores en música: Estudio y análisis de sus posibilidades profesionales”. Sobrino (2010) destaca en sus conclusiones algunos puntos como:

- Entre todos los consultados se manifiestan preocupaciones similares relacionadas con las dificultades para encontrar empleo por parte de los profesionales de la música.
- Muchas carencias y necesidades, y sus soluciones, se encuentran en la gestión y planificación de la educación a todos los niveles, y del lugar que ocupe la música en ella.
- Es necesario fomentar el desarrollo de la labor investigadora ofertando estudios de posgrado en música en un marco colaborativo entre conservatorios y universidad.
- Para una enseñanza superior completa, conviene revisar la planificación del currículo musical de la educación obligatoria, ya que, con una buena formación de base, los estudiantes superiores de música, podrán invertir su tiempo profundizando en temas más especializados, y no en temas elementales dirigidos a alumnos con una leve y desigual formación en música.
- Los titulados superiores en música muestran interés realizando más de una especialidad, cubriendo posibles lagunas formativas o realizando una constante formación continua.
- Por currículum y actitud, se ha demostrado un alto nivel de empleabilidad de los titulados superiores analizados en este estudio.

- Entre las dificultades de acceso al empleo, destaca que no se aprecie todavía la preparación que respaldan los títulos superiores en música (en ocasiones no se solicita una titulación superior como requisito de contrato para puestos relacionados con la música, sino alguna justificación de haber mantenido un contacto más o menos lúdico con el mundo de la música).
- Atendiendo a las profesiones, las principales ofertas de empleo se encuentran en los campos de docencia e interpretación. En estos ámbitos es donde más se exige poseer un título superior en música. Para otras profesiones de la música, éste no es imprescindible, pues apenas se trabajan otros aspectos de la profesión musical en el conservatorio.
- En Galicia no se imparten especialidades relativas a la pedagogía del instrumento, limitando la posibilidad de la formación pedagógica musical y la posibilidad profesional en el ámbito educativo.

## 5.5 Revisión de las investigaciones y tesis sobre violonchelo en España, Francia y Estados Unidos

A lo largo de los años, los investigadores han seleccionado diferentes estrategias de investigación para dar respuesta a las cuestiones que se plantean. Diversos estudios descriptivos han servido como punto de partida para la práctica profesional que indagaba sobre el estudio de la música. Estas investigaciones han versado sobre el estudio de los alumnos, sobre cómo adquirirían las habilidades o destrezas necesarias para tocar un instrumento musical, el rol de los padres, los profesores y los propios alumnos en el proceso, la comunicación entre los diferentes protagonistas, el uso de diferentes materiales didácticos, la memoria, la evaluación, etc. (Kenell, 2002).

La investigación sobre la enseñanza de la música es relativamente joven en España. En este ámbito, cabe destacar la actividad de un grupo cada vez más numeroso de investigadores que están trabajando en esta área. Y, además, es necesario mencionar asimismo la labor desarrollada por revistas como *Eufonía*, *Música y Educación*, *LEEME* o *RECIEM* en pro de la investigación sobre enseñanza de la música (Fernández Rodríguez, 2013).

El campo de la investigación en educación musical es preciso y se centra en todos los contextos formales e informales posibles. El cambio de una pedagogía musical basada en la tradición a otra basada en la investigación supondrá un giro copernicano que probablemente lleve bastante tiempo, tanto en las universidades como en los conservatorios superiores (Rusinek, 2006). En este sentido, pretendemos aquí esbozar una recopilación de los trabajos de investigación relacionados con David Popper, el violonchelo y su enseñanza en España, Francia y algunas universidades de Estados Unidos.

Nicolás Oriol de Alarcón (2012) es quizás quien ha hecho, hasta el momento, la recopilación más completa sobre las tesis doctorales presentadas en España y cuya temática gira en torno a la música. Oriol de Alarcón (2012) realiza una clasificación cualitativa de las tesis distinguiendo dos grandes grupos:

- a) Temas de música en general
- b) Temas sobre enseñanza y aprendizaje de la música

A su vez, dentro de cada una de estas dos grandes categorías, elabora una segunda clasificación en la que agrupa las tesis de cada apartado en función de su temática específica. Las tesis del grupo *a)* se subdividen a su vez en los siguientes temas: acústica, aportaciones a la música de distintos autores y biografías, códigos y manuscritos, composición y creatividad, coros, danza y coreografía, deportes, educación especial, estudio comparativo de estilos musicales o de música con otras artes, estudio de la voz, etnomusicología y antropología, evolución histórico-musical y/o estudio de distintos períodos, género, instrumentos, interpretación, legislación, medicina, medios audiovisuales de comunicación, música litúrgica, nuevas tecnologías, prensa, publicidad, sociología, teatro y música escénica y por último técnica musical o sintaxis y análisis.

Las tesis del grupo *b)* se subdividen en los siguientes temas: acústica, conciertos didácticos, creatividad, currículum, danza, educación especial, etnomusicología y antropología, género, instrumentos, interculturalidad, intervención educativa, legislación, materiales y recursos, nuevas tecnologías, percepción, prensa, profesorado y finalmente psicología.

Hemos buceado en esta base de datos que nos aporta Oriol de Alarcón (2012) a la búsqueda de tesis relacionadas con el violonchelo. Pero no hemos tenido ningún éxito. Sin embargo, hay algunos trabajos que de forma colateral pueden resultar de interés. Estos son:

- *Benedetto Marcello (1685-1739) en el intercambio teórico musical entre Italia, Alemania y España en la transición de los siglos XVII-XVIII.* 1999
- *Evolución de los conservatorios de música a través de las disposiciones legales en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.* 2000
- *Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la música, un estudio sobre la enseñanza de los instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales.* 2003
- *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios de la reforma educativa. Madrid como paradigma.* 2004
- *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): catalogación, análisis y estudio.* 2006
- *El rendimiento académico en el conservatorio de música: análisis de variantes motivacionales.* 2010



Querríamos destacar que hemos detectado la ausencia de algunas investigaciones en el listado que elabora Oriol de Alarcón (2012). Tras realizar un barrido por la base de datos TESEO y DIALNET, hemos encontrado algunas tesis doctorales relacionadas directamente con el violonchelo.

- *Luigi Boccherini en la ilustración española*. Autor: Jaime Tortella Casares. Universidad Autónoma de Barcelona. 1999
- *Propuesta metodológica para la enseñanza de la clase de conjunto en el grado elemental aplicada al violoncello*. Autora: Cecilia de Montserrat Campa Ansó. Universidad Rey Juan Carlos. 2012

Incluimos también otros títulos de tesis doctorales presentados recientemente y que no están incluidos aún en dichas bases de datos:

- *Johann Sebastian Bach. Suites para Violoncello solo BWV 1007-1012*. Autor: Israel Fausto Martínez Melero. Universidad de Sevilla. 2011
- *Estética de la interpretación violonchelística en la era Pre-Casals*. Autor: Trinidad Zurita Barroso. Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid. 2014

Hemos considerado interesante asimismo aportar los datos de otras investigaciones relacionadas con el violonchelo que están en curso en el momento actual:

- *Prácticas interpretativas en torno al repertorio decimonónico para violoncello*. Autora: Ana Llorens. Dirección: Emilio Casares y Gerardo Arriaga. Universidad Complutense de Madrid
- *El límite: una investigación performativa para el violonchelo contemporáneo*. Autora: M<sup>a</sup> Teresa García Atenza. Dirección: Héctor J. Pérez López. Universidad Politécnica de Valencia
- *Análisis del comportaminento motor en la técnica cellística*. Autor: Enrique Rodríguez Cartagena. Dirección: Juan Granda Vera. Universidad de Granada

Finalmente, incluimos las referencias de dos tesis doctorales realizadas en el marco de la Universidad de A Coruña, bajo la dirección de Mercedes González Sanmamed:

- *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en los Conservatorios de Música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado*. Autor: José M<sup>a</sup>.Belló. 2012
- *La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor*. Autor: Ignacio Fernández Rodríguez. 2014



En Francia la base de datos de referencia sobre tesis doctorales es [www.theses.fr](http://www.theses.fr) (Sampsel, 2013). Tras realizar consultas en dicha base de datos, hemos encontrado los siguientes trabajos relacionados con el violonchelo:

- *André Navarra, le grand violoncelliste, le sommet de la pédagogie en France*. Autora: Barbara Marcinkowska. Université Paris I. 1984
- *Le Musée instrumental du Conservatoire de Musique de Paris: Histoire et formation des collections*. Autora: Florence Gétreau. Université Paris IV. 1990
- *Apprentissage instrumental et formation musicale en France: l'exemple du violoncelle*. Autora: Catherine Toulouse. Université Paris IV. 1991
- *La littérature pour violoncelle seul au XXème siècle: entre tradition et modernité*. Autora: Catherine Roblin. Université Lyon II. 2000
- *François Gervais musicien au Front de 1914 à 1919: affirmation identitaire, sociale et artistique*. Autor: Eric Sauda. Université Paris IV. 2010

A pesar de que la segunda de las tesis incluidas en el listado anterior no incluye la palabra violonchelo, hemos considerado de interés su mención debido a la importancia histórica de una institución como el Conservatorio Superior de Música de Paris en el marco de la enseñanza del violonchelo. Asimismo, señalar que François Gervais, objeto de investigación de la última de las tesis mencionadas en el párrafo precedente, fue un violonchelista francés que desarrolló su actividad a principios del siglo XX. Entre las palabras clave de búsqueda en el caso de esta tesis, así como en las anteriores, figura por tanto la palabra violonchelo.

Las universidades norteamericanas poseen ya una trayectoria significativa en la oferta de programas de doctorado en el ámbito de la música y, concretamente, en el campo de la interpretación musical. Por este motivo, el número de trabajos de investigación y tesis doctorales es elevado. Hemos tenido acceso a través de internet (<http://iucatalog.iu.edu/catalog>) al catálogo de la biblioteca musical de la Escuela de Música de la Universidad de Indiana (una de las más completas de Estados Unidos) para realizar una búsqueda de las tesis doctorales incluidas en el mismo. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Año</b>
<i>Frederick William II, King of Prussia: a study of the musical activities of his court and the chamber music compositions dedicated to him</i>	Winold, Helga	1967
<i>The concerto for cello and orchestra in E-flat major op.2 No. 1 by Joseph Reicha, a performance edition with commentary</i>	Winold, Helga	1967
<i>Concertos Selections. Luigi Boccherini, six cello concerti: a critical edition</i>	Collorafí, James	1988
<i>The Tchaikovsky Rococo variations, its versions and editions</i>	Mattern, John	1994
<i>The allemandes in the six suites for solo cello by J.S. Bach: an analysis and comparison</i>	Snustad, Nancy	1994
<i>Mozart's "cello" pieces: the "Prussian" quartets</i>	Mata, Aldo	2000
<i>Concerto no. 2 in A major for cello and orchestra, Carl Stamitz: an annotated performance edition</i>	Framil, Stephen	2002
<i>The essence of instrumental technique in David Popper's High School of Cello Playing, Op. 73, in comparison with some other important collections of the era, with emphasis on Alfredo Piatti's 12 Caprices, Op. 25</i>	Wojciechowski, Tomasz J.	2003
<i>The Concerto for violoncello in A major, H. 439 by Carl Philipp Emanuel Bach</i>	Kang, Hyun-Sung	2004
<i>"Elephant or relevant?": reviving Sir Donald Francis Tovey's Sonata for violoncello solo, op. 30 : a critical performance edition made in light of an in-depth study of the historical background and a musical analysis</i>	Loewenheim, Thomas	2007
<i>Korean cello music: a catalogue and survey</i>	Song, Eun-Kyung	2007
<i>Collection and comparison of beginning cello method books</i>	Lee, Hyun-Jung	2008
<i>Nouveaux concertos. Selections; arranged A critical edition of cello concertos by Jean-Baptiste-Aimé Janson (1742-1803)</i>	Bellini, Rose	2009
<i>The cello music of Bernhard Heiden: with a detailed analysis of the Sonata for violoncello and piano (1958)</i>	Lee, Yi-Pei	2009
<i>Intertextuality in Britten's Suite for solo cello no. 1, op. 72</i>	Webber, Sophie	2009
<i>Auguste Franchomme: a study of the virtuoso, pedagogue, and composer, with a focus on his contributions to violoncello repertoire and technique</i>	Dubin, Louise	2011

<i>The ten Cello concertos by Berhard Heinrich Romberg</i>	Yeon-Ji, Yun	2012
<i>The cello works of Miklós Rózsa</i>	Ruck, Jonathan	2012
<i>The role of Luigi Boccherini in the development of cello technique</i>	Micheletti, André Luis Giovanini	2014

**Tabla 26:** Listado de tesis doctorales de la Universidad de Indiana (<http://iucat.iu.edu/catalog>)

A través de diversas búsquedas en internet hemos podido acceder a algunos textos completos de tesis doctorales presentadas en universidades de Estados Unidos. Algunas de ellas se incluyen en la bibliografía de este trabajo, ya que han sido objeto de consulta para la elaboración de algunas secciones del mismo. También incluimos los títulos de algunos trabajos de Master cuya temática nos ha parecido de interés en relación con el objeto de investigación del presente trabajo:

- *Vieuxtemps, Servais and Popper. Their music and influence on the Belgian School of Violoncello (1849-1900)*. Autor: David Rosen. University of Miami, 1988
- *The virtuoso cellist-composers from Luigi Boccherini to David Popper: A review of their lives and works*. Autor: Evgeny Dimitri Raychev. Florida State University, 2003
- *The influence of the French cello school in North America*. Autora: Marie-Elaine Gagnon. University of Miami, 2005
- *Pedagogical Aspects in David Popper's four cello concertos*. Autor: Eduardo Carpinteyro. University of Cincinnati, 2007
- *Effective practice methods for David's Popper virtuosic pieces and the relationship between selected pieces and études*. Florida State University, 2007
- *The Dresden School of violoncello in the nineteenth century*. Autora: Adriana Marie Luther Venturini. University of Central Florida, 2009

Centrándonos, concretamente, en la figura de David Popper, hemos localizado asimismo otros documentos de investigación interesantes en lengua inglesa. Sin embargo no hemos podido acceder a los textos completos. Estos son:

- Moskowitz, M. (1994). David Popper: An Anniversary Retrospective. Part I: His Life and Career. *American String Teacher* 44 (Summer 1994), 55-7.
- Moskowitz, M. (1994a). David Popper: An Anniversary Retrospective. Part II: His Legacy as Performer and Pedagogue. *American String Teacher* 44(Fall 1994), 35-8
- Foster, A.R. (2004). The Cellist's Conversion to Popper Etudes. *American String Teacher* 54 (Nov 2004), 124

Volviendo al panorama de la investigación sobre música en España, y a pesar de que no hemos encontrado un número significativo de tesis y/o trabajos de investigación sobre el violonchelo

o la enseñanza del violonchelo, consideramos que la investigación sobre educación musical en España goza de buena salud en este momento. Maravillas Díaz (2010), en las actas del Seminario Internacional de Investigación Musical, celebrado en Madrid, hace hincapié en la constatación de la importancia que tiene actualmente la investigación en educación musical, tanto en la enseñanza general como especializada. Consultando las actas del Seminario encontramos, tanto entre las ponencias invitadas como en las comunicaciones y los pósters, textos que consideramos de indudable interés y que, de una u otra manera, guardan relación con este trabajo.

Maravillas Díaz (2010) presentó una ponencia titulada “Investigación musical y práctica educativa: La unión hace la fuerza” en la que sostiene que la investigación en educación musical desde su vertiente pedagógica y/o instrumental, no ha recibido el impulso adecuado, o el apoyo necesario, para que, desde las instancias académicas superiores se hablara, se atendiera, se conociera la insigne labor que vienen realizando muchos y destacados investigadores.

Sin embargo por nuestra parte consideramos que la publicación de los trabajos previamente mencionados, y de otros en curso relacionados con el ámbito de la música, del violonchelo, de la enseñanza de la música y de la enseñanza del violonchelo, en el que incluimos el presente trabajo, está contribuyendo a la mejora de la investigación en la enseñanza de la música en España.



# Capítulo 6

---

## Diseño metodológico de la investigación





# Índice

<b>6.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>243</b>
<b>6.2</b>	<b>Justificación de la investigación.....</b>	<b>243</b>
<b>6.3</b>	<b>Preguntas de la investigación.....</b>	<b>244</b>
<b>6.4</b>	<b>Objetivos de la investigación.....</b>	<b>245</b>
<b>6.5</b>	<b>Enfoque metodológico .....</b>	<b>245</b>
6.5.1	El estudio de caso como estrategia.....	250
6.5.2	Historias de vida. Método biográfico-narrativo.....	253
6.5.3	Planificación y desarrollo de la investigación .....	257
6.5.4	Esquema del diseño de la investigación.....	262
<b>6.6</b>	<b>Instrumentos de la investigación .....</b>	<b>262</b>
6.6.1	Entrevistas .....	264
6.6.2	Observaciones.....	266
6.6.3	Análisis de documentos.....	269
<b>6.7</b>	<b>Codificación y análisis de los datos .....</b>	<b>270</b>
6.7.1	Esquema del análisis de la investigación .....	274
6.7.2	Explicación del esquema de análisis de la investigación .....	274
6.7.2.1	Nomenclatura de las categorías y subcategorías .....	275
6.7.2.2	Definición de las categorías y subcategorías.....	276
<b>6.8</b>	<b>Fiabilidad y validez .....</b>	<b>277</b>



## 6.1 Introducción

En el presente capítulo presentaremos la justificación de nuestro estudio, así como sus preguntas de investigación y objetivos. Detallaremos los aspectos metodológicos del proceso de investigación y enumeraremos los instrumentos que hemos utilizado describiendo la secuencia seguida en su diseño, aplicación e interpretación.

## 6.2 Justificación de la investigación

En este estudio hemos intentado recoger el conocimiento docente que poseen algunos profesores de violonchelo sobre la figura del violonchelista, pedagogo y compositor David Popper de manera que se pueda explicitar las posibilidades que ofrece su obra para el aprendizaje del violonchelo. Se trata de profesores que imparten docencia en diferentes niveles educativos y diversas ubicaciones geográficas que incluyen, por un lado, localidades de España como Vigo, Ponferrada y As Pontes (A Coruña) y, por otro lado, de Francia, concretamente Paris. Así pues, esta investigación se sitúa en el ámbito de la formación del profesorado y, concretamente, en el contexto de la enseñanza del violonchelo. Y de una manera más específica se trata de identificar las oportunidades que ofrece la obra de uno de los compositores más relevantes de cara a la formación de los violonchelistas en el momento actual y en el marco de la enseñanza profesional de los conservatorios de música.

Nos interesa conocer cómo estos profesores utilizan la literatura y, en particular, las obras compuestas para violonchelo por Popper con un objetivo didáctico (aunque no con un carácter didáctico en exclusiva) y, sobre todo, cómo ayudan y animan a sus alumnos a interpretar esta música, influyendo de manera positiva, sostenida y eficaz en la forma de pensar, actuar y sentir de sus alumnos. Fundamentalmente buscamos saber lo que piensan y lo que conocen estos profesores sobre David Popper y, consecuentemente, cómo trabajan con las aportaciones de este autor al repertorio violonchelístico. Pretendemos indagar sobre los motivos que llevan a los profesores que han participado en este trabajo de investigación a tomar decisiones sobre la utilización en mayor o menor medida de esta literatura, así como a entender la forma de pensar, los valores, actitudes y los conceptos generales que están detrás de su praxis docente. Así, nuestro propósito es múltiple, ya que no se trata sólo de explorar acerca de los aspectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de las distintas destrezas y habilidades necesarias para tocar el violonchelo vinculadas directamente con la utilización por parte de los profesores de la obra de Popper, sino que además nos interesa recoger, compartir y debatir sobre sus reflexiones, su praxis y su conocimiento en la enseñanza del violonchelo en general.

Pretendemos hacer averiguaciones sobre sus pensamientos sobre la música y su docencia, des-

velando los enfoques o estrategias que emplean, cuestionándonos y cuestionándoles por qué hacen una cosa y no otra o por qué utilizan unos materiales didácticos u otros (incluso de entre las obras de Popper). En todo caso, el fin último es aportar nuestro granito de arena en la divulgación y puesta en valor de la obra y postulados pedagógicos de este genio del violonchelo de finales del siglo XIX y principios de XX, reivindicando su validez y eficacia a día de hoy.

Esta investigación nace como una respuesta a la necesidad de centrar nuestra mirada en la figura del profesor de violonchelo, por ello en este punto nos parece oportuno recordar las palabras de Bain (2006, citado en Fernández Rodríguez, 2013, p.224).

*Me parece que la enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se benefician de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes y sólo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio perece con ellos, y las siguientes generaciones deberán descubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica. Como mucho perdurará algún pequeño fragmento de su talento, unas pocas piezas rotas en las que se encaramarán las siguientes generaciones sin llegar a ser plenamente conscientes de la riqueza existente bajo sus pies.*

Aún teniendo muy en cuenta estas palabras de Bain, nosotros sostenemos que las aportaciones de los grandes profesores como Popper quedan y se transmiten de generación en generación, permitiendo avanzar y progresar en la búsqueda de la excelencia instrumental violonchelística, tanto desde un punto de vista técnico como interpretativo.

El valor de nuestro trabajo creemos que reside en aportar datos testimoniales que pueden dar luz a una correcta descripción e interpretación posterior sobre cómo entender mejor las aportaciones de David Popper en el contexto de la enseñanza del violonchelo.

### 6.3 Preguntas de la investigación

Esta investigación nos permite aproximarnos a la obra del violonchelista, compositor y profesor David Popper a través del conocimiento actual de su repertorio y la utilización didáctica que hacen del mismo diversos profesores de violonchelo. Tratamos de analizar las percepciones sobre este repertorio en el marco de la enseñanza del violonchelo en sus diferentes niveles educativos a fin de determinar cuál es el estado de la cuestión en las aulas y, en su caso, proponer líneas de mejora.

Este propósito responde a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué nivel de conocimiento de la obra de David Popper tienen los profesores de violonchelo?

- ¿En qué medida las obras de David Popper se incluyen actualmente en las programaciones de violonchelo de los conservatorios y se utilizan como repertorio didáctico para la enseñanza del violonchelo?
- ¿Existe alguna diferencia particular entre el nivel de divulgación de la obra de David Popper en Francia con respecto a España?
- ¿Qué vínculos podrían establecerse entre la obra de David Popper y lo que denominamos virtuosismo instrumental?
- ¿De qué manera una mayor utilización de las obras de Popper contribuiría a la mejora del aprendizaje del violonchelo de los conservatorios de música?
- ¿Qué aportaciones resultan imprescindibles para un mejor aprovechamiento de la obra de Popper para la formación de los profesionales del violonchelo?

## 6.4 Objetivos de la investigación

Los objetivos fundamentales de esta investigación son los siguientes:

- Poner en valor las aportaciones de Popper en la evolución de la técnica instrumental e interpretativa del violonchelo a lo largo del siglo XX.
- Investigar la presencia de literatura de Popper en los currículos de diversos conservatorios de España y Francia.
- Sacar a la luz otras aportaciones de Popper aplicables al mundo de la didáctica del violonchelo poco explotadas o desconocidas hasta el momento para su aprovechamiento en las programaciones de las instituciones educativo-musicales como los conservatorios o las escuelas de música.
- Identificar y valorar las posibilidades pedagógicas de la obra de Popper para la enseñanza del violonchelo en los conservatorios.
- Elaborar propuestas para una adecuada utilización de las obras de Popper en la enseñanza del violonchelo.

## 6.5 Enfoque metodológico

Este trabajo se enmarca dentro de la investigación cualitativa, y el estudio de caso va a ser la estrategia metodológica a seguir. Según Denzin y Lincoln (2013), los investigadores cualitativos se basan en su propia experiencia y siempre piensan desde una perspectiva reflexiva e histórica, así como desde un enfoque biográfico. En todo caso, la elección de un método u otro

de investigación se vincula a la naturaleza de las cuestiones a investigar y dentro del diseño de esta investigación utilizamos el denominado estudio de caso múltiple, contemplando así varios casos con un mismo diseño (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). Consideramos que, dada la naturaleza de la investigación, el estudio de caso constituye la mejor manera de recopilar un material descriptivo significativo que permita una interpretación a posteriori. Sobre las características de la investigación con estudio de caso trataremos en el siguiente apartado de este capítulo.

Martín García (1995) nos dice que tradicionalmente se han venido distinguiendo dos modos de construir el conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales. Hay, por un lado, una tradición procedente de presupuestos teóricos positivistas y objetivistas, en modelos causales impregnados por el método científico aplicado en las ciencias físico-naturales. Por el otro, existe una tradición que se ha mantenido, sobre todo, en las esferas y círculos de los científicos sociales y que tiene un carácter mucho más subjetivista, fiel al sujeto investigado. Aunque muchos autores aseguran que ambas tendencias tratan diferentes problemas y buscan diferentes respuestas, lo cierto es que cada vez se pone más de manifiesto que la mayor parte de las diferencias entre una y otra postura están basadas en el modo de entender y de practicar la metodología conducente a la consecución de la comprensión y explicación de los hechos educativos o sociales. Este dato es claro cuando se observan las características más señaladas de la **metodología cuantitativa**: la búsqueda, por encima de todo, de la objetividad como garantía de científicidad; el distanciamiento personal con el objeto de estudio; la elaboración de diseños experimentales, cuasi-experimentales o correlacionales cuya máxima es el control de las variables, operativamente formuladas y del proceso de obtención de datos que eviten los ruidos e interferencias que incidan en los resultados; el uso de análisis estadísticos multivariados con múltiples sujetos, que además precisan de tratamiento informático la mayor parte de las veces; un sistema de notación fundamentalmente numérico que trata de aportar mayor rigor y precisión en la medición; con el objeto último de verificar, contrastar hipótesis de investigación que refuten y/o confirmen teorías; y que hunde sus raíces en los planteamientos positivistas de autores como Comte o Durkeim; etc. Frente a éstas, se sitúa la **metodología de corte cualitativo** cuyas características principales vienen dadas por utilizar un tipo de investigación que se dice **subjetiva** (la mayor parte de los datos que analiza son subjetivos, proceden de la propia experiencia y de la manera como los sujetos conceptualizan su visión de sí mismos y del mundo que les rodea); **holista** (intenta una visión integral, conjunta de los fenómenos que investiga); **inductiva** (parte de la observación de un hecho determinado y, a partir de éste, pretende establecer regularidades aunque, frecuentemente, renuncia a obtener generalizaciones que impliquen la transferencia de resultados). Además, el investigador cualitativo no asigna valores numéricos a sus observaciones, sino que prefiere registrar sus datos en el lenguaje de los sujetos, y participa de la idea de que la multiplicidad de la vida humana

requiere de instrumentos de análisis diferentes a los mantenidos por la orientación anterior (Martín García, 1995).

Según Stake (1998), la principal distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa reside en que los investigadores cualitativos buscan la comprensión de las relaciones complejas entre todo lo que existe, a diferencia de los investigadores cuantitativos, quienes destacan la explicación en la búsqueda de las causas y el control. En la investigación cualitativa la interpretación está presente desde el comienzo del proceso, y este es otro de los aspectos que diferencian ambos tipos de investigación, ya que los defensores de los estudios con metodología cuantitativa dan menor importancia a la interpretación de las mediciones. En los estudios de metodología cualitativa, por el contrario, los investigadores deben interpretar a partir de los datos recogidos y analizados, por lo que estos investigadores no descubren, sino que construyen el conocimiento.

Sandín Esteban (a través de Fernández Rodríguez, 2013) afirma que uno de los rasgos fundamentales que identifican a los estudios cualitativos es su carácter interpretativo. Por otra parte, otro de los rasgos distintivos de la investigación cualitativa es su atención al contexto, ya que se trata de un contexto natural, no construido ni modificado. Así, tal como decíamos anteriormente, la investigación cualitativa aborda la experiencia de las personas de una manera global y holística (Fernández Rodríguez, 2013).

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) afirman que una de las características fundamentales de un estudio cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. En la tabla siguiente mostramos los rasgos peculiares del diseño cualitativo señalados por Janesick (a través de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).



<b>Características particulares del Diseño Metodológico Cualitativo</b>
Es holístico. Se mira con una visión amplia, y se comienza una búsqueda por comprender lo complejo.
Se centra en las relaciones dentro de un sistema o cultura
Hace referencia a lo personal, cara a cara e inmediato
Se interesa por la comprensión de un escenario social concreto, no necesariamente en hacer predicciones sobre el mismo
Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante largo tiempo
Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo
Supone que el investigador se constituya en el instrumento de investigación. El investigador debe tener la habilidad suficiente para observar y agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara.
Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética.
Describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas.
Requiere el análisis conjunto de los datos.

**Tabla 27:** Rasgos peculiares del diseño cualitativo (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 91)

Según Flick (2004), la investigación cualitativa tiene como objeto analizar casos concretos en su particularidad temporal y física, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales. Podemos considerar que este tipo de investigación tiene como objetivo comprender en profundidad fenómenos educativos y sociales, la transformación de la praxis y los escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. Y estos objetivos coinciden plenamente con los de nuestra investigación. El punto de partida central para este tipo de investigación se conforma a través de las diversas maneras en que los individuos revisten de significados los objetos, los acontecimientos, sus experiencias y vivencias, etc. Y así, la reconstrucción de estos puntos de vista subjetivos se convierte en el instrumento para analizar los mundos sociales. La tarea del enfoque metodológico integrador es facilitar la investigación empírica de la realidad social de una manera que tenga en cuenta que la realidad está atravesada por un mosaico de diferentes realidades y que nuestra investigación es parte de los procesos que forman este mosaico social (Saukko, 2012).

Flick (2004) considera que la investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y del texto a la teoría, y sostiene además que el texto constituye la base de la reconstrucción y de la interpretación y por ello lo trata como material empírico. De este modo, la recogida de datos y su interpretación ocupan una posición central. Según este autor, cada caso

individual se analiza de manera más o menos uniforme antes de establecer declaraciones comparativas o generales, y considera la construcción de la realidad como base teniendo en cuenta que esta realidad estudiada no es una realidad dada sino que diferentes actores la construyen.

En lo referente a la presencia de la metodología cualitativa en el campo de la investigación educativa, Martín García (1995) defiende que a pesar de que el auge del enfoque cualitativo en la investigación educativa se ha visto muy favorecido por la influencia tanto del interaccionismo simbólico como de la etnometodología, la falta de tradición, la propia complejidad de la realidad educativa y, sobre todo, la tradicional dependencia e influencia de la pedagogía del proceder psicológico (muy preocupado por seguir fielmente la metodología experimental de las ciencias físiconaturales) han limitado el desarrollo de la etnografía aplicada a contextos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la denominada etnografía educativa. No obstante, y siempre según este autor, en los últimos años (sobre todo desde principios de los 70) estamos asistiendo tímidamente, también en el seno de la pedagogía, al cambio de énfasis hacia metodologías más cualitativas, al desarrollo de perspectivas que se centran más en el interior de la educación, y en cómo ésta se construye a través de las interpretaciones y actividades de sus protagonistas. Interesan los procesos de pensamiento, los significados ocultos; se utilizan todas las técnicas posibles de recogida de información: la observación participante y no participante, entrevistas abiertas, triangulación, análisis de documentos (diarios, cartas, etc.), y las historias de vida.

La siguiente cita de Martín García (1995, p.46) nos da una idea más precisa de la situación actual en el campo:

Sea como sea, de lo que no cabe ya duda es que el auge de la investigación cualitativa se está haciendo notar lentamente. El creciente número de publicaciones, libros y revistas en las que se abordan y se da cuenta del resultado de estos estudios cualitativos, no sólo en los campos tradicionales donde este tipo de metodologías ha tenido su origen y máximo desarrollo: la antropología cultural y la sociología, sino también desde el punto de vista pedagógico y educativo, son buena prueba de ello.

Como hemos podido observar, la investigación cualitativa se ha ido haciendo un hueco entre quienes se ocupan del estudio de lo humano y lo social. Y en el ámbito educativo, una metodología esencialmente cualitativa nos permite investigar -como pusieron de manifiesto Conelly y Clandinin en 1990 (a través de Gijón Puerta, 2010)- en el origen de las convicciones de las personas con circunstancias profesionales semejantes. De alguna forma, cualquier investigación cualitativa tiene elementos que le confieren el carácter de una investigación narrativa.

De la mano de la Antropología Social y de la Sociología, los estudios cualitativos llegaron a la investigación educativa en las últimas décadas del siglo XX y también lo hicieron a España. Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) recogen en profundidad el desarrollo del método a nivel nacional e internacional, por lo que su obra es referencia obligada (Gijón Puerta, 2010).

### 6.5.1 El estudio de caso como estrategia

Existen diversas deficiones sobre lo que se considera estudio de caso:

- Según Stake (2000), un estudio de caso es un proceso de investigación sobre un caso y sobre el propio proceso de investigación.
- González Sanmamed (1994) define los estudios de caso como el estudio de un ejemplo en acción.
- Para Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) el estudio de caso es una estrategia de diseño de la investigación cualitativa que posibilita seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información.
- Yin (a través de González Sanmamed, 1994) también incide en la misma línea que Rodríguez Gómez y su equipo, y presenta una definición en la que se recoge que el estudio de caso es un método de investigación que examina un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, incluso cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claros, por lo que se requieren múltiples fuentes de evidencia.

González Sanmamed (1994) nos presenta algunas de las características del estudio de caso. Dice que **los estudios de caso no son hipotéticos**, hay algo que está sucediendo en la realidad y por tanto es innegable, por lo que puede suponer el abandono de la racionalidad personal para enfrentarse con otras opciones, asumiendo la particularidad y la idiosincrasia de la situación que se presenta. Esta autora afirma asimismo que **el estudio de caso es holístico y sistemático**. Se preocupa por dar una visión de totalidad y abordar el fenómeno de una manera íntegra.

Stake (1998) hace hincapié en la selección de los casos a estudiar dentro de esta estrategia de investigación. Afirma que puede ser útil seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos pero que, al mismo tiempo, no es probable que la muestra de un solo caso o de unos pocos sea una buena representación de otros. Deduce, por tanto, que la investigación con estudios de caso no es una investigación de muestras. Según este autor, el objetivo primordial del estudio de un caso es comprender ese caso en particular y sugiere que debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión. Por otro lado, nos previene de la posibilidad de que no todos los casos se desarrollen correctamente. Es importante pues, hacer una valoración del progreso en los primeros momentos, para ver si conviene continuar o abandonar ese caso y elegir otro (Stake, 1998).

Podría parecer que el estudio de casos es una base pobre para poder generalizar, pero no debemos olvidar que no elegimos el diseño del estudio de caso como estrategia de investigación para conseguir la mejor producción de generalizaciones. Por otra parte, apelando nueva-

mente a Stake (1998): **el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización.**

Simons (2011), por su parte, pone de relieve cómo los estudios de caso ayudan a observar e interpretar los efectos del caso estudiado en un contexto concreto, en lugar de que el objeto de estudio sea la generalización. Considera que los estudios de caso permiten analizar múltiples perspectivas, explorar diferentes puntos de vista y demostrar la influencia de actores clave en una situación particular. Según esta autora, los estudios de caso permiten indagar sobre las causas de un proceso de cambio y pueden determinar los factores que los provocan. En definitiva, Simons (2011) se refiere a los estudios de caso como un enfoque que tiene una intención del investigador y un propósito metodológico que afecta a los métodos utilizados para la recogida de datos.

En la tabla siguiente mostramos las cualidades y limitaciones en la investigación con estudio de caso de las que habla Simons (2011).

<b>Cualidades de la investigación con estudio de caso</b>
Es un método flexible
La investigación con estudio de caso provoca la reflexión del investigador
El estudio de caso permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los programas y las políticas, e interpretarlos en sus respectivos contextos socioculturales
Mediante la investigación con estudio de caso se pueden documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones
El estudio de caso es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio, ya que mediante la descripción en primer plano, la documentación y la interpretación de lo que sucede, pueden determinarse los factores que fueron fundamentales en la implementación de un programa o una política y analizar los patrones y los vínculos entre ellos
<b>Limitaciones de la investigación con estudio de caso</b>
La dificultad de procesar la gran cantidad de datos que se acumulan, los informes muy extensos y detallados y los relatos con excesivo empeño en convencer
La implicación personal y/o la subjetividad del investigador, su modo de inferir a partir de un caso singular y la validez y la utilidad de las conclusiones

**Tabla 28:** Cualidades y limitaciones de la investigación con estudio de caso (Simons, 2011, p. 45-46)

A pesar de estas limitaciones, esta autora defiende la validez de los estudios de caso en investigación. Nos dice, por ejemplo, que la subjetividad -si está debidamente controlada y disciplinada-, es un elemento esencial para la comprensión e interpretación del caso, por lo que no debe ser considerada como un problema. En lo referente a los informes, señala que el investigador puede subrayar la temporización del estudio, la naturaleza parcial de las interpretaciones y las condiciones de su construcción, con el objeto de que los lectores puedan hacerse su propia idea sobre su relevancia y trascendencia. En cuanto a la utilidad de las conclusiones, Simons (2011) defiende que dependerán, en parte, de la aceptación de las diferentes formas en que se establece la validez y en que se comunican las conclusiones en la investigación con estudio de caso.

Los objetivos que orientan los estudios de caso no son otros que los que guían a la investigación en general: **explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar** (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). Otros objetivos que orientan los estudios de caso se centran en conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto o bien indagar un fenómeno, población o condición general. Stake (en Denzin y Lincoln, 2013) distingue tres tipos de estudios de caso:

- a) El **intrínseco**: cuando el estudio se emprende en primero y último lugar porque se quiere lograr un mejor entendimiento de un determinado caso particular.
- b) El **instrumental**: cuando se examina un caso particular para brindar una comprensión de una cuestión o para volver a trazar una generalización.
- c) El **múltiple o colectivo**: cuando se estudia un número de casos de forma conjunta a fin de investigar un fenómeno, población o condición general.

Es estudio de caso colectivo es aquel en el que se estudian varios casos para hacer una lectura colectiva del tema. En los estudios de casos múltiples se utilizan varios casos a la vez para investigar sobre la realidad que se desea explorar. En este sentido, un aspecto a tener en cuenta es que los estudios de caso múltiples pueden aportar resultados similares o diferentes entre sí (Stake, 1999).

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) justifican el uso del estudio de caso único en la medida que éste se caracterice por su carácter revelador o bien constituya un primer análisis exploratorio o preludio de un análisis de casos múltiples.

Esta investigación se desarrolla a través del análisis de 4 estudios de caso, por lo tanto siguiendo la clasificación de Yin (a través de González Sanmamed, 2004) y de Stake (en Denzin y Lincoln, 2013), afirmamos que se trata de una investigación de **estudio de caso múltiple**.

Según Simons (2011) es conveniente definir el “problema de investigación” a la hora de decidir cuál debe ser el caso. Pero además, dependiendo del estudio de caso que utilicemos, también así variarán los métodos a utilizar (Stake, 1998). Este autor señala además que no debemos ol-

vidar que “la buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buen razonamiento”.

Consideramos relevante hacer mención a la ética en la investigación con estudios de caso. Stake (1998) nos habla de que los estudios de caso tienen a menudo un interés público. No obstante, esto no da derecho al investigador a invadir la privacidad de las personas para llevarlos a cabo. Las personas están por encima del estudio en el que colaboran. En este sentido nos habla de contemplar un código ético estricto.

Christians (en Denzin y Lincoln, 2013) nos habla de los códigos de ética en el marco de la investigación cualitativa. Menciona y se detiene a explicar el significado profundo de conceptos como *consentimiento informado*, *privacidad y confidencialidad* o *fidelidad*. Consideramos muy pertinente la mención de estos códigos de ética que son obviamente aplicables en los estudios de caso: por ejemplo, en lo referente al anonimato o no de los participantes en el estudio. En nuestra investigación, solicitamos el consentimiento a los participantes para utilizar sus nombres y los cuatro accedieron instantáneamente.

### 6.5.2 Historias de vida. Método biográfico-narrativo

La **historia de vida** es una técnica de la investigación cualitativa que consiste en la transcripción y posterior análisis que realiza un investigador sobre el relato que elabora la persona colaboradora referente a diversos acontecimientos destacados de su propia vida. Supone todo un proceso de indagación a través de una metodología fundamentada en entrevistas, charlas..., entre investigador y protagonista, sobre los sentimientos, la manera de entender y experimentar el mundo y la realidad cotidiana del protagonista en las que el investigador intenta conferir una unidad global al relato o bien dirigirlo hacia un aspecto concreto, que es el especialmente analizado por el investigador (Martín García, 1995). Este mismo autor sostiene que, dado que es imposible incorporar todos los datos y sucesos de la vida, a través de la ‘historia de vida’ lo que se intenta, fundamentalmente, es conferir una unidad explicativa e interpretativa a estas etapas del relato y dotar de significado y relevancia a aquellos hitos vitales relatados por el protagonista que más interesen a la investigación. Martín García (1995) señala, asimismo, que el uso de las historias de vida y, en general, de la metodología cualitativa, no aparece hasta principios de este siglo bajo la tutela de dos orientaciones científicas con evidentes puntos en común: la Antropología cultural y la Sociología cualitativa. El origen de este método de investigación lo encontramos en la denominada Escuela de Chicago a lo largo de la década de los años 40 del siglo XX.

Según Gijón Puerta (2010), **el método biográfico-narrativo** es considerado una de las formas más interesantes de acercarse al fenómeno educativo, porque permite conocer directa-



mente de sus protagonistas la apropiación de los fenómenos sociales, culturales y, por tanto, también educativos, que realizan los sujetos. Al igual que Martín García (1995), este autor sostiene que esta idea es tributaria de todo el desarrollo de las ciencias sociales en el siglo XX y del uso de este método fundamentalmente en la Antropología Social y en la Sociología, y que tiene actualmente un referente internacional explícito en su amplia utilización dentro de la investigación educativa y como forma de promover el desarrollo profesional docente.

En nuestra investigación hemos recopilado información sobre la biografía de los participantes y denominamos a este apartado “historias de vida”. Nuestra intención ha sido indagar sobre la trayectoria vital y profesional de cada uno de los profesores de violonchelo que han colaborado en esta investigación. Así, en la primera de las entrevistas que hemos realizado a cada uno de ellos, la entrevista biográfica, nuestro propósito ha sido encontrar las directrices que marcasen la lógica de los relatos de vida, situándonos en el ámbito de la investigación biográfico-narrativa.

La historia de vida otorga la palabra viva a las personas para que cuenten, a través de sus experiencias, su itinerario vital. El relato se convierte en el vehículo de la búsqueda de sentido y justificación que confirme o ponga en cuestionamiento la trayectoria de vida. El estudio de las vidas de los profesores mediante su relato narrativo nos ofrece la posibilidad de acceder a una información crucial para conocer el proceso educativo y, además, es un excelente medio para que estos mismos profesores reflexionen sobre su vida profesional y se den la oportunidad de cambiar lo que no les guste de su ejercicio y vida profesional. Según Bolívar, Domingo y Fernández (a través de Fernández Rodríguez, 2014), la suma de todos estos motivos son los que nos ayudan a decidir que la narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa.

Según González Sanmamed (1995), la utilización de los estudios biográficos en el campo educativo -con cierta tradición en otros ámbitos de las Ciencias Sociales, a pesar de ser relativamente reciente, puede ofrecer interesantes posibilidades de reflexión e investigación que merece la pena explorar. Una visión sería aquella que sitúa la biografía como una línea de investigación desde la que se buscan respuestas a la cuestión del aprendizaje de la enseñanza y el desarrollo del conocimiento profesional. Autores como Goodson (1988) entienden la biografía como una versión de la historia de vida.

En la publicación “Historias de vida. Biografías en contexto”, surgida como resultado de las “I Jornadas de Historias de vida en Educación: Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación”, celebradas en la Universidad de Barcelona en 2010, encontramos numerosas referencias sobre la importancia y la validez científica de la utilización de las historias de vida en el campo de la investigación educativa:



- Fernando Hernández (2010) reflexiona sobre la revalorización de la importancia del significado y la interpretación en los procesos, actividades y comportamientos humanos y el redescubrimiento del valor de la subjetividad en el estudio de los procesos sociales a través del giro biográfico en la investigación sobre y con el profesorado, y en contraposición a las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación.
- Amelia Lopes (2010) por su parte, hace un análisis que le lleva a considerar que el enfoque de las historias de vida en la enseñanza y en la formación docente brinda una oportunidad radical para transformar la investigación y la vida profesional de los docentes.
- Rosane Kreuzburg Molina (2010) presenta una serie de reflexiones en torno a la relación entre cuestiones éticas y las investigaciones que siguen una epistemología construccionista en la que se basa la perspectiva de las historias de vida.

Otros textos que han llamado nuestra atención en este ámbito son los de Pablo Cortés (2010), quien ofrece una visión crítica sobre el sentido y el uso de las historias de vida en investigaciones socio-educativas a partir de una revisión teórica y una ejemplificación extraída de investigaciones realizadas por él mismo. Y la propuesta de Dolo Molina (2010), quien en su texto desarrolla el sentido de hacer la historia de vida de un movimiento de renovación pedagógica (MRP), proponiendo de este modo la quiebra de la individualidad de las historias de vida.

Estas contribuciones nos ayudan a comprender los caminos por los que discurren las historias de vida cuando se llevan al campo de la comprensión de los procesos educativos y de las trayectorias individuales o colectivas de docentes. Así, la investigación a partir de relatos biográficos de docentes permite comprender la riqueza de los asuntos relacionados con la experiencia humana, los deseos, los sentimientos, las creencias, los valores que compartimos donde nos construimos como sujetos.... y ponerlos en contexto (Hernández, Sancho y Rivas, 2010).

Los relatos biográficos pueden devenir un recurso crítico que nos sirva para elaborar una mirada que nos ayude a posicionarnos como autores en un contexto social complejo. Y a derivar experiencias de conocimientos que nos permitan interpretar otra perspectiva sobre la profesión docente (Hernández, Sancho y Rivas, 2010).

Martín García (1995), analiza las ventajas y los inconvenientes del uso de las historias de vida y de la investigación biográfico-narrativa en general:

#### **a) Ventajas, utilidad y relevancia**

- Para autores como Thomas y Znanieck las historias de vida eran consideradas como el material ideal para los sociólogos.
- La técnica de la historia de vida tiene un componente que la hace sumamente interesante dado que, fiel a la tradición hermenéutica, sitúa al investigador en una óptica excelente

para, no sólo poder conocer el punto de vista del denominado informante, sino además, para poder comprenderlo; es decir, le permite ponerse en su lugar.

- La técnica permite además graduar aspectos determinados que puedan interesar al investigador, en el mismo momento en que se está recogiendo la información.

### **b) Inconvenientes**

- Las dificultades a la hora de localizar y seleccionar a buenos y adecuados informantes; de comprobar la veracidad de las narraciones; los errores o fallos de memoria del protagonista del relato o las confusiones cronológicas; la necesidad de utilizar, para la recogida de datos, sistemas de grabación, que pueden intimidar o generar desconfianza en el informante; la posible falta de sinceridad total por parte de éste, que puede «reservarse» ciertos pasajes importantes de su historia por motivos diversos (tabúes, autocensura, vergüenza, etc.); la gran cantidad de material documental que produce, y la gran cantidad de tiempo que precisa su análisis y la propia recogida de datos, lo que provoca que no pueda ser aplicada a un número elevado de individuos.
- Por otra parte, la historia de vida ha sido considerada como una técnica de investigación demasiado subjetiva, descriptiva y arbitraria. Se la ha acusado de insuficiencia técnica debido a que, al igual que el resto de metodologías cualitativas, descuida la teoría, dado que, se entiende, que carece de un planteamiento teórico inicial y los resultados que se obtienen no pueden ser generalizados. En definitiva, se ha estimado que no puede ser considerada como una herramienta científica.

En todo caso, la narración biográfica suele caracterizarse por una complejidad que difícilmente se encorseta en un patrón fijo del tipo estímulo-respuesta, ya que ni los procesos vividos y reflexionados son tan mecánicos ni estáticos como podría desprenderse de un planteamiento causal. En cualquier caso, estas dudas no invalidan ni disminuyen la potencialidad de la indagación biográfica como estrategia de investigación (González Sanmamed, 1995).

Autores como Denzin (a través de González Sanmamed, 1995) señalan que, desde un punto de vista metodológico, las historias personales -en general-, pueden ser muy útiles en ciertas etapas de la investigación. Por ejemplo, en las fases exploratorias de ésta o cuando la conceptualización de los problemas está poco elaborada. Según Carter y Montero (a través de González Sanmamed, 1995), el estudio de la biografía se revela de enorme interés en los análisis sobre la construcción y el desarrollo del conocimiento profesional que están generando en la actualidad importantes reflexiones e investigaciones.

Queremos destacar las palabras de Gadali (a través de Fernández Rodríguez, 2014), porque las consideramos muy pertinentes en la casuística que tratamos en este trabajo. Gadali dice que

los factores que influyen en la conformación de la cultura latente son las primeras experiencias formativas y la influencia que tienen sobre el individuo. Las primeras experiencias ayudan a interiorizar modelos de comportamiento que se observan a lo largo de la vida académica siendo el elemento clave el aprendizaje social o modelado (adquisición de conductas nuevas por medio de la observación). Resalta asimismo la importancia de las personas con autoridad moral para establecer patrones educativos, y, en este sentido, en el caso de los docentes que no han tenido una formación específica para la enseñanza, la historia escolar y formativa se convierte en un elemento muy importante para comprender su relación con la profesión.

Es necesario decir que una buena parte de los profesores que ejercen actualmente la docencia instrumental en los conservatorios no ha recibido una formación específica en el campo de la docencia en general y la didáctica del instrumento en particular. Es por ello que las palabras de Gadali nos resultan pertinentes, ya que en las historias de vida que analizamos percibimos esta particularidad. González Sanmamed (1995) resalta por su parte que cada profesor posee un conocimiento construido a través de su experiencia de interacción personal en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional. Este conocimiento es tanto teórico como práctico puesto que las relaciones teoría-práctica son horizontales, dialécticas e interactivas. Así, el conocimiento y desarrollo del profesor dependerá del tipo, variedad y secuencia particular de estas interacciones. Las múltiples interacciones que pueden ocurrir, la variedad de respuestas y sus posibles combinaciones, darán origen a historias de vida distintas y únicas. Siguiendo las propuestas de Lortie (a través de González Sanmamed, 1995), se consideran los cientos de horas que el futuro profesor ha pasado como alumno y el aprendizaje por observación que se ha producido. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la profesión ocurre mediante la internalización de los modelos de enseñanza durante el tiempo que se ha pasado en relación con los profesores. Según Lortie (a través de González Sanmamed, 1995), durante la formación y en la experiencia posterior en las escuelas, se activa esta cultura latente que viene a ser la principal influencia en la conformación de las concepciones del profesor. Estas ideas se apoyan en que los otorgan gran importancia a los profesores que han tenido y que vienen a constituirse en verdaderos modelos de actuación.

### **6.5.3 Planificación y desarrollo de la investigación**

En una investigación cualitativa nos encontramos con diferentes momentos o fases que vienen marcadas por las elecciones y/o decisiones del investigador:

En 1989, Plummer (a través de Martín García, 1995) habla de un proceso de cinco fases: planeamiento y diseño inicial, recogida y registro de datos, almacenamiento, análisis y presentación de los datos.

Según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) podemos reducir estas fases a cuatro: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

En todo caso, parece claro que la etapa que Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) denominan trabajo de campo, coincide con las etapas de recogida y registro de datos y almacenamiento, según Plumer (1989).

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), diferencian dos etapas en la fase preparatoria de la investigación: **la reflexiva y la de diseño**.

- En la fase reflexiva, se intenta establecer el marco conceptual y teórico desde el que parte la investigación y que se utilizará como referencia en todo el proceso.
- En la fase de diseño se planifican las actividades que se van a ejecutar posteriormente.

En lo referente al diseño, estos mismos autores dicen que la investigación debería contemplar los siguientes apartados:

1. Marco teórico (resultado de la fase de reflexión)
2. Cuestiones de investigación
3. Objeto de estudio
4. Método de investigación
5. Triangulación
6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos
7. Análisis de datos
8. Procedimientos de consentimiento y aprobación

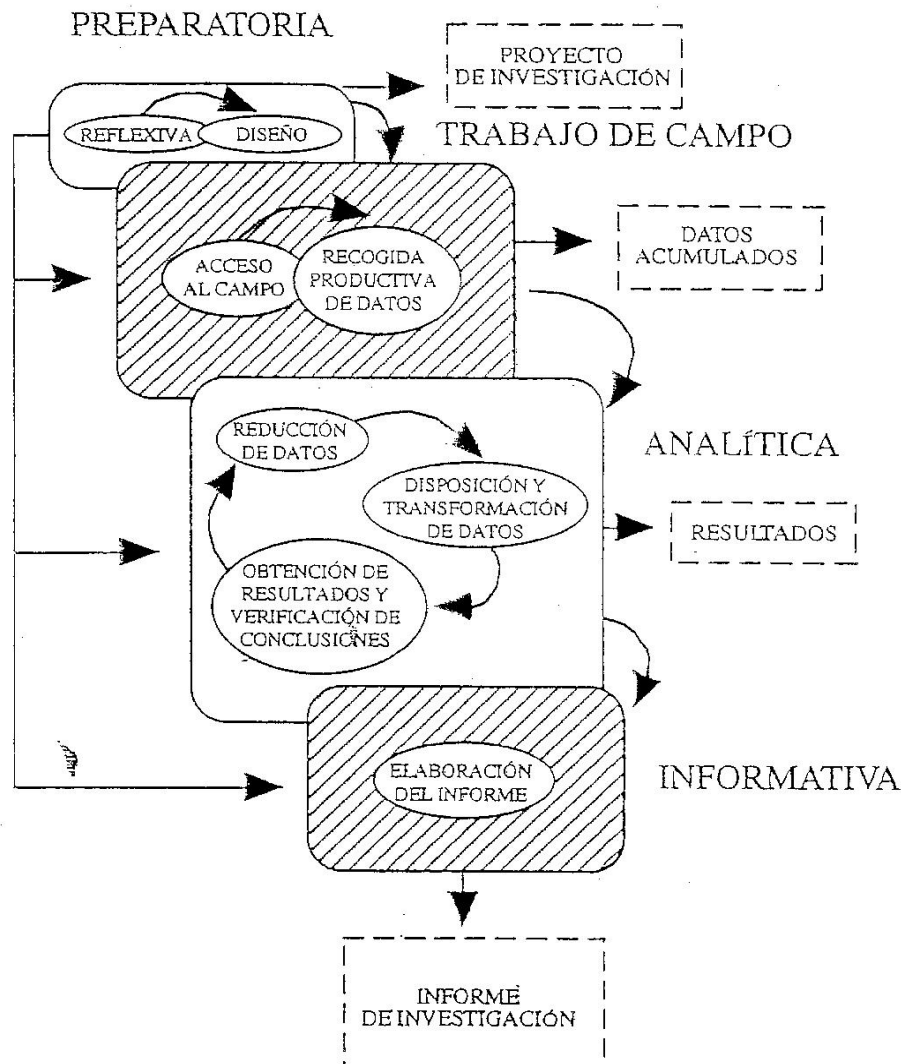


Figura 3.2: Fases y etapas de la investigación cualitativa.

**Figura 27:** Fases y etapas de la investigación cualitativa  
(Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 64)

De acuerdo con Plummer (1989), a través de Martín García (1995), el diseño del trabajo de investigación supone el planteamiento teórico previo, la formulación de los objetivos de trabajo, la definición del problema a analizar, las estrategias metodológicas para conseguir los objetivos propuestos y la selección muestral del o de los informantes. Y, en este último caso, interesa considerar muy específicamente los criterios de selección de éstos. La mayor parte de los especialistas coinciden en señalar dos criterios básicos. Por un lado, un criterio de tipo pragmático (como recurrir a los informantes que se encuentran más a mano, aquellos con los que se contacta, bien por azar o por medio de otras personas que sirven de intermediarias, etc.)

y, por otro, un criterio más sistemático y riguroso de selección en el que intervienen condicionantes comunes a la metodología seguida en la investigación cuantitativa, así como otro tipo de consideraciones, como por ejemplo el hecho de que el sujeto se encuentre o no integrado en su medio ambiente, de su espontaneidad y claridad en la exposición, de su accesibilidad en lugar y tiempo, etc.

A la hora de seleccionar los casos, Stake (1998) recomienda buscar la máxima rentabilidad, es decir, seleccionar en la medida de lo posible, casos que sean fáciles de abordar y que admitan bien nuestras indagaciones. Por su parte, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), nos dicen que la selección de los casos debe realizarse sobre la base de que la información potencia que cada caso pueda aportar al estudio. Estos mismos autores añaden que la selección de los participantes en un trabajo de investigación cualitativa vendrá marcada por la premisa de que cada uno de ellos cumple unos requisitos que no cubren otros miembros de la comunidad o grupo. En todo caso, la selección de los participantes es deliberada e intencional y, de este modo, los sujetos se seleccionan uno a uno en relación a unos criterios establecidos por parte del investigador.

Según Simons (2011), a la hora de escoger un caso hay que tener en cuenta diferentes factores entre los que citaremos el tipo de estudio de caso que deseamos realizar, los costes de desplazamiento y el tiempo que habrá que emplear. Esta autora sostiene que al seleccionar un caso no hay que buscar un caso “típico”, ya que cada caso es único a pesar de que los casos de contextos similares puedan tener elementos comunes. En este sentido, un caso inusual puede aportar respuestas que en un caso “típico” pasaríamos por alto. Y al fin y al cabo, la obligación del investigador es comprender el caso que está investigando (Stake, 1998).

Así, nuestra selección responde a criterios “deliberados e intencionales”, en palabras de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999). Es una selección basada en supuestos que consideran que los distintos atributos de los sujetos investigados los convierten en informantes clave o “caso ideal-típico”.

A continuación describimos las fases que hemos llevado a cabo en nuestra investigación.

En primer lugar, la fase inicial que denominamos “planificación” consistió en la concreción del tema a investigar, discerniendo los criterios adecuados para plantear el problema de estudio en el que siempre han aparecido los siguientes conceptos fundamentales: David Popper, violonchelo y enseñanza instrumental. Al mismo tiempo que se comenzaba la revisión teórica, se establecieron varias pautas de decisión: finalidad del estudio, selección de los participantes y técnicas de recogida de información. La finalidad entronca directamente con la propia inquietud profesional de la investigadora: la observación directa de la realidad de la enseñanza del violonchelo contextualizada en el marco de un autor clave a lo largo de su historia.

Durante este proceso inicial se establecieron los objetivos anteriormente descritos, las preguntas de investigación, y los mecanismos de fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de datos.

En cuanto a la selección de informantes, en nuestra investigación intentamos responder a varios criterios. Por un lado, buscamos un profesor experimentado y con reconocido prestigio que desarrolla su labor en Francia, Xavier Gagnepain, caso A. La segunda de nuestros informantes ha sido una profesora con diez años de experiencia en el campo y que desarrolla su tarea en Vigo, Isabel Figueroa, caso B. En tercer lugar, seleccionamos a un joven profesor y violonchelista que se acaba de incorporar al mundo de la docencia, y que enseña violonchelo en un conservatorio de una localidad pequeña en Galicia, Juan José Díez, caso C. Finalmente, nuestra cuarta informante fue una profesora joven que ha trabajado en diversos conservatorios a lo largo de su carrera profesional, Isabel Font, caso D. En todo caso, todos ellos han colaborado plenamente en este estudio, participando en todo aquello en lo que hemos solicitado su colaboración y, además, han realizado un importante ejercicio de reflexión sobre los aspectos personales, profesionales y docentes que marcan su trayectoria profesional.

Una vez obtenidos los datos, comenzó la fase de registro y codificación de la información a través de las transcripciones de las entrevistas y las notas de campo recogidas en las diferentes series de observaciones. La siguiente fase recoge el análisis de los datos. Por último, se lleva a cabo la elaboración del informe de resultados tras el análisis de los datos recogidos que incluye, además, la presentación de los códigos y categorías explicados discursivamente.



### 6.5.4 Esquema del diseño de la investigación

En la figura 28 se pueden observar las fases de la investigación realizada.



**Figura 28:** Esquema del diseño de la investigación (elaboración propia)

## 6.6 Instrumentos de la investigación

Según González Sanmamed (1995) se pueden utilizar variedad de métodos y técnicas para la recogida de los datos: notas de campo, diarios, entrevistas, cartas, contar historias, escritos biográficos y autobiográficos. Todos ellos son instrumentos de la investigación. En todo caso, es importante obtener información respecto a cuatro cuestiones: **escena, espacio, tiempo y argumento**. La escena es donde ocurre la acción, donde se forman los caracteres y se viven

las historias. El espacio se refiere al entorno físico y personal. Respecto al tiempo, las fuentes de datos pueden clasificarse según su énfasis en el pasado, presente o futuro.

Queremos señalar dos reflexiones que nos propone Simons (2011):

- Por una parte nos dice que, en nuestra condición de investigadores, debemos tener presente cómo nuestros valores y acciones afectan a la recogida e interpretación de los datos e influyen en las personas y acontecimientos presentes en el campo. Esta autora nos recuerda que, dado que el investigador es el principal instrumento de la recolección de datos, tenemos que controlar el impacto de la interpretación y el informe sobre el proceso de investigación y su resultado.
- Por otro lado, nos señala que durante la investigación debemos establecer una relación con los participantes que respete la dignidad humana, la integridad y, además, en la que los participantes puedan confiar. Considera que debemos estar seguros de que no hacemos mal uso de la información y que no explotamos la franqueza y vulnerabilidad de la persona que colabora con el estudio. Cuando los participantes vean por escrito experiencias o relatos que compartieron con el investigador no deben sentirse incómodos o traicionados.

Según Gibbs (2012), la calidad se desprendería de cuatro variables: que los datos sean válidos, fiables, generalizables y reflexivos. La importancia ética de responder a las intenciones discursivas puede verse en el intento por informar de modo completo a los participantes del objetivo del estudio y cuidar la transcripción, además de preservar el anonimato y garantizar su valor de veracidad.

Los instrumentos de investigación utilizados en este trabajo han sido los siguientes:

- Entrevistas a varios profesores de violonchelo de distintos conservatorios pertenecientes a diferentes niveles educativos. Las transcripciones de las entrevistas se encuentran en los ANEXOS V, VI, VII, IX, X, XI, XIII, XIV, XV, XVII, XVIII y XIX de este trabajo.
- Observación directa de sesiones de clase. Las notas de campo tomadas durante estas sesiones se encuentran también en los ANEXOS VIII, XII, XVI y XX.
- Análisis de documentos, entre los que encontramos publicaciones de los participantes, y programaciones didácticas de violonchelo. En el anexo XXI se relacionan los distintos documentos relacionados con cada uno de los participantes.

### 6.6.1 Entrevistas

Según Kvale (2011), la entrevista semi-estructurada es la más habitual en la investigación cualitativa, ya que se especifica una secuencia de temas que se deben tratar y las preguntas están preparadas de antemano. No obstante, este tipo de entrevista nos permite cambiar la secuencia y la forma de las preguntas para profundizar en las respuestas e historias de cada uno de los entrevistados.

En esta fase se entra en contacto ya con el informante, de modo que se supone que el investigador posee el dominio de la técnica de la entrevista y de registro de los datos. El conocimiento en profundidad de las técnicas de entrevista es necesario para garantizar el éxito y la calidad del material recogido. Martín García (1995), nos dice que Pujadas (1992) recuerda como **reglas** más usualmente aceptadas **para la entrevista biográfica**: crear las condiciones favorables que garanticen la comodidad del informante: intimidad; espacio familiar; estimular positivamente las ganas de hablar de nuestro informante, haciéndole sentir la importancia de su testimonio para nuestro proyecto. Pero también evitar el dirigismo excesivo: las preguntas deben ser abiertas y generales; y la regla de oro sería: que el encuestador no hable más que cuando sea indispensable.

Valles Martínez (a través de Martín García, 1995), menciona una serie de **tácticas** o modos de proceder que es importante considerar y tener presente **para un buen desarrollo de la entrevista biográfica**. Algunas de éstas son: la táctica del silencio (dejar que el entrevistado se vea forzado a seguir hablando ante el mutismo intencionado del entrevistador), tácticas de animación y elaboración (en las que se anima al sujeto a hablar sobre un tema determinado mostrando un evidente interés por lo que se dice, así como la táctica de reafirmar o repetir (el entrevistador repite algunas de las expresiones que realiza el entrevistado con lo que se invita a éste a seguir con el relato); la táctica de la recapitulación (se trata de invitar al informante a repetir algún pasaje del relato ya narrado con objeto de profundizar en el mismo, recoger más detalles y de corroborar el orden cronológico de los datos); la táctica de cambiar de tema (vendría a ser una forma de pasar a otro tema en el momento oportuno, por ejemplo, cuando el tema del que se está hablando pierde interés para los objetivos de la investigación; cuando se trata de un tema delicado para el entrevistado); etc.

De acuerdo con el proceso, Plummer (1989, a través de Martín García, 1995), indica que existe una tercera fase a la que se denomina la fase de almacenamiento de datos. Hoy en día la mayor parte de los investigadores recogen en grabaciones de audio el contenido de la entrevista biográfica. En la práctica, este procedimiento presenta ventajas como, por ejemplo, el hecho de que permite recoger fielmente la conversación. Así, el investigador no tiene que estar constantemente tomando notas, con lo que se confiere un carácter más informal a la interacción entrevistador-informante. Sin embargo, también la presencia de la grabadora puede intimidar

y afectar el relato del entrevistado, y además éste podría llegar a desconfiar de que sus palabras sean escuchadas por desconocidos.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) nos dicen que la entrevista es una técnica de investigación ampliamente utilizada en investigación cualitativa. Según estos autores se trata de una técnica en la que una persona solicita información a otra para obtener datos sobre una cuestión determinada. Según Stake (1998), es una técnica de recogida de datos que aporta mucha información que nosotros no podemos observar pero que otros han observado o están observando y es el cauce principal para reflejar realidades múltiples.

Kvale (2011), por su parte, añade que no existe una entrevista ideal: la manera de realizar la entrevista depende del tema, del propósito de la misma, de los sujetos participantes y de las concepciones epistemológicas del conocimiento buscado. Este autor establece siete etapas diferentes en la investigación con entrevistas, entendiendo este proceso como una progresión lineal a través de las diferentes fases: organización temática, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación e informe. Considera que cuanto más atención se dedique a las etapas de organización, temática y diseño, tendremos más probabilidades de conseguir una entrevista exitosa, y posibilitaremos así que las etapas posteriores sean más sencillas de llevar a cabo y podamos alcanzar con mayor probabilidad un conocimiento nuevo significativo.

Kvale (2011) defiende que es fundamental la calidad de la entrevista de cara al posterior análisis, verificación e informe de investigación. Este autor establece seis criterios de calidad de las entrevistas. Los tres primeros se refieren a la riqueza, longitud y claridad de las respuestas del entrevistado. Los otros tres se refieren a la posibilidad de interpretar y verificar la entrevista durante su realización y a que la entrevista informe por si misma y no requiera en la medida de lo posible explicaciones adicionales.

Por otro lado, es necesario añadir que la calidad de la entrevista no va a depender únicamente de las preguntas, puesto que la actitud del entrevistador puede resultar decisiva, tal como mencionaba Valles Martínez (a través de Martín García, 1995). Kvale (2011) señala que hay que prestar una atención especial a la situación de “entrevista” y a la interacción social que supone. La entrevista debe venir precedida, por parte del investigador, de una explicación de la situación y de los propósitos que se persiguen. Es fundamental, asimismo, establecer un buen contacto con el entrevistado mediante una escucha atenta, dejar una pausa después de cada respuesta por si el entrevistado quiere proseguir y mostrar interés, comprensión y respeto.

Por último, añadiremos que la validez de una entrevista depende de su propósito y de las concepciones epistemológicas de la objetividad y el conocimiento. La validez del conocimiento está relacionada con el propio saber profesional del investigador, utilizando, comprobando, cuestionando y teorizando continuamente los hallazgos de la entrevista (Kvale, 2011).

La realización de las entrevistas personales a cada uno de los participantes ha sido uno de los instrumentos de la recogida de datos en nuestra investigación. Realizamos tres entrevistas a cada uno de los participantes. En todos los casos, se trató de entrevistas semi-estructuradas.

La primera de las entrevistas fue biográfica: en ella reconstruimos su biografía personal y formativa, así como sus ideas sobre su propia perspectiva en el campo profesional instrumental del violonchelo durante sus años de estudio y su experiencia laboral previa a la docencia.

La segunda de las entrevistas se organizó en torno al panorama profesional actual de cada uno de los entrevistados. Sus puntos de vista sobre la situación actual -y desde una perspectiva histórica a corto plazo-, de la enseñanza del violonchelo en las distintas instituciones educativas dedicadas a la enseñanza de la música, así como sobre la dirección en la que se debe trabajar en un futuro.

La tercera y última de las entrevistas se centró en la figura de David Popper. Se trataba de averiguar el grado de conocimiento de la obra de este autor por parte de los entrevistados; su utilización del repertorio de Popper para sus clases, es decir, en su didáctica instrumental y, sobre todo, su valoración del mismo para la enseñanza del violonchelo en sus diversas instituciones.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y, posteriormente, procedimos a su transcripción literal.

Una vez examinados los referentes teóricos, estamos en condiciones de afirmar que hemos cumplido los requisitos para el buen desarrollo de las entrevistas.

En lo referente a la validación del guión de las entrevistas, señalar que fueron revisadas por cuatro profesores doctores: dos de ellos expertos en metodología de investigación cualitativa y otros dos especialistas en la música y su enseñanza.

### **6.6.2 Observaciones**

La observación es uno de los principales instrumentos complementarios de las entrevistas, particularmente para la inserción de estas en sus respectivos contextos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso. Durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para los posteriores análisis y la elaboración de un informe final (Stake, 1998).

Simons (2011) dice que la observación es particularmente útil en la investigación con estudio

de caso cuando hay que observar atentamente un caso específico y /o interpretar lo que se averigua de otras fuentes o con otros métodos del contexto. Esta autora detalla cinco razones por las que la observación formal es un método complementario a la entrevista en la investigación con estudio de caso.

1. A través de la observación podemos componer una “imagen” completa del escenario.
2. La documentación de los incidentes y sucesos observados es una “descripción rica” para un posterior análisis e interpretación.
3. Mediante la observación podemos descubrir las normas y los valores que forman parte de la cultura o subcultura de una institución o un programa.
4. En contraposición a la entrevista, que privilegia a quienes tienen la oportunidad de expresarse (en nuestro caso los profesores participantes), la observación también “da voz” a quienes tienen menos oportunidades de hacerlo (los alumnos).
5. Las observaciones ofrecen un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas.

El investigador que decide utilizar la observación en su trabajo dispone de una variedad de modalidades. González Sanmamed (1995) enumera las propuestas de varios autores como Anguera (1982), Guba y Lincoln (1981) o Manhein (1982), especificando que cada una de ellas atiende a criterios diversos. Entre todas ellas, esta autora destaca la clasificación de Patton (1980) señalándola como la más completa. En la figura 30 podemos observar una tabla en la que se pueden apreciar las modalidades de observación sistematizadas por Patton (1980). González Sanmamed (1995) nos advierte que Patton sostiene que estas dimensiones no deben considerarse separadamente, ya que se pueden advertir relaciones entre ellas. Siempre de acuerdo con el criterio de esta autora, podemos afirmar que varios expertos han especificado su esquema de las modalidades de observación en base al grado de participación:

- Woods (1987) diferencia entre observación participante y no participante.
- Bogdan y Biklen (1982) presentan una gradación que va desde la observación total (cuando el observador permanece totalmente al margen) a la participación completa (cuando se estudia la situación desde dentro).
- Anguera (1982) diferencia entre observación no participante o externa, observación participante, participación-observación (cuando un miembro de la situación hace las veces de observador) y autoobservación.
- Spradley (1980) encuentra cinco modalidades de participación en la observación: no participación, participación pasiva, participación moderada, participación activa y participación total.

MODALIDADES DE OBSERVACION					
FOCALIZACION DE LA OBSERVACION	ESTRUCTURACION DE LA OBSERVACION	DURACION DE LA OBSERVACION	ROL DEL OBSERVADOR	CONOCIMIENTO DEL PROPOSITO	CONSCIENCIA DE LA OBSERVACION
Enfoque restringido: Aspectos parciales o específicos.	Asistemática: Sin codificación previa.	Observación única. Duración Limitada.	Plena observación participante.	Plena información a todos del propósito de la observación.	Observación abierta: Saben que son observados y quién es el observador.
			Observación con participación parcial.	Explicación parcial.	Sólo algunos saben que se está observando y conocen al observador.
Enfoque amplio: Visión holística.	Sistemática: con parrilla de registro.	Observación a largo plazo. Múltiples observaciones	Observación totalmente externa.	Falsa explicación: Son engañados respecto al propósito de la observación	Observación encubierta: Desconocen que se está observando o que hay un observador.

FIGURA 3.4. Modalidades de observación atendiendo a distintas dimensiones (Patton, 1987).

**Figura 29:** Modalidades de observación según Patton (en González Sanmamed, 1995, p. 72)

Con el objeto de concretar las características que definen las diferentes observaciones realizadas en esta investigación, precisaremos que los participantes conocían que iban a ser observados y sabían los propósitos que perseguíamos, tanto para la totalidad de la investigación como particularmente a través de la observación.

Atendiendo a la temporalización, las observaciones tuvieron lugar a lo largo del curso académico 2014-2015. La organización temporal se estableció de la siguiente manera:

Caso	Observación 1	Observación 2
B	15-12-2014	26-01-2014
D	12-11-2014	28-01-2014
A	16-02-2015	
C	23-10-2014	

**Tabla 29:** Temporalización de las observaciones de la investigación

Nuestro objetivo fue recoger todo lo que acontecía durante una clase de violonchelo, teniendo en cuenta (previo acuerdo con los profesores) que en la medida de lo posible se trabajaría obras de Popper durante la clase. En función de la organización temporal, en los dos primeros casos pudimos observar una evolución en el trabajo de las obras en cuestión, ya que asistimos a una primera clase de la obra y otra clase en la que el trabajo sobre la pieza se encontraba en una fase más avanzada.

Como incidencia queremos destacar que en el caso C pudimos asistir a una única sesión de clases debido a que en el mes de diciembre de 2014 este profesor vio rescindida su relación laboral



con su conservatorio debido a un problema político-administrativo de la localidad en cuestión.

En el caso A asistimos a una única sesión de clase, pero de una duración suficientemente extensa (5 horas lectivas), por ser esta fecha la única en la que tuvimos acceso a su docencia en el marco de las clases magistrales a las que fue invitado por el Conservatorio Superior de Música de Aragón.

En cuanto a nuestro grado de participación, podríamos definirlo (según Spradley, a través de González Sanmamed, 1995) como de participación moderada, ya que si bien en la mayoría de las sesiones de observación fue una participación pasiva, en algún momento puntual tuvimos una participación más activa (por ejemplo traduciendo palabras concretas del francés al español en algunas de las clases de Xavier Gagnepain).

### 6.6.3 Análisis de documentos

Se puede definir el análisis documental como el conjunto de operaciones tendente a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior. El objetivo es el almacenamiento bajo una forma variable, y la facilitación del acceso al utilizador, de tal forma que obtenga el máximo de información con el máximo de pertinencia (Bardin, 1986).

Simons (2011) nos dice que el análisis de la legislación nos puede ayudar a comprender las razones y el contexto político de una cuestión particular y cómo se implementa en la práctica. No obstante, esta autora sugiere que el análisis de documentos debe ser utilizado en menos medida que la observación o la entrevista en los estudios de caso, ya que únicamente constituyen una forma de retratar y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de la cuestión

González Sanmamed (1995) nos dice que autores como Bogdan y Biklen (1982), Taylor y Bogdan (1986) y Woods (1987) diferencian los documentos personales de los oficiales entre los materiales escritos que se utilizan en la investigación cualitativa. Estos autores incluyen entre los denominados documentos oficiales los horarios, actas, planificaciones, libros de ejercicios y métodos, etc. Entre los documentos personales se incluirían los diarios de clase, los cuadernos o aquellos relatos en los que un individuo cuenta su vida o parte de ella.

Dentro del material escrito que hemos utilizado para el análisis documental en esta investigación encontramos, fundamentalmente, lo que los autores mencionados más arriba denominan documentos oficiales: tal es el caso de las programaciones oficiales de violonchelo de los diferentes conservatorios en los que los participantes ejercen la docencia. Estos documentos se codificaron con las letras PR.

Asimismo, hemos recopilado una serie de artículos publicados por cada uno de los participantes en distintas revistas especializadas de música. Hemos codificado estos documentos con las letras AR.

Por último, mencionar que hemos tenido acceso a un libro publicado por Xavier Gagnepain (Caso A), que se incluye en nuestro análisis documental y está codificado con la letra L.

Otras fuentes documentales en esta investigación han sido las partituras de las obras de Popper (piezas con piano, conciertos para violonchelo y estudios), así como las grabaciones en CD de obras de Popper.

## 6.7 Codificación y análisis de los datos

Según Simons (2011) el análisis es el conjunto de procedimientos que permiten organizar y entender los datos para producir conclusiones y una comprensión general del caso. Esta autora sostiene que en los estudios de caso no es posible establecer guías de análisis que sean apropiadas a todas las situaciones, y que así, el análisis de un estudio de caso va a depender de las habilidades del investigador, de su personalidad, intuición y experiencia.

Stake (1998), por su parte, señala que el investigador cualitativo no debe entender el análisis como algo separado de los esfuerzos constantes por dar sentido a las cosas, dado que el fin del estudio es precisamente comprender el caso. Añade, además, que no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos, ya que analizar consiste tanto en dar sentido a las primeras impresiones como a los resúmenes finales.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) indican que analizar datos consiste en limitar partes y descubrir las relaciones con el todo, ya que los datos no son nada más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas para obtener un todo coherente y significativo. Para estos autores el análisis es el conjunto de operaciones que el investigador realiza sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes sobre el problema de investigación. En este sentido, señalan que nuestra tarea como investigadores durante el análisis es encontrar significado a los materiales fruto de la recogida de datos provenientes de diferentes fuentes, posibilitándonos el acceso a resultados y conclusiones y profundizando en el conocimiento de la realidad objeto del estudio.

González Sanmamed (1995) distingue dos maneras de abordar el análisis de datos: *broadening*, cuando hacemos generalizaciones, o *burrowing*, cuando nos centramos en las cualidades emocionales, morales y estéticas del suceso y nos preguntamos por qué el suceso se asocia con estos sentimientos y cuáles pueden ser.

Para Flick (2004) se pueden diferenciar dos estrategias básicas al manejar textos. Por un lado, la codificación del material con el propósito de categorizar y/o desarrollar una teoría. Y, por otro, el análisis mas o menos secuencial del discurso que intenta reconstruir la estructura del texto y del caso.

La fase de análisis de los datos supone, básicamente, desarrollar los procesos de transcripción, codificación y archivo de los relatos recogidos. Un autor como Szczepanski (a través de Martín García, 1995) dice que en cuanto a los diferentes tipos de análisis posibles del material biográfico se pueden establecer las clasificaciones que se presentan en la tabla 30.

<b>TIPOS DE ANÁLISIS DEL MATERIAL BIOGRÁFICO</b>	
<b>Análisis tipológico</b>	Consiste en categorizar y clasificar el material recogido, de modo que se pueda reducir la realidad a una serie de tipos, que pueden representar las diferentes fases o momentos en la situación vital de un sujeto o grupo de sujetos
<b>Análisis de contenido</b>	Consiste en hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas dentro de un texto
<b>Método de ejemplificación</b>	Las tesis teóricas planteadas en la investigación o los propios resultados obtenidos en la misma se ilustran mediante ejemplos seleccionados de varios relatos
<b>Método constructivo</b>	Consiste en orientar el análisis del material procedente de un buen número de relatos biográficos hacia el tema o problema investigado
<b>Método estadístico</b>	Cuando se dispone de un abundante número de relatos, pueden ser sometidos a un análisis cuantitativo, de tipo estadístico, seleccionando aspectos concretos de los mismos

**Tabla 30:** Tipos de análisis del material biográfico (Martín García, 1995, p. 57)

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), consideran que, si bien no existe un modo único ni estandarizado de análisis de datos, se pueden diferenciar una serie de actividades y operaciones comunes para la mayoría de estudios cualitativos. Estas tareas son:

a) **Reducción de datos:** Separación de elementos, identificación y clasificación de elementos y agrupamiento.

b) **Disposición de datos:** Transformación y disposición

c) **Obtención y verificación de conclusiones:** Proceso para extraer conclusiones y verificación de las conclusiones

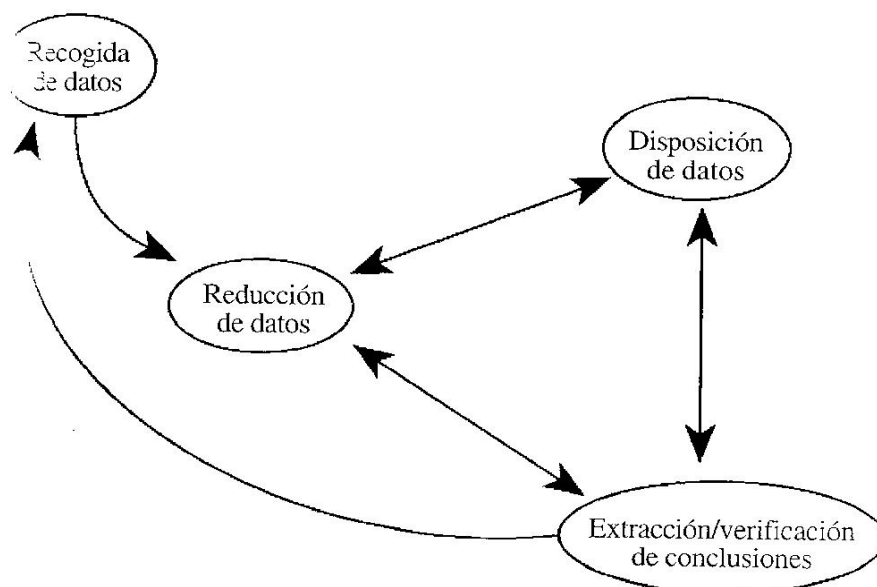


Figura 11.1: Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994: 12).

**Figura 30:** Tareas implicadas en el análisis de datos según Miles y Huberman (en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p.205)

Fernández Rodríguez (2014) nos dice que la mayor dificultad de la técnica de las historias de vida se encuentra en la fase de análisis e interpretación de los contenidos. En este sentido, Arjona Garrido y Checa Olmos (a través de Fernández Rodríguez, 2014) señalan que para alcanzar un análisis satisfactorio es necesario llevar a cabo un análisis vertical (de cada relato) y otro horizontal (del conjunto de los relatos).

Por su parte, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) nos dicen que a la hora de analizar los datos biográficos, debemos tener en cuenta los incidentes críticos en la vida de cada uno de los sujetos participantes, ya que éstos ponen de relieve los eventos en la vida individual que han marcado un rumbo o una dirección particular. En definitiva, la interpretación de los datos dependerá del análisis que se haya hecho con ellos, ya que toda interpretación es una indagación sobre el significado de los datos.

**En nuestra investigación hemos utilizado fundamentalmente el análisis de contenido como estrategia de análisis de datos.**

Bardin (1986, p.32) define, como sigue, el análisis de contenido:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendentes a obtener indicadores por procedimientos (cuantitativos o no) sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes.

Esta misma autora señala que toda iniciativa que, partiendo de un conjunto de técnicas parciales pero complementarias, consista en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de su contenido con ayuda de indicios cuantificables o no, pertenece al campo del análisis de contenido. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente o los efectos de los mensajes tomados en consideración. Así, todo análisis objetivo tiene como meta afianzar las impresiones, los juicios intuitivos, con operaciones conducentes a resultados fiables. Hay dos prácticas científicas muy próximas al análisis de contenido: la lingüística y las técnicas documentales. No obstante, se deben establecer algunas diferencias entre ellas. La lingüística estudia la lengua para describir su funcionamiento, mientras que el análisis de contenido trata de saber lo que hay detrás de las palabras a las que se dedica. En cuanto al análisis documental, según Chaumier (1974, citado en Bardin, 1986), si se priva al análisis de contenido de su función de inferencia, es decir, si se limitan sus posibilidades técnicas sólo al análisis categorial o temático, entonces puede ser equiparado al análisis documental.

En la tabla siguiente (tabla 31) exponemos los códigos que hemos asignado a cada uno de los instrumentos de esta investigación.

<b>Instrumento</b>	<b>Código</b>
Entrevistas	E
Observaciones	NC
Programaciones	PR
Artículos	AR
Libro	L

**Tabla 31:** Códigos asignados a los instrumentos de investigación (elaboración propia).

### 6.7.1 Esquema del análisis de la investigación

En nuestra investigación, hemos realizado un análisis de datos cualitativo respondiendo al siguiente esquema (figura 31).



**Figura 31:** Esquema del análisis de datos de la investigación

### 6.7.2 Explicación del esquema de análisis de la investigación

De acuerdo con el esquema elaborado para el análisis cualitativo de datos, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para la codificación de las entrevistas, observaciones y análisis de documentos (programaciones, partituras y legislación).

### 6.7.2.1 Nomenclatura de las categorías y subcategorías

<b>1- CONTEXTO SOCIOCULTURAL</b>
1.1. La música como manifestación cultural
1.2. La música como ámbito profesional
1.3. El aprendizaje de la música

<b>2- CONTEXTO EDUCATIVO-PROFESIONAL</b>	
2.1. Personal	2.1.1. Familiar: influencias, apoyo económico y valoraciones 2.1.2. Cultural: inquietudes personales, oportunidades 2.1.3. Académico: titulaciones, referencias /modelos, becas 2.1.4. Artístico: trayectoria como instrumentista
2.2. Institucional	2.2.1. Profesorado: condiciones laborales, edad y grado de experiencia, roles 2.2.2. Alumnado: entorno social , edades y niveles, motivación 2.2.3. Enseñanza: objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación

<b>3- POPPER</b>	
3.1. Concepciones	3.1.1. Objeto de estudio: conocimiento sobre el autor 3.1.2. Recurso educativo: presencia en las programaciones didácticas, secuenciación por niveles
3.2. Experiencias	3.2.1. Objeto de estudio: conciertos, audiciones 3.2.2. Recurso educativo: aplicación metodológica

**Tablas 32, 33 y 34:** Categorías y subcategorías del análisis de datos de la investigación



### 6.7.2.2 Definición de las categorías y subcategorías

#### 1) Contexto sociocultural

Dentro de esta categoría hemos incluido todas las referencias sobre el entorno en el que los participantes vivieron en su infancia y en el que actualmente ejercen como profesionales (tanto en lo referido a su labor docente como a su actividad como músicos profesionales). Asimismo, hemos establecido las siguientes subcategorías:

- 1.1. **La música como manifestación cultural.** Aquí hacemos referencia a la visión de la música en la sociedad, al disfrute con la música y su visión como forma de ocio, es decir, a las ideas relativas a la valoración de la música como un componente de la cultura y a sus aportaciones para el enriquecimiento personal y grupal.
- 1.2. **La música como ámbito profesional.** Esta subcategoría hace referencia a las posibilidades y limitaciones de una persona a la que le interese la música como una actividad laboral y las valoraciones que ello suscita.
- 1.3. **El aprendizaje de la música.** Esta subcategoría incluye todo lo relativo a cómo acontece este proceso, como se valora, qué aspectos y exigencias implica, etc. Se incluyen asimismo las ideas que hacen mención a las instituciones que existen para el estudio de la música, ya sean instituciones públicas, privadas, de enseñanza reglada o de enseñanza no reglada, así como las valoraciones sobre el funcionamiento del sistema educativo en lo referente a la enseñanza de la música.

#### 2) Contexto educativo-profesional

Consideramos que el contexto educativo-profesional constituye una categoría en sí misma. Gran parte de las aportaciones de nuestros participantes responden a esta categoría, es decir, se pueden enmarcar en la o las instituciones en que cada uno desarrolla su labor o recibió su formación educativa.

**2.1. Personal.** En esta subcategoría se incluyen todos los comentarios que hacen referencia a la **familia** (como, por ejemplo, el soporte económico que exige la adquisición de los instrumentos de calidad suficiente), las **inquietudes culturales** y las oportunidades en este ámbito (como, por ejemplo, en lo referido a cursos de verano, etc.), la **trayectoria académica** (titulaciones, profesores y modelos de referencia, becas, etc.) y la **trayectoria artística** como instrumentista y como músico.

**2.2. Institucional.** En esta subcategoría hemos agrupado todas las frases y comentarios referidos a la institución en la que trabajan los participantes. Dentro de esta subcategoría se encuentran las alusiones al **profesorado** (referencias a las condiciones laborales, la experiencia como docente, los roles, etc.) al **alumnado** (entorno de origen,

edades, niveles y motivación) o la **enseñanza** del violonchelo en sí misma, desglosando este último concepto en los componentes básicos del curriculum: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación.

### 3) Popper

3.1. **Concepciones.** La subcategoría concepciones se divide a su vez en dos subgrupos. Por un lado está lo que llamaremos objeto de estudio y que se refiere al grado de conocimiento del autor y, por tanto, el grado de conocimiento del repertorio específico y sus características particulares (estilos compositivos, retos instrumentales que presentan las diferentes obras de este autor, grado de virtuosismo de las mismas, etc.). Por otro lado, está la concepción de los participantes sobre la obra de David Popper como recurso educativo para la enseñanza del violonchelo. Este apartado hace referencia a la secuenciación de la obra de David Popper en los diferentes niveles de la enseñanza del violonchelo, que dividimos en tres grandes fases: elemental, profesional y superior.

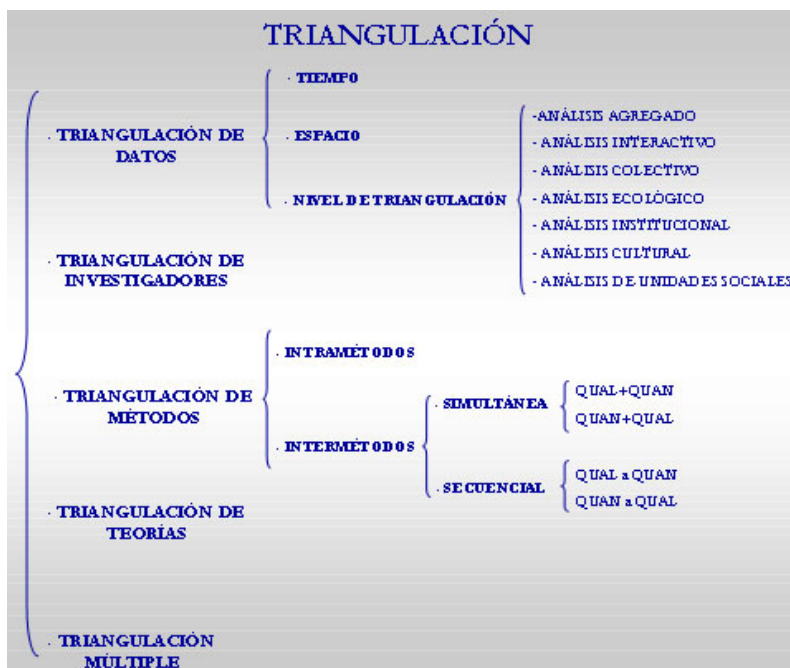
3.2. **Experiencias.** En cuanto a esta última subcategoría, denominada experiencias, se hace referencia a la praxis, es decir, el contacto real que dicen tener nuestros participantes con la obra de David Popper, tanto en su faceta de objeto de estudio como en la aplicación metodológica o, en otras palabras, recurso educativo, de la obra de este autor en el trabajo con sus alumnos en cada una de las tres grandes etapas que mencionábamos anteriormente (elemental, profesional y superior).

## 6.8 Fiabilidad y validez

En nuestra investigación, la fiabilidad y validez vienen, fundamentalmente, de la mano del uso de la triangulación, concretamente la triangulación de datos.

Según Denzin (1970), la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, y/o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Jick (1979, citado en Rodríguez Ruiz, 2005) dice que en la literatura de métodos de investigación social existe una larga tradición que preconiza el uso de técnicas de triangulación o validación de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. El fundamento de estas técnicas subyace en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas. La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales (Rodríguez Ruiz, 2005).

Según este mismo autor, Denzin (1970) es uno de los autores que mayor atención ha prestado al fenómeno de la triangulación. La triangulación puede ser de datos, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiple.



**Figura 32:** Tipos de triangulación según Denzin (en Rodríguez Ruiz, 2005)

La triangulación de datos supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos. Su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones. Desde un punto de vista general puede decirse que la triangulación de fuentes de datos permite utilizar el mismo método para obtener la máxima ventaja teórica. Al verificar una determinada teoría de distintas formas, se reduce el sesgo de los investigadores y se facilita el descubrimiento de hipótesis alternativas.

El principal objetivo de todo proceso de triangulación es incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un solo método de recogida de datos y el control del sesgo personal de los investigadores. De este modo puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas (Denzin, 1970).

Desde esta perspectiva, enunciaremos a continuación las ventajas de la triangulación como estrategia de investigación:

- Mayor validez de los resultados.
- Creatividad.

- Flexibilidad.
- Productividad en el análisis y recolección de datos.
- Sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método.
- Descubrimiento de fenómenos atípicos.
- Innovación en los marcos conceptuales.
- Síntesis de teorías.
- Cercanía del investigador al objeto de estudio.
- Enfoque holístico.
- Multidisciplinariedad.

No puede obviarse también que la utilización de la triangulación requiere creatividad, ingenio en la recopilación de datos, e interpretaciones profundas. En este sentido, pueden apuntarse algunos de los riesgos que aparecen estrechamente ligados a esta técnica de validación:

- Acumulación de gran cantidad de datos sin análisis exhaustivo.
- Dificultad de organización de los materiales en un marco coherente.
- No existen explicaciones claras de la utilización de la técnica.
- Control de los sesgos.
- Complejidad derivada de la multidimensionalidad de las unidades observadas.
- Ausencia de directrices para determinar la convergencia de resultados.
- Coste.
- Dificultad de réplica.
- El enfoque global orienta los resultados a la teorización.

Morse y Chung (2003) consideran que en la medida en que la triangulación conduce a una visión más global, puede dar lugar a un sesgo hacia la generalización excesiva. De hecho, los resultados obtenidos tratan de organizarse en una teoría útil que estará orientada a su explicación y difusión en publicaciones académicas. Esto puede disminuir la importancia de la aplicación práctica de los hallazgos de la investigación (Rodríguez Ruiz, 2005).

Los “escépticos” de la triangulación tal y como fue propuesta por Denzin (1970) sostienen que la triangulación teórica y metodológica no reducen necesariamente los sesgos ni incrementan la validez. En cualquier caso, la triangulación, como estrategia de investigación en ciencias sociales, es algo más que un proceso de validación convergente. Supone un continuum que recoge una visión holística del objeto de estudio. No esta orientada meramente a la validación, sino que persigue un ensanchamiento de los límites de la comprensión de la realidad estudiada.

Según Oppermann (2000), hay que considerar que la triangulación es, por encima de todo, un

proceso de ampliación y verificación de los resultados. En su desarrollo se tratan de identificar y corregir las limitaciones metodológicas, los sesgos de los datos y de los investigadores. No es, por lo tanto, un mero puente entre los métodos cuantitativos y cualitativos, sino un principio inspirador de la investigación orientado invariablemente hacia el progreso científico (Rodríguez Ruiz, 2005).

Según Goetz y Le Compte (1988), la fiabilidad “se refiere a la medida en que se pueden replicar los estudios”, con la posibilidad de que otro investigador obtuviera datos semejantes. Siguiendo la teoría de estos autores, podemos decir que la condición de la investigadora como profesora de violonchelo, inmersa en una situación comparable a la de los profesores participantes en la investigación, parece señalar que otro profesional lograría respuestas similares, ya que representa a un investigador-investigado. Los rasgos personales de los participantes han sido descritos y ejemplifican roles profesionales diversos. Las circunstancias de la recogida de datos han tenido lugar, en la mayoría de los casos, en sus respectivos conservatorios (excepto en el caso de X.G. en el que las entrevistas tuvieron lugar en su domicilio particular, en Paris, y las observaciones en el Conservatorio Superior de Música de Aragón). La fiabilidad interna se asegura por la transcripción literal de las entrevistas (que se puede consultar en los anexos) y la recogida in situ de notas de campo para las sesiones de observación de clases de cada participante (recopiladas también en los anexos). En suma, podemos afirmar que la génesis de los datos permite que sean comprobadas todas las expresiones de los participantes y, además, el procedimiento de entrevista ha sido positivamente valorado por expertos y los sujetos del discurso.

La validez representa el grado de adecuación a la realidad empírica (validez interna) y a la realidad de la experiencia humana (validez externa). La validez externa se atiene a la posibilidad de ser comparados unos datos con otros. En nuestro caso, esto se ha dado en cuanto que la triangulación determina la confrontación de los datos de unas fuentes con las otras fuentes.

Así pues, la credibilidad de esta exposición de los hechos recogidos fielmente, manifestada en conceptos y narrada con un determinado lenguaje se deriva directamente de su fiabilidad y credibilidad. Junto a ellos es la ética propia de la entrevistadora quien compromete su visión sobre el mundo educativo con la manifestada por los profesores entrevistados.

# Capítulo 7

---

## Informe de investigación





# Índice

<b>7.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>285</b>
<b>7.2</b>	<b>Informe del caso A.....</b>	<b>286</b>
7.2.1	Introducción .....	286
7.2.2	Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música .....	286
7.2.3	Perfil personal y profesional.....	292
7.2.4	Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo.....	296
7.2.5	Valoraciones sobre Popper.....	303
<b>7.3</b>	<b>Informe del caso B.....</b>	<b>306</b>
7.3.1	Introducción .....	306
7.3.2	Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música .....	306
7.3.3	Perfil personal y profesional.....	310
7.3.4	Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo.....	312
7.3.5	Valoraciones sobre Popper.....	316
<b>7.4</b>	<b>Informe del caso C.....</b>	<b>318</b>
7.4.1	Introducción .....	318
7.4.2	Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música .....	319
7.4.3	Perfil personal y profesional.....	322
7.4.4	Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo.....	324
7.4.5	Valoraciones sobre Popper.....	327
<b>7.5</b>	<b>Informe del caso D.....</b>	<b>329</b>
7.5.1	Introducción .....	329
7.5.2	Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música .....	330

7.5.3	Perfil personal y profesional.....	332
7.5.4	Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo.....	334
7.5.5	Valoraciones sobre Popper .....	338
<b>7.6</b>	<b>Síntesis de los casos .....</b>	<b>340</b>

## 7.1 Introducción

La fase de presentación y publicación del estudio es aquella en la que el trabajo termina mediante la difusión de los resultados más interesantes del estudio. Sobre la manera de presentarlos no existe acuerdo unánime. Depende del estilo propio del autor. González Sanmamed (1995) afirma que, por un lado, es recomendable ofrecer una panorámica descriptiva al comienzo para ayudar a que el lector se sitúe. Por otra parte, ante la dificultad de presentar todos los datos recogidos, la selección deberá hacerse en función del propósito de la investigación. Según esta autora, para la presentación de los datos seleccionados se pueden seguir dos formas: demostrativa (los datos ejemplifican los pensamientos del escritor) e inductiva (los datos cuentan la propia historia). Pujadas (a través de Martín García, 1995), señala que el uso más frecuente de presentar el informe final puede ser: a) la inclusión de la transcripción literal en forma de anexos, para ilustrar el análisis previo y también para mostrar la fiabilidad del procedimiento seguido; y b) utilizar la técnica de citas en la composición del texto del informe, intercalándolas constantemente para apoyar las afirmaciones analíticas o interpretativas del autor. La investigación biográfica da lugar a un informe que, a su vez, es una forma particular de relato que será leído primero por los narradores y luego por el público lector (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En este capítulo presentamos el informe detallado de cada uno de los cuatro estudios de caso de esta investigación. Dicho informe se ha realizado a partir de la información recopilada a lo largo de la investigación por medio de los diferentes instrumentos de recogida de datos.

En nuestro estudio, a la hora de la selección de los casos, buscamos profesores de violonchelo de perfiles diferentes. Estos perfiles diferentes tienen que ver con una diversidad en las edades de los participantes, el contexto sociocultural en el que cada uno de ellos desarrolla su tarea docente, las condiciones laborales de cada uno, el perfil de su alumnado, etc. Esto nos ha permitido obtener, según nuestro criterio, una visión amplia y panorámica sobre nuestro objeto de estudio final: el conocimiento de cada uno de ellos sobre la figura de David Popper y la utilización de sus materiales musicales como recurso didáctico en la enseñanza del violonchelo.

## 7.2 Informe del caso A

### 7.2.1 Introducción

Nuestro caso A es el profesor francés Xavier Gagnepain, que ejerce la docencia en el CRR (Conservatoire à Rayonnement Régional) de Boulogne-Billancourt, en el suroeste del área metropolitana de la ciudad de París. Xavier goza de un reconocido prestigio en el ámbito de la enseñanza del violonchelo en Francia. Profesor experimentado, ha contribuido en la formación de varias generaciones de violonchelistas (incluyendo la formación de esta investigadora). Eru-dito en gran cantidad de materias en el ámbito de la música, ha publicado un libro sobre principios metodológicos de la enseñanza de la música y, en particular, del violonchelo. Mantiene una intensa actividad como instrumentista ofreciendo numerosos conciertos como solista y en música de cámara. En su juventud obtuvo diversos galardones en concursos internacionales de violonchelo y música de cámara. Es regularmente invitado a ofrecer masterclasses en cursos y festivales de verano en diversos países y, además, imparte un posgrado de interpretación en el Conservatorio Superior de Música de Aragón.

### 7.2.2 Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música

En este apartado analizaremos de qué manera las características específicas del contexto sociocultural en el que nuestro participante vive actualmente -y pasó su infancia- condicionan o han condicionado su perfil personal y profesional.

Xavier Gagnepain nació y pasó su infancia en París, y es también en esta ciudad donde ha desarrollado su carrera profesional como intérprete y profesor de violonchelo.

En Francia, en el campo de la educación musical, el Conservatorio Superior de Música de París, es una institución con una larga trayectoria histórica para la enseñanza de la música y representa, sin duda, una institución de referencia a nivel nacional y también internacional: “Jean Hubeau era un fantástico pianista que tocó toda la música de cámara de Fauré y tocó con muchísimos músicos” (A, E1, 9). Grandes artistas de renombre han sido profesores allí, “Jean Hubeau era un músico y un profesor extraordinario de música de cámara en el Conservatorio Superior de París” (A, E1, 9). Además, esta institución encarna las más arraigadas tradiciones en lo que se ha denominado la escuela francesa del violonchelo: “Jean Brizard era muy amigo de Paul Tortelier y sentía un gran respeto por violonchelistas como André Navarra” (A, E1, 8). Xavier, como una gran parte de los instrumentistas profesionales de buen nivel de su genera-

ción, estudió en el Conservatorio de París. “Fui alumno en el Conservatorio Superior de París ininterrumpidamente entre los 11 y los 19 años, que fue cuando me marché a estudiar a Estados Unidos” (A, E1, 6).

La enseñanza del violonchelo ha gozado en Francia de un gran prestigio a lo largo del siglo XX. Xavier afirma que “en Francia ha habido una tradición continuada de la enseñanza del violonchelo a lo largo del siglo XX” (A, E2, 1). Sin embargo, las tradiciones interpretativas, las “escuelas nacionales” se han ido desdibujando: “ya ha pasado ese momento en el que considerábamos que la técnica de Navarra era incompatible con la de Tortelier, es posible analizar los elementos más objetivos de cada una de las escuelas y combinarlos” (A, L, 28). Lo cual no es incompatible con el hecho de que el nivel instrumental sea cada vez más elevado y exista una gran competitividad para superar la prueba de acceso en el Conservatorio Superior de Música de París: “los alumnos que hace 20 años tenían posibilidades de entrar en el CNSMDP (Conservatorio Nacional Superior de Música y Danza de París), hoy en día no superarían la prueba de acceso” (A, E2, 1).

Podríamos concluir que el sistema piramidal de las enseñanzas musicales en Francia es quizás demasiado exigente, y que en definitiva se ofertan pocas plazas para acceder a los estudios superiores de música: “como los niveles altos son cada vez más brillantes, la competencia es feroz, por lo que creo que habrá menos personas que se podrán privilegiar de acceder a esos niveles y se quedarán en la zona media, donde el nivel se ha estancado” (A, E2, 30).

Actualmente hay alternativas al Conservatorio Superior de París para los estudiantes de música que quieren cursar estudios superiores de música, como por ejemplo el CRR (Conservatoire à Rayonnement Régional) de Boulogne-Billancourt, donde es profesor Xavier y que se integra en un Polo Superior, es decir, un conjunto de conservatorios del área parisina que, vinculados a la Universidad de la Sorbona a través de diversos convenios de colaboración, ofrecen enseñanzas superiores de música, tanto instrumentales como teóricas.

El CRR de Boulogne-Billancourt es un centro de reconocida reputación en el contexto de las enseñanzas de música en Francia: “hay muchos profesores de nivel e intérpretes de renombre que se han formado en el conservatorio de Boulogne y eso hace que este centro goce de prestigio” (A, E2, 9). Por otra parte, la institución cuenta con una dotación, en cuanto a su infraestructura, más que aceptable: “Marcel Landowski consiguió una dotación de medios y un edificio magnífico para el conservatorio persiguiendo la idea de hacer del conservatorio de Boulogne un centro estratégico y de vanguardia en la educación musical” (A, E2, 9). En este sentido, Xavier afirma que es claramente perceptible la importante apuesta por el sistema público en el ámbito de la enseñanza de la música en Francia: “en los años 60 el ministro André Malraux y el compositor Marçel Landowski crearon una red de conservatorios en casi todas las localidades” (A, E2, 2).

Xavier constata que el sistema público de la enseñanza musical en Francia puede presumir de ciertos logros como, por ejemplo, en lo referente a la organización de la enseñanza instrumental y el lenguaje musical: “en Francia, el binomio que forma la didáctica del solfeo con la enseñanza instrumental, produce gente con una formación sólida, es un buen sistema” (A, E2, 3). Además afirma que “hoy en día todos los conservatorios en Francia tienen su banda, su orquesta o su coral. Esto para mí representa el progreso de modo significativo” (A, E2, 4).

Esta situación difiere a la que él vivió en sus años de formación, en los que los conservatorios no contaban con actividades colectivas como bandas u orquestas. Xavier recuerda su participación en orquestas infantiles, que en ese momento funcionaban de modo paralelo a los conservatorios, como algo muy positivo, “comencé a tocar en la orquesta muy pronto, con ese gran músico francés, que se ocupaba de las orquestas amateurs, Alfred Loewenguth” (A, E1, 4). “En aquella época casi no había orquestas en los conservatorios pero él había comprendido la importancia de la polifonía y ponía a tocar a los más pequeños en un conjunto de mayores” (A, E1, 2). De acuerdo con su criterio, estas actividades colectivas contribuyen de manera fundamental a la socialización del estudiante de música y juegan un papel muy positivo de cara a la motivación y socialización de los jóvenes. Xavier dice: “tuve la suerte de que casi los primeros sonidos que obtuve con el violonchelo los tuve que tocar para integrarme con los demás” (A, E1, 4). Y también afirma que “las orquestas de niños son un complemento formidable a una buena formación instrumental” (A, E2, 20) y alerta de que “algunos profesores de instrumento piensan que en la orquesta, sus alumnos (su sonido y su afinación) pueden degradarse por falta de supervisión, y no son conscientes de que los beneficios de participar en la orquesta superan ampliamente estos inconvenientes potenciales” (A, L, 54). Este es, por tanto, un aspecto que los conservatorios de música tienen que saber explotar para seguir siendo el modelo educativo de referencia en el ámbito de las enseñanzas musicales, ya que “puede haber vías alternativas al conservatorio en una fase inicial de los estudios musicales, pero en algún momento de la formación del alumno es necesario estudiar en un conservatorio dado su carácter de enseñanza estructurada y socializadora” (A, E2, 5).

Analizando la situación de las enseñanzas de música en los conservatorios en Francia, Xavier resalta los aspectos que él valora positivamente como el sistema de *horaires aménagés*, “es positivo que exista este sistema de *horaires aménagés* que facilita la compatibilización de los estudios a los alumnos, pero hay que estar vigilante para que el funcionamiento sea el correcto” (A, E2, 24). Aunque también nos transmite una valoración crítica sobre este tema, “la situación de los alumnos en *horaires aménagés* en el conservatorio es privilegiada en relación al resto del alumnado, ya que tienen asignado un mayor tiempo lectivo semanal con el profesor de instrumento” (A, E2, 24).

Como buen conocedor de los conservatorios, Xavier manifiesta su opinión sobre diversos as-

pectos específicos que conciernen a la gestión y organización de los centros y que tienen consecuencias en la enseñanza.

Sobre el tiempo lectivo consignado a la clase de instrumento opina que “en un sistema ideal, el profesor de instrumento debería contar con más tiempo semanal de contacto con cada alumno” (A, E2, 5).

Sobre las fases iniciales del aprendizaje de la música opina que “en los conservatorios de Francia hay un primer año de enseñanza general musical de carácter introductorio que ralentiza el desarrollo musical del niño” (A, E2, 6).

Xavier opina que los 6 años es una buena edad para que los niños comiencen su formación en el conservatorio: “los 6 años es una edad media adecuada porque esta edad se corresponde con un buen momento en la escolarización y en el aprendizaje de la lecto-escritura” (A, E2, 5).

En relación con la función directiva, Xavier destaca la importancia de la figura del equipo directivo en los conservatorios franceses: “los equipos directivos se ven conminados a repartir el alumnado entre los distintos instrumentos ofertados y tienen que tener como objetivo la construcción de una coherencia en la organización de la vida musical de su ciudad” (A, E2, 6). Y otorga especial importancia a la función del director: “entre las competencias de los directores de los conservatorios en Francia está el nombramiento del profesorado. Esta es una labor importante y delicada ya que si el director decide contratar a la persona equivocada, esto puede llegar a pudrir la vida del centro en ese determinado instrumento para los próximos 40 años” (A, E2, 7).

Asimismo, analizamos las valoraciones sobre la situación de las enseñanzas musicales en la actualidad en lo referido a cuestiones de gestión y organización a través de la información que nos facilita Xavier. “Hasta el momento actual en Francia hemos conseguido preservar la idea de que el director de un conservatorio tiene que ser un verdadero músico con competencias adicionales adquiridas que le permitan desarrollar las tareas de gestión. Pero esta idea está en riesgo porque hay una tendencia hacia el modelo de los directores de los conservatorios como meros gestores económicos” (A, E2, 6). “Podríamos llegar a tener un alcalde en Boulogne-Billancourt que decidiera que la misión del conservatorio de Boulogne no es la de formar a alumnos extranjeros. Y como en Francia existen ideas estrechas de miras y nacionalistas, y además vivimos en una situación política post-tacheriana de pagar menos impuestos, parecería que queda así legitimada la idea del político que dice que el conservatorio no está para subvencionar los estudios de alguien que viene de fuera” (A, E2, 7).

También muestra una visión autocrítica: “hay cierta tendencia a dormirse en los laureles y hacia la demagogia, esto es, trabajar siempre de manera integradora para conservar una clientela de alumnos o para justificarse ante las autoridades educativas responsables de la gestión”



(A, E2, 3). Y, en este sentido, opina que “hay que hacer una reflexión seria sobre si queremos que en nuestro conservatorio se formen exclusivamente jóvenes profesionales, si queremos el mismo modelo de enseñanza para todo el alumnado (con un nivel de exigencia “a la baja”), o bien si buscar un equilibrio entre estas dos vías estableciendo dos velocidades, de cara a que los alumnos que no quieren convertirse en profesionales no salgan del conservatorio con una sensación de fracaso en sus estudios musicales” (A, E2, 8).

Por último, constatamos además que, según su opinión, “el conservatorio debe ser un centro cultural de la ciudad que no quede aislado del resto de la vida local, sin por ello convertirse en una herramienta municipal de espectáculos accesibles pero inservibles para el alumnado desde el punto de vista del interés pedagógico de las actividades que se realizan” (A, E2, 7).

Centramos nuestro análisis a continuación en la cuestión de las dos opciones diferenciadas en cuanto al modelo de gestión pública o privada de las instituciones para la enseñanza de la música y en cuanto al grado de especialización y profesionalización de las mismas. Xavier opina que “si la actividad musical es meramente de ocio, no corresponde al estado subvencionar estas clases. Si, por el contrario, lo que queremos es ofrecer una formación seria a la población, incluso a los medios más desfavorecidos, aunque la educación musical sea cara, entonces hay que contemplarla como una inversión y el estado debe financiarlo” (A, E2, 3). Además, hace hincapié en la solidez del sistema público: “en Francia la vía privada es muy minoritaria” (A, E2, 2). Aunque no por ello deja de lado las ventajas de las instituciones privadas: “la ventaja de las estructuras privadas estriba en que permiten separar mejor las dos vertientes de la música como una educación consistente y organizada por un lado, y la música como ocio o actividad meramente extraescolar por otro” (A, E2, 3).

Otro de los aspectos que consideramos interesante para ser introducido en este análisis es el que se refiere a las becas, ayudas y/o apoyo institucional para los estudiantes de música, ya sea para sufragar los gastos de matrícula o bien para la adquisición de los instrumentos musicales adecuados al nivel de excelencia del intérprete. Las enseñanzas musicales son caras, quizás no tanto en cuanto a abonar tasas y gastos de inscripción por parte de los padres, pero sí en cuanto a la compra de un instrumento de calidad (los violonchelos y los arcos de calidad son muy caros y no están al alcance de todas las economías familiares) y también en lo referido al mundo de los cursos de verano. Para un estudiante de música resulta tremendamente enriquecedor, y hasta cierto imprescindible el hecho de viajar, asistir a cursos y festivales de música en distintos lugares, participar en concursos y convocatorias de interés o recibir clases particulares de profesores de reconocido prestigio. Obviamente, todo esto supone unos costes que en ocasiones son difícilmente asumibles por parte de las familias. Xavier nos cuenta sobre la adquisición de los instrumentos lo siguiente: “Compré mi primer arco de calidad cuando era estudiante en el Conservatorio Superior de París, más o menos a los 17 años. Mi violonchelo lo compré al año

siguiente” (A, E1, 6). “Yo he ido comprando mis instrumentos, ya que mis padres consideraban que no podían ayudarme” (A, E1, 6). Finalmente, obtiene una ayuda económica importante para adquirir el instrumento que le permitiría empezar su carrera como joven profesional: “Busqué la ayuda de la Fundación de Francia para comprar el violonchelo Gand-Bernardel. La ayuda consistía en un préstamo que el estudiante comienza a devolver cuando empieza a trabajar” (A, E1, 6).

Todo esto hace que sea muy importante la dotación material de los conservatorios en cuanto a los bancos de instrumentos se refiere, ya que permite a las familias el no tener que comprar el instrumento desde el primer año de estudios de música de su hijo. Xavier nos cuenta cómo se organiza esta cuestión en su conservatorio: “Hasta ahora cada uno de los centros ha tenido a su disposición un banco de instrumentos para prestar o alquilar. Estamos estudiando la manera en que los instrumentos de cada centro que no se prestan o alquilan a alumnos de ese centro en concreto puedan pasar a prestarse o a alquilarse a alumnos de otro de los conservatorios reagrupados” (A, E2, 10). En este sentido, Xavier contó también con la ayuda institucional del Conservatorio Superior de París, donde estudió durante sus años de formación: “para presentarme al Concurso Internacional de Munich, me prestaron un instrumento magnífico, un Gofriller que pertenece al Conservatorio” (A, E1, 6). Esto supone, sin duda, una ayuda muy importante para un joven instrumentista, ya que es fundamental la calidad del instrumento para el desarrollo instrumental del joven músico.

En cuanto al análisis del contexto social y cultural del alumnado de música en general y de su conservatorio en particular, Xavier opina que por una parte, “la enseñanza de la música atrae de por sí a familias de un cierto nivel social, económico y cultural” (A, E2, 9). Además, “la media de las familias de los alumnos de mi conservatorio es de un círculo social elevado y esto facilita cuestiones como el bagaje cultural que traen los niños de casa” (A, E2, 9). Y ya centrándonos en sus alumnos en concreto, Xavier nos dice que “en relación con mi época de estudiante, los alumnos de ahora estudian más, son más serios. Me encuentro con un grupo de alumnos con una riqueza musical e instrumental creciente” (A, E2, 30).

Finalmente, dentro de este apartado no queremos dejar de analizar la visión general sobre el alumnado y la evolución de la profesión musical. “En Francia tenemos varias decenas de violonchelistas de entre 25 y 30 años que están en condiciones de desarrollar una carrera internacional” (A, E2, 1). “La situación actual del violonchelo en París y en toda Francia es una de las más favorables del mundo, el nivel medio y el nivel máximo de los jóvenes profesionales es quizás el más alto del mundo. Por ese motivo es también una de las más problemáticas para los jóvenes profesionales” (A, E2, 1). “Comienzo a inquietarme por el futuro profesional de mis alumnos, cada vez es más difícil para los jóvenes violonchelistas situarse profesionalmente y un buen número de ellos están encontrando salidas en el extranjero” (A, E2, 30).

Obviamente el rol de las enseñanzas de música no es únicamente el de formar músicos profesionales, sino también el contribuir a la formación musical de la población en general (a través del colectivo de los amateurs o aficionados) y a la existencia de la figura del melómano. En este sentido, Xavier opina que la situación actual, a diferencia de la referida al nivel de los instrumentistas de las generaciones más jóvenes, es más bien mala, ya que no se cuida suficientemente la figura del melómano. “Hay pocos alumnos en los conciertos. Y yo creo que este es un verdadero problema porque uno de los objetivos de los conservatorios es el de formar la figura del melómano” (A, E2, 25). “Soy pesimista sobre el futuro de la figura del melómano” (A, E2, 30). Sin embargo, también opina que “el futuro de la música amateur en Francia es esperanzador” (A, E2, 30).

### 7.2.3 Perfil personal y profesional

Xavier Gagnepain tiene 54 años en el momento de la realización de esta investigación. Es un profesional respetado y valorado en el ámbito de la enseñanza del violonchelo a nivel nacional e internacional. Su trayectoria de más de 20 años ejerciendo la docencia le permite tener una visión amplia y completa de la evolución del violonchelo y los violonchelistas a lo largo de varias generaciones. Nos indica que: “hace 20 años yo comencé a desarrollar mi carrera como profesor” (A, E2, 2).

Nació en una familia vinculada a la música, “mi padre tenía un puesto de especialista en música antigua en el Conservatorio de Paris y un puesto en la Universidad de la Sorbona en la especialidad de paleografía musical, y mi madre fue profesora de música en un instituto de secundaria” (A, E1, 1). Y tanto él como sus hermanos comenzaron a estudiar música desde jóvenes. “Nuestros padres nos animaron y nos rodearon de música y yo ni siquiera tengo el recuerdo de haber escogido el violonchelo” (A, E1, 2). “Mi hermano estudió violín, mi hermana estudió piano y actualmente es pianista profesional, es profesora y toca conciertos con asiduidad, y yo comencé el violonchelo porque quería ir a clase de solfeo, como mis hermanos” (A, E1, 1).

Ahora bien, ni siquiera la presencia permanente de la música en el ámbito familiar a nivel profesional, encarnada en la figura de ambos progenitores, evitó una cierta reticencia con respecto al futuro como músico profesional de los hijos. “Mi padre consideraba que la música era una profesión poco segura, a pesar de ser él mismo músico” (A, E1, 2), “Mi padre solía decir, cuando nosotros éramos pequeños, “mis hijos no serán músicos”” (A, E1, 2).

Xavier destaca que comenzó muy joven sus estudios de música: “comencé el solfeo a los 5 años, el violonchelo a los 5 años y medio y el piano a los 6 años” (A, E1, 3). Y que siempre fue muy precoz en su desarrollo académico: “fui muy precoz en todos los campos. En el Conservatorio de Paris había que ser menor de 15 años para presentarse al acceso, yo fui admitido a los 11

años y obtuve la medalla el primer año como primero de mi promoción” (A, E1, 2). También señala que desde un principio “todo el mundo consideraba que tenía buen oído” (A, E1, 3) y que sus primeros años de formación fueron relevantes para él: “considero mis inicios como una etapa decisiva” (A, E1, 4).

En cuanto a la compatibilización de sus estudios musicales con los de la enseñanza generalista, cabe destacar las opciones que da el sistema de enseñanza francés a este tipo de alumnos, a través de los “*horaires aménagés*”, liberando de determinada carga lectiva a los estudiantes de música. “Cuando tenía 14 años estaba en el sistema de *horaires aménagés* y mis profesores decían que necesitaba más tiempo para estudiar violonchelo” (A, E1, 5). Y también el desfase en cuanto a los conocimientos de música que poseen los estudiantes de música en relación con el resto de alumnos de su misma edad. “En ocasiones ponía a los profesores del colegio “en aprietos”, ya que sabía muchas cosas, así que muy pronto estuve en el sistema de *horaires aménagés* y los profesores consideraban que era innecesario para mí asistir a la clase de música, así que en general, estuve exento” (A, E1, 2). Aunque esta opción no se da en todos los centros, y por eso “me cambiaron de colegio y empecé a tener las mañanas libres para estudiar el violonchelo” (A, E1, 5). Precisamente, la particularidad de que el sistema de *horaires aménagés* se da en algunos centros y para algunos itinerarios de bachillerato, hizo que Xavier se decantara definitivamente por la música. “En el colegio estaban convencidos que haría un bachillerato de ciencias, pero al pasar al liceo Racine no podía estudiar el bachillerato de ciencias en *horaire aménagé* y tuve que estudiar el bachillerato de letras y descarté las matemáticas” (A, E1, 5). “En el momento que escogí no hacer matemáticas, es cuando escogí dedicarme a la música” (A, E1, 5).

Xavier tuvo un recorrido académico excepcional, estudiando en el Conservatorio Superior de Música de París, institución de referencia a nivel internacional: “en el Conservatorio de París obtuve el Primer Premio en Violonchelo y en Música de Cámara y, posteriormente, el CA (Certificado de Aptitud como profesor) con la nota más alta de mi promoción” (A, E1, 6). Posteriormente, se perfeccionó en Estados Unidos en la Universidad de Yale y en Canadá. “Estudí en la Universidad de Yale, en Estados Unidos, obteniendo un *Certificate Diploma*, que es el equivalente de un Master o un *Artist Diploma*” (A, E1, 6). “A los 22 años terminé mis estudios en la Universidad de Yale y después estuve un año en Canadá, en Banff, realizando estudios de perfeccionamiento, pero sin seguir una enseñanza reglada” (A, E1, 7).

Además, participó en varios concursos internacionales de interpretación obteniendo premios y reconocimientos. De muy joven, en pequeños concursos a nivel nacional: “participé en concursos nacionales como BELUN, UFAM” (A, E1, 5). Explica que: “Aparte de los exámenes del conservatorio teníamos que hacer pequeños concursos nacionales en los que obtuve éxitos en todas las ocasiones” (A, E1, 4).

Y más adelante en concursos internacionales: “Gané el Concurso Internacional de Violonchelo en Sao Paulo en Brasil a los 22 años” (A, E1, 6) y “a los 24 años gané el Segundo Premio del Concurso Internacional de Munich en Alemania” (A, E1, 7).

Cabe destacar que desde siempre sintió interés por completar y complementar su formación musical más allá de lo estrictamente instrumental y violonchelístico: “Comencé a estudiar armonía a la edad de 14 años, antes incluso de entrar como alumno de violonchelo en el Conservatorio Superior” (A, E1, 2). “Tengo estudios complementarios de piano y dirección de orquesta” (A, E1, 7). “En Yale hice armonía de jazz, mucha música de cámara, análisis, orquesta y dirección de orquesta” (A, E1, 7). Esto le ha llevado a buscar formación incluso más allá de los estudios musicales. “Continué mi formación en distintas cuestiones que me interesaban como los idiomas y la Filosofía” (A, E1, 6). “En Estados Unidos cuando estaba estudiando un Master cursé asignaturas fuera de la música” (A, E1, 6). Consecuentemente afirma que “me considero afortunado por haber recibido una formación amplia y diversa que yo mismo me he encargado de profundizar” (A, E2, 30).

En este sentido, Xavier otorga una gran importancia a la cultura como factor determinante para ser un buen profesional de la música tanto como intérprete como, particularmente, en su faceta como docente. Así, intenta diversificar sus actividades profesionales canalizándolas a través de diversos proyectos. “Participo regularmente en tribunales de tesis doctorales, soy miembro de distintos comités pedagógicos y formo parte de una asociación que trabaja por la alfabetización” (A, E1, 11). “Caroline Rosor me propuso hacer un libro sobre la enseñanza del violonchelo en la colección que ella dirige en la *Cité de la Musique*” (A, AR, 1). “Dirijo orquestas profesionales, dirijo orquestas juveniles, imparto muchas Masterclasses y doy conferencias, he escrito un libro, he grabado CDs y DVDs” (A, E1, 11). En el ámbito de la docencia este amor y necesidad de cultura se refleja a través de la siguiente afirmación: “Viendo cómo un profesor sostiene sus afirmaciones con ayuda de diversos conocimientos – musicológicos, armónicos y estilísticos - el alumno tendrá más ganas de adquirir esta cultura que le permita defender sus propias opciones” (A, L, 51).

Xavier compagina su actividad docente con una intensa actividad artística como solista y cuartetista: “soy miembro de un cuarteto de cuerda desde hace 30 años, el *Quatuor Rosamonde*” (A, E1, 11). Y considera indisociables estas dos facetas para un músico profesional: “Hoy en día solo acepto una invitación para dar una Masterclass si incluye el ofrecer un concierto, ya que no quiero encerrarme únicamente en el aula como profesor” (A, E1, 10). “Soy consciente de hasta qué punto mis alumnos se benefician de mi experiencia cotidiana de concertista y también del progreso instrumental propio que le debo a la enseñanza” (A, AR, 3). Además, participa activamente en la programación de conciertos de su conservatorio, “suelo tocar en 2 o 3 conciertos por curso escolar en los ciclos de conciertos de profesores de mi conservatorio” (A, E2, 25).

Considera que los conciertos de profesores y la programación regular de los mismos a través de ciclos de conciertos es algo fundamental y enriquecedor para la vida cultural de los conservatorios: “En la medida en que hay más proyectos colectivos entre los profesores, como por ejemplo ciclos de conciertos, se contribuye a la construcción de un proyecto pedagógico común y se crea un verdadero equipo pedagógico” (A, E2, 9). “Es importante y necesario que los jóvenes vean a su profesor en el escenario y tengan la oportunidad de escucharlo en conciertos” (A, E2, 25).

Se considera un enamorado de la pedagogía del violonchelo: “Siempre he sabido que yo no podría vivir mi pasión por la música sin enseñar” (A, E1, 10). “Para mí, la enseñanza es una pasión absoluta, heredada sin duda de Jean Brizard mi primer maestro verdadero” (A, AR, 3). “Para un pedagogo confrontado a personas que sueñan con hacer música, la verdadera felicidad es ayudarles a realizar su sueño” (A, AR, 3).

Tiene una visión crítica de su propio desarrollo como alumno, como intérprete y, posteriormente, como docente. Considera fundamental la evolución en las distintas facetas de la profesión a través de la experiencia, ya que con su trayectoria a lo largo de los años ha alcanzado un grado importante de madurez como intérprete y como profesor. Como alumno afirma que: “Yo era muy habilidoso como músico, pero técnicamente era limitado, tenía muchas tensiones físicas, era muy rígido” (A, E1, 9), “el instrumento no era prioritario para mí, así que no estudiaba horas y horas para llegar a ser el mejor violonchelista. Lo que quería era llegar a ser un buen músico” (A, E1, 5). Como intérprete nos dice que: “Hubo un período de mi vida en el que sentía nerviosismo y pánico escénico porque me observaba tocando, sentía miedo del juicio de los demás y perdí durante un tiempo el amor por el escenario porque sentía angustia y rechazaba lo efímero del concierto” (A, E1, 10). “El desprecio que yo mostraba era para esconder mi impotencia para producir ese sonido de base que yo creía no desear” (A, L, 15). “Ahora cuando me veo tocar, compruebo que lo que hago da la impresión de ser sano y fácil y por eso me siento bien en el escenario, ya que durante mucho tiempo tocaba bien musicalmente, pero mal colocado en relación con mi instrumento” (A, E1, 10). Y como profesor hace las siguientes reflexiones: “Aunque yo creía estar haciendo las cosas bien, al cabo de dos años mis alumnos tenían algunos problemas instrumentales y yo desconocía la razón” (A, E2, 11). “He necesitado muchos años de docencia para comprender que mis primeras clases conducían a los debutantes a un callejón sin salida” (A, L, 4). “Me encanta constatar mis progresos como profesor y, en ese sentido, cada alumno es un elemento formador, porque cada nuevo alumno es un nuevo enigma, una nueva ecuación por resolver y si uno es un profesor que ama la enseñanza, buscará la solución idónea para cada alumno, así que estamos inventando todo el tiempo” (A, E1, 11).

La trayectoria profesional de profesor de Xavier es larga y fructífera. “Mi primer puesto como profesor lo tuve a los 15 años, y mi primer alumno particular a los 14 años” (A, E1, 5). “Como profesores, a los 30 años, estamos al principio de nuestra progresión” (A, E1, 11). Y Xavier se



energullece de desarrollar esta tarea con éxito: “yo soy el único profesor titular a jornada completa para los alumnos de nivel alto, con 16 horas lectivas semanales” (A, E2, 8).

Y, en todo caso, hace gala de una gran responsabilidad y asume un importante compromiso ético en su labor como intérprete: “el músico debe asumir su responsabilidad y encontrar el equilibrio entre saber e intuición” (A, L, 52)... “La verdadera recompensa es experimentar en el escenario la agradable sensación de borrarse en favor del compositor” (A, L, 53).

Y como profesor, esta es la visión que tiene de su rol: “Aspiro a servir de referencia a mis alumnos” (A, E2, 30); “el profesor es el primer modelo de su alumno” (A, L, 15); “un profesor completo es algo rarísimo y escaso” (A, E2, 29); “el rol del profesor es orientar el trabajo de sus alumnos en la dirección hacia la que no irían de forma espontánea, por falta de conciencia o insuficiencias” (A, AR, 4). Además indica que “es responsabilidad del profesor el conocer y combinar los métodos y las fuentes bibliográficas y utilizarlas adecuadamente con cada uno de los alumnos” (A, E2, 16).

Quizás es esta la frase que mejor define la filosofía de Xavier como profesor: “Soy militante de la diversidad de itinerarios profesionales entre los jóvenes violonchelistas, mi trabajo es que mis alumnos se sientan realizados como músicos ya sean profesores en una pequeña escuela para niños o bien formen parte de una orquesta. Milito por aquellos que se apasionan por la pedagogía activa, por una pedagogía creativa y activa que va más allá del instrumento. Milito por la defensa de ciertas competencias musicales en el violonchelista que otros profesores no consideran, necesariamente, que formen parte de la formación que debe proporcionar un profesor de violonchelo, como es el caso de la armonía, o el del entrenamiento del oído polifónico a través de la práctica de la música de cámara” (A, E2, 29).

#### **7.2.4 Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo**

En este apartado comenzamos nuestro informe haciendo una valoración sobre la evolución de la enseñanza del violonchelo en Francia a lo largo de las últimas décadas. Por una parte, Xavier detaca la progresiva organización de una formación pedagógica en el campo de la enseñanza instrumental: “los de mi generación tuvimos que comenzar a enseñar el violonchelo únicamente con nuestros recursos propios tras recibir una buena formación instrumental, pero no pedagógica” (A, E2, 2). Afirma que “hace 20 años había ciertos polos de excelencia y otros lugares en los que la pedagogía era casi amateur. El sistema pedagógico estaba poco estructurado” (A, E2, 2). Sus reflexiones le llevan a concluir que “antes había dos tipos de profesores, aquel que era un buen “profesor artesano”, y después los profesores que eran grandes guías artísticos, con poca preparación en el campo de la didáctica quizás, pero que resultaban tremendamente inspiradores para sus alumnos por su brillantez musical e instrumental como artistas” (A, E2, 29).



Considera de modo positivo la creación de los Centros de Formación del Profesorado, CEFED-DEM, en los que los instrumentistas recién licenciados adquieren las competencias y aptitudes pedagógicas para superar los exámenes de capacitación para ejercer la docencia, C.A. (Certificat d'aptitude) y D.E. (Diplome d'État). Así recuerda que “ya hace más de 15 años que se crearon los centros de formación pedagógica, CEFEDDEM, en los que los jóvenes profesores adquieren las competencias pedagógicas para desarrollar un buen trabajo como profesores de instrumento antes de que empiecen a ejercer” (A, E2, 2). “Desde la creación, la de preparación al C.A. y el nacimiento de la clase de pedagogía en el Conservatorio Superior de Paris y los CEFEDDEM, existe cierta conciencia de que un profesor debe conocer, al menos, algunos rudimentos en materia de kinesiología” (A, AR, 5).

Todo ello hace que, en opinión de Xavier: “ha ido habiendo un cierto número de pedagogos que a su vez han formado a otros pedagogos y, hoy en día, el nivel medio de los profesores es excelente” (A, E2, 2). Y que, por ese motivo, señala que: “percibo un avance destacable en la calidad de la enseñanza instrumental” (A, E2, 1). Sin embargo, Xavier, considera que a pesar de lo que ya se ha avanzado en esta área, “todavía hay muchos profesores que “enseñan como les enseñaron a ellos” y que, por tanto, no han hecho una reflexión sobre la evolución de la sociedad, las competencias musicales fundamentales que se deben enseñar, ni sobre las necesidades específicas de sus alumnos de manera individualizada” (A, E2, 29). Por otro lado opina que “las instituciones no tienen suficientemente previsto el tema de la formación permanente del profesorado” (A, E1, 11), y pone el ejemplo de Alemania, donde las condiciones son mejores que en Francia en este sentido: “en Alemania tienen una noción magnífica que se llama *repertoire semester*. Los profesores pueden tener 6 meses de permiso con sueldo para estudiar nuevo repertorio” (A, E1, 11).

Cuando hablamos de la enseñanza instrumental, otro de los aspectos cruciales es la importancia de la figura del profesor, ya que al tratarse de clases individuales, la relación personal entre profesor y alumno es muy intensa, el contacto entre profesor y alumno es directo y tiene un carácter personalizado. Xavier hace un análisis de los profesores que le han servido de referencia de manera fundamental a lo largo de sus años de aprendizaje, destacando distintos aspectos de cada uno de ellos, tanto en lo positivo como en lo negativo. Hace referencia al caso de Aldo Parisot: “cada vez que Aldo Parisot mostraba un ejemplo yo me decía, “yo no quiero en absoluto tocar así”” (A, E1, 9). En el caso de Jean Brizard, su primer profesor, es importante destacar el recuerdo positivo que guarda Xavier y la sensación de haber “heredado” su puesto: “Jean Brizard era profesor en el Conservatorio de Boulogne-Billancourt y, por tanto, mi predecesor” (A, E1, 2). Lo define valorando que “era un pedagogo extraordinario, muy intuitivo, y siempre muy cálido. Cuando estaba preocupado por sus alumnos, trataba de esconderlo, no lo conseguía, pero lo intentaba. Y siempre tenía palabras muy amables” (A, E1, 3).

Maurice Gendron ha sido uno de los grandes violonchelistas franceses del siglo XX y fue profesor de Xavier en el Conservatorio Superior. De personalidad impactante, influyó de manera intensa en la visión musical de Xavier: “Gendron era muy duro con algunos alumnos, quizás injustamente” (A, E1, 8), “mostraba muchos ejemplos tocando, lo cual era magnífico ya que tocaba muy bien” (A, E1, 8), “la cultura era un aspecto crucial en su enseñanza (A, E1, 8), “Más que un pedagogo, era un maestro, un artista exigente” (A, E1, 8).

Otros de los nombres que destaca Xavier como profesores de referencia son Jean Hubeau, Giorgy Sebok o Janos Starker: “Sebok fue para mí la imagen exacta de lo que representa un profesor” (A, AR, 2). “Jean Hubeau era un músico y un profesor extraordinario de música de cámara en el Conservatorio Superior de París” (A, E1, 9). “La clase que tuve con Janos Starker fue determinante para mí” (A, E1, 9). “Empecé a reconstruir mi técnica instrumental en base a lo que Starker me dijo en esa Masterclass” (A, E1, 9).

Como síntesis de este compendio de las valoraciones sobre sus profesores, Xavier afirma que “los consejos que da el docente están fundados en lo que siente él mismo y sobre los grandes principios que ha recibido de su profesor” (A, L, 27).

En consecuencia, destaca las virtudes y características que a su juicio deben reunir los profesores de instrumento para cada uno de los niveles de enseñanza instrumental siendo, por supuesto, algunas características comunes para todos ellos: “Entre las cualidades más importantes para un profesor está la cualidad imprescindible del amor a la música” (A, E2, 20).

Para el nivel de iniciación opina que: “El profesor del nivel de iniciación tiene que conseguir transmitir amor incondicional por la música” (A, E2, 20). “El profesor debe conseguir que el primer contacto del niño con la música toque su imaginario más positivo y que el aprendizaje de la música se haga en un entorno placentero” (A, E2, 20). “No creo que sea indispensable que el profesor del nivel de iniciación sea un instrumentista de excelencia y gran nivel, pero sí que sea un instrumentista estructurado, con un oído excelente y un buen sentido del ritmo, y si puede ser alguien que toque otro instrumento como el piano, está muy bien” (A, E2, 20).

Para el segundo ciclo opina que: “Una característica muy importante para el profesor del nivel de segundo ciclo es la amplitud de miras, es decir, no tener una mente estrecha que reproduzca en todos y cada uno de sus alumnos un mismo esquema de pensamiento, que formatee al alumno para seguir un camino determinado (A, E2, 26).

Relativo al perfil del profesor del tercer ciclo nos dice que: “Es imprescindible que el profesor de tercer ciclo tenga un gran margen de conocimiento musical e instrumental en relación a sus alumnos, que cuando muestre un ejemplo con el violonchelo, su forma de tocar siga siendo una referencia y un modelo para el alumno. Además, el bagaje cultural del profesor debe ser suficientemente amplio y consistente para guiar a sus alumnos en la comprensión y valoración

de las obras sobre las que están trabajando en clase” (A, E2, 27)

No podemos dejar de lado la visión de Xavier sobre el alumnado de violonchelo en la actualidad y, en particular, sobre sus propios alumnos: “Mis alumnos de violonchelo se interesan por la música de cámara y casi todos mis alumnos se inscriben en clases de armonía. Todo está interrelacionado” (A, E1, 11). “Mis alumnos participan en numerosas actividades, también la preparación a los exámenes de acceso al CNSM (Conservatorio Superior de París)” (A, E2, 25). “Hay un nivel muy diferente entre mis alumnos, algunos necesitan tocar en público a menudo y otros están reconstruyendo y repensando su técnica instrumental” (A, E2, 25).

En la línea que comentábamos anteriormente sobre el incremento del nivel instrumental, Xavier nos dice que “en relación con mi época de estudiante, los alumnos de ahora estudian más, son más serios. Me encuentro con un grupo de alumnos con una riqueza musical e instrumental creciente” (A, E2, 30).

Algo que caracteriza a Xavier es el haber sido profesor de violonchelistas que actualmente desarrollan con éxito carreras internacionales: “Creo haber tenido una cierta influencia sobre la interpretación de las Suites de Bach de Ophélie Gaillard y de Jérôme Pernoo, ambos alumnos míos en momentos diferentes” (A, AR, 6).

Y en cuanto a las características ideales que deben reunir los estudiantes de violonchelo, particularmente en el momento de la iniciación, Xavier afirma enérgicamente que “debemos tener en cuenta el deseo, la motivación y el entusiasmo del niño, ya que si el niño tiene entusiasmo por tocar el violonchelo, se pueden hacer milagros” (A, E2, 12).

Finalmente, y sin dejar este apartado, queremos ofrecer en este análisis una visión sinóptica que nos ofrece Xavier sobre los 5 aspectos estructurales en la enseñanza: **objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación.**

En cuanto a los **objetivos** de la enseñanza instrumental, Xavier afirma que “durante el primer año debemos intentar instalar los siguientes fundamentos básicos: que el uso de la voz y del oído estén presentes y que exista una conciencia rítmica en relación con el uso del arco” (A, E2, 11). En este sentido “tocar una voz y cantar otra requiere automatismos para los cuales hay que poner las bases lo antes posible” (A, L, 54). En relación con el uso de la memoria, Xavier opina que “hacer aprender una obra de memoria a un niño es empujarlo a comprender el porqué de las cosas, cómo la música no es una serie de sonidos desordenados, sino un discurso musical, con sus elementos de retórica, sus frases, su estructura rítmica, etc.” (A, E2, 15). Para las fases más avanzadas de la enseñanza, los objetivos que se marca van en la siguiente dirección: “en la adolescencia hay que ayudarles a desarrollar sus necesidades creativas, como por ejemplo elaborando pequeñas improvisaciones o cadencias en los conciertos” (A, E2, 22); “el objetivo más claro de las enseñanzas de tercer ciclo es la competencia y la autosuficiencia instrumental

del estudiante, que el profesor se convierta en innecesario al final de esta etapa” (A, E2, 26).

En lo referente a los **contenidos**, Xavier incide sobre la importancia de una buena enseñanza sobre la técnica de arco en primer lugar, ya que opina que muchos profesores no le otorgan la importancia suficiente a cuestiones como la velocidad. “Quiero incidir sobre el aprendizaje del concepto de velocidad del arco. Antes incluso que el de la distribución del arco, que también es un concepto que hay que educar” (A, E2, 18). También pone mucho énfasis en el aprendizaje del control postural: “La manera de sentarse, capital en todo músico, tiene una importancia incluso mayor para el violonchelista” (A, L, 28). Sobre el vibrato nos dice que “el *vibrato* debe ir asociado a un buen sonido del violonchelo” (A, E2, 17). Y en cuanto a la organización de los contenidos por ciclos nos aporta esta información: “Desde el final del primer ciclo hay que introducir las posiciones de pulgar” (A, E2, 23). “Durante el segundo ciclo es el momento de la construcción de un sonido propio y personalizado en el que se pongan de relieve las notas normales y las especiales (tensión armónica, etc...)” (A, E2, 22). “Durante el segundo ciclo se debe empezar a trabajar la polifonía seriamente” (A, E2, 22). “El tercer ciclo es el momento para que el profesor imponga un repertorio que incluya obras de una gran variedad estilística y para romper las barreras con el repertorio de la música contemporánea y de todo el universo del repertorio barroco” (A, E2, 27).

Es probablemente en el apartado dedicado a la **metodología** en el que encontramos la visión más personal de cada profesor. En este sentido, Xavier tiene mucho que decir debido a su larga experiencia y a su profundo trabajo de reflexión sobre este particular. Algunas de sus ideas más reseñables se exponen a continuación. Para empezar nos dice que en su opinión “existe cierta tendencia a infantilizar al niño y al alumno” (A, E1, 4). En relación con el uso de la memoria en la enseñanza instrumental añade que “en Francia otorgamos una enorme importancia desde siempre a aprender a tocar de memoria” (A, E2, 14). En relación con su forma de trabajar, afirma que “cuando doy clase siempre tengo mi instrumento entre las manos” (A, E3, 5).

Por otra parte insite en la individualidad de cada alumno afirmando que “no necesariamente les va a convenir la misma obra a dos alumnos diferentes de una misma edad y/o un mismo nivel instrumental” (A, E2, 16) o que “escojo el repertorio de los alumnos de una manera metodológicamente individualizada” (A, E3, 6). Consideramos interesante cuando nos dice que “utilizo las partituras y los métodos de enseñanza de una forma alternativa, es decir, de formas diferentes a aquellas para las que han sido concebidos originalmente” (A, E2, 15). En relación con conceptos como las extensiones o los cambios de posición afirma que “las extensiones sólo se pueden hacer hacia atrás, estirando el primer dedo. Si los niños hacen las extensiones hacia adelante, antes de haber aprendido los cambios de posición, la tendencia general es a apretar con el pulgar” (A, E2, 16) y “soy partidario de enseñar los cambios de posición bastante pronto, para acostumar al niño al movimiento, ya que el violonchelo no se puede tocar en una

posición única” (A, E2, 16). Por otro lado, dice que “el *vibrato* es una de las cosas más difíciles de enseñar en los instrumentos de cuerda” (A, E2, 17). En cuanto a las escalas nos dice que “considero absurda la metodología que consiste en comenzar todas las clases por las escalas” (A, E2, 17), y que “no hago trabajar mucho las escalas a mis alumnos, sí que les hago trabajar y desarrollar la “huella”, o la estructura interna de tonos y semitonos en la mano” (A, E2, 17). Vuelve a insistir sobre la enseñanza del arco cuando afirma que “trato de que mis alumnos se introduzcan en el concepto de parar el arco sin abandonar la cuerda, porque está relacionado con todo el mecanismo del arco, el peso del arco y el contacto con la cuerda” (A, E2, 18). Y también sobre cuestiones de control postural en ambas manos, “es necesario hacer sentir la sensación de pronación en el antebrazo y prestarle suficiente atención al pulgar, ya que es un dedo muy peligroso. La pronación y la colocación del pulgar son conceptos relacionados entre sí. Estos conceptos los iremos introduciendo en la medida que nos lo permite la comprensión del alumno” (A, E2, 18). Por otro lado, prioriza el ritmo sobre todas las cosas en el momento de la iniciación: “cuando empecé a privilegiar el ritmo desde las primeras lecciones, constaté rápidamente los efectos positivos” (A, L, 4). Opina que todo el segundo ciclo constituye una etapa delicada en relación con el nivel instrumental alcanzado por los alumnos y la consolidación o no de su interés por la música y nos dice que “durante el segundo ciclo hay que valorar mucho las adquisiciones instrumentales de los chicos. Es una etapa en la que hay que conseguir multiplicar los proyectos para los adolescentes, de manera que sigan interesados en la música” (A, E2, 21), o “durante el segundo ciclo hay que fomentar el concepto de autonomía y cuestiones de amor propio, como ponerles a ayudar en las clases de los pequeños o cosas que les hagan tomar conciencia de su propio nivel y valor” (A, E2, 21). En relación con la clase colectiva y sus ventajas intrínsecas nos dice que “soy defensor de la clase colectiva como un ejercicio simultáneo que guarda la individualidad de la clase de instrumento. Mi idea es hacer clases organizadas por grupos de niveles, pero que éstas sigan siendo clases individuales” (A, E2, 13).

Por último, consideramos interesante su opinión en relación con la diferencia entre estudios y ejercicios: “Reivindico el valor del término estudio en contraposición al término ejercicio. La idea del estudio es la de aislar una determinada dificultad instrumental y crear un texto musical para trabajarla ex-profeso” (A, E2, 23).

En referencia a **los recursos educativos**, en primer lugar, dice que “hoy en día parece que preferimos los métodos pensados para niños muy pequeños, y a veces esto me molesta” (A, E1, 4), relacionando esta idea con su afirmación anterior sobre la infantilización excesiva de los jóvenes alumnos de violonchelo. Siempre hablando de los distintos libros denominados bajo el epígrafe de “métodos de violonchelo”, nos dice que “no me gustan los métodos que son muy directivos, es decir, que indican un orden determinado y un ritmo determinado para aprender los conceptos instrumentales” (A, E2, 15). Hablando de repertorio, creemos interesante reseñar su opinión sobre diversos aspectos como que “en un capricho de Piatti nos vamos

a encontrar con dificultades muy diferentes de las que podemos encontrar en un estudio de Popper. Cuando miro los estudios de Duport veo otras cosas interesantes, así que es material complementario” (A, E3, 5) o que durante el segundo ciclo es recomendable dar a los alumnos “un repertorio que tenga un acompañamiento de un segundo violonchelo accesible para ellos, como la edición de los estudios de Duport con un segundo violonchelo, los 15 estudios fáciles de Popper op.76, o los caprichos de Franchomme” (A, E2, 22). También considera que “es el momento de proporcionarles obras escritas por compositores-violonchelistas, como las piezas de Breval, Popper, Klengel, Goltermann, o Romberg. Obras que, aunque contengan ciertas dificultades instrumentales, estén bien escritas para el instrumento” (A, E2, 22), ya que todas ellas son obras que “pueden proporcionar mucha satisfacción al joven violonchelista y tenemos que apreciarlo, valorarlo y hacérselo ver así a los alumnos” (A, E2, 23).

Xavier considera la clase colectiva como un recurso válido y aprovechable: “los niños se conocen mejor entre ellos y empatizan, el niño pasa más tiempo en contacto con la música, el instrumento y el profesor. Otra ventaja es que el profesor puede utilizar el factor de la emulación, y de la imitación, y la presencia de los otros niños para tocar a varias voces o proponer otros ejercicios” (A, E2, 13). Y además “les permite incrementar su cultura musical en las obras que trabajan los demás cuando hay diversidad de niveles dentro de una clase, como casi siempre es el caso” (A, E2, 14).

Nos habla de la utilización de recursos como el piano, “creo que no hay un solo día que no utilice el piano en mis clases” (A, E1, 11), el metrónomo, “el uso del metrónomo es como el de los medicamentos: debemos saber respetar las indicaciones para evitar efectos no deseados” (A, L, 12), la voz, “para el trabajo del oído se impone el uso de la voz. La voz tiene la ventaja de proponer un modelo independiente de las dificultades instrumentales o corporales” (A, L, 21) o el espejo “el espejo permite poco a poco verse con los ojos del profesor” (A, L, 31).

Finalmente quremos destacar el valor que le da a la utilización de la partitura general como recurso educativo. “La presencia permanente de la partitura general sobre el atril desarrolla progresivamente el hábito de leer y posteriormente oír la música verticalmente” (A, L, 47). También “les anima a que conozca mejor la parte de piano para poder apreciar la música en su totalidad y no únicamente a través de la melodía del violonchelo” (A, NC, 2). Por ello recomienda que “el profesor se sienta al piano, para tocar y cantar toda la música de la primera frase incluyendo el acompañamiento” (A, NC, 4).

En cuanto a la **evaluación**, las aportaciones de Xavier van en la línea de la reivindicación del examen de instrumento como una herramienta válida de aprendizaje y motivación para los alumnos: “Para los niños, el examen ante el tribunal es un evento importante y se preparan a fondo, de modo que se convierte en una herramienta muy valiosa que el profesor puede capitalizar para la obtención de unos resultados de aprovechamiento y progreso instrumental”



(A, E2, 19). Se da la particularidad de que en Francia los tribunales para los exámenes en los conservatorios se constituyen con profesores venidos de otros centros, es decir, son tribunales externos. Por razones presupuestarias este tipo de organización está paulatinamente desapareciendo. Sin embargo, Xavier opina que “en general los profesores prefieren el sistema de evaluación en el que había tribunales externos para todos los alumnos” (A, E2, 19). Y además “estos exámenes puntuales con la presencia de un tribunal evaluador externo, se parecen mucho a las situaciones habituales en la vida del músico en la que nos encontramos permanentemente expuestos ante el público sobre un escenario” (A, E2, 19). No obstante, aporta la matización de que “la opinión del profesor también debe ser tenida en cuenta a la hora de la evaluación de los alumnos, pero de forma decreciente. Cuanto más novel es el alumno, la opinión del profesor debe tener más peso en la evaluación, y a medida que los alumnos se van haciendo mayores y el nivel instrumental es más elevado, tendrá que ser únicamente el tribunal externo el que fije los resultados” (A, E2, 19). Nos dice además que “las pruebas de acceso a los diferentes ciclos forman parte inherente del sistema” (A, E2, 25) y que “en los exámenes de instrumento, tocar de memoria casi siempre es un requisito” (A, E2, 14).

Finalmente, y en relación con el nivel que deben alcanzar los alumnos al inicio y final de cada ciclo, Xavier nos dice que “al término de los estudios de primer ciclo, los alumnos deben tener un buen dominio de las cuatro primeras posiciones del mango y haberse iniciado al menos en las posiciones más altas, como el pulgar, por ejemplo. También tienen que tener cierta autonomía en relación con el repertorio que se les da para tocar” (A, E2, 20), o que “para ser admitido en tercer ciclo, un alumno debe tener un cierto equilibrio entre sus distintas competencias y también que haya un principio de discurso musical, de expresión artística. Es imprescindible que en la prueba de acceso toque una obra con piano, no únicamente obras a solo” (A, E2, 26).

### 7.2.5 Valoraciones sobre Popper

Cuando llegamos a esta sección del análisis en la que plasmamos las opiniones y valoraciones de Xavier sobre la figura de Popper, constatamos que, como no podía ser de otra manera, posee un amplio conocimiento sobre la figura de este violonchelista-maestro-compositor.

Sobre el personaje nos dice que “Popper fue un gran defensor de los últimos cuartetos de Beethoven, que trabajó con gente como Brahms o Hubay. Fue el primer profesor de violonchelo en la Academia Liszt de Budapest, y también un destacado pianista que a menudo acompañaba a sus propios alumnos, y además fue un ferviente defensor de la música de su tiempo” (A, E3, 1). Y añade que le resulta particularmente entrañable el hecho de que “Popper mencionó sobre Bartok que era un joven pianista de mucho talento, compositor también como él, y que escribe una música que no comprendo pero que estoy seguro que tiene un gran valor” (A, E3, 1), lo



que muestra “la amplitud de miras de un Popper, que a pesar de ser ya un anciano, conservaba un espíritu aperturista” (A, E3, 2). Xavier añade que “su interés por Popper se ha incrementado en la medida en que he ido teniendo un mayor conocimiento de quién fue y qué hizo” (A, E3, 1).

En cuanto a las aportaciones de Popper, Xavier afirma que “su aportación fue muy importante en lo que podemos denominar la técnica interpretativa del violonchelo, y este concepto incluye el arte de digitar las partituras de una manera adecuada a su lenguaje o la relación entre la línea melódica del violonchelo y la voz humana” (A, E3, 2), y que “Popper consiguió reivindicar el violonchelo como un instrumento con capacidad para elaborar un discurso propio” (A, E3, 2).

Resulta obvio afirmar que “los 40 estudios de Popper representan una contribución importante al repertorio del violonchelista” (A, E3, 5) y Xavier añade que “los estudios de Popper, así como las contribuciones de Piatti, Klengel o Duport, son interesantes, valiosas y con un contenido profundamente musical” (A, E3, 5). De hecho, “cada uno de los estudios nos propone una ecuación por resolver y si sabemos aprovechar esta cuestión adecuadamente como profesores, es formidable” (A, E3, 5). Y “dentro de los estudios nos encontramos con niveles muy dispares repartidos entre los 40” (A, E3, 6). Xavier bromea diciendo que “cuando era más joven y tenía que practicar sus estudios veía a Popper como aquel viejo profesor que escribió estudios de técnica difíciles” (A, E3, 1). Y, en todo caso, reconoce el enorme valor pedagógico de estos estudios cuando nos dice que “hoy en día sé cómo hacer trabajar estos estudios para obtener de ellos un aprovechamiento que ayude a construir y/o mejorar la técnica instrumental de mis alumnos” (A, E3, 5) y que “es una idea excelente que en algunos conservatorios superiores de España pidan un estudio de Popper en la prueba de acceso” (A, E3, 7).

Xavier quiere incidir en que, además de los estudios, las piezas de género de Popper son muy interesantes tanto como material pedagógico como concertístico: “Yo incluyo numerosas piezas de Popper en el repertorio de mis alumnos y reivindico la figura de Popper ante ellos diciéndoles que no compuso únicamente estudios” (A, E2, 23) porque “dado que fueron escritas por un violonchelista, aunque resulten difíciles, sabemos que son obras factibles y que suenan bien en el instrumento. Y además son muy valiosas para conectar al joven músico con el lenguaje popular del que se alimenta la música clásica” (A, E3, 9). “Como profesor yo utilizo las piezas de Popper en mayor medida que la media de profesores de violonchelo de mi entorno” (A, E3, 8).

En este sentido, Xavier enfatiza sobre la vinculación de las obras de Popper con la música popular: “Uno se percató de que Popper tuvo relación con la música popular cuando escuchamos obras como la Rapsodia Húngara, recuperando para el contexto de la música clásica melodías del universo de la música popular” (A, E3, 2). “En sus piezas de género podemos encontrar todos los lenguajes musicales que él mismo tocó como intérprete, hay alusiones a Schumann, a Verdi, a Wagner... Encontramos todas las características de la música popular, tal como era

vista por los grandes maestros” (A, E3, 2). Xavier opina que “la obra de Popper permite al alumno mostrar toda su paleta artística” (A, E3, 10), y por ello “es muy interesante que un alumno incluya una pieza de Popper en su programa de fin de carrera” (A, E3, 10). “La obra de Popper da una oportunidad al músico de aprender a transmitir sentimientos como la nostalgia, el amor, la alegría o la tristeza” (A, E3, 3).

Sin embargo, constata que “las piezas de Popper no están suficientemente valoradas incluso a pesar de todo lo que hizo Starker para popularizarlas y defenderlas en su condición de gran repertorio” (A, E3, 8). Y añade que “para Starker, Popper fue “su abuelo musical”, ya que Starker fue alumno de un alumno de Popper” (A, E3, 8).

En cuanto a la difusión actual de la obra de Popper, Xavier admite que es muy irregular. Por un lado, “en Francia se trabaja mucho en clase el concierto n<sup>o</sup>2 opus 24 en mi menor de Popper. Es una obra magnífica, llena de frases bellas y que se trabaja como un concierto técnico, aunque yo creo que es mucho más que eso” (A, E3, 3). Por otro lado, “existen problemas en lo referente a las ediciones para conseguir las obras de Popper. Muchas piezas están descatalogadas, y no se han vuelto a editar” (A, E3, 8). En esta línea Xavier dice que “Starker tocó mucho en concierto las piezas de Popper. Las grabó, las enseñó, ayudó mucho a la difusión y popularización de las mismas. Es un repertorio en el que su interpretación es genial” (A, E3, 8) y que además “la Asociación Francesa de violonchelistas acaba de editar un doble CD en el que 20 violonchelistas se reparten los 40 estudios tocando 2 cada uno” (A, E3, 5). Y añade que si bien “Popper estuvo en la primera línea del repertorio durante toda una época” (A, E3, 4), actualmente “la música de Popper queda relegada casi exclusivamente al ámbito de la pedagogía y la clase de violonchelo” (A, E3, 8). “Actualmente, en los conciertos queda un lugar testimonial para la programación de piezas de carácter como las de Popper” (A, E3, 8).

Xavier nos cuenta que en ocasiones ha interpretado obras de Popper en concierto. “A veces ha sido en forma de bis, a veces porque formaban parte de la presentación de algún festival de violonchelo en el que se programaba música no habitual” (A, E3, 3). Por último añade que “me haría muy feliz la idea de organizar un concierto compuesto exclusivamente de obras de Popper en un lugar en el que esta iniciativa fuese bienvenida, para presentar de este modo “la obra de Popper”” (A, E3, 11).

## 7.3 Informe del caso B

### 7.3.1 Introducción

Nuestro caso B es la profesora Isabel Figueroa, quien desarrolla su labor como docente en el Conservatorio Profesional de Música de su ciudad natal, Vigo. Isabel ejerce la docencia del violonchelo desde hace aproximadamente 15 años. Paralelamente, ha mantenido durante estos años una intensa actividad como instrumentista en el seno de diversas iniciativas musicales surgidas en su ciudad de residencia. A lo largo de estos años de praxis docente ha sido directora de su conservatorio. Recibió su formación instrumental más especializada en Holanda, país en el que residió durante 5 años. Asimismo, tiene formación en el ámbito de la música antigua, habiendo realizado estudios de violonchelo barroco en la ESMAE de Oporto. Es un miembro activo de la comunidad educativa musical gallega, formando parte de la junta directiva de la Asociación de Violonchelistas de Galicia.

### 7.3.2 Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música

El contexto en el que se ubica el trabajo de Isabel es la ciudad de Vigo y es, por tanto, desde esta perspectiva desde la que ella nos habla refiriéndose a los distintos aspectos que tratamos en este análisis.

Es evidente que la presencia de la música clásica en la cotidianidad de la sociedad no está muy arraigada, si bien se han ido produciendo movimientos en la buena dirección en las últimas décadas. Desde las administraciones públicas se ha realizado un trabajo de difusión de la música clásica y de creación y consolidación de sus instituciones de enseñanza que es de ley reconocer. Isabel nos habla, por ejemplo, de la Xoven Orquesta de Galicia, que existió durante unos años y ejerció una labor educativa y social: “La Xoven Orquesta realizaba una importante labor social, porque íbamos a tocar a aldeas y pueblos muy pequeñitos donde no llegaban otras orquestas. Recuerdo estar tocando en las aldeas más remotas” (B, E1, 5). “Se estrenaban obras de compositores gallegos, se recuperaba música del archivo de la Catedral de Santiago, se hizo algo de zarzuela, de ópera...repertorio con coro, solistas, etc”. (B, E1, 5). “La Xoven Orquesta de Galicia fue un proyecto orquestal con visos educativos” (B, E1, 6). “Esta orquesta funcionó hasta el año 1995, cuando el IGAEM, que era el organismo del que dependíamos, creo la Orquesta Real Filharmonía de Galicia y como daño colateral, se cargaron a la Xoven Orquesta” (B, E1, 5).

Queda, no obstante, mucho trabajo por hacer para “normalizar” la presencia y la práctica de la música en la sociedad gallega y, en este sentido, Isabel nos habla de la Asociación de Violonchelistas de Galicia, un proyecto que comenzó su andadura en 2012 con el objetivo de promover el violonchelo. “De entre mis alumnos pequeños, varios son socios de Soncello (la Asociación de Violonchelistas de Galicia), y ello implica que participan en una serie de actividades” (B, E2, 13). La Asociación desarrolla diversas actividades anuales y solicita la colaboración de las instituciones para la realización de las mismas. “Cuando la Asociación de Violonchelistas de Galicia solicitó las instalaciones del conservatorio para la realización de una de nuestras actividades nos las cedieron de buen agrado” (B, E2, 3). Una de ellas fue en Cangas de Morrazo e Isabel nos relata algunas particularidades que ilustran la filosofía del proyecto. “Tras comprobar con alegría el éxito de la convocatoria, empezó todo: instrucciones para organizar las voces de la orquesta de chelos, reparto de camisetas, colocación de sillas y atriles, saludos y abrazos” (B, AR1, 12). “Fue muy curioso ver las caras de la gente que paseaba por Cangas, o se tomaba el aperitivo en una terraza y de repente se veía rodeada de chelistas conquistando la placita durante unos minutos para nuestros mini-conciertos” (B, AR1, 13). Dentro de esta línea, Isabel nos habla de los conciertos de Vigo y su público: “Algunos alumnos van a diversos conciertos que se programan en Vigo y aprovechan el hecho de que el conservatorio proporciona entradas gratuitas” (B, E2, 13). Aunque “los alumnos no asisten a los conciertos de música clásica con la asiduidad que yo querría” (B, E2, 13).

Centrándonos más en el ámbito de la enseñanza de la música específicamente, Isabel nos dice que “la situación actual de la enseñanza del violonchelo en mi ciudad comparada con hace 30 años, es fabulosa” (B, E2, 1). “El nivel instrumental se ha incrementado en general” (B, E2, 5). Y también que “en los últimos años se ha incrementado la demanda de los niños para estudiar el violonchelo (B, E2, 5). Ahora bien, también se debe evaluar respecto a otros lugares, “si comparo la situación actual de la enseñanza del violonchelo en mi ciudad con otros lugares, mis propias referencias o mis propias ideas, es muy mejorable” (B, E2, 1).

En relación con las escuelas de música, en general Isabel tiene una opinión positiva y piensa que están llamadas a ejercer una función importante para el desarrollo de la enseñanza de la música: “Las escuelas de música municipales y privadas deberían servir para facilitar el acceso a la música y al violonchelo de una parte importante de la población” (B, E2, 1). En este sentido opina que “cuantas más opciones y centros proliferen destinados a proporcionar una educación musical, mejor (B, E2, 2). No obstante, es consciente de que “aunque mi opinión sobre la Escuela Municipal de Vigo es muy buena, tengo entendido que no todas las escuelas funcionan así” (B, E2, 2). “El problema de las academias privadas es que son muy caras para los estudiantes y que las condiciones laborales para el profesorado que trabaja en ellas son fatales” (B, E2, 1). En todo caso, piensa que “la coexistencia de centros como los conservatorios por una parte con las academias privadas y las escuelas me parece estupenda” (B, E2, 1). Y, además, lo

considera una opción laboral en expansión “me gustaría que hubiera muchas más escuelas de música, creo que sería la manera de que mucha más gente accediera al mercado laboral y, por otra parte, pequeñas orquestas de cámara en localidades en las que actualmente no hay nada” (B, E2, 18). Asimismo nos habla de otro modelo: “En la provincia de Pontevedra, donde hay una gran tradición de bandas, hay otro modelo, que es la banda-escuela. Son las escuelas que dependen de las bandas de música de los pueblos y que hacen una labor muy buena de difusión musical” (B, E2, 1).

Referente a los conservatorios, su opinión es que “lo ideal sería que los conservatorios estuvieran enfocados a gente que tenga más clara su vocación con el instrumento” (B, E2, 1). Piensa que “a pesar de la falta de recursos de siempre y los recortes más actuales, en los conservatorios se hace bastante buen trabajo” (B, E2, 2). Y que además son centros que favorecen la socialización entre sus alumnos. “En un conservatorio los chavales se encuentran con compañeros de su mismo instrumento, lo cual proporciona un ambiente, la posibilidad de visibilizar mejor el repertorio del instrumento, y un marco de compañerismo, y a la vez de competitividad” (B, E2, 3). “El hecho de que haya agrupaciones como formaciones orquestales, bandas, coros, en las que te puedes encontrar con gente que toca el mismo instrumento u otro, proporciona al alumno una formación mucho más completa que otras escuelas u otro tipo de instituciones donde los alumnos no tienen acceso a esto” (B, E2, 3). Actualmente los centros están bien dotados, en comparación con épocas anteriores. Isabel nos cuenta que “el Conservatorio de Vigo en aquella época tenía dos sedes físicas. Una de ellas se situaba en unas galerías donde había una tienda muy conocida de ropa de niños y uno de los locales era una de las sedes del Conservatorio. Y la otra, donde empecé yo, estaba en el centro de Vigo, eran un par de aulas” (B, E1, 3). Como comparación el aula actual de Isabel responde a la siguiente descripción: “se trata de un aula espaciosa que cuenta con un piano vertical, una pizarra pentagramas, un diapasón grande de mesa, un armario, 3 violonchelos, un equipo de música, una mesa de profesor, correas, atriles y un perchero” (B, NC, 1). También los planes de estudio han mejorado. De su época de estudiante, Isabel nos cuenta que “en aquel momento el único sitio donde sí había exámenes oficiales de música era en A Coruña. Ni en Santiago, ni en Vigo ni en ningún otro sitio” (B, E1, 3).

Como conocedora del sistema desde dentro, tiene también una visión crítica y piensa que hay muchas cuestiones a mejorar: “Me plantearía la creación y desarrollo de centros musicales integrados, donde los chavales pudieran dedicarle tiempo a estudiar el instrumento además de cursar las materias de enseñanza general y de música” (B, E2, 5). “Conozco 2 centros integrados de estudios musicales en Portugal y el alumnado tiene buen nivel en relación a su edad” (B, E2, 5). En su opinión “los equipos directivos están formados por profesores del centro y yo fui directora del conservatorio durante tres años así que puedo hablar por experiencia, mis conocimientos de tipo práctico para el desarrollo de esta tarea eran insuficientes” (B, E2, 5). También comenta que “los horarios entre el profesor y el pianista acompañante no siempre están

coordinados por la jefatura de estudios” (B, E2, 16). Y que hay cuestiones mejorables en el plan de estudios como que “la clase de conjunto que está prevista en el actual plan de estudios no es operativa desde el punto de vista instrumental porque está abierta a toda la cuerda, es más como una mini orquesta” (B, E2, 12). O bien que “la clase colectiva debería estar regulada de una manera más rigurosa y tener el mismo estatus que la clase individual de instrumento” (B, E2, 6). No habla con especial entusiasmo de su departamento: “el departamento de cuerda de mi conservatorio es muy heterogéneo y existe una gran disparidad de criterios. Pero tampoco tenemos conflictos (B, E2, 4). Y piensa que la edad de acceso para acceder a las enseñanzas de música debería ser anterior, ya que “los años de mayor capacidad de aprendizaje son anteriores a los 8 años” (B, E2, 3). Como síntesis podemos deducir que “el trabajo de los conservatorios debería ser aún mejor. Y eso no pasa necesariamente porque tengamos un mayor presupuesto, pero sí que se fomente la formación permanente y específica del profesorado” (B, E2, 2).

Y hablando de la formación del profesorado, Isabel se muestra muy crítica: “Los profesores de conservatorio no contamos con ningún apoyo ni estímulo para mantener una formación permanente” (B, E1, 10). “El Centro de Recursos de Formación del Profesorado, que a priori debería ser el primer pilar en el que apoyarnos, organiza actividades de las que muy pocas me han servido a efectos de formación en mi especialidad” (B, E1, 10). Considera “fundamental buscar vías, pero resulta muy caro estudiar por tu cuenta, una vez que estás trabajando tienes que ajustarte a unos horarios, no puedes pedir permisos, tienes que cumplir con los alumnos...” (B, E1, 10). Por otra parte señala que “desde la Asociación de Violonchelistas de Galicia estamos intentando promover la organización de cursos de formación del profesorado que puedan homologarse a través de la Consellería de Educación y Cultura. Acabamos de empezar a trabajar en esta dirección” (B, E1, 10).

En relación con las actividades complementarias a la formación reglada, manifiesta una opinión positiva: “Las orquestas infantiles me parecen estupendas y además fomentan una serie de cosas que no se pueden trabajar en la clase individual” (B, E2, 10). “Estas orquestas son una forma estupenda de iniciarse en el trabajo de equipo junto a niños que toquen otros instrumentos diferentes del violonchelo” (B, E2, 10). De su propia experiencia relata que: “mi primera experiencia orquestal fue con la Orquesta Clásica de Vigo, que es un proyecto orquestal que empezó con una orquesta de niños” (B, E1, 5), y que posteriormente “me fui a Santiago a tocar en la Xoven Orquesta, que era una orquesta que ensayaba todos los días, todas las mañanas, con profesores que gestionaban los seccionales y tocaban como principales en la cuerda” (B, E1, 5).

Otro de los temas analizados versa sobre el contexto socioeconómico del alumnado de música. En este sentido nos dice que “el entorno del que proceden mis alumnos en general es propicio para el estudio del violonchelo” (B, E2, 4). “Son niños de familias aficionadas a la música, sen-



sibles a las diversas manifestaciones culturales y de música en particular, con padres motivados, que se preocupan por la marcha de la formación de sus hijos” (B, E2, 4). En cuanto a los recursos como banco de instrumentos, Isabel nos cuenta que “en el conservatorio de Vigo hay 5 violonchelos de diferentes tamaños” (B, E2, 4). Pero que “en función de las diferentes políticas de los equipos directivos que han ido pasando, los alumnos han tenido un acceso mayor o menor a esos instrumentos” (B, E2, 4). En general “los niños tienen todos sus instrumentos en propiedad porque se los compran” (B, E2, 4). Y “cuando se encuentran en la situación de necesitar un instrumento de manera puntual, tienen que desplazarse a estudiar al conservatorio llegando a tener que recorrer distancias de hasta 50 kilómetros, y las familias no están por la labor porque no tienen esa disponibilidad de tiempo” (B, E2, 4). Por ello “esos instrumentos del centro a día de hoy no los utiliza nadie ni se les hace ningún tipo de mantenimiento” (B, E2, 4). “Los instrumentos 4/4 los utilizamos los profesores para dar las clases” (B, E2, 5). Nos comenta que los profesores de violonchelo del centro “hemos solicitado que se revise la política de préstamo de los violonchelos” (B, E2, 5).

En todo caso, también en este tema las cosas han mejorado con respecto a sus años de estudiante, cuando no existían los instrumentos de préstamo: “Me acuerdo perfectamente de mi primer violonchelo. Era un instrumento de fábrica, tamaño 4/4, que costó en su día 100.000 pesetas” (B, E1, 3). “En el año 2000 me dieron una beca de Caixa Galicia y gracias a esa beca mis padres me pudieron comprar un buen instrumento” (B, E1, 6). Una cuestión sobre la que Isabel quiere llamar la atención es que “las partituras siguen siendo muy caras y las bibliotecas de los centros no están dotadas como deberían” (B, E2, 18).

Como conclusión de este apartado, Isabel nos dice que, para una progresiva y continuada mejora de la enseñanza y presencia de la música en la sociedad gallega, desde su punto de vista “el futuro pasa por generar muchos más proyectos musicales, pequeñas orquestas... con fondos públicos porque creo que ahora mismo la cosa está un poco escasa” (B, E2, 18).

### 7.3.3 Perfil personal y profesional

Isabel tiene en el momento de la realización de la investigación 42 años, y nos dice que “hasta los 16 años y desde los 27 vivo en Vigo” (B, E1, 1). Aunque ahora está jubilado, su padre fue músico: “Recuerdo despertarme de pequeña con el sonido de mi padre estudiando el piano” (B, E1, 1). “Empecé mi formación musical con mi padre, en casa, a los 7 años” (B, E1, 2). En este sentido ella dice que “no recuerdo haber decidido que quería ser músico profesional en un momento concreto. Ya lo tenía decidido a priori, desde muy pequeña” (B, E1, 4). “Recuerdo a mi padre intentar quitarme la idea de la cabeza porque decía que era una vida muy dura” (B, E1, 4). En todo caso “con 16 años, surgió la oportunidad de ir a Santiago para formar parte de la



Xoven Orquesta, lo cual implicaba dejar mi colegio, ir a vivir sola a Santiago, fuera de mi casa un par de años antes de lo que era lo habitual... y lo asumimos todos: mis padres con mucha inquietud y yo con mucha alegría” (B, E1, 5).

En el ámbito académico, Isabel relata que su primer instrumento fue el piano y que “empecé con 8 años en el Conservatorio de Vigo, antes de que fuera asimilado por la Xunta de Galicia” (B, E1, 3). “Cuando empecé a estudiar violonchelo tenía 13 años” (B, E1, 2). “Tengo el Título Profesional de Piano, Título Superior de Violonchelo y de Música de Cámara y Licenciatura en Música Antigua con especialidad en violonchelo barroco” (B, E1, 6). “Comencé mis estudios superiores en 1997 cuando hice los exámenes de noveno y décimo del Plan del 66, que es el plan de estudios que me tocó cursar” (B, E1, 6). “Después me fui a Holanda para hacer estudios de perfeccionamiento” (B, E1, 6). “En Holanda estudié violonchelo, música de cámara, orquesta y una asignatura que podríamos traducir como “interpretación históricamente informada” (B, E1, 7). En cuanto a la enseñanza obligatoria, Isabel nos dice por una parte que “el colegio no me transmitió ninguna visión sobre la música” (B, E1, 2) y, por otra, que “hice hasta el bachillerato y también la selectividad” (B, E1, 6) y que “me arrepiento de no haber hecho además estudios en la universidad, estudios que no tuvieran que ver con la música” (B, E1, 6).

Toda esta educación formal se complementa con su formación cultural: “He hecho muchos cursos ya de mayor, de violonchelo barroco (B, E1, 5). Y también que “he formado parte de varios coros y los considero importante” (B, E1, 7).

Hay que decir que a veces lo artístico y lo cultural van unidos de la mano, y que incluso, cuando no existe, lo artístico hay que inventárselo. En la línea de desarrollar proyectos musicales, Isabel nos cuenta que “soy miembro de la junta directiva de la Asociación de Violonchelistas de Galicia y miembro fundador y secretaria de la Orquesta Vigo 430” (B, E1, 10). “Participo en actividades concertísticas en Vigo, como los conciertos de la Orquesta Vigo 430” (B, E2, 14). “He tocado durante 10 años con el Cuarteto Efmere y me he dedicado mucho a la música antigua y he tocado en trío con piano mucha música de cámara” (B, E1, 9). Isabel recuerda que “mi primer recital como solista lo toqué en la Fundación Barrié de A Coruña, donde participé en un Ciclo de Jóvenes Intérpretes” (B, E1, 8). Nos transmite que “disfruto mucho en escena, nunca he tenido problemas para tocar de memoria y la parte de ansiedad escénica o miedo a tocar en público nunca ha sido un problema, me lo paso bien tocando en público” (B, E1, 8).

En cuanto a su perfil profesional, nos dice que “estudié para ser solista, o para tocar”. Después me vi en la perspectiva de que quería dejar de estudiar y además tenía que comenzar a trabajar y salió una oposición de la Xunta de Galicia para el cuerpo de profesores de música y artes escénicas” (B, E1, 9). “Aprobé las oposiciones aquí en Galicia para ser profesora de conservatorio” (B, E1, 6). Y “me gusta mucho dar clase, es una actividad que me motiva mucho, pero no concibo dar clase solamente. Es necesario tocar, una cosa no puede ir sin la otra” (B, E1, 10). Por

otra parte señala que “desde que me puse a trabajar ni la concentración, ni la disponibilidad de tiempo ni la regularidad para estudiar el instrumento son lo mismo que antes” (B, E3, 3).

### 7.3.4 Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo

Al abordar el tema de la enseñanza del violonchelo, Isabel nos habla en primer lugar de sus profesores: “Mi primer profesor era un músico “de los de antes”. Como instrumento principal tocaba el oboe y el clarinete” (B, E1, 2). “Obviamente me enseñaba con una técnica un poco sui-generis” (B, E1, 2). “Hasta tercero de elemental toqué el violonchelo colocando las manos como si tocara el violín, es decir con el meñique de la mano izquierda estirado y el meñique de la derecha colocado encima de la vara del arco” (B, E1, 2). En los años siguientes “llegaron una serie de profesores extranjeros como profesores de la Xoven Orquesta de Galicia”... (B, E1, 3), y “a partir de mi tercer curso Dalibor Sebestik fue mi profesor hasta los veintidós” (B, E1, 3). Desde ese momento “empecé a ver el violonchelo como algo más profesional” (B, E1, 4). Nos dice que Dalibor “tenía muchísima paciencia y explicaba todo con mucho detalle. Tocaba en las clases, pero yo me quedé más con el sistema analítico de sus clases” (B, E1, 8). Posteriormente, Elías Arizcuren, “mi profesor en Holanda dejaba mucha libertad musical, o quizás no tenía mucho que decir musicalmente” (B, E1, 8). Sin embargo, “el profesor asistente, que era Jeroen Den Herder sí incidía un poco más en la parte musical, así que fue una buena combinación” (B, E1, 8). Cuando nos comenta sobre otros profesores que le han aportado mucho, menciona a “Leo Meilink, flautista, que era quien impartía la asignatura de “interpretación históricamente informada”, Itziar Atutxa, que fue profesora mía de cello barroco. Ana Mafalda Castro en Oporto, clavecinista y continuista, que es una autoridad en lo suyo. Antoine Ladrete, violonchelista barroco con quien hice diversos cursos, y que tiene un planteamiento espectacular de la realización del continuo....” (B, E1, 9).

En cuanto a las características que según ella deben reunir los profesores de los distintos niveles educativos en el ámbito de la enseñanza del violonchelo, opina que “para impartir clases de iniciación musical en edades tempranas habría que tener en los conservatorios un profesorado formado y especializado en la enseñanza musical dirigida a niños muy pequeños” (B, E2, 3). “Un buen profesor en grado elemental debe tener conocimientos, empatía, bastante fantasía, una cierta formación en pedagogía y psicología y una experiencia musical amplia tanto en orquesta y música de cámara como en otros estilos de música” (B, E2, 11). “Para ser un buen profesor en grado profesional hay que tener una técnica instrumental depurada y recursos para solucionar problemas” (B, E2, 15). Piensa además que “el profesor de grado superior debe tener un perfil orientado quizás no tanto a la pedagogía como a la interpretación (B, E2, 16), “tiene que ser un instrumentista en activo, con experiencia real y suficientemente amplia en tocar tanto como solista, en música de cámara como en orquesta” (B, E2, 16). En este sentido

opina que “hay profesores que actualmente están impartiendo enseñanzas de grado superior que no responden al nivel de los profesores que yo tuve. No tienen perfiles de instrumentistas en activo, ni nada parecido” (B, E2, 18).

En cuanto al alumnado, Isabel piensa que “el nivel de estrés en los niños dentro de la franja de edades con las que trabajo es bastante alto, en relación con lo que yo creo que debería ser” (B, E2, 4). Piensa que existe “una diversificación muy grande de actividades, lo cual está muy bien para la formación general de los chavales en el ámbito cultural y deportivo, pero no tienen tiempo material para estudiar” (B, E2, 4). “Cuando empiezan la ESO, pegan un bajón y quinto y sexto de profesional, cuando coincide con el bachillerato, es un escollo tremendo” (B, E2, 13). “Hay gente que cuando ve la dificultad de compaginar se plantea acabar el grado profesional y a veces no puede ni siquiera alcanzar este objetivo” (B, E2, 13). “Los que ya tienen claro que van a continuar a pesar de todo, son niños a los que les encanta el trabajo en equipo, tocar en orquesta y que les motiva un montón participar en actividades con el violonchelo” (B, E2, 13). Ahora bien, reconoce que “los estudiantes que terminan ahora grado superior están mucho más formados que los de mi generación” (B, E2, 18). A priori no le preocupa demasiado el “talento”, más bien piensa que “una persona que tiene interés y ganas, aunque no sea especialmente talentoso, va a conseguir unos buenos resultados” (B, E2, 9).

En cuanto a los 5 pilares básicos de la enseñanza, las ideas de Isabel giran en torno a los siguientes parámetros. Referente a los **objetivos** piensa que lo más importante es que “durante el primer año hay que conseguir cierto hábito en la relación con el instrumento” (B, E2, 6), “que cuando lleguen a casa, al igual que hacen sus deberes del cole, se sienten a tocar el violonchelo” (B, E2, 6). Piensa que “los niños deben desarrollar el hábito de tocar de memoria” (B, E2, 6), aunque confiesa que “me he ido “ablandando” con los años, actualmente soy muy sensible a los miedos de los niños” (B, E2, 6). Piensa que “los objetivos de las enseñanzas de grado profesional pasan por adquirir una técnica instrumental apropiada para poder tocar el repertorio que se considere; cierta solvencia y autonomía en el estudio: un buen sonido; una afinación aceptable en todos los registros, posibilidades reales de poder enfrentarse a un repertorio complejo o que le sirva para presentarse a una prueba de acceso a grado superior, unos conocimientos estéticos e históricos mínimos para enfrentarse a ese repertorio y una predisposición o un saber estar en el escenario en cuanto al rol que le toca jugar al violonchelista en cada momento (B, E2, 11). Encontramos sus opiniones refrendadas en la programación del centro, entre cuyos objetivos están: “Mostrar en los estudios y en los fragmentos musicales capacidad de aprendizaje progresivo e individual” (B, PR, 17); “Memorizar e interpretar fragmentos musicales empleando un control de la medida y afinación apropiado al nivel del curso” (B, PR, 17).

En lo referente a los **contenidos**, pone el énfasis en primer lugar en cuestiones de arco: “en grado elemental me dedico al *detaché-legato* al *martellé-staccato* y sus combinaciones, los

cambios de cuerdas, la “partición” del arco en secciones y/o entero” (B, E2, 9). Por otro lado, “el *vibrato* lo introduzco en distintos momentos según el niño. Intento que en cuarto de elemental ya lo puedan aplicar, de manera que en tercero empiezo con ejercicios” (B, E2, 9). Opina que “en primero de profesional es un buen momento para comenzar a trabajar las posiciones de pulgar” (B, E2, 13). Y que “en los conservatorios superiores de Galicia los alumnos no siempre tienen suficientemente incorporado en su repertorio los estudios” (B, E3, 5). Concluye que “un estudiante avanzado de violonchelo debe poder tocar estudios y caprichos, sonatas con piano, obras para violonchelo solo y algunos conciertos con orquesta” (B, E2, 16).

Respecto a la **metodología**, analiza cuestiones sobre la clase colectiva y las escalas. Por un lado nos dice que “la clase colectiva sirve para fomentar mucho el compañerismo” (B, E2, 6). Piensa que en este marco “se pueden desarrollar actividades en las que se fomenta la fantasía y cuestiones como musicar cuentos...” (B, E2, 6). También dice que “la clase colectiva está a veces infrutilizada, no se le da la importancia que merece” (B, E2, 6). No obstante opina también que “la clase individual siempre va a ser necesaria porque da el espacio, el tiempo y la concentración que requiere cada alumno” (B, E2, 6).

En cuanto a las escalas piensa que “el trabajo con las escalas debe comenzarse desde el primer momento” (B, E2, 9). “He organizado el sistema de escalas de manera que en cada curso se vaya ampliando poco a poco” (B, E2, 8). Dice que “en clase solemos trabajar escalas o algún pasaje de agilidad para calentar los dedos, porque a veces vienen directamente del colegio y vienen en frío” (B, E2, 10), y que “antes intentaba trabajar escalas en todas las clases, pero esto se “comía” la clase (B, E2, 14). Así que “reservo una clase al mes para trabajar las escalas en profundidad” (B, E2, 14).

En lo referente a la organización del repertorio nos dice que “Intento que tengan de manera simultánea 2 estudios que aborden dificultades técnicas diversas” (B, E2, 14). “Intento en cada curso trabajar estilos diferentes” (B, E2, 12). “En algún caso particular, puedo utilizar un estudio determinado para resolver un problema en concreto” (B, E3, 4). “Les proporciono un repertorio donde puedan lucirse y mostrar sus cualidades” (B, E2, 17). Isabel nos dice que “mis alumnos de violonchelo son muy participativos y siempre quieren tocar” (B, E2, 14) y que “hay alumnos a los que les gusta tener la posibilidad de lucirse delante de otros” (B, E2, 13). Desde una visión más crítica añade que a veces “en el grado elemental estamos enseñando a los alumnos a adquirir ciertos conocimientos, y en el grado profesional nos encontramos con que muchas veces tenemos que “reparar” algunos vicios adquiridos de los alumnos o corregir cosas que no siempre estuvieron bien enseñadas, o bien aprendidas” (B, E2, 15).

En cuanto a los **recursos** (partituras, libros, repertorio variado y otros soportes) que utiliza para la enseñanza del violonchelo, nos dice que “no utilizo un único “libro de cabecera”, porque los que conozco no me gustan lo suficiente como para utilizarlos en exclusiva” (B, E2, 8). “He

ido elaborando una carpeta propia donde meto las cosas que me parecen interesantes para cada curso, con idea de hacer quizás algún día mi propia selección” (B, E2, 8). Añade que “trabajo Bach con los alumnos, pero más tarde que lo que suelen hacer otros profesores” (B, E2, 12), ya que “las suites de Bach son obras imprescindibles” (B, E2, 17). Piensa que “las colecciones de estudios constituyen una categoría en sí misma dentro de la literatura del violonchelo” (B, E3, 5) y que “si Duport desarrolla sus estudios “a lo largo de la cuerda”, Popper lo hace “entre las cuerdas”, por lo que el planteamiento combinando ambos autores es muy completo” (B, E3, 4). Así que “durante el grado superior considero necesario trabajar estudios y caprichos como los de Popper, Piatti, Servais o Gruetzmacher” (B, E2, 15).

Por otro lado opina que “los denominados conciertos técnicos aportan los rudimentos, las técnicas y los conocimientos para enfrentarse con el gran repertorio de violonchelo (B, E2, 17), y que “las piezas de virtuosidad me parecen muy interesantes y divertidas de estudiar, aportan un montón de recursos para un instrumentista” (B, E2, 17). Dice que otro recurso enriquecedor consiste en “incluir en el repertorio de los alumnos algún dúo u obras de conjunto de violonchelos” (B, E2, 12).

Piensa que “actualmente hay una gran disponibilidad para utilizar la tecnología como las grabadoras de alta definición, una herramienta muy valiosa para el alumno y el profesor, para audiciones, masterclases...” (B, E2, 16). Considera, por último, que los alumnos deben conocer “libros sobre el violonchelo, en particular, y sobre la música, en general, no me refiero a partituras, sino a libros de análisis, historia del violonchelo, estética...” (B, E2, 16).

Finalmente, en cuanto a la **evaluación**, Isabel nos dice que “en el grado elemental valoro mucho el interés y el trabajo en casa, aunque esto no vaya siempre aparejado al resultado” (B, E2, 9), y que “en la programación del conservatorio tenemos unos requisitos mínimos que incluyen tocar a lo largo del curso 2 o 3 escalas con sus ejercicios, algo de material de estudios y piezas, y tocar al menos en 2 audiciones de clase con público durante el curso” (B, E2, 9). Efectivamente, encontramos referencias a estas cuestiones en el mencionado documento como: “la no realización de los contenidos elementales a través de la metodología aplicada por el profesor, será motivo de la no superación del curso” (B, PR, 21), “queda a criterio del profesor el nivel técnico, musical e interpretativo que debe alcanzar cada alumno para superar el curso correspondiente” (B, PR, 6), “para la cualificación en la evaluación final, se tendrá en cuenta el trabajo desarrollado a lo largo del curso, así como la asistencia y el interés mostrado por el alumnado, que representará el 80% de la cualificación total. El 20% restante de la cualificación corresponderá a las audiciones e otras actividades que se puedan organizar desde el departamento” (B, PR, 6).

Con respecto al grado profesional y al grado superior opina que “me parece muy bien que se toque un estudio en la prueba de acceso al grado superior, de Popper o de otro autor, pero que

se toque un estudio” (B, E3, 5). Y añade que de acuerdo con su criterio “para ser admitido en grado superior un alumno debe demostrar que se puede enfrentar a un repertorio de distintos estilos y épocas con solvencia” (B, E2, 15) y que “obviamente no se puede acabar un grado superior sin poder llevar a cabo un recital, un concierto, una audición o una prueba, interpretando el repertorio con nivel y calidad” (B, E2, 16).

### 7.3.5 Valoraciones sobre Popper

Abordamos ahora el análisis de las valoraciones de Isabel sobre la figura y la obra de Popper. En lo referente a las aportaciones de autor, Isabel menciona que “las obras de Popper son una muestra representativa de la literatura del violonchelo del romanticismo, por sus armonías, melodías y también por su pequeño formato, lo que las incluye en el género que denominamos música de salón” (B, E3, 8). En todo caso afirma que “lo que mejor conozco de la obra de Popper son los 40 estudios opus 73” (B, E3, 1), que, según sus propias palabras “son un regalo y un castigo a la vez para los violonchelistas, un pilar de la técnica” (B, E3, 3). Opina que “la aportación más significativa que hace Popper a la técnica del instrumento a través de los estudios es el explorar exhaustivamente todos los registros del instrumento por bloques” (B, E3, 1) y que “Popper amplía el mapa del violonchelo no sólo en el recorrido y desplazamientos en una cuerda, sino en el sentido de posición en varias cuerdas, es decir, combina los desplazamientos por la cuerda con un sentido de posición y estabilidad de la mano izquierda en varias cuerdas” (B, E3, 1). Precisamente por estos motivos afirma que “Popper es un paso natural para el desarrollo de la técnica del violonchelo, el mejor “entrenamiento” que yo conozco” (B, E3, 6) y que “el 90% de mi técnica instrumental la he construido a través de los estudios de Popper.... junto con los de Duport” (B, E3, 3).

En cuanto a las piezas de género afirma que “las piezas son en general muy cortas, muy compactas y conllevan un trabajo en profundidad de una o dos cuestiones de la técnica instrumental” (B, E3, 2) y que “las obras que conozco me parecen muy interesantes para trabajar, muy lucidas para tocar en público, y también divertidas a la hora de estudiar” (B, E3, 1).

Sin embargo considera que dado el nivel del alumnado que ella tiene en el grado elemental y profesional, las piezas de Popper “es un tipo de repertorio que actualmente yo tengo pocas posibilidades de trabajar con mis alumnos porque con excepciones como la Tarantella o las Gavotas, son difíciles para los alumnos de grado profesional” (B, E3, 1). Precisamente para los alumnos de grado elemental “se pueden utilizar los 15 estudios fáciles opus 76 y la Gavota en re menor” (B, E3, 7). “Los 15 estudios fáciles opus 76 van muy bien porque son muy musicales y nos dan la posibilidad de trabajar la primera posición, las extensiones y las dificultades intrínsecas al grado elemental” (B, E3, 2). Volviendo al grado profesional, nos dice que “sé que hay



unos estudios que son de “preparación al opus 73”, pero no los conozco ni he podido conseguir la partitura” (B, E3, 6).

En cuanto a los 40 estudios opus 73, la obra más conocida de Popper, Isabel los conoce muy bien. “He tocado muchos estudios del libro de los 40 estudios opus 73 y prácticamente todos esos que he estudiado, los he tocado en audición o examen de memoria” (B, E3, 2). “Recuerdo el 22 porque fue el que toqué para mi prueba de acceso en Holanda” (B, E3, 3). “El 34 fue uno de los primeros que toqué en público, con sus dobles cuerdas. Aunque es sencillo de lectura, cuando lo tienes que tocar en público y estás un poco nerviosa... no es nada fácil” (B, E3, 3). “Recuerdo que el 6 me dio trabajo para conseguir tocarlo a una velocidad homogénea a lo largo de todo el estudio y que el 15 parece fácil a priori pero en realidad es muy traidor, porque tiene una interválica difícil de afinar y requiere una técnica de arco muy refinada para que suene claro” (B, E3, 3). Afirma que “es difícil establecer una buena secuenciación entre los estudios, porque no están ordenados de modo progresivo en cuanto a su dificultad, sino que son muy distintos y variados entre ellos, y algunos del principio son más difíciles que otros de más adelante...” (B, E3, 4), pero que “los estudios son estupendos con todos los aspectos técnicos que abarcan, si es de doble cuerda, si es de bariolage, si es de cromatismos...” (B, E3, 2). En su praxis como profesora dice: “intento que entre los estudios de Popper que hayan visto conmigo haya una muestra representativa y variada de lo que supone esa colección de estudios, para que así se hagan una idea de lo que significa esta obra dentro de la literatura técnica de nuestro instrumento” (B, E3, 4). “Si detecto un problema importante de coordinación entre las manos se puede trabajar el estudio número 6” (B, E3, 4), pero “si veo que el alumno no tiene un mínimo de solvencia, no le doy estudios de Popper, porque no podría tocarlos y resultaría muy frustrante para él... y también para mí” (B, E3, 5). Opina que “los estudios de Popper ayudan a desarrollar el cantabile en las dobles cuerdas” (B, E3, 5), y que “el *staccato* también se trabaja en profundidad en un par de estudios. El *legato* y los cambios de cuerda en *legato* por supuesto y sobre todo el control y distribución del arco” (B, E3, 5). “Los armónicos, a través, por ejemplo, del estudio 40...” (B, E3, 5). Además, afirma que “hay algunos, como el 17 que son verdaderas piezas de concierto, con un contenido musical formidable” (B, E3, 5).

Isabel nos dice que “en sexto de grado profesional utilizo los estudios de Popper, pero esta división es flexible” (B, E2, 12), ya que “no siempre he conseguido abordar los estudios de Popper con los alumnos de sexto” (B, E2, 12). En este sentido, encontramos referencias en la programación del Conservatorio Profesional de Música de Vigo: “Repertorio orientativo para 6º de grado profesional: 40 estudios opus 73 de Popper” (B, PR, 32). “En la programación de mi conservatorio están incluidas la Tarantella y las Gavotas de Popper. El motivo fue simplemente por ampliar un poco el abanico de repertorio de obras de pequeño formato” (B, E3, 6).

En cuanto a la difusión de la obra de Popper, Isabel afirma que “cuando yo estudié en Holan-



da, todos tocábamos obras de Popper, y sin embargo aquí en España, en la actualidad, parece que se deja un poco de lado, que no se valora lo suficiente” (B, E3, 8). Y quizás por ese motivo “tengo que confesar que cuando escojo el repertorio de mis alumnos, a menudo me olvido de Popper (me refiero a sus obras, no a sus estudios), porque actualmente tenemos tanto repertorio y tan variado, que a veces nos parecen más seductoras otras músicas, otros compositores” (B, E3, 8). En este sentido, “las veces que he incluido alguna pieza de Popper en el repertorio de mis alumnos ha sido como contraposición a otras obras de su programa” (B, E3, 7), y en todo caso, “es mejor tocar esas piezas cuando el alumno tiene ya una técnica consolidada que le permite lucirse con ellas y tocarlas de manera brillante” (B, E3, 6).

De hecho, Isabel admite que no conoce todas las obras de Popper. A veces ni las ha escuchado o bien no ha conseguido la partitura. “Tengo un CD de piezas de Popper grabadas por Janos Starker, y también tengo una copia de una grabación de los 40 estudios, pero nada más” (B, E3, 2). “He oído hablar de los conciertos pero no los conozco ni los he escuchado en grabaciones ni en directo” (B, E3, 7).

Sin embargo, al referirse a los estudios de grado superior, Isabel afirma que “es tan importante incluir una obra de Popper, en calidad de obra de virtuosismo, como incluir Bach en el recital de fin de carrera de un alumno” (B, E3, 8), y que “durante el grado superior se pueden trabajar todas las obras de Popper, la Danza de los Elfos...” (B, E3, 7).

## 7.4 Informe del caso C

### 7.4.1 Introducción

Nuestro caso C es el profesor más joven de entre los participantes en esta investigación. Se trata de Juan José Díez, profesor de violonchelo en la actualidad en el Conservatorio Municipal de Música de As Pontes, en la provincia de A Coruña. Juan José estudió violonchelo con esta investigadora en sus años de adolescencia en el Conservatorio Profesional de Música de A Coruña, su ciudad natal. Realizó sus estudios superiores en el Conservatorio Superior de Música de Aragón y posteriormente dos posgrados de interpretación en ese mismo conservatorio y en la ESMUC (Escuela Superior de Música de Cataluña). Se acaba de incorporar al mundo laboral en el ámbito de la música alternando la docencia del violonchelo en diversos conservatorios pertenecientes a la red de centros de la Xunta de Galicia y la participación por períodos en conciertos con la Orquesta Sinfónica de Galicia y la Real Filharmonía de Galicia. Desde hace aproximadamente un año es profesor a tiempo parcial en el Conservatorio Municipal de Música de As Pontes, donde imparte violonchelo y lenguaje musical.

## 7.4.2 Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música

En el análisis que hace Juanjo sobre el contexto de la enseñanza de la música comienza por realizar una valoración de la situación de la música en el marco de la enseñanza obligatoria: “La falta de interés por la música dentro del sistema general de la enseñanza es algo que me indigna profundamente” (C, E1, 5). “Si no hubiera estudiado en el conservatorio nunca me habría interesado por la música, porque nunca tuve un buen profesor de música en el colegio, nunca se le dio importancia a la música” (C, E1, 5). Añade que “si no hay una iniciación a la música mínimamente aceptable en las clases del colegio, nunca habrá mucha demanda de estudiar música por parte de los niños, porque todo lo relacionado con el mundo de la música queda oculto y desconocido para la mayoría” (C, E1, 5). Incluso “la gente que no tiene relación con la música desconoce que es una enseñanza individualizada” (C, E2, 6).

A pesar de esta visión inicial negativa, Juanjo dice que “la situación actual de la enseñanza del violonchelo en A Coruña está mucho mejor que cuando yo fui alumno” (C, E2, 1), y que “el nivel instrumental se ha incrementado claramente en los últimos 10 años” (C, E2, 5).

En relación con la coexistencia de los conservatorios y las escuelas de música opina que “me parece positivo que coexistan los dos sistemas de enseñanza de la música, los conservatorios para aquellas personas que estudian música con una visión de un estudio concienzudo y con aspiraciones de profesionalización, más allá de que luego se dediquen o no a la música, y las escuelas para aquellos que lo ven como un *hobby*” (C, E2, 1). Desde su punto de vista “el único peligro es que la enseñanza no reglada invada a la reglada” (C, E2, 2), ya que los niños “se divierten más en la escuela de música porque se les exige menos” (C, E2, 2). En este sentido, “la enseñanza de la música en estas condiciones es un negocio” (C, E2, 2). Piensa que “la enseñanza que ofertan estas escuelas no es siempre de calidad y a veces cuentan con un profesorado muy poco especializado” (C, E2, 2), y “uno de los problemas que veo en la enseñanza no reglada es precisamente la falta de organización curricular” (C, E2, 2). A pesar de ello concluye que “las escuelas de música cumplen la función de dar la oportunidad de tener una iniciación a la música a todo el que quiera” (C, E2, 2).

Con respecto a los conservatorios, dice que “son instituciones que hacen una labor que se ha de salvaguardar, hay que defenderlos a ultranza por lo que representan: enseñanza pública y especializada de la música” (C, E2, 3). Reconoce que en las últimas décadas ha habido mejoras en este sentido: “Yo empecé en 1994 y casi estábamos estrenando edificio, ya que la sede actual del conservatorio se había inaugurado en 1992” (C, E1, 3). Además, “gocé de bastantes adelantos”, siendo el primero de ellos el espejo que pediste que nos pusieran en el aula de violonchelo” (C, E2, 20). No obstante, piensa que aún hay muchas cuestiones mejorables, como “las bibliotecas de los 2 conservatorios, que están bastante vacías y además no existe figura de bibliotecario...”

(C, E2, 20). Piensa además que “se necesita una mayor sinergia entre los dos conservatorios, el de grado profesional y el de grado superior, para construir mejor el edificio de la educación musical” (C, E2, 1), y que “los estudios de grado superior de música se deberían integrar en las universidades manteniendo su idiosincrasia y naturaleza específica” (C, E2, 3). Por otro lado, “concedería un grado mayor de autogestión a los centros, para cubrir sus necesidades materiales y sería más generoso en cuanto a los recursos para estas enseñanzas” (C, E2, 5).

Concede importancia a los conservatorios como oportunidad de socialización para los alumnos: “El ambiente de amigos del conservatorio es algo importante y enriquecedor para los niños” (C, E2, 14). Y añade que “el alumno que se forma únicamente a través de las clases particulares, vive muy aislado desde el punto de vista musical” (C, E2, 3).

En este sentido, las orquestas infantiles y juveniles pueden aportar su granito de arena: “Contribuyen a fomentar el trabajo de conjunto, la escucha, la coordinación y la disciplina de grupo, a formar el oído polifónico y a los violonchelistas nos ayuda a descubrir la importancia de nuestra voz, el bajo” (C, E2, 10). Sin embargo, no todo es positivo, ya que, en su opinión “en la orquesta de niños de la Sinfónica de Galicia hay mucha competitividad. Ese es un aspecto negativo y, particularmente, la actitud de los padres” (C, E2, 10). Añade que además: “esta orquesta está nutrida en gran parte de los hijos de los músicos de la Orquesta Sinfónica, y para mí es una estafa, porque su labor educativa y social “se queda en casa”, con financiación pública” (C, E2, 10).

Juanjo, por su parte dice que “formé parte la Orquesta Joven de la Sinfónica de Galicia” (C, E1, 7). Pero que “para mí fue muchísimo más formativa la orquesta del Conservatorio Superior de Zaragoza” (C, E1, 7). “En Aragón no tiene su sede ninguna orquesta profesional, de modo que la orquesta del Conservatorio Superior de algún modo cumple ese rol” (C, E1, 7).

Analizando más de cerca el centro educativo en el que Juanjo desarrolla su labor docente, el Conservatorio Municipal de As Pontes, en la provincia de A Coruña, nos dice que “la situación sociocultural de As Pontes no favorece el estudio del violonchelo por desconocimiento. La gente no conoce el instrumento, no sabe ni cómo suena, ni cómo se llama” (C, E2, 5). Él piensa que los profesores “tenemos que hacerles ver el formidable patrimonio que ofrece la música, a nivel personal y a nivel cultural” (C, E2, 13). Y, en cierta medida, lo consigue, ya que “los padres muestran un grado de compromiso enorme con los estudios musicales de su hija, comprenden la importancia de que asista a conciertos y escuche música clásica en directo” (C, E2, 14). Añade que “en mi conservatorio tengo oportunidades de tocar conciertos y las aprovecho” (C, E2, 14), y “las alumnas pequeñas asisten a todos los conciertos de profesores que tocamos en el conservatorio. Y a la mayor parte, sus padres les traen a los conciertos de la orquesta en A Coruña” (C, E2, 14). Juanjo añade que “esta niña es socia de la Asociación de Violonchelistas de Galicia, de modo que también ha tenido acceso a entradas gratuitas a través de la asociación”

(C, E2, 14).

Al observar el centro, vemos que su aula “es un aula muy pequeña, en la que hay una pizarra de pentagramas, sillas de diferentes alturas, un espejo y varios atriles. No tiene piano” (C, NC, 1). Nos cuenta que “también doy clase de lenguaje musical a los alumnos de segundo curso de grado profesional” (C, E2, 13). Considera que aún así, los medios con los que cuenta no están mal. “Los alumnos pueden utilizar instrumentos de préstamo en los primeros años” (C, E2, 5). “El AMPA quien compró la silla pequeña para la clase de violonchelo y también compró el espejo para el aula” (C, E2, 3).

La cuestión de la adquisición de los instrumentos no es algo baladí y las familias hacen verdaderos esfuerzos en muchas ocasiones. “Mi primer violonchelo fue un 3/4 que compramos de segunda mano a una chica que pasaba a segundo y necesitaba un instrumento más grande” (C, E1, 2). Y mucho más cuando se trata de instrumentos de calidad. “A la vista de que era difícil y muy caro tener un instrumento decente, mi profesor de Zaragoza me prestó un instrumento suyo durante 2 años aproximadamente” (C, E1, 7). “Cuando estaba en segundo de grado superior mis padres me dieron el apoyo económico y encargamos un instrumento, que lo recibí cuando ya estaba en cuarto” (C, E1, 7). “Tengo también un arco cedido y estoy buscando uno bueno para comprar por un precio asequible (C, E1, 7).

En este sentido las becas suponen una ayuda fundamental: “Durante 2 años consecutivos gané un concurso para obtener una beca que ofertaba Ibercaja” (C, E1, 9). En cuanto a la formación del profesorado, Juanjo dice que “los profesores no contamos con estímulos y apoyos para continuar formándonos, sino más bien todo lo contrario” (C, E1, 13). Y que “sería interesante que los futuros profesores hicieran prácticas, que pudieran dar clase durante unos meses en cada uno de los niveles educativos para aprender” (C, E2, 18). Piensa que “es muy importante el autoreciclaje, mantener un ritmo constante y razonable de estudio, conectar con otros músicos para estar informado y actualizado” (C, E1, 13). Y que además “estamos en un mundo muy competitivo y hay violonchelistas excelentes, así que hay que estar a un buen nivel y seguir estudiando constantemente” (C, E1, 6).

En cuanto a las oportunidades y condiciones laborales, en su opinión “si no se siguen destruyendo instituciones o entidades culturales, en el campo de la música todavía hay huecos que cubrir” (C, E2, 21). Por otro lado dice que “los músicos hacemos un esfuerzo muy importante durante nuestra formación, viajamos mucho y recorremos mucho mundo. Cuando trabajamos en la docencia aportamos mucho a la sociedad, por lo que nos merecemos una vida cómoda y un buen salario” (C, E1, 12).

### 7.4.3 Perfil personal y profesional

En el momento de la realización de esta investigación Juanjo tiene 28 años, y es, como decíamos, el participante más joven de todos.

Con respecto a su contexto familiar nos cuenta que “en mi familia hay pasión por la música, mis hermanos no se “engancharon” pero todos tuvimos la oportunidad de estudiar música de pequeños (C, E1, 1). Y que “mi madre me transmitió su pasión por la música” (C, E1, 1). Dice que “durante mi infancia y juventud viví en A Coruña, y durante mi primera juventud viví en Zaragoza, donde cursé mis estudios superiores de violonchelo” (C, E1, 1)

Comenzó a estudiar música a los 7 años y su primer instrumento fue el piano. “Cuando hice la prueba de acceso me adjudicaron el violonchelo, así que empecé con el violonchelo por casualidad” (C, E1, 2). “Mis estudios de grado elemental y grado profesional los cursé en el Conservatorio de A Coruña” (C, E1, 7). Dice que “desde los 15 años ya empecé a plantearme la posibilidad de dedicarme profesionalmente al violonchelo” (C, E1, 4). Y que “el cambio en mi dedicación al estudio del instrumento fue paulatino, a medida que el repertorio fue más exigente” (C, E1, 5). “Hice hasta el bachillerato y también la selectividad, y además de eso el primer curso de la carrera de biología” (C, E1, 7). “Durante sexto de grado profesional compaginé la música con el primer año de la carrera” (C, E1, 4).

Con respecto a sus estudios superiores, “estudié en el Conservatorio Superior de Aragón, y posteriormente me planteé realizar un master en el Conservatorio de Boulogne-Billancourt, en Francia, con el profesor Xavier Gagnepain, pero no fui admitido en la prueba de acceso” (C, E1, 7). “Hice un curso de posgrado en el Conservatorio en Zaragoza y al año siguiente otro curso de posgrado con Arnau Tomás, esta vez en la ESMUC (Escuela Superior de Música de Cataluña). Estos posgrados fueron exclusivamente instrumentales” (C, E1, 8). Añade que “me he seguido perfeccionando en cursos y clases con distintos profesores a lo largo de estos últimos 4 años” (C, E1, 8).

Hace una valoración muy positiva de los cursos de verano. “El factor fundamental de los cursos de verano es que dan la oportunidad de conocer a grandes figuras del violonchelo” (C, E1, 6). “Me dieron la oportunidad de conocer alumnos de otros lugares, como de Corea, de Alemania, de abrir la mente” (C, E1, 6). “Vi que ya desde jóvenes, había chicos que estudiaban mucho y tocaban muy bien y que era cuestión de meter horas, sin más” (C, E1, 5). “Estos cursos me sirvieron para comprobar la importancia del concepto de estudiar en verano, que en la música es imprescindible, no se puede parar durante 3 meses” (C, E1, 6).

En cuanto a su trayectoria artística, nos dice que “el Conservatorio Superior de Aragón nos facilitaba mucho el ofrecer conciertos” (C, E1, 10). Dice que “si tuviese que definir un recital importante para mí sería el recital de fin de carrera” (C, E1, 10). Añade que “siempre me ha

gustado tocar en público, y a medida que pasaban los años me ha ido gustando más aún” (C, E1, 9). En este sentido, dice que “siempre he sentido que el violonchelo es el mejor medio de expresión para mí, quizás porque no tiene palabras, es todo sentimientos” (C, E1, 4). Añade que está “activo en cuanto a ofrecer conciertos. Toco en los conjuntos de violonchelos *Soncello Ensemble*, *Soncello Quartet*, y en un proyecto muy interesante de música antigua en Pontevedra” (C, E1, 12). Además interpretó “uno de los recitales del Ciclo de conciertos “La obra de Beethoven para violonchelo y piano” que organizaron conjuntamente la USC y la Asociación de Violonchelistas de Galicia y un recital en Madrid en la Fundación Lázaro Galdiano” (C, E1, 10). Por otro lado, dice que “durante un tiempo me resultó muy interesante la idea de hacer concursos, enfocándolos hacia la idea de marcarse objetivos a corto plazo, porque son pruebas exigentes y pueden resultar buenos retos personales” (C, E1, 9). Concretamente, participó en el Concurso Diputación de Toledo

En su faceta de profesor, ha tocado recitales en los conservatorios en los que ha dado clase, y piensa que “es importante que mis alumnos me escuchen tocar, tengo que demostrar que lo que les digo en clase tiene motivos” (C, E2, 14).

Confiesa que en una época “descartaba totalmente la posibilidad de dar clases, porque consideraba que después de haber estudiado tanto y después de haberme esforzado tanto estudiando me podía pasar el tener que dar clase a chicos que tuvieran un interés tibio por la música...” (C, E1, 12).

Sin embargo, “a día de hoy sostengo que siempre que pueda daré clases” (C, E1, 12), y añade que “para mí la docencia es muy importante, pero también estoy probando otras opciones laborales porque busco estabilidad y unos mayores ingresos” (C, E1, 12). “He hecho 3 audiciones de orquesta hasta el momento, en la Orquesta Filarmónica de Oviedo, la Filarmónica de Málaga y la Orquesta Nacional de España. Tengo previsto hacer una audición en la Real Filharmonía de Galicia” (C, E1, 12). “En las pruebas de orquesta lo que cuenta es cómo tocas en el momento. No importa tu curriculum ni tu trayectoria anterior” (C, E2, 18).

Dice ser un “profesor novel. Este ha sido el primer curso en que he tenido niños de primero y es un verdadero reto y una enorme responsabilidad en cuanto a la elección del material y al ritmo de la progresión” (C, E2, 8). En este sentido, dice que “he tenido oportunidad de conocer mucho material didáctico utilizado por otros profesores con sus alumnos a través de las sustituciones que he hecho en diferentes conservatorios estos últimos años” (C, E2, 11). Pero que “hay mucho material, a mí me queda aún mucho por conocer” (C, E2, 12).

Finalmente, comparte su filosofía personal como docente cuando nos dice que “como profesor hago hincapié en valores que considero importantes, intento enseñar actitudes y no me limito a transmitir conocimientos, porque un adolescente me transmite muchas inquietudes más allá



de tocar el violonchelo y yo estoy para ayudar y resolver dudas” (C, E2, 15). Añadiendo que “el diálogo entre alumno y profesor es muy directo y personal. Yo como su profesor, soy su interlocutor, y tengo que saber escuchar si me quiere hacer partícipe de algo que le preocupa” (C, E2, 15).

#### 7.4.4 Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo

Lo primera frase de Juanjo al hablar de sus profesores de música es “me considero muy afortunado porque todos los profesores que he tenido sin excepción me han hecho amar la música” (C, E1, 3), lo cual nos muestra claramente su visión positiva sobre el colectivo profesional. De hecho afirma que “siempre me interesó la asignatura que tuviese un buen profesor” (C, E1, 5).

Entrando más en el detalle, nos cuenta que “mi primer profesor de violonchelo fue Pablo Ponga, y tengo un muy buen recuerdo de él porque me inculcó un gran amor por el instrumento, me motivó mucho y me animó a tocar” (C, E1, 2). “Estudí con Clara Groba durante unos largos 8 años. Era muy desigual, había clases buenas, en las que me aportaba mucho, pero en general había pocas palabras. Los últimos años me resultaron muy duros porque yo ya no conseguía respuestas” (C, E1, 10). “Cuando llegaste tú al conservatorio, Carolina, empecé a ver cambios a través de cómo tocaban tus alumnos, y fue el motivo que me llevó a solicitar el cambio para ir a tu clase durante los 2 últimos cursos de grado profesional” (C, E1, 4). “Y al estudiar contigo, volvió la demanda técnica, volvieron las escalas de manera concienzuda y los estudios de Popper” (C, E1, 11). “Yo empecé a tocar de memoria en la época en la que fui tu alumno, porque mis profesores anteriores no me habían inculcado ese hábito” (C, E2, 7). “En el grado superior estudie con los profesores Ángel Luis Quintana, Maite Atienza y David Apellániz” (C, E1, 11). “Ángel Luis Quintana nos aportó mucho a los alumnos y sus clases eran ricas y variadas” (C, E1, 8). “Otros profesores que me aportaron mucho en cuanto a ideas musicales son Xavier Gagnepain, Frans Helmerson y Christophe Coin” (C, E1, 11). “En música de cámara las clases de cuarteto de cuerda con los miembros del Cuarteto Casals, fueron fantásticas” (C, E1, 8). “Actualmente continúo dando clases con Barbara Switalska aunque no siempre comparto todo lo que me dice...” (C, E1, 11).

Juanjo nos ofrece también una visión crítica y las características que cree que debe tener un buen profesor. En primer lugar dice que “los profesores tienen en sus manos una gran responsabilidad, que es la educación de los jóvenes y muchas veces no lo hacen bien” (C, E1, 5). Y añade que “si aquí el nivel de ciertos sectores en la enseñanza y en el mundo de la música, de ciertos profesores, es mediocre, es porque nunca han mirado hacia afuera, nunca se han expuesto a “salir al exterior” y están totalmente desubicados en relación con el nivel instrumental actual” (C, E1, 6).



En referencia a los distintos niveles de enseñanza afirma que “conozco muchos profesores cuyo nivel instrumental es apto para enseñar en elemental pero se ven un poco superados en el grado profesional” (C, E2, 15). Por otra parte “en el grado profesional el profesor debe tener un *feeling* especial para tratar con adolescentes” (C, E2, 15) y “un profesor de violonchelo de grado superior tiene que ser un instrumentista y un músico consolidado, con amplia experiencia en todos los campos de la música, incluyendo una actividad orquestal y experiencia a solo y en música de cámara. Tiene que ser un buen conocedor de la pedagogía del instrumento” (C, E2, 18). Añade que “para dar el salto que implica impartir docencia en el grado superior, debería ser un requisito indispensable el haber enseñado violonchelo previamente en los otros niveles educativos” (C, E2, 18). Que en definitiva “el docente tiene que tener una buena formación, tiene que ser un buen violonchelista, porque los alumnos van a tomar ejemplo de lo que hace su profesor” (C, E2, 11), “tiene que estar un paso más allá que su mejor alumno” (C, E2, 15).

En cuanto al alumnado, nos dice que “para compatibilizar el colegio y el conservatorio, los chicos tienen que esforzarse un poco más que los demás, y muchos no entienden la utilidad de ese esfuerzo adicional, por eso ahí juega un papel muy importante la motivación” (C, E2, 13). Ahora, afirma que “todos coinciden en que pierden mucho el tiempo” (C, E2, 13).

Según Juanjo, los **objetivos** más importantes en la enseñanza del violonchelo van en la línea de “que sepan lo que tocan, que conozcan su instrumento, que sepan por qué cuando frota la cuerda suena, que aprendan a sentarse bien con el instrumento y que se enamoren del buen sonido” (C, E2, 6). Y piensa que “el progreso en los primeros años debe ser rápido y eficaz, de modo que cuando llegan los años difíciles en los que el colegio les demanda más, los chavales hayan alcanzado un nivel instrumental importante que les permita estar tocando un repertorio ambicioso, con el que disfrutar y lucirse” (C, E2, 14). En cuanto al objetivo de las enseñanzas superiores de música “debe ser formar profesionales y músicos competentes” (C, E2, 15). Y añade que “hay que introducir música contemporánea gradualmente desde primero de superior incluyendo obras menos habituales y fomentando así que se conozca otro repertorio” (C, E2, 16).

En cuanto a los **contenidos** nos dice, por un lado, que “comienzo con el trabajo de escalas lo antes posible, que es más o menos al final de primero, con escalas de 2 octavas” (C, E2, 8). Dice que bajo su punto de vista “el momento adecuado para introducir el *vibrato* es cuando tienen la mano izquierda bien asentada, independientemente de que sepan o no cambiar de posición” (C, E2, 8). En la programación del centro, encontramos que “la media posición y las extensiones anteriores y posteriores forman parte de los contenidos de segundo de elemental” (C, PR, 5), que “uno de los contenidos de tercero de elemental es la iniciación al vibrato (C, PR, 8) y que “uno de los contenidos de cuarto de elemental son los armónicos naturales (C, PR, 11).

Añade que “todas las facetas de la música, incluyendo la comprensión de los textos musicales

a través de la armonía y el análisis, deben estar presentes de forma embrionaria al término del grado profesional. Y también el conocimiento del repertorio del instrumento y del repertorio camerístico de base debe formar parte ya del patrimonio de los alumnos” (C, E1, 11).

En cuanto a la **metodología** nos dice que “en la enseñanza instrumental, al ser clases individuales, los profesores tenemos que ser flexibles y adaptarnos a los alumnos” (C, E2, 8). “Yo les exijo que me transmitan si han entendido o no lo que les pido que hagan y para qué sirve” (C, E2, 10). Por otro lado, “para los más pequeños hay que utilizar las palabras justas y no aburrirles con explicaciones largas y tediosas que se pueden ilustrar rápidamente con un ejemplo tocando” (C, E2, 11). Y además “valoro mucho en la formación de iniciación todo lo relacionado con la postura (C, E1, 10).

Nos cuenta que “en la clase colectiva hacemos un trabajo de tocar en grupo, con piezas a 2 o 3 voces, o al unísono” (C, E2, 6). Y que le concede “mucho importancia a la elección del repertorio y al reparto de las voces” (C, E2, 6).

Dice que intenta “animar a los alumnos desde el principio a tocar de memoria, porque es de sentido común” (C, E2, 7). Que “la memoria es muy útil porque los alumnos interiorizan melodías y no están pensando en notas o figuras en una partitura, y esto les hace ser mejores músicos” (C, E2, 7). Añade que “a veces te encuentras alumnos en cursos altos de grado profesional que nunca han tocado de memoria y les piden que lo hagan y se aterrorizan, y esto se puede prevenir trabajando la memoria con naturalidad desde pequeños (C, E2, 7).

Piensa que “las colecciones de estudios sirven para solidificar y construir los cimientos del violonchelista, de manera que cuando trabajemos las obras del repertorio, sus propias dificultades técnicas no nos supongan un escollo insalvable” (C, E3, 4). Y que “si estamos buscando trabajar una cuestión específica y tenemos claro que un estudio determinado sirve para esta función, es un criterio para elegir ese estudio en particular. Esto requiere que el profesor tenga un conocimiento muy profundo de los estudios (C, E3, 4). Finalmente añade que “en cuanto a la distribución del tiempo de la clase, lo ideal es un reparto más o menos equitativo entre la parte de técnica en forma de estudios y/o escalas y la parte de interpretación/obras” (C, E2, 14).

En relación con los **recursos** didácticos opina que “hoy en día hay métodos de violonchelo estupendos” (C, E1, 3), y que “les doy a los alumnos obras más sencillas que las que me daban para tocar a mí, pero más esquemáticas y consigo que las toquen con una mayor calidad instrumental” (C, E1, 3). Piensa que “el trabajo de audiciones es fundamental. Es muy importante que los alumnos sean conscientes de la importancia de tocar a menudo en público” (C, E2, 12). Y que otro elemento interesante son “las clases abiertas, que se escuchen las clases entre ellos y se digan cosas... Los compañeros pueden aportarse mucho con sus comentarios” (C, E2, 17).

Con respecto a la **evaluación**, nos dice que “en primero le doy importancia a la actitud del alumno y al trabajo en casa. No soy demasiado exigente con el resultado instrumental en términos estrictos, porque creo que los niños necesitan un tiempo para ir sacando buen sonido de su instrumento” (C, E2, 9). “Al final del grado elemental tienen que saber tocar a la cuerda y de forma embrionaria fuera de la cuerda” (C, E2, 9). “Valoro que se presenten con obras de memoria para la prueba de acceso a grado profesional” (C, E2, 9).

Añade que considera “muy importante que los alumnos tengan una base técnica sólida al acabar grado profesional, lo que no ocurre siempre (C, E2, 11). Y “valoraría que los aspirantes a estudiar el grado superior hagan sonar bien y suficientemente su instrumento, y que además se aprecie potencial, porque se puede ver cuándo un alumno puede seguir progresando y cuándo más o menos ha alcanzado su tope instrumental” (C, E2, 15). Piensa que “al término del grado superior el alumno tiene que tener un conocimiento amplio del repertorio y un dominio de un número de obras variadas en su forma, estilo y características” (C, E2, 19). Y que “en los cursos finales habría que plantearse que los alumnos se juegan todo a una carta, porque este nivel educativo es una preparación para la vida profesional” (C, E2, 17). Por su parte dice que “tengo muy buen recuerdo de las audiciones durante mis estudios de grado profesional” (C, E1, 9). Y que “recuerdo los exámenes como algo positivo, porque siempre he pensado que son pruebas que preparan para la vida profesional” (C, E1, 9).

#### 7.4.5 Valoraciones sobre Popper

Refiriéndose al protagonista principal de este trabajo de investigación, el violonchelista-profesor y compositor Davir Popper, Juanjo nos dice que “fue un gran violonchelista e introdujo muchas novedades en la técnica y tuvo gran influencia sobre muchos violonchelistas porque fue un gran maestro durante años” (C, E3, 7). Afirma que “escribe como compositor, pero también como violonchelista. Por tanto, la suya es una escritura idiomática, en la que se explotan todos los recursos del instrumento. A diferencia de la manera de escribir de otros compositores, incluso los más grandes, que eran pianistas. Con las obras de Popper, el violonchelo siempre suena bien” (C, E3, 7). En su opinión “en esta doble faceta de compositor y violonchelista creo que reside gran parte del valor de su música” (C, E3, 8).

Juanjo piensa que “Popper supo combinar en sus obras las dificultades de la mano izquierda y del arco” (C, E3, 1), y que “las obras de Popper tienen un gran valor y pueden formar parte del repertorio concertístico” (C, E3, 1), ya que “fueron compuestas por un instrumentista fenomenal con el objetivo de mostrar la brillantez que se podía lograr con el violonchelo” (C, E3, 1). Afirma que “las obras de Popper tienen una gran belleza y un estilo romántico y cantabile (C, E3, 1), y que para él, “Popper es el concepto de técnica del violonchelo” (C, E3, 1).

Como buen violonchelista, Juanjo opina largo y tendido sobre los 40 estudios opus 73, ya que han formado parte del repertorio fundamental que ha estudiado a lo largo de varios años de formación: “Para un violonchelista los estudios de Popper son tan importantes como las suites de Bach” (C, E3, 3). “Únicamente los caprichos de Piatti están al mismo nivel que los estudios de Popper” (C, E3, 3). “Son lo más parecido a una biblia de la técnica de violonchelo” (C, E3, 1). Afirma que “los 40 estudios opus 73 cumplen la función de los que los teóricos definen como “estudio”, una pieza escrita específicamente para profundizar sobre un problema o una cuestión instrumental determinada” (C, E3, 1). Y añade que “quizás no es necesario tocar los 40 estudios, pero si te aprendes 20 tienes oportunidad de pasar por todas las dificultades imaginables: los armónicos naturales y artificiales, la distribución del arco, una interválica compleja, dobles cuerdas...y todo eso en un solo libro” (C, E2, 16). De hecho, insiste en recalcar que “hasta el día de hoy sigo estudiando los 40 estudios opus 73” (C, E3, 3), que “todos los grandes violonchelistas coinciden en que sus estudios han sido un repertorio fundamental en su etapa de formación” (C, E3, 5), y que “grandes maestros como Helmersen o Monigheti incluyen los estudios de Popper en el repertorio de sus alumnos” (C, E3, 5). Hilando un poco más fino, llega a la conclusión de que “los más fáciles como el 1 y el 6, se pueden introducir a partir de tercero o cuarto de grado profesional” (C, E3, 3), y que “al término del grado profesional un alumno tiene que poder tocar un estudio de Popper, por ejemplo, el 18” (C, E2, 11). No obstante, “la mayoría de los estudios abordan dificultades importantes que aconsejan trabajarlos en grado superior (C, E3, 3).

Al analizar la programación del Conservatorio Municipal de As Pontes, podemos observar que en quinto de grado profesional se incluyen los “40 estudios opus 73 de Popper dentro del repertorio orientativo” (C, PR, 28).

Juanjo dice que también conoce las otras colecciones de estudios de Popper: “A partir de segundo de elemental comienzo con estudios fáciles como los 15 estudios fáciles de Popper” (C, E2, 7). Y que “los 10 estudios preparatorios para el op.73, no los tengo, me gustaría comprarlos” (C, E3, 6).

Sobre la difusión y conocimiento general de la obra de Popper, Juanjo opina que “no hay suficientes grabaciones en CD de obras de Popper, sólo conozco el CD de Starker (C, E3, 2). Y que “María Kliegel también ha grabado algunas piezas de Popper, pero no tengo el CD. También está el otro CD de Starker, donde tiene grabados algunos de los estudios de Popper” (C, E3, 2). Lamenta que, de hecho “las obras de Popper no se usan mucho por desconocimiento de muchos profesores” (C, E3, 5).

Este disco, afirma le llevo a conocer algunas de las piezas de género de Popper. “Descubrí otras piezas como la Rapsodia Húngara, Papillon, y una obra muy bonita que se llama A la memoria de mis padres (C, E3, 2). Recientemente ha comenzado a utilizar este repertorio en el trabajo

con sus alumnos. “He utilizado la Danza de los Gnomos para unas alumnas” (C, E3, 2). En cuanto a la secuenciación por niveles, Juanjo afirma que “muchas de las piezas de la recopilación de Editio Música Budapest, que viene en dos volúmenes, se pueden usar en grado profesional” (C, E3, 6), y que “para grado superior diría que los conciertos, la Danza de los Elfos, la suite para 2 violonchelos...” (C, E3, 6). Dice que “escuché tocar un concierto de Popper a un alumno tuyo y me pareció muy interesante” (C, E3, 6). En este sentido piensa que “las obras de Popper presentan una dificultad técnica, que pueden servir como una muestra de virtuosismo y brillantez del alumno en su recital de fin de carrera” (C, E3, 7). Sin embargo, “ante la disyuntiva de una obra de virtuosismo de Popper y otras piezas de virtuosismo como por ejemplo La Danza del Diablo verde de Cassadó, es posible que los alumnos elijan esta segunda opción porque es un repertorio más conocido, al menos en España, y muchos profesores y miembros de los tribunales probablemente valoren más la obra de Cassadó que la de Popper” (C, E3, 7).

Como conclusión dice que “desde que Popper compuso sus piezas se han escrito muchas obras para violonchelo, y las piezas de Popper han quedado relegadas a un segundo plano” (C, E3, 5), y añade que “a veces las obras de Popper no “venden” bien, no son tan brillantes como otras” (C, E3, 8). Pero en todo caso “no conozco a nadie que toque bien el violonchelo y que no sea un firme defensor y abogado de la figura de Popper” (C, E3, 8).

## 7.5 Informe del caso D

### 7.5.1 Introducción

Nuestro caso D es la profesora Isabel Font, que ejerce su tarea docente en el Conservatorio Profesional de Música de Ponferrada en régimen de jornada reducida, en Castilla y León. Isabel es natural de Palencia y reside en Galicia desde hace unos años. Realizó sus estudios superiores de violonchelo en el Conservatorio Superior de Salamanca y posteriormente en la ESMUC (Escuela Superior de Música de Cataluña). Ha ejercido la docencia en diversos conservatorios de Castilla y León, y en Galicia, y en la actualidad es profesora de violonchelo en el Conservatorio Profesional de Música de Ponferrada en régimen de media jornada. Como instrumentista, ha ofrecido numerosos conciertos en diversos lugares de España formando parte de agrupaciones diversas de música de cámara. Tiene formación complementaria en un segundo instrumento, la viola da gamba, recibiendo su formación en este campo en el Conservatorio Profesional de Música de Pontevedra.

### 7.5.2 Contextualización sociocultural e institucional de la enseñanza de la música

La primera impresión que nos transmite Isabel en su análisis sobre el contexto de la enseñanza de la música en España está centrada en la fase anterior a la enseñanza, la propia vivencia de la música en la sociedad española. Isabel alude a “la presencia escasa de la vida musical en este país” (D, E2, 14), que “se le da más importancia al fútbol que a la música” (D, E2, 14) y que “en este país todavía pasa que cuando dices que estudias música te preguntan, “¿y qué más?”, la música no se considera algo importante, tiene una consideración menor” (D, E2, 14). Ella piensa que “si hubiera más posibilidades de que niños de cualquier nivel tocaran conciertos o participaran en agrupaciones, es decir, si la vida musical estuviera más integrada en la sociedad, creo que seguirían muchos más niños los estudios de música” (D, E2, 14) y por su parte “intento que los alumnos y sus familias vivan y sientan la música como un patrimonio cultural que en la vida les va a dar una serie de herramientas” (D, E2, 14).

Centrándonos ya en la enseñanza de la música, su opinión es que “la música es una disciplina que ayuda a los niños a ser más eficientes y organizados con su propio tiempo, y esto tiene efectos beneficiosos en el colegio o el instituto” (D, E2, 14). Sin embargo, no mira con benevolencia el tratamiento que se le da a la música en la enseñanza generalista: “las clases de música en el colegio comenzaban en tercero de EGB y nos enseñaban flauta, con una profesora que las hacía muy aburridas” (D, E1, 2). “Sus clases consistían en pasearse por la clase y contarnos la historia de Vivaldi o Beethoven” (D, E1, 2).

Bajo su punto de vista no existen medidas que ayuden a compaginar los estudios de música con la enseñanza obligatoria. “El incremento de la carga lectiva en la enseñanza obligatoria es un factor determinante y no les permite compaginar fácilmente ambos estudios” (D, E2, 14). En este sentido cree que “sería muy buena idea ir en la dirección de los centros integrados. En Madrid hay algunos centros y funcionan bien” (D, E2, 5). Aunque finalmente, “muchos dejan la música porque no quieren estudiar seriamente o no tienen el nivel, o simplemente el violonchelo no les gusta lo suficiente como para hacer el esfuerzo de dedicarle progresivamente más tiempo de estudio (D, E2, 13). A pesar de ello, “ha mejorado el nivel de los estudios superiores y, consecuentemente, a medida que estas generaciones se incorporan al mercado laboral, también exigen más a sus alumnos y tienen mejores herramientas de trabajo que ayudan a que el nivel instrumental vaya en aumento” (D, E2, 5). En este sentido piensa que “la enseñanza del violonchelo aquí, en A Coruña, ha ido mejorando notablemente” (D, E2, 1). Reconoce que ha habido una apuesta de mejorar estas enseñanzas por parte de las administraciones educativas y nos cuenta que “la ESMUC (Escuela Superior de Música de Cataluña) fue la primera apuesta pública de Cataluña de tener una institución superior de enseñanza musical (D, E1, 8).

Sobre las escuelas y academias de música no tiene una opinión muy favorable. “Trabajé en una



academia privada y mi experiencia fue espantosa, porque lo único que importaba era “mantener” a los alumnos para que la academia no dejara de generar ingresos” (D, E2, 1). Añade que “muchos profesores no tenían las titulaciones correspondientes a la especialidad que impartían” (D, E2, 1), y que “lo peor es que este centro era privado pero estaba homologado, es decir, los alumnos obtenían una titulación” (D, E2, 1).

Bajo su punto de vista “el sistema público funciona mejor. Los profesores tienen más recursos y más libertad de cátedra” (D, E2, 2).

A pesar de todo afirma “no estoy en contra de que existan dos vías, los conservatorios por un lado y la de las escuelas por otro, porque hay mucha gente que quiere estudiar música sin aspiraciones profesionales, simplemente quiere formarse un poco en la música” (D, E2, 2). Así que “las escuelas de música cumplen un papel importante porque los niños de lugares más pequeños pueden empezar a estudiar música en estos centros y más adelante sus padres pueden plantearse llevarles a un conservatorio para cursar estudios más serios” (D, E2, 3).

Precisamente “en Galicia hay muchas localidades, pueblos grandes y pequeños, que no tienen conservatorio” (D, E2, 3). Y ella, que ha ejercido la docencia en varios y muy diferentes centros detecta que “los chavales de los sitios pequeños se implican más, quizás porque tienen una oferta cultural menor y por eso se implican a fondo con lo que tienen” (D, E2, 5). “En Astorga la labor del conservatorio era muy importante, porque era la institución encargada de dinamizar la vida cultural y musical del pueblo” (D, E2, 4). Por el contrario, “en Valladolid, al ser una ciudad más grande y existir una mayor oferta cultural, tuve la impresión de que el conservatorio pasaba más desapercibido y la propia institución estaba más parada” (D, E2, 5). Aún así, “es más difícil obtener una plaza para estudiar en un conservatorio de una ciudad grande que en uno de una pequeña, debido a la gran demanda” (D, E2, 5). Por su parte estudió en un conservatorio pequeño y nos cuenta que “guardo muy buenos recuerdos de mi conservatorio en Palencia. El conservatorio llevaba poquito tiempo funcionando, éramos pocos alumnos y estábamos muy cuidados por los profesores” (D, E1, 4).

En cuanto a la dotación de medios dice que “en Astorga había varios violonchelos pequeños, 5 o 6. Y en Valladolid y en Burgos también había instrumentos de préstamo. Pero el conservatorio con mejor dotación de entre los que he trabajado es el conservatorio de Orense. Los violonchelos estaban directamente en la clase, y no en un banco de instrumentos como en los otros casos, y había 8 violonchelos” (D, E2, 5). Añade que “no siempre he tenido aulas con piano en los centros en los que he trabajado” (D, E2, 5). En cuanto al conservatorio de Ponferrada, que es donde trabaja ahora, “el edificio es moderno, amplio y luminoso. El aula de violonchelo es grande, tiene un piano vertical, varias sillas entre las cuales hay 2 banquetas de altura regulable, 4 atriles, un armario, la mesa del profesor, un espejo y un amplio ventanal” (D, NC, 1).



Destaca un aspecto positivo, y es que “el factor de la socialización es muy positivo y motivador para los alumnos de los conservatorios de música” (D, E2, 14), en contraste con otras formas de estudiar música. Y en este sentido piensa que “las orquestas infantiles son muy buenas porque los niños están acostumbrados a tocar siempre solos” (D, E2, 10). “El hecho de formar parte de un conjunto grande que suena fuerte y bien, aunque las partes individuales sean sencillas, es un elemento muy motivador. Se acostumbran a trabajar el oído polifónico, se acostumbran a “seguir” al director...” (D, E2, 10). Además, “otra cuestión positiva es el aprendizaje de la propia disciplina de orquesta, aprender a estar callados en sus atriles, no enredar mientras el director trabaja con otra sección de cuerda, cuidar el material de orquesta...” (D, E2, 11).

Por su parte nos cuenta que “en el plan antiguo de estudios, el plan del 66, que es plan de estudios con el que yo comencé, no existía la orquesta como asignatura” (D, E1, 6). Y que entonces “comencé a tocar en una orquesta semi-profesional que había en Valladolid y esto me motivó para estudiar más” (D, E1, 5).

Se muestra crítica con algunas características de los planes de estudio, como que, por ejemplo, “se podría adelantar la edad para comenzar los estudios en el conservatorio de los 8 años a los 6 años” (D, E2, 3). Además dice que “actualmente el tiempo lectivo del instrumento es de 1 hora por semana y para niños de esta edad sería mucho mejor que tuvieran dos clases de media hora o de 40 minutos” (D, E2, 2). “También en el grado profesional 1 hora a la semana de clase de instrumento es poco” (D, E2, 3).

Con respecto a la formación del profesorado evalúa negativamente la situación actual: “Cuando estás trabajando en un conservatorio no tienes opción de hacer un curso fuera, siempre hay que estar pidiendo días y hay muy pocos; si necesitas un período de una semana siempre te ponen problemas” (D, E1, 13). “No obtienes ningún tipo de recompensa ni económica ni en cuanto a la carrera profesional” (D, E1, 13).

Como conclusión de este apartado menciona que “actualmente hay un nivel muy bueno entre los violonchelistas a nivel internacional. La gente sale muy preparada y, sin embargo, la oferta de trabajo es cada vez más escasa” (D, E2, 20). Y “muchos de los compañeros que estudiaron el grado superior conmigo, se han ido fuera a trabajar” (D, E2, 20).

### 7.5.3 Perfil personal y profesional

En el momento de la realización de la investigación, Isabel tiene 32 años y nos cuenta que vivió en Palencia hasta los 20 años. No proviene de una familia de profesionales de la música, pero “mi padre siempre ha sido muy melómano y de pequeño estudió violín, y su madre tocaba muy bien el piano pero no se dedicó a ello” (D, E1, 1).

Es perfectamente consciente de que las familias deben hacer esfuerzos económicos para que sus hijos puedan estudiar música, particularmente en lo referido a la adquisición de los instrumentos. Dice que su primer instrumento “era un violonchelo checo, tamaño 4/4, y muy bueno no era, pero yo tan contenta” (D, E1, 4). Por otro lado, relata que “el momento en que mis padres me compraron un instrumento bueno, a los 13 o 14 años, fue un cambio muy importante. Fue uno de los factores que me llevaron a decidirme por la música” (D, E1, 4).

En cuanto a su trayectoria académica dice que primero “empecé a estudiar música en una escuela privada a los 4 años” (D, E1, 2). “Mi idea era estudiar piano, pero a mi madre se le pasó el plazo y me quedé sin plaza” (D, E1, 3). “Quedaban plazas para viola, violonchelo y contrabajo y mi padre dijo: el violonchelo. Y así empecé” (D, E1, 3). “A los 8 años comencé a estudiar en el conservatorio y no era muy consciente de lo que era el violonchelo” (D, E1, 3).

En cuanto a la educación obligatoria, nos dice que “hice COU, selectividad y empecé a estudiar Historia del Arte en la Universidad, pero no fui nada más que a 3 clases, porque estaba decidida a seguir con el violonchelo” (D, E1, 7). “Me matriculé en Geografía e Historia en la UNED, pero lo de no ir a clase es muy duro, y se me hizo muy complicado compaginarlo con los estudios superiores de música” (D, E1, 7). “Cuando empecé a estudiar violonchelo en exclusiva practicaba una media de 4 horas diarias” (D, E1, 5). Añade que “tengo el Título Superior de Profesora de Violonchelo” (D, E1, 7). Y “en estos momentos estoy acabando los estudios de grado profesional de viola da gamba en el Conservatorio de Pontevedra” (D, E1, 7).

Estudió en 2 conservatorios superiores. “En el Conservatorio de Salamanca teníamos asignaturas normales para un estudiante de música de grado superior como cuarteto de cuerda obligatorio, además de música de cámara, orquesta, práctica armónico-contrapuntística, piano complementario...” (D, E1, 8). Y, como contraste, “en Barcelona tuvimos clase de Historia de la Cultura, de Músicas tradicionales del mundo, Música en el cine...otro planteamiento, que a mí me aportó poco” (D, E1, 8).

En lo referente a su trayectoria artística nos dice que “mi primer recital completo fue el de fin de grado profesional y mi siguiente hito fueron los dos recitales de fin de grado superior” (D, E1, 10). Además “me presenté a un par de concursos. Uno de violonchelo en Salou y otro de música de cámara en Vila de Ponts. En el concurso de Salou quedé segunda y en el concurso de música de cámara quedamos finalistas, con mi trío con piano” (D, E1, 9). Y añade que “formo parte del conjunto de violonchelos de la Asociación de Violonchelistas de Galicia, *Soncello Ensemble*, grupo con el que hemos grabado un CD hace unos meses” (D, E1, 12). “En 2014, con el conjunto de violonchelos ofrecimos conciertos en A Coruña, León, Santiago, Mabegondo y Vitoria” (D, AR1, 15).

Respecto a su perfil profesional, Isabel nos cuenta que “me encanta la docencia, pero si me

surgieran otras opciones profesionales, las probaría” (D, E1, 12). “En el marco de las pruebas de orquesta, he hecho una audición para la Real Filharmonía de Galicia, en Santiago de Compostela” (D, E1, 12).

Piensa que su trabajo como profesora de violonchelo va más allá de las puertas del aula de instrumento: “A menudo he ido con mis alumnos a conciertos de violonchelo y les animaba a que se fijasen en cómo tocaban los violonchelistas en cuestión, y así conseguía que asistiesen” (D, E2, 14). Por otra parte, cree que es fundamental que los profesores toquen conciertos: “Amit Peled me hizo ver la importancia de compaginar docencia y escenario. Son complementarios” (D, AR2, 20). “He participado en distintos ciclos de conciertos de profesores, tocando a solo o en diversas formaciones de música de cámara” (D, E2, 15). “La experiencia que te dan los conciertos ayuda a que como profesora puedas dar consejos en este sentido sobre cómo enfocar los conciertos y audiciones de los alumnos” (D, E1, 12).

#### 7.5.4 Concepciones sobre la enseñanza del violonchelo

Sobre sus profesores, nos cuenta que “mi primera profesora fue Lidia Llordén y le guardo mucho cariño. Como profesora no recuerdo que fuera nada excepcional, pero me motivaba muchísimo” (D, E1, 3). Añade que “al comenzar las clases particulares con María de Macedo descubrí otro mundo” (D, E1, 4), fue un cambio muy importante. Dice que “María de Macedo era muy musical y creativa, y me hizo construir la primera base técnica seria que tuve” (D, E1, 10). “Me empezó a hablar de anatomía y control postural, y relajación muscular e identificar las razones de un dolor muscular determinado” (D, E1, 10). “Tocaba mucho en las clases y también me hacía cantar mucho, decía que si lo tienes claro en la cabeza va a salir también con el instrumento” (D, E1, 10). “En sexto de grado profesional tuve otra profesora en el conservatorio, Nuria Rosa Muntañola, y me encantó trabajar con ella, fue una profesora muy efectiva” (D, E1, 10).

Ya en el grado superior, Isabel pasó por las manos de varios profesores. “Con Aldo Mata trabajamos de forma muy superficial, no me ha quedado nada de él” (D, E1, 11). “Alain Meunier me hizo trabajar en profundidad cuestiones de la mano izquierda, me insistió mucho en la posición del pulgar, la colocación de cada una de las falanges” (D, E1, 11). “Damián Martínez era tremendamente exigente, muy meticuloso, muy detallista, y a veces un poco frustrante porque para él nada estaba bien nunca” (D, E1, 11). “El último año estuve con Charles Tunnell, y con él era todo “música”, tocar, liberarse, no estar tan pendiente de la técnica, dando ya ciertas cosas por resueltas” (D, E1, 11).

En cuanto a las características que en su opinión debe reunir un buen profesor nos dice, en primer lugar, que “ahora hay una mayor profesionalización de la figura del profesor de instrumento. Entre mis compañeros de profesión, todo el mundo tiene el violonchelo en clase,

muestra ejemplos tocando y las clases son muy diferentes” (D, E2, 20). Como contraste añade que “yo nunca escuché tocar a mis profesores de grado elemental y de grado profesional” (D, E2, 15).

Piensa que “en el grado elemental la personalidad del profesor es muy importante, es lo que va a contribuir a que el niño prosiga o no con sus estudios de música. Además, debe saber detectar y solucionar los potenciales problemas en la práctica instrumental del alumno. No hay que dejar pasar problemas que son fáciles de corregir cuando los niños son pequeños porque estos vicios o defectos posturales son difíciles de resolver más adelante” (D, E2, 11). Añade que “hay un desplazamiento de las prioridades entre los requisitos que debe tener un profesor para los distintos niveles educativos: en grado elemental, la motivación y el talante; en el grado profesional, un equilibrio entre todas las facetas y, en el grado superior, prima más que sea un buen instrumentista” (D, E2, 18). En este sentido opina que “lo idóneo sería que los profesores que enseñan en grado superior tuvieran mucho bagaje de actividad concertística y mucho repertorio en dedos, porque es necesario para dar las clases” (D, E2, 18). Por otro lado comenta que “muchos profesores se van acomodando y con los años acaban enseñando siempre las mismas cuatro cosas a sus alumnos, no introducen innovaciones” (D, E3, 7). Y concluye que “un gran profesor es aquél que te enseña a ser curioso y a preguntarte el porqué de las cosas, no tanto aquél que sólo te transmite sus conocimientos” (D, AR2, 19).

En cuanto al alumnado dice que “actualmente, los alumnos no se toman el estudio del violonchelo en serio. Tienen una oferta de actividades demasiado amplia y pueden hacer tantas cosas que parece que no se centran en nada” (D, E2, 20). “Los alumnos, sobre todo de grado profesional, están muy saturados y tienen poca disponibilidad de tiempo. Muchos ven el conservatorio como una actividad meramente extraescolar” (D, E2, 6).

Isabel piensa que los **objetivos** fundamentales en la enseñanza del violonchelo son: “En un primer curso lo más importante de todo es la motivación, conseguir que a los niños les encante tocar el violonchelo y no lo sientan como una obligación y que introduzcan la rutina de tocar el instrumento todos los días” (D, E2, 6). “Desde el punto de vista técnico lo más importante es la posición, que aprendan a sentarse bien y colocarse bien con el instrumento” (D, E2, 6). “La finalidad del grado profesional es conseguir un nivel que les permita continuar en el siguiente nivel educativo, que es el grado superior. Tanto si van a continuar como si no, tienen que alcanzar ese nivel” (D, E2, 12). Por otro lado, la programación del conservatorio dice que “el objetivo del recital de fin de curso de los alumnos de 6º de grado profesional es darles la posibilidad de mostrar públicamente el repertorio trabajado y las destrezas artísticas adquiridas en el conservatorio” (D, PR, 91). En cuanto a las enseñanzas superiores “el objetivo es crear músicos profesionales con todas las letras” (D, E2, 16).

Con respecto a los **contenidos**, Isabel piensa que “en grado elemental hay que conseguir una

buena sujeción del arco; la colocación del arco en la cuerda y el punto de contacto, que vaya el arco recto, que toquen con todas las cuerdas...” (D, E2, 9). En cuanto a las escalas, “desde el primer curso introduzco la escala de do mayor” (D, E2, 9). “Y el *vibrato* en tercero de elemental” (D, E2, 9).

Desde su punto de vista “en el grado superior se deben enseñar los estudios de Popper, caprichos de Piatti y de Servais” (D, E2, 17), y que “Bach es imprescindible” (D, E2, 19).

Al analizar la **metodología**, en primer lugar, Isabel hace hincapié en la memoria. “A los alumnos les hago tocar las obras de memoria” (D, E2, 7). “Es una manera de que estén más pendientes de su forma de tocar: si el arco va recto, los desplazamientos de la mano izquierda, de lo que hacen con el instrumento” (D, E2, 8). Añade que “yo siempre tuve que estudiar de memoria y nunca me resultó complicado (D, E2, 7), porque “a los niños no les cuesta un gran trabajo aprender de memoria las piezas” (D, E2, 7).

Por otro lado piensa que “hay que intentar no dejar nunca que los alumnos toquen sin haber hablado previamente, sin presentar lo que van a tocar” (D, AR2, 21).

En cuanto a la organización del repertorio opina que “a veces conviene darles una obra con la que “estén cómodos” para que se sientan a gusto tocándola bien y exigiéndoles un mayor nivel de profundización en cuanto a exigencias de interpretación y expresión musical. Y a veces es conveniente “tirar un poco para arriba” y darles una obra que les cuesta leer para que estudien y superen las dificultades que la obra les plantea” (D, E2, 19).

En cuanto a la clase de grupo, dice que “es muy importante porque hay determinadas facetas que no se pueden trabajar en la clase individual y sí en la clase colectiva como, por ejemplo, tocar piezas a 2 o más voces, el comentar entre ellos, y también trabajo técnico enfocado desde un punto de vista más lúdico” (D, E2, 6). Sin embargo, insiste en que “la clase individual es insustituible, porque cada alumno necesita un tiempo en exclusiva con el profesor para resolver sus propios problemas técnicos, su particular seguimiento del control de la posición con el instrumento, y para trabajar su propio repertorio” (D, E2, 6).

Respecto a la temporalización, “intento siempre dedicar una parte de la clase a “revisar” la técnica, con ejercicios de *vibrato*, cambios de posición, etc. Después una parte de estudios y luego la obra. Ese es el esquema básico aunque depende también de las necesidades de cada momento” (D, E2, 15). Ahora bien, por cuestiones de tiempo, “en grado superior hay que escoger entre intercalar entre varias obras o centrarse en cada una por cortos períodos de tiempo, dedicarle un número determinado de clases a cada obra” (D, E2, 17).

En lo concerniente a los **recursos** educativos, Isabel manifiesta por un lado que “se han publicado muchos métodos nuevos para niños. Antes era muy complicado encontrar buenas publi-

caciones didácticas de violonchelo en España, había 2 o 3” (D, E2, 20). A pesar de ello dice que “no he encontrado ningún método que me guste de principio a fin, así que hago una mezcla de varios” (D, E2, 8) y que “uso bastantes obras de las que yo trabajé” (D, E1, 4). Añade que “los estudios y caprichos sirven para “estar en buena forma instrumental”, y que luego se puedan trabajar las obras desde un enfoque quizás más artístico” (D, E2, 16). “Escojo algún estudio que tenga el nivel de dificultad apropiado para el nivel del alumno independientemente del aspecto que se vaya a tratar en ese estudio en concreto” (D, E3, 4). Piensa también que “las piezas de virtuosidad tienen su utilidad para el alumno porque se trabajan dificultades técnicas concretas concentradas en unas pocas páginas, ya que en general son breves. Pueden resultar estimulantes porque son brillantes y el resultado es atractivo (D, E2, 19). Y, por otro lado, añade que “no es sencillo encontrar piezas del siglo XX o XXI de una dificultad asequible para cursos de grado elemental o grado profesional” (D, E2, 19).

Opina que “las audiciones y conciertos de alumnos son un recurso indispensable dentro del trabajo instrumental” (D, E2, 13), y que “los alumnos de grado superior deben asistir a conciertos como parte de su formación” (D, E2, 17). Además de esto, “los concursos deben ser un elemento motivador para los alumnos” (D, E2, 15) y “les busco vídeos en You Tube, y también escuchamos algún disco” (D, E2, 13).

Finalmente, con respecto a la **evaluación**, comenta que “en grado elemental utilizamos la evaluación continua. Tengo un cuaderno de aula en el que apunto todo lo que van haciendo e intento ponerles una nota semanal” (D, E2, 9). “Valoro que estudien de forma constante y cuestiones básicas en cuanto a la posición corporal con el instrumento” (D, E2, 10). “En cuarto de elemental deben demostrar ya un buen control de la afinación en primera posición, una cierta fluidez en los cambios de posición hasta quinta y sexta, explorar un poco con el registro más allá del mango y unos golpes de arco básicos, pero bien hechos” (D, E2, 10). “Para el pase de grado elemental a profesional, el *vibrato* tiene que estar ya instalado en los alumnos” (D, E2, 9). Además, “al término de grado profesional, los alumnos tienen que tener una solvencia que les permita enfrentarse a un repertorio con una dificultad media-alta, y una cierta autonomía para resolver problemas instrumentales. Desde el punto de vista físico tienen que tener control postural y de los movimientos, haber conseguido tocar de manera relajada, una buena afinación, *vibrato* continuo, control del arco y de la extensión del diapasón” (D, E2, 12). Así, en su opinión “un alumno que no está mínimamente colocado y que acarrea problemas técnicos graves, que no tenga un *vibrato* decente o que no corrija los errores de afinación no debería ser admitido en el grado superior” (D, E2, 16).



### 7.5.5 Valoraciones sobre Popper

En este apartado del análisis, correspondiente a las valoraciones sobre la figura de Popper, Isabel nos dice en primer lugar que “fue un violonchelista muy importante que revolucionó la técnica de nuestro instrumento y que contribuyó a ampliar la literatura del violonchelo componiendo muchas obras” (D, E3, 1) y que “se le considera el padre de la escuela húngara de violonchelo” (D, E3, 1). “Gracias a él se amplió el registro del violonchelo. Contribuyó a que se tocara más y mejor en todos los registros del violonchelo, utilizando todo el diapason” (D, E3, 1).

Isabel añade que “podemos incluir sus composiciones en el género conocido como música de salón, en referencia a los conciertos privados que ofrecían regularmente muchos grandes músicos en los salones de las casas y palacetes de la nobleza y alta burguesía” (D, E3, 1).

En cuanto a sus aportaciones a la técnica instrumental, piensa que “la obra de Popper, a diferencia de la de otros compositores, ofrece la posibilidad de un trabajo sistemático de las posiciones de la mano izquierda y sus conexiones” (D, E3, 7), y que “por lo que podemos ver a través de sus obras contribuyó a la evolución de la técnica de la mano izquierda” (D, E3, 1). Isabel concluye que “cuando pienso en Popper me viene a la cabeza el uso habitual de las posiciones de pulgar en sus obras y, particularmente, en sus estudios opus 73” (D, E3, 1).

Intentando ordenar el material, Isabel dice que “a partir de segundo de elemental utilizo los 15 estudios fáciles opus 76 de Popper” (D, E2, 8), y que “en los recopilatorios de EMB puede haber alguna pieza melódica para trabajar en el grado elemental” (D, E3, 6). En cuanto a los 15 estudios fáciles opus 76, “aparecen en la relación de recursos didácticos para tercero de elemental” (D, PR, 30). Sobre esta obra, Isabel afirma que “son estudios que a los niños les gustan bastante porque son amenos, incluso divertidos. Sirven trabajar golpes de arco, cambios de posición...” (D, E3, 6). “La Gavota en re menor opus 67 y la Gavota en re mayor opus 23 aparecen entre las obras orientativas de cuarto de elemental” (D, PR, 31). Isabel ha trabajado con una alumna de cuarto de elemental otra pieza, “A la memoria de mis padres”, y “la tercera frase de la pieza es una concatenación de dobles cuerdas en el registro grave. Es un fragmento bastante incómodo de tocar para una niña de esta edad, ya que les obliga a abrir la mano izquierda al máximo para conseguir afinar las terceras menores en doble cuerda en primera posición” (D, NC, 9).

En lo referente al grado profesional, Isabel dice que “hasta tercero o cuarto de grado profesional utilizo los 10 estudios preparatorios de Popper. Y en quinto y sexto ya introduzco algunos de los 40 estudios op.73 de Popper, escogidos entre los más fáciles” (D, E2, 12). Efectivamente, consultando la programación del Conservatorio Profesional de Música de Ponferrada, constatamos que “entre las colecciones de estudios orientativas para tercero de grado profesional se incluyen los 40 estudios opus 73 de Popper, recomendando el 1 y 6” (D, PR, 65) y que “a partir de cuarto y hasta sexto de grado profesional los 40 estudios opus 73 de Popper se incluyen en



los recursos didácticos” (D, PR, 70). “En la programación del Conservatorio de Ponferrada se incluía entre otras obras, el concierto en mi menor opus 24, y los estudios, pero nada más de Popper” (D, E3, 5). Hablándonos de esta obra, el concierto nº2 en mi menor opus 24, Isabel dice que “tiene de todo. Octavas, terceras, grandes desplazamientos, ligaduras largas. Es una auténtica prueba de solidez” (D, E2, 18) y que “para alumnos de grado profesional citaría el concierto en mi menor op.24, la Tarantella, una Gavota en re mayor...” (D, E3, 6). Opina que “un programa tipo de fin de grado profesional podría incluir un estudio de Popper y una de sus piezas de virtuosidad” (D, E2, 12).

Isabel piensa que “es importante que los alumnos hayan estudiado alguno de los estudios de Popper antes de entrar en el grado superior, de manera que me parece bien que se pidan para las pruebas de acceso” (D, E3, 4), y que “en el grado superior se deben enseñar los estudios de Popper, caprichos de Piatti y de Servais” (D, E2, 17). Otras obras que sugiere para grado superior “podrían ser Spinning Song, la Rapsodia Húngara, la Danza de los Elfos...” (D, E3, 6).

Centrándonos en los 40 estudios opus 73, Isabel dice que “el libro de los 40 estudios de Popper es muy completo, se puede usar toda la vida” (D, E3, 3), y que es “un libro de cabecera del violonchelista, que está siempre presente. Los otros (Duport, Piatti, Franchomme, Gruetzmacher...) quizás se utilizan en momentos más puntuales y para trabajar algún aspecto en particular, como podría ser el spiccato en el capricho número 2 de Servais” (D, E3, 4). Afirma que “es uno de los libros fundamentales para el estudio de la técnica del violonchelo. Es imprescindible estudiar estos estudios para ser un buen violonchelista” (D, E3, 3) ya que “aportan una visión completa de lo que conocemos como la geografía del instrumento y esto te da reflejos y agilidad para enfrentarte a casi cualquier obra del repertorio” (D, E3, 4). En su caso “estos estudios me ayudaron mucho a colocar la mano, porque yo antes levantaba excesivamente los dedos de las cuerdas y me ayudaron a colocar y a asentar la mano en el mango del instrumento, y también a controlar las posiciones, sobre todo en el registro del pulgar, que es lo que menos se trabaja habitualmente, y estos estudios van muy bien para no dejar de lado el registro agudo” (D, E3, 3). Añade que “estos estudios ayudan al desarrollo del oído, ya que muchas veces nos encontramos con intervalos difíciles de oír, que no son nada obvios” (D, E3, 5).

En cuanto a la difusión de la obra de Popper, particularmente en España, Isabel afirma, por una parte, que “en Chicago organizaron un concierto dedicado a Starker con un programa compuesto exclusivamente de obras de Popper. 20 piezas tocadas por 20 violonchelistas diferentes. Y después grabaron un CD. Este tipo de repertorio de Popper o de otros autores como Davidov, está completamente abandonado y entre todos deberíamos recuperarlo” (D, AR2, 21). Sin embargo, también dice que “conozco muy pocas grabaciones con obras de Popper. Tengo una copia pirata, copia de copia de copia de un violonchelista cuyo nombre ni siquiera recuerdo, que grabó los 40 estudios opus 73” (D, E3, 1).

En todo caso está convencida de que “casi todos los violonchelistas conocen la figura de Popper, por lo que creo que en general, el profesorado estaría dispuesto a incluir obras de Popper en repertorio de sus propios alumnos” (D, E3, 7). “Sus piezas son muy agradables de escuchar, y es una pena porque muchas de ellas son poco conocidas aquí en España entre los profesores y alumnos de violonchelo” (D, E3, 1). Por ello, concluye que “si los alumnos incluyeran obras de Popper en sus programas de fin de carrera, esto ayudaría a que otros alumnos conocieran paulatinamente estas piezas... y también el público” (D, E3, 7). Al fin y al cabo, “las piezas breves, como las de Popper, es como recitar poesía en lugar de leer todo Shakespeare” (D, AR2, 21).

## 7.6 Síntesis de los casos

Tras los informes individuales de cada uno de los casos de esta investigación, hemos considerado oportuno redactar una síntesis del conjunto de los mismos. Así, hemos decidido estructurar este segundo informe a través de 16 frases que, bajo nuestro punto de vista, constituyen una muestra representativa de las ideas más significativas de los participantes en este trabajo de investigación.

### **Dime de dónde vienes...**

A través de esta frase queremos señalar la importancia del entorno del estudiante cuando hablamos de la enseñanza especializada de la música, entendiendo como entorno el país, región, el tipo y tamaño de localidad en la que reside el estudiante, etc. Son evidentes las diferencias entre Francia y España sin ir más lejos, tanto en la presencia de la música clásica en la vida cotidiana de sus habitantes como en lo referente al peso específico e histórico de las instituciones para la enseñanza especializada de la música o los mecanismos que se articulan a través del sistema educativo nacional para facilitar a los estudiantes de música la compatibilización de estos estudios con la enseñanza obligatoria. Consecuentemente, es a esta cuestión a la que se refiere Isabel Figuro cuando dice que si compara la situación actual de la enseñanza del violonchelo en su ciudad con otros lugares o sus propias referencias, es muy mejorable. Indudablemente la enseñanza de la música en Francia goza de una situación más sólida y arraigada dentro del sistema educativo de este país. Por un lado, el Conservatorio Superior de Música de París, institución de referencia a nivel nacional e internacional, comenzó su andadura nada menos que en el año 1795. Y es, en definitiva, la actividad continuada a lo largo de los años lo que favorece que se instaure la tradición de la enseñanza de la música en un determinado lugar. Así, la actividad regular en el tiempo del Conservatorio de París es lo que ha permitido que en Francia haya habido una tradición continuada de la enseñanza del violonchelo a lo largo del siglo XX, tal como nos dice Xavier Gagnepain. Y es a través de esta tradición continuada como se llega

a la situación actual del violonchelo en París y en toda Francia: una de las más favorables del mundo, ya que el nivel medio y el nivel máximo de los jóvenes profesionales es de los más altos del mundo. Valga mencionar como contraste, lo que comenta Isabel Font de que La ESMUC (Escuela Superior de Música de Cataluña), creada en 2001, fue la primera apuesta pública de Cataluña de tener una institución superior de enseñanza musical.

El sistema educativo en Francia ha articulado desde hace años el sistema de *horaires aménagés*, con una reducción horaria en algunas materias de la enseñanza obligatoria para los estudiantes de música. Este sistema ha dado la posibilidad a miles de jóvenes en Francia de compatibilizar el estudio de la música con la enseñanza obligatoria. Xavier nos dice que cuando tenía 14 años estaba en el sistema de *horaires aménagés* porque sus profesores decían que necesitaba más tiempo para estudiar violonchelo. Aún hoy en día esta situación en España es de ciencia ficción. Los estudiantes de música consiguen a duras penas la convalidación de la asignatura de música en el instituto, lo cual no es ni de lejos una medida suficiente para facilitar la conciliación de horarios para este tipo de alumnos. Isabel Font nos comentaba que a pesar de que la música es una disciplina que ayuda a los niños a ser más eficientes y organizados con su propio tiempo, y que esto tiene efectos beneficiosos en el colegio o el instituto, en España los estudios de música están poco valorados, y esto es parte del problema.

Por otro lado, si no hay una iniciación a la música mínimamente aceptable en las clases del colegio, nunca habrá mucha demanda de estudiar música por parte de los niños, porque todo lo relacionado con el mundo de la música queda oculto y desconocido para la mayoría. Esto es lo que dice Juanjo Díez en relación con el lugar que ocupa la música en la enseñanza obligatoria. Y teniendo en cuenta que esta información fue recogida antes de la publicación de la LOMCE, no parece que vayamos en la buena dirección, sino más bien todo lo contrario.

Efectivamente, en Francia hay una mayor tradición de enseñanza de la música con relación a España. Obviamente en este campo -como en tantos otros referidos al ámbito de la educación-, el parón que supuso la dictadura franquista durante 40 largos años no es gratuito. En España, las instituciones para la enseñanza de la música son, en su gran mayoría, muy jóvenes. Valga de ejemplo un comentario de Juanjo Díez en este sentido cuando nos decía que él empezó a estudiar en el Conservatorio de A Coruña en 1994 y que casi estaban estrenando edificio, ya que el edificio que la sede actual del Conservatorio se había inaugurado en 1992. Por supuesto que en A Coruña el Conservatorio existe desde mucho antes, concretamente desde 1934, según se explica en la web de la Sociedad Filarmónica de A Coruña (<http://www.filarmonicacoruna.net/index.php?id=7>). En todo caso, parece de justicia reconocer que en España se ha hecho un importante trabajo a lo largo de los últimos 30 años de cara a la implantación y organización de la enseñanza de la música, tanto en el ámbito de los conservatorios, es decir, las instituciones dedicadas a la enseñanza especializada de la música, como en las escuelas de mú-

sica, dirigidas a un público más amplio y menos específico. Aún así, queda mucho camino por recorrer, como por ejemplo en el ámbito de los estudios superiores de música, que deberían integrarse en las universidades manteniendo su idiosincrasia y naturaleza específica, según afirma Juanjo Díez.

Finalmente, y desde el punto de vista de la vida cultural de las ciudades, es obvio que A Coruña no es París. Cada ciudad, en su ubicación en el mapa, su talla y características específicas, tienen una oferta cultural determinada. Es, en este sentido, en el que Juanjo Díez afirma que la situación sociocultural de As Pontes no favorece el estudio del violonchelo por desconocimiento, ya que la gente no conoce el instrumento, no sabe ni cómo suena, ni cómo se llama. Se trata pues de seguir trabajando en la línea de incrementar la presencia de la música clásica en la cotidianeidad de las ciudades, en su día a día... En palabras de Isabel Figueroa, el futuro pasa por generar muchos más proyectos musicales, como pequeñas orquestas u otras iniciativas.

### **Lo público versus lo privado en la enseñanza de la música: Formación especializada o actividad de ocio.**

Parece razonable que la enseñanza especializada de la música, al igual que la danza y las bellas artes, debe estar integrada dentro del sistema de la enseñanza pública. Sin embargo, cuando contemplamos la enseñanza de la música como una actividad de ocio entre tantas, con aspiraciones de nivel amateur, las opiniones varían. Xavier Gagnepain, por ejemplo, opina que si la actividad musical es meramente de ocio, no corresponde al estado subvencionar estas clases. Si, por el contrario, lo que queremos es ofrecer una formación seria a la población, incluso a los medios más desfavorecidos, aunque la educación musical sea cara, entonces hay que contemplarla como una inversión y el estado debe financiarlo. Los casos B, C y D, que se corresponden con personas que ejercen su labor dentro del sistema de educación español, coinciden en que en el ámbito de la educación musical es positivo que coexistan los sistemas de enseñanza reglada que se imparte en los conservatorios y de enseñanza no reglada que se imparte en las escuelas municipales y privadas de música. Isabel Figueroa opina que, de hecho, podría haber muchas más escuelas de música, para la enseñanza del violonchelo y de otros instrumentos, de manera que se generara mucha más base y que las escuelas de música deben servir para facilitar el acceso a la música para una parte importante de la población. Isabel Font, por su parte, añade que la enseñanza no reglada tiene un techo de nivel tal y como está planteada actualmente que podría establecerse en el cuarto o quinto año de estudios, es decir, al finalizar el grado elemental.

Los conservatorios, por su parte, deben ser orientados hacia un alumnado que “tenga más clara su vocación” según Isabel Figueroa y, además, son instituciones que hacen una labor que se ha de salvaguardar, hay que defenderlos a ultranza por lo que representan: enseñanza pública

y especializada de la música, en opinión de Juanjo Díez.

### **El nivel instrumental en el violonchelo: Una escalada permanente.**

Todos los participantes en la investigación coinciden en que en el ámbito del violonchelo el nivel instrumental ha aumentado enormemente en los últimos 10 años. Xavier Gagnepain nos dice que los alumnos que hace 20 años tenían posibilidades de entrar en el CNSMDP hoy en día no superarían la prueba de acceso y que, actualmente, en Francia hay varias decenas de violonchelistas de entre 25 y 30 años que están en condiciones de desarrollar una carrera internacional. Por su parte, Juanjo Díez, opina que la situación actual de la enseñanza del violonchelo en A Coruña está mucho mejor que cuando él fue alumno, e Isabel Figueroa dice que el nivel instrumental se ha incrementado en general, pero que además en los últimos años se ha incrementado la demanda de los niños para estudiar el violonchelo. Por su parte, Isabel Font constata que ha mejorado el nivel de los estudios superiores y, consecuentemente, a medida que estas generaciones se incorporan al mercado laboral, también exigen más a sus alumnos y tienen mejores herramientas de trabajo que ayudan a que el nivel instrumental vaya en aumento.

### **Tener un violonchelo y un arco de calidad: Un objetivo irrenunciable y una necesidad para desarrollarse profesionalmente.**

La adquisición de un instrumento de calidad es un factor fundamental para el joven violonchelista. En este sentido, la posibilidad de contar con un soporte económico solvente por parte de la familia va a condicionar en gran medida al estudiante con aspiraciones profesionales. En el ámbito de las enseñanzas de música el coste de unos a otros instrumentos varía enormemente, y nos encontramos con situaciones paradójicas. Por ejemplo, para un debutante comprar un oboe puede resultar muy caro, ya que los instrumentos más básicos no tienen precios menores de 2.000 y, sin embargo, un violonchelo de iniciación tiene un precio aproximado de 400 euros, como mencionábamos en el capítulo 1 de este trabajo. Ahora bien, cuando hablamos de instrumentos a nivel profesional o semiprofesional los violonchelos llegan a adquirir precios muy elevados, mientras que en el caso de los oboes la variación va a ser mucho menor. Por ese motivo, independientemente de las circunstancias familiares de cada estudiante, los centros educativos deben contar con políticas de préstamos de instrumentos para sus alumnos. En España, los bancos de instrumentos -en el caso de los instrumentos de cuerda- son todavía una novedad y su funcionamiento y regulación varía en gran medida entre unos y otros conservatorios. Isabel Font, que ha trabajado en diferentes conservatorios, nos decía que por ejemplo, en Astorga había varios violonchelos pequeños, 5 o 6. En Valladolid también había instrumentos de préstamo y en Burgos también. Pero que el conservatorio con mejor dotación de

entre los que ella ha trabajado es el conservatorio de Orense, porque los violonchelos estaban directamente en la clase, y no en un banco de instrumentos como en los otros casos, y había 8 violonchelos. Consideramos que esta matización sobre la ubicación física de los instrumentos propiedad del centro es interesante, ya que, por otro lado, Isabel Figueroa dice que si bien en su centro hay violonchelos del conservatorio, estos instrumentos en la actualidad no se prestan, los alumnos no los pueden sacar fuera del centro, con lo que su utilidad queda prácticamente anulada. Y añade que la política de préstamos para cada uno de los instrumentos del centro es revisada y modificada por cada equipo directivo y que, en este caso, los profesores de violonchelo han solicitado que se revise el sistema de préstamo en el caso de los violonchelos, para que estos instrumentos se utilicen y rentabilicen.

En cuanto al estímulo que puede suponer para el joven estudiante de violonchelo el hecho de tocar con un instrumento de calidad, tomamos como referencia la frase de Isabel Fonto cuando nos dice que en el momento en que mis padres le compraron un instrumento bueno, a los 13 o 14 años, fue un cambio muy importante, añadiendo que este fue uno de los factores que le llevaron a decidirse por la música!

Por su parte, Xavier Gagnepain nos contaba que para presentarse al Concurso Internacional de Munich, el Conservatorio de París le permitió utilizar un instrumento magnífico, un Gofriller de la colección de instrumentos del Conservatorio.

Finalmente, Juanjo Díez nos explicaba que a la vista de que era difícil y muy caro tener un instrumento decente, su profesor de Zaragoza le prestó un instrumento suyo durante 2 años aproximadamente, hasta que él pudo adquirir un instrumento de una calidad adecuada a su nivel instrumental.

### **Y tú, ¿tocas o enseñas?**

El nivel instrumental e interpretativo de los profesores y su trayectoria como músicos en el escenario, son factores que van a definir la calidad de sus enseñanzas. No se puede enseñar a tocar sin tocar. Para ello, las instituciones educativas deben favorecer y fomentar los conciertos de profesores y los profesores deben poder desarrollar su vida como intérpretes de manera paralela a su labor docente. Todos los participantes en esta investigación coinciden en la importancia de que sus alumnos tengan oportunidades de escuchar a sus profesores en concierto. Todos ellos son conscientes de que son un “ejemplo en el escenario” para sus alumnos, y que los conciertos de profesores sirven para demostrar que lo que les decimos en clase tiene motivos.

Todos ellos coinciden además en que disfrutan tocando en público, y que además, parte de su trabajo es conseguir también que sus alumnos vivan las audiciones con ilusión y de manera natural e integradora, ya que en definitiva la finalidad última de un músico profesional es dis-



frutar tocando y hacer disfrutar al público, tal como dice Juanjo Díez. Xavier Gagnepain llega incluso a afirmar que hoy en día solo acepto una invitación para dar una Masterclass si incluye el ofrecer un concierto, ya que no quiero encerrarme únicamente en el aula como profesor.

### **El profesor de instrumento. Una figura determinante en la vida del músico.**

Dadas las características particulares de la enseñanza instrumental, el vínculo profesor-alumno es determinante. Cobra una importancia clave ya que la relación interpersonal es estrecha aunque solo sea por la ratio 1/1 de la clase de instrumento. Esta cuestión indudablemente va a marcar la visión personal de los jóvenes músicos y futuros docentes. Ya sea desde una óptica positiva o negativa, pero en todo caso de manera muy intensa. Normalmente los alumnos desarrollan sentimiento de profunda admiración hacia sus profesores de instrumento. Les admiran porque son grandes instrumentistas y aprecian los ejemplos musicales que estos muestran en clase. También por su grado de conocimiento del repertorio del instrumento, o bien en otro orden de prioridades por la claridad de sus explicaciones musicales o sobre didáctica del instrumento. Decíamos que la relación personal entre el profesor y el alumno en el ámbito de las enseñanzas musicales es estrecha. Por ello, también el grado de exigencia del profesor hacia el alumno va a ser experimentado por este último como un evento importante. Hay que tener en cuenta que finalmente el alumno está solo con el profesor y, en algún momento, tiene que tocar y demostrar sus destrezas sin poder “camuflarse” en la presencia de otros alumnos dado el carácter individual de la clase. Todas estas circunstancias provocan que los músicos sientan un gran respeto por la figura del profesor y que cuando se convierten ellos mismos en profesores, aborden la tarea desde esta visión particular de la que estamos hablando. En la visión de los 4 participantes de esta investigación, hemos podido percibir opiniones en este sentido:

- “...me abrió muchas puertas, se implicó mucho conmigo, me ayudó a escoger instrumento...”
- “...fue quien me hizo construir la primera base técnica seria que tuve...”
- “...era tremendamente exigente y muy meticuloso, para él nada estaba bien nunca.”
- “...era un profesor intuitivo. Más que un pedagogo, era un maestro, un artista exigente.”
- “...fue para mí la imagen exacta de lo que representa un profesor.”
- “Para mí, la enseñanza es una pasión absoluta, heredada de Jean Brizard mi primer maestro verdadero.”
- “La clase que tuve con Janos Starker fue determinante para mí”.

Como decíamos, esta intensidad con la que se vive como alumno la relación con los profesores de instrumento hace que los músicos idealicen un poco la figura del profesor y tengan desde



el primer momento la conciencia adquirida sobre el hecho de convertirse en EL modelo para sus alumnos: “El docente tiene que ser un buen violonchelista porque los alumnos van a tomar ejemplo de lo que hace su profesor”, según nos decía Juanjo Díez.

Nuestros participantes tienen ideas claras sobre las características y virtudes que debe reunir un buen profesor de instrumento en los distintos niveles de la enseñanza del violonchelo. Para los niveles de iniciación valoran, ante todo, la personalidad del docente y su capacidad para motivar y estimular a los alumnos. Consideran que de cara a los alumnos de grado profesional o nivel intermedio, la figura del profesor se debe corresponder con la de un buen instrumentista, con profundos conocimientos sobre técnica instrumental (cómo detectar problemas instrumentales en los alumnos y ayudar en su solución...) y con un *feeling* especial para tratar con adolescentes. Finalmente, para el grado superior o los niveles más elevados en la enseñanza instrumental, consideran que el profesor debe ser ante todo un músico, un violonchelista solvente y con experiencia concertística.

No debemos olvidar, además, que el protagonista principal de nuestra investigación, David Popper, fue profesor durante 27 largos años en la que hoy conocemos como la Academia Liszt de Budapest, institución de la que fue el primer profesor de violonchelo. Actualmente se considera a Popper como el “padre” de la escuela húngara de violonchelo, ya que formó a varias generaciones de violonchelistas en ese país que luego formarían a las siguientes, y así sucesivamente.

### **La formación del profesorado en su área específica es posible.**

“Ya hace más de 15 años que se crearon los centros de formación pedagógica, CEFEDM, en los que los jóvenes profesores adquieren las competencias pedagógicas para desarrollar un buen trabajo como profesores de instrumento antes de que empiecen a ejercer”. A través de esta frase podemos comprobar que existen diferencias claras entre Francia y España en lo concerniente a la formación especializada en su área del profesorado, tanto en lo referido a la inicial, como a la formación permanente. Los participantes en esta investigación que desarrollan su labor en España nos han manifestado opiniones bastantes negativas en lo referente a la cuestión de la formación del profesorado. Opiniones negativas porque consideran directamente que la formación específica como tal en el área de la didáctica del violonchelo no existe. En palabras de Isabel Figueroa: “El Centro de Formación y Recursos del Profesorado, que a priori debería ser el primer pilar en el que apoyarnos, organiza actividades de las que muy pocas me han servido a efectos de formación en mi especialidad”. Teniendo en cuenta que en España todavía se está en una fase de menor grado de desarrollo en el ámbito de las enseñanzas de música en relación con Francia, no debemos perder la esperanza, ya que Xavier Gagnepain nos decía que hace 20 años los jóvenes profesores no tenían ninguna formación en didáctica y

pedagogía del violonchelo, y que cuando comenzaban a ejercer la docencia, sus herramientas se limitaban a su intuición y su propia formación como instrumentistas. Esa es, actualmente, la situación en España, de modo que deberemos continuar trabajando para desarrollar recursos y herramientas que doten -a los violonchelistas recién titulados que se quieran dedicar a la docencia- de conocimientos sobre didáctica y pedagogía del instrumento. En este sentido, valoramos algunos de las aportaciones de los participantes en la investigación:

- “Desde la Asociación de Violonchelistas de Galicia estamos intentando promover la organización de cursos de formación del profesorado que puedan homologarse a través de la Consellería de Educación y Cultura”.
- “Sería interesante que los futuros profesores hicieran prácticas, pudieran dar clase durante unos meses en cada uno de los niveles educativos para aprender”.

### **El perfil del estudiante de música en la sociedad actual.**

La sociedad actual ofrece múltiples opciones y actividades a los jóvenes y a sus familias. Esto provoca que el perfil del estudiante de música de hoy sea diferente del de hace unos años y que vaya cambiando también en función de la evolución del entorno sociocultural y familiar. Los participantes en la investigación tienen opiniones divergentes en lo referente al alumnado. Por un lado, Xavier Gagnepain opina que actualmente los alumnos son más serios, estudian más. En sentido contrario, Isabel Font piensa que actualmente los alumnos no se toman el estudio del violonchelo en serio porque tienen una oferta de actividades demasiado amplia y parece que no se centran en nada. En todo caso, debemos ser cuidadosos en nuestro análisis, ya que indudablemente las características de los alumnos de Gagnepain con respecto a los de Font son muy diferentes, fundamentalmente en su nivel instrumental. Por ese motivo, es natural que reúnan características divergentes como conjunto. Isabel Font nos aporta una opinión que consideramos muy interesante cuando nos dice que ella piensa que los chavales de los sitios pequeños se implican más, quizás porque tienen una oferta cultural menor y por eso se implican a fondo con lo que tienen. Por su parte Juanjo Díez nos dice que, teniendo en cuenta que no existen por parte del sistema educativo medidas para facilitar la compatibilización de los estudios de música con los de la enseñanza obligatoria, los alumnos que quieren compatibilizar el colegio y el conservatorio tienen que esforzarse un poco más que los demás, y por eso juega un papel muy importante la motivación en el estudio del instrumento.

### **“Reivindico el valor del término estudio en contraposición al término ejercicio”.**

A la hora de seleccionar y ordenar el repertorio, de establecer una secuencia por niveles y además escoger las obras de manera personalizada, se impone hacer una reflexión sobre las categorías dentro del propio ordenamiento: estilos versus forma, cello solo versus con acompa-

ñamiento....virtuosismo versus técnica, estudio versus ejercicio....Consideramos que esta frase es valiosa en la medida que aporta una matización sobre dos categorías distintas dentro de la literatura del violonchelo como recurso educativo para la enseñanza del mismo: establece una diferencia clara entre los libros de ejercicios por un lado y las colecciones de estudios por otro. No todos los profesores tienen clara esta diferencia y, por ello, en ocasiones utilizan unos y otros de manera no suficientemente discriminada. Xavier Gagnepain, con esta frase, quiere poner de manifiesto el valor musical intrínseco de las colecciones de estudios. Muchos profesores de instrumento hacen trabajar los estudios como meros ejercicios de técnica instrumental, sin tomar en cuenta no darle ningún valor al contenido musical de los mismos. Para Xavier Gagnepain, son los libros de ejercicios los que pueden servir para cumplir esta función de herramienta para construir o consolidar la técnica, con la ventaja adicional, de que, al estar escritos específicamente para ese propósito, son expeditivos y tremendamente eficaces. En todo caso, lo que demuestra esta afirmación, es el profundo y amplio grado de conocimiento sobre la literatura y repertorio del violonchelo que posee Xavier Gagnepain.

Desde nuestro punto de vista, y el de los participantes de la investigación, esto es fundamental. “Es responsabilidad del profesor el conocer y combinar los métodos y las fuentes bibliográficas y utilizarlas adecuadamente con cada uno de los alumnos”. “Si estamos buscando trabajar una cuestión específica y tenemos claro que un estudio determinado sirve para esta función, es un criterio para elegir ese estudio en particular, y esto requiere que el profesor tenga un conocimiento muy profundo de los estudios”.

Sólo cuando el profesor tenga este amplio grado de conocimiento sobre la literatura del instrumento podrá escoger el repertorio de los alumnos de una manera metodológicamente individualizada, lo cual es imprescindible porque no todos los alumnos necesitan el mismo tipo de pieza en el mismo momento, ya que cada uno de ellos tiene necesidades técnicas y musicales diferentes aunque estén en el mismo curso. Hay que tener presente que la enseñanza del instrumento es individualizada, y por ello se deben tener en cuenta las particularidades y necesidades de cada alumno a la hora de escoger el repertorio. Todo ello hace que las programaciones se conviertan a menudo en “papel mojado” o meros documentos requeridos por la administración. Es imposible reflejar en el papel cuánto debe mejorar el control de la afinación de un curso a otro en términos objetivos, por poner un ejemplo. En este sentido, Xavier Gagnepain nos contaba que en los conservatorios de Francia los profesores no estaban sujetos a la elaboración de una programación de aula.

Aún así, algunos de nuestros participantes opinan que se pueden escoger los estudios en función del criterio de su nivel de dificultad apropiado para el alumno independientemente del aspecto de la técnica que se vaya a tratar en ese estudio en concreto. O que las colecciones de estudios sirven para solidificar y construir los cimientos del violonchelista, de manera que

cuando trabajemos las obras del repertorio, sus propias dificultades técnicas no supongan un escollo insalvable (con este razonamiento no se tiene en cuenta el valor musical del propio estudio...).

En todo caso, la literatura del violonchelo es amplísima en la actualidad y, en este sentido, Isabel Font nos decía que es imposible abarcar y estudiar todo el repertorio de violonchelo en los 4 años que dura el grado superior, por mencionar el nivel educativo en el que se puede acceder a mayor cantidad y variedad de obras y estilos dentro del repertorio violonchelístico.

**“Hacer aprender una obra de memoria a un niño es empujarlo a comprender que la música es un discurso ordenado.”**

Todos los participantes en la investigación coinciden en la importancia de aprender a tocar de memoria por parte de los alumnos en las distintas fases del aprendizaje -y particularmente en las iniciales-, aunque, por una parte el grado de implementación de esta práctica varía de unos profesores a otros, y de unos lugares a otros; y, por otra, las motivaciones de los profesores para que sus alumnos toquen de memoria son diferentes.

Xavier Gagnepain piensa que el tocar de memoria sirve para enseñar a los alumnos a estructurar el discurso musical por frases, semifrases o bien para desarrollar la escucha armónica, etc. Juanjo Díez, por su parte, nos dice que en realidad a los niños les cuesta poco esfuerzo aprender su canción de memoria, y si se liberan del papel pueden prestar toda su atención a tocar bien, para manejar el instrumento con destreza e incluso mirarse al espejo para controlar la postura o vigilar la dirección del arco. Isabel Font hace una fusión de las dos opiniones cuando añade que la memoria es muy útil porque los alumnos interiorizan melodías y no están pensando en notas o figuras en una partitura, y esto les hace ser mejores músicos.

**En clase: la imaginación al poder. Utilizando todos los recursos posibles.**

Al igual que en otros campos de la enseñanza, el profesor de violonchelo debe utilizar los recursos a su disposición de manera creativa, y además debe conseguir los recursos que necesite (sillas de alturas especiales, espejos, piano, una particular organización de las clases colectivas, una buena biblioteca en el centro...) para poder desarrollar su tarea de manera satisfactoria. Cuando hablamos de recursos educativos en el ámbito de la enseñanza del violonchelo abarcamos un amplio espectro. La bibliografía es quizás el recurso número 1. Juanjo nos dice que hoy en día hay métodos de violonchelo estupendos, e Isabel Font es de la misma opinión cuando afirma que se han publicado muchos métodos nuevos para niños. Y que hace unos años era muy complicado encontrar buenas publicaciones didácticas de violonchelo en España. A pesar de ello, todos los participantes en esta investigación nos dicen que combinan distintas fuentes bibliográficas, que

no se ciñen a un único método para los alumnos del primer o segundo curso. Gagnepain añade, además, que no le gustan los métodos que son muy directivos, es decir, que indican un orden determinado y un ritmo determinado para aprender los conceptos instrumentales.

Por supuesto que el ejemplo del profesor, cuando toca un determinado pasaje musical demostrando cómo debe sonar, es otro recurso valioso y de hecho Juanjo opina que para los más pequeños hay que utilizar las palabras justas y no aburrirles con explicaciones largas y tediosas que se pueden ilustrar rápidamente con un ejemplo tocando.

La clase colectiva es otro ejemplo interesante dentro de los recursos disponibles para la enseñanza instrumental. Todos coinciden en reivindicar el valor de este espacio, de este tiempo en común. Plantean que es el ámbito ideal para trabajar los conjuntos, las piezas a varias voces y, de este modo, desarrollar un trabajo específico de escucha polifónica. En opinión de todos los participantes, las utilidades y ventajas de la clase colectiva son muy numerosas, aunque todos ellos coinciden también en insistir en que la clase individual es insustituible.

Analicemos ahora algunos de los recursos materiales necesarios para un buen desarrollo de la enseñanza del violonchelo: los instrumentos de préstamo de distintos tamaños para los alumnos de iniciación; el espejo en el aula, las sillas de diferentes alturas, un piano, un equipo de música...

Isabel Figueroa nos recuerda, además, que puede resultar interesante dar conocer a los alumnos ciertos libros sobre el violonchelo en particular y sobre la música en general: libros de análisis, de historia del violonchelo, biografías de grandes músicos, etc. Gagnepian menciona otro recurso educativo, la partitura general: la presencia permanente de la partitura general sobre el atril desarrolla progresivamente el hábito de leer y posteriormente oír la música verticalmente... Por supuesto, la posibilidad de trabajar con un pianista acompañante, las audiciones en el propio centro e incluso los conciertos fuera del centro, los concursos...

En definitiva se trata de estimular y motivar a los alumnos, de despertar su interés por la música y, en especial, por el violonchelo. Y, en este sentido, el profesor debe poner en juego toda su imaginación y todo su buen hacer profesional.

### **Popper: Un personaje trascendental en la historia del violonchelo.**

En nuestra investigación hemos indagado sobre el grado de conocimiento sobre la figura de Popper: su vida y su obra, como compositor y como pedagogo. Todos los participantes coinciden en destacar la importancia de la figura de Popper en la historia del violonchelo, del mismo modo que esto se ve reflejado en las numerosas referencias bibliográficas que aportamos en el capítulo 3 de este trabajo. Juanjo Díez, por ejemplo, nos dice: “no conozco a nadie que toque bien el violonchelo y que no sea un firme defensor y abogado de la figura de Popper”. Y Gagne-

pain añade que en la época de Popper el violonchelo era todavía en gran medida un instrumento que tenía fundamentalmente el rol de acompañar a otros instrumentos, y que él consiguió reivindicar el violonchelo como un instrumento con capacidad para elaborar un discurso propio, que tuvo la idea de romper las limitaciones del violonchelo, de suprimir barreras técnicas instrumentales, y que su interés por la figura de Popper se ha incrementado en la medida en que ha ido teniendo un mayor conocimiento de quién fue y qué hizo. Isabel Font añade que casi todos los violonchelistas conocen la figura de Popper, por lo que creo que el profesorado estaría dispuesto a incluir obras de Popper en el repertorio de sus alumnos.

### **Popper: Un recurso educativo por explorar.**

Si bien todos coinciden en la importancia de los estudios de Popper y la necesidad de conocer y dominar este repertorio para ser un buen instrumentista, cuando analizamos las programaciones de los conservatorios, el nombre de Popper aparece muy de vez en cuando y de manera desordenada e irregular. En este sentido constatamos que, en general, los profesores de violonchelo conocen en profundidad los 40 estudios opus 73, pero no ocurre lo mismo con otras obras de Popper como sus otras 2 colecciones de estudios, sus piezas de género, sus conciertos para violonchelo y orquesta u otras composiciones del autor como la Suite para 2 violonchelos o el Requiem para 3 violonchelos y piano. Isabel Figueroa nos dice, por ejemplo, que: “sé que hay unos estudios que son de preparación al opus 73, pero no los conozco ni he podido conseguir la partitura” (se refiere a los 10 estudios preparatorios opus 76 bis). O bien que: “he oído hablar de los conciertos pero no los conozco ni los he escuchado en grabaciones ni en directo”. Efectivamente, los conciertos de Popper han caído en el olvido y apenas se utilizan, si bien en Francia se utiliza bastante el concierto nº2 en mi menor opus 24. Otra idea que nos transmite Isabel Figueroa es que, a excepción de obras como la Tarantella o las Gavotas, las piezas de Popper son difíciles para los alumnos de grado elemental y profesional. Realmente cuando estudiamos a fondo el catálogo de obras de Popper encontramos pequeñas piezas con acompañamiento de piano que se pueden utilizar como recurso didáctico desde los primeros cursos de grado elemental, además, por supuesto de sus 15 estudios fáciles opus 76 con acompañamiento de un segundo violonchelo.

Los participantes en esta investigación opinan que entre los profesores de violonchelo de su entorno existe bastante desconocimiento sobre la figura de Popper, e incluso Gagnepain nos dice que en relación con otros profesores, él utiliza en mayor medida el repertorio de Popper como recurso didáctico para sus alumnos. Isabel Figueroa nos dice, por una parte, que cuando ella estudió en Holanda “todos tocábamos obras de Popper, y sin embargo aquí en España, en la actualidad, parece que se deja un poco de lado, que no se valora lo suficiente”. Y, por otro lado, confiesa que cuando escoje el repertorio de sus alumnos, a menudo se “olvida” de Popper porque hay tanto repertorio y tan variado “que a veces nos parecen más seductoras otras músi-



cas, otros compositores”. Juanjo incide, también, en esta última cuestión cuando nos dice que “ante la disyuntiva de una obra de virtuosismo de Popper y otras piezas de virtuosismo como, por ejemplo, de compositores como Cassadó, es posible que los alumnos elijan esta segunda opción porque es un repertorio más conocido en España, y muchos profesores y miembros de los tribunales probablemente valoren más la obra de Cassadó que la de Popper”.

A pesar de ello, todos valoran las obras de Popper por su lenguaje, su tratamiento de la melodía y la armonía, su pequeño formato (lo que posibilita múltiples combinaciones dentro de un programa de concierto) e Isabel Figueroa concluye que en el recital de fin de carrera de un alumno es tan importante incluir una obra de Popper, en calidad de obra de virtuosismo, como incluir Bach. Por su parte Isabel Font añade que si los alumnos incluyeran obras de Popper en sus programas de fin de carrera, esto ayudaría a que otros alumnos conocieran paulatinamente estas piezas.

#### **40 estudios opus 73 de Popper: Biblia de la técnica del violonchelo.**

Los participantes en esta investigación coinciden en su totalidad en la transcendencia de este libro de cara a la evolución de la técnica del violonchelo y para la mejora del nivel instrumental y musical de los violonchelistas. También en el capítulo 3 de este trabajo encontramos numerosas referencias en este sentido. Isabel Figueroa afirma, por ejemplo, que los 40 estudios opus 73 de Popper son un pilar de la técnica, y que lo que mejor conoce de la obra de Popper son los 40 estudios opus 73, añadiendo por último que “el 90% de mi técnica instrumental la he construido a través de los estudios de Popper”. Isabel Font valora que el libro de los 40 estudios de Popper es muy completo, se puede usar toda la vida, ya que las otras colecciones de estudios como las de Duport, Piatti, Franchomme o Gruetzmacher “se utilizan en momentos más puntuales y para trabajar algún aspecto en particular, como podría ser el *spiccato* en el capricho número 2 de Servais”.

Xavier Gagnepain añade que cada uno de los estudios nos propone una ecuación por resolver y si sabemos aprovechar esta cuestión adecuadamente como profesores, es formidable. Los 40 estudios opus 73 son muy útiles para el desarrollo de la técnica de los alumnos, porque todos contienen una excelente propuesta de organización de la mano izquierda y van muy bien para dominar las diferentes posiciones, las conexiones entre ellas, y la agilidad de los dedos. Isabel Figueroa opina, además, que son muy interesantes para el trabajo del legato y de las arcadas largas. Finalmente, Isabel Font dice también que los 40 estudios opus 73 de Popper aportan una visión completa de lo que conocemos como la geografía del instrumento. Ayudan a adquirir reflejos y agilidad para enfrentarse a casi cualquier obra del repertorio. Por otra parte, todos coinciden en valorar positivamente el hecho de que se incluya un estudio de Popper en la prueba de acceso al grado superior en violonchelo.



### **Las piezas populares o de género de Popper: Una fusión de romanticismo, referencias folclóricas y virtuosismo instrumental.**

Las piezas de género, o piezas populares de concierto ocupan un lugar importante en el catálogo de obras de este autor. Este repertorio llegó a adquirir una gran popularidad y era interpretado por todos los violonchelistas importantes de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. De hecho, Gagnepain hace referencia a esta cuestión cuando nos cuenta que existe una cita del escritor Bernard Shaw en la que habla del “inevitable Popper” cuando escribe la crítica de un concierto.

Gagnepain valora especialmente esta música por sus características idiomáticas. Opina que la obra de Popper da una oportunidad al músico de aprender a transmitir sentimientos como la nostalgia, el amor, la alegría o la tristeza. Recuerda que en sus piezas de género “podemos encontrar todos los lenguajes musicales que él mismo tocó como intérprete, hay alusiones a Schumann, a Verdi, a Wagner... Encontramos todas las características de la música popular, tal como era vista por los grandes maestros”. Añadiendo que “uno se percata de que Popper tuvo relación con la música popular cuando escuchamos obras como la Rapsodia Húngara, recuperando para el contexto de la música clásica melodías del universo de la música popular”.

Sin embargo, también afirma que las piezas de Popper no están suficientemente valoradas incluso a pesar de todo lo que hizo Starker para popularizarlas y defenderlas en su condición de gran repertorio. Y, en este sentido, dice que él incluye numerosas piezas de Popper en el repertorio de sus alumnos y reivindica la figura de Popper ante ellos diciéndoles que no compuso únicamente estudios.

Isabel Font reivindica el valor de esta música afirmando que “las piezas breves, como las de Popper, es como recitar poesía en lugar de leer todo Shakespeare”. Y finalmente, Isabel Figueroa añade que “las obras con acompañamiento de piano de Popper son una muestra representativa de la literatura del violonchelo del romanticismo, por sus armonías, melodías y también por su pequeño formato, lo que las incluye en el género que denominamos música de salón”. Consideramos interesante la mención aquí del término “música de salón”, ya que constituyó un género en sí mismo en la sociedad de las grandes familias burguesas de Centroeuropa en el siglo XIX.

### **Popper en la sala de concierto y el estudio de grabación.**

La totalidad de los participantes en la investigación coinciden en que a día de hoy, por una parte, hay pocas grabaciones de obras de Popper y, por otro lado, la tendencia actual es proponer programas con pocas obras de gran formato, como grandes sonatas de larga duración, a diferencia de los programas de los recitales de finales del siglo XIX y principios del XX en los que se programaban muchas obras de pequeño formato e incluso movimientos sueltos.

Gagnepain nos dice que Starker tocó mucho en concierto las piezas de Popper. Que las grabó, las enseñó y que ayudó mucho a la difusión y popularización de las mismas. Sabemos que Popper estuvo en la primera línea del repertorio durante toda una época, y que a principios del siglo XX los conciertos con orquesta interpretados más frecuentemente por los violonchelistas eran los conciertos de Popper en mi menor, el concierto de Volkmann y el concierto de Eugène D'Albert. Sin embargo, actualmente en los conciertos queda un lugar testimonial para la programación de piezas como las de Popper.

Todos los entrevistados conocen las grabaciones de piezas de Popper de Starker, y algunos conocen además alguna grabación de piezas por parte de la violonchelista María Kliegel, o diversas grabaciones de los estudios, como el reciente proyecto de la Asociación Francesa del Violonchelo consistente en la grabación de un doble CD con los 40 estudios opus 73 de Popper interpretados por 20 violonchelistas franceses.

# Capítulo 8

---

## Conclusiones



# Índice

<b>8.1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>359</b>
<b>8.2</b>	<b>Reflexiones sobre el problema y los objetivos de la investigación.....</b>	<b>359</b>
<b>8.3</b>	<b>Consideraciones sobre el proceso de la investigación .....</b>	<b>360</b>
<b>8.4</b>	<b>Reflexiones sobre los resultados de la investigación .....</b>	<b>362</b>
<b>8.5</b>	<b>Propuestas para una adecuada utilización de las aportaciones de Popper a la enseñanza actual del violonchelo .....</b>	<b>366</b>



## 8.1 Introducción

La finalidad del presente capítulo es realizar una reflexión y una valoración crítica sobre el trabajo realizado. Se afrontan y revisan de forma somera algunos aspectos clave del problema, el proceso y los resultados de la investigación.

Retomaremos los objetivos iniciales de la investigación y tras las oportunas consideraciones sobre el propio proceso de la investigación, valoraremos el alcance del estudio por un lado y las limitaciones del mismo por otro. Asimismo presentaremos un análisis de los resultados alcanzados, con sus particularidades intrínsecas y procuraremos relacionarlos y contrastarlos con las indagaciones recogidas en la revisión teórica. Se trata de repasar nuevamente las ideas más relevantes de este trabajo, y comprobar si los objetivos iniciales de la investigación han sido satisfechos y de qué manera se ha dado respuesta a las preguntas de investigación desde las que se ha originado este estudio. Con todo ello, llegar a las conclusiones, y como colofón señalar posibles limitaciones y futuras líneas de investigación, junto a las propuestas de acción que creemos que pueden contribuir al incremento del conocimiento sobre Popper por parte de los profesores de violonchelo y, consecuentemente, a una mayor utilización de los materiales musicales elaborados por este autor en las clases de instrumento.

En el capítulo anterior presentamos los informes individuales de cada uno de los casos investigados, así como una síntesis de los 4 casos en la que ya adelantamos las ideas más destacadas a través de las que ya íbamos dando cuenta del alcance del estudio que estamos presentando. Queremos ahora elaborar una perspectiva teórica más amplia que nos permita valorar el resultado de la investigación de un modo global. Por tanto, nuestra pretensión es ir un paso más allá de los datos obtenidos y expuestos hasta ahora para así avanzar hacia un mayor nivel de teorización y abstracción.

## 8.2 Reflexiones sobre el problema y los objetivos de la investigación

Tal y como expresábamos en el capítulo 6 de este trabajo, en este estudio hemos intentado recoger el conocimiento docente que poseen diversos profesores de violonchelo sobre la figura del violonchelista, pedagogo y compositor David Popper.

Nos interesaba conocer cómo estos profesores utilizan la literatura, las obras compuestas para violonchelo por Popper con un objetivo didáctico, y consecuentemente cómo ayudan y animan a sus alumnos a interpretar esta música, influyendo de manera positiva, sostenida y eficaz en la forma de pensar, actuar y sentir de sus alumnos. Fundamentalmente buscábamos saber lo que piensan y lo que saben estos profesores sobre David Popper, y a partir de ahí, desvelar cómo



trabajan con las aportaciones de este autor dentro del conjunto de las obras del repertorio violonchelístico.

Creemos que tras la realización de la investigación estamos en disposición de dar respuesta a las preguntas que formulábamos al inicio de la misma, y por ello, consideramos que globalmente hemos cumplido de manera satisfactoria con los objetivos que nos marcamos.

Tras la realización de la investigación sabemos más sobre el nivel de conocimiento de la obra de Popper por parte de los profesores de violonchelo. Hemos investigado sobre la presencia de las obras de Popper en los currículos de enseñanza del violonchelo y hemos indagado sobre esta cuestión en Francia y en España. Y, además de esto, hemos recabado información sobre el vínculo que establecen los profesores de violonchelo sobre la figura de Popper y el vistuosismo instrumental.

### 8.3 Consideraciones sobre el proceso de la investigación

La dificultad del tema ha sido considerable teniendo en cuenta el escaso número de investigaciones realizadas en el campo del conocimiento docente de los profesores de violonchelo que trabajan en los conservatorios dentro del ámbito de la investigación educativa en España.

La primera dificultad a la que tuvimos que hacer frente fue el conseguir conceptualizar y definir nuestro objeto de estudio, tanto en lo referente a la indagación bibliográfica como al propio enfoque de la investigación.

En cuanto a la **revisión de la bibliografía**, no podemos dejar de mencionar que fue una tarea complicada, debido fundamentalmente a la escasez de materiales bibliográficos sobre Popper, su vida y su obra. Tuvimos pues que indagar en trabajos que nos permitieran alcanzar una panorámica del tema que pretendíamos estudiar. Es de reseñar que gran parte de las referencias bibliográficas utilizadas para la realización de este trabajo están escritas en lengua inglesa y francesa y, algunas -particularmente algunos trabajos de universidades norteamericanas-, supusieron realizar verdaderos esfuerzos para su localización y acceso.

En esta investigación hemos utilizado la **metodología cualitativa**, y a través de los 4 estudios de caso, hemos intentado recoger el conocimiento y las valoraciones de varios profesores de violonchelo con perfiles diferenciados sobre la enseñanza del violonchelo y, en particular, sobre las aportaciones de David Popper en este campo. Este tipo de metodología nos ha permitido profundizar sobre las preguntas iniciales de la investigación dada la complejidad de los fenómenos educativos y el enriquecimiento que aporta la visión de los docentes, forjada en

cada caso en función de las circunstancias y experiencias de cada uno de los participantes y el descubrimiento de cómo los profesores aportan significados diferentes a cada uno de los acontecimientos vividos. El empleo de esta metodología nos faculta para investigar y comprender el proceso de toma de decisiones.

Consideramos un acierto **la selección de nuestros 4 casos**, porque, por un lado, reúnen características personales particulares que hacen que cada uno de ellos sea un caso interesante en sí mismo, y por otro lado, responden a perfiles bien diferenciados, lo que sin lugar a dudas amplía su margen de representatividad: 2 mujeres y 2 hombres, 4 franjas de edad diferentes, perfiles laborales diferentes:

- El caso A es un profesor experimentado cuyos alumnos son de nivel superior en Francia.
- El caso B es una profesora experimentada cuyos alumnos son de nivel elemental y profesional en Vigo.
- El caso C es un profesor novel con alumnos de nivel elemental y profesional en un conservatorio de una localidad pequeña de Galicia.
- El caso D es una profesora con mediana experiencia y que ha trabajado en varios conservatorios de distintas localidades de Galicia y Castilla y León.

Las características específicas de este tipo de investigación nos han obligado a permanecer grandes períodos de tiempo en el campo lo que conlleva dificultades manifiestas.

Entre las dificultades que nos hemos encontrado están las que surgen de usar las diferentes técnicas de investigación, si bien consideramos que hemos utilizado los instrumentos apropiados, ya que nos han permitido acceder a la forma de pensar, los valores, actitudes y los conceptos que rigen a los profesores.

Las **entrevistas**, pese a ser un instrumento lento, tanto en lo que concierne a su preparación, como su desarrollo y posterior transcripción, creemos que han constituido un método muy eficaz para acercarnos a los participantes, posibilitándonos acceder a su universo de valores e ideas, a través de sus propias descripciones y relatos, mostrándonos así cómo experimentan y entienden su mundo.

Las entrevistas del caso A se realizaron en lengua francesa, y para la realización de las mismas esta investigadora tuvo que realizar diversos viajes a París.

Las **observaciones** nos permitieron comprender la situación y el escenario. También nos ayudaron a hacernos una composición de lugar sobre las normas de la cultura en las que se producían, nos posibilitaron comprender mejor los casos y sirvieron para cotejar los datos de las otras técnicas de investigación. Las observaciones se realizaron en los diferentes centros educativos en los que trabaja cada uno de los profesores participantes en la investigación, a

excepción de las observaciones del caso A que se realizaron a lo largo de 2 jornadas de clases magistrales del profesor Xavier Gagnepain en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, para lo que esta investigadora tuvo que realizar el correspondiente desplazamiento a Zaragoza.

Finalmente el **análisis de documentos** nos permitió comprender mejor el contexto y nos permitió ver qué había detrás de la cultura organizativa de cada una de las instituciones educativas. En este sentido consideramos pertinente agregar que, tras una lectura exhaustiva de varias programaciones de violonchelo, hemos podido comprobar que este tipo de documentos, debido a su estructura intrínseca, no resultan particularmente valiosos en cuanto a la información que poseen. Más bien, acaban siendo especialmente áridos y repetitivos, enumerando una y otra vez objetivos y contenidos idénticos para los distintos niveles académicos de la enseñanza instrumental.

En cuanto a las **limitaciones** de este estudio, podríamos mencionar el hecho de que no hemos indagado sobre el conocimiento de Popper por parte de los alumnos de violonchelo. Consideraríamos, sin duda, interesante la realización en un futuro de una nueva investigación desde la perspectiva de los alumnos, y relacionarlo a su vez con el pensamiento y acción de los profesores.

## 8.4 Reflexiones sobre los resultados de la investigación

Al abordar este punto, en primer lugar, nos referiremos a las exigencias de fiabilidad y validez que corresponden a este tipo de estudios para, a continuación, analizar los resultados obtenidos.

En lo referente a las cuestiones relacionadas con la fiabilidad y validez seguimos las recomendaciones de Simons (2011), Flick (2004), Kvale (2011) y Rodríguez Gómez, Gil Flores y Carcía Jiménez (1999). Nuestro propósito en esta investigación no es el de generalizar. Más bien pretendemos que el lector extraiga de la lectura lo que le sirva y le interese adaptándolo a su espacio conceptual.

En la investigación utilizamos varios tipos de triangulación: espacial, temporal, metodológica, de fuentes y de datos, lo que avala el rigor de la misma.

Detallamos minuciosamente los principios en los que nos sustentábamos y la secuencia seguida en la investigación, teniendo como base un marco teórico que nos ampara. Por otra parte, hemos realizado una descripción detallada del proceso de investigación llevado a cabo, de los instrumentos utilizados y de los análisis aplicados.

Consideramos, pues, que estamos en condiciones de valorar algunas cuestiones sobre la temá-

tica que nos ocupa a modo de reflexiones sobre el resultado de la investigación. Iremos de lo general a lo específico, valorando en primer lugar aspectos como el entorno para, progresivamente, aportar nuestras opiniones y valoraciones sobre cuestiones más específicas en el ámbito de la enseñanza del violonchelo como el perfil del profesorado de instrumento y los recursos disponibles -y entre ellos la obra de Popper-, para la enseñanza del violonchelo.

En primer lugar, queremos señalar que es imprescindible tener en cuenta el **entorno sociocultural** en el que los violonchelistas y profesores ejercen su labor musical y docente. Es evidente que en las grandes capitales europeas el volumen de actividades en el ámbito de la música clásica favorece la formación de los jóvenes violonchelistas y la aparición de músicos profesionales. Para el florecimiento y expansión de la cultura violonchelística y el aumento permanente del nivel instrumental, es necesario que se den las condiciones adecuadas en cuanto a la existencia de instituciones de calidad para la enseñanza de la música, asociaciones culturales de música y, además, la programación habitual y regular de conciertos de música clásica y la mayor cantidad y variedad de actividades de este tipo.

En este sentido, cabe señalar que en aquellos países en los que la enseñanza de la música goza de una tradición más consolidada, desde las **administraciones educativas** se han articulado diversos sistemas para que los estudiantes puedan compatibilizar sus estudios especializados de música con la enseñanza obligatoria. Por nuestra parte pensamos que en España existe aún un largo camino que recorrer en este sentido y que indudablemente medidas de este tipo favorecerían el desarrollo de los distintos ámbitos de la música como salidas profesionales de éxito entre la juventud. Además, queremos señalar que la situación de la enseñanza de la música dentro de la enseñanza obligatoria es muy mejorable en cuanto al tiempo lectivo y el tratamiento de los especialistas docentes en la materia, actualmente ninguneados y en vías de extinción. Sólo una escuela en la que está presente la música generará demandas por parte de los niños para estudiar música.

Creemos que es de justicia reconocer que la **enseñanza especializada de la música** ha mejorado en España en los últimos 30 años. Las comunidades autónomas han ido asimilando la gestión de los conservatorios y regulando su funcionamiento a través de la publicación de legislación específica. Se ha incorporado la presencia de las escuelas de música, gestionadas en su mayoría por los ayuntamientos e incrementando así la oferta de la enseñanza de música. Consideramos, sin embargo, que queda pendiente el ordenamiento de las enseñanzas superiores de música, a través probablemente de la integración de los conservatorios en las universidades o bien a través de otros sistemas que permitan el pleno desarrollo de estas enseñanzas en igualdad de condiciones que el resto de carreras superiores en lo referente a su titulación y a las condiciones laborales de su profesorado.

En cuanto al **profesorado y la formación especializada inicial y permanente** del mis-

mo, consideramos que se debe valorar la importancia capital del profesor de instrumento en la enseñanza de la música. La característica particular de la ratio 1/1 en este tipo de enseñanzas hace que la figura del profesor adquiera relevancia y marque el buen o mal desarrollo de la enseñanza de un instrumento en un determinado conservatorio o escuela. Por ese motivo es imprescindible que los profesores tengan a su alcance una buena formación como instrumentistas y como profesores. En este sentido, pensamos que el actual sistema de formación del profesorado en el ámbito de la enseñanza de la música es francamente mejorable. Por un lado las administraciones no incluyen cursos especializados en su oferta de formación permanente y, por otro lado, estas mismas administraciones no reconocen los cursos y actividades de formación no homologados, lo que hace que la senda de la formación sea estrecha de miras y tremendamente limitada. Parece impensable que en un mundo globalizado como el actual, el docente no pueda resolver su formación asistiendo a cursos, festivales o actividades de formación en el extranjero por ejemplo (ya que los certificados expedidos por las entidades organizadoras de estos cursos y festivales no reúnen las características formales requeridas por las administraciones educativas y, por tanto, no le serán reconocidas como horas de formación). Además de esto, pensamos que las administraciones educativas deben fomentar, o al menos no obstaculizar, el desarrollo de los profesores de instrumento como concertistas, ya que, para ser buenos profesores, los instrumentistas deben ser músicos en activo. Los conservatorios deberían pues contar con ciclos de conciertos de profesores reconocidos como una más de las actividades lectivas o complementarias de su personal y la inspección educativa, por su parte, debería facilitar mediante los permisos correspondientes la participación de los profesores en conciertos o cursos como profesores invitados.

Reconocemos que los conservatorios superiores son, en general, instituciones educativas muy recientes (nos referimos al marco legal en el que se desarrollan en la actualidad) y por ello se debe continuar trabajando en aras de la consolidación y mejora de un sistema de enseñanza que no ha hecho más que empezar. Y en este sentido queremos aportar una cierta visión de optimismo en cuanto a las posibilidades de formación pedagógica de los recién licenciados y así, destacamos la posibilidad que ofrece el programa *Erasmus +* para la realización de unas prácticas de profesorado de 3 meses. Pensamos que sería además muy interesante que se desarrollen programas de Master de pedagogía instrumental para aquellos jóvenes que quieran iniciar su camino profesional dentro de la docencia.

**El alumnado** de música es también un colectivo del que nos hemos ocupado. Como parte de la sociedad en la que se integran, el perfil de los jóvenes estudiantes de música ha ido cambiando y evolucionando en paralelo a su entorno. El nivel instrumental de los alumnos de música en la actualidad -y de violonchelo en particular- se ha ido elevando paulatinamente. Con respecto a hace 10 años, los alumnos tocan mejor a edades más tempranas. Esto se debe a que las instituciones han ido consolidándose en sus roles y funciones, y a través del trabajo

regular y continuado que se hace en las mismas se van consiguiendo los resultados en el sentido de elevar el nivel instrumental. Sin embargo, los profesores aprecian señales de alarma en lo referente a la saturación y estrés de los alumnos. Y esto lleva a su vez a que puedan llegar a experimentar sentimientos de frustración y, posteriormente, de desinterés por una disciplina que les requiere una continuidad y un esfuerzo. Vivimos en una sociedad que quiere obtener resultados de placer y satisfacción inmediatos, y obviamente esta filosofía está reñida con el rigor y constancia que requiere el estudio de la música. Por ese motivo, entre otros, consideramos que se produce una cierta tasa de abandono de los estudios de música por parte de los alumnos en la adolescencia. Van a ser, finalmente, estos años los decisivos en el sentido del nacimiento del deseo suficiente para llegar a convertir los estudios de música en una vocación con aspiraciones de profesionalización. Y, consecuentemente, desde las instituciones educativas se tiene que mimar y cuidar la motivación, factor esencial, de los alumnos en esta franja de edad.

En cuanto a **los recursos educativos** para la enseñanza instrumental, tal como adelantábamos en el informe conjunto de los casos, habría que decir que en este aspecto todo es poco. Por un lado, se necesitan instalaciones adecuadas: centros que cuenten con auditorios y salas de concierto, aulas amplias, instrumentos de préstamo para los alumnos, espejos y sillas de diferentes alturas para los alumnos. Además, es imprescindible que los centros se doten con una biblioteca nutrida y que funcione adecuadamente en su política de préstamos de libros, Dvds y Cds. En otro orden de cosas se debe intentar que los planes de estudios primen las horas de práctica instrumental, no solamente con las clases semanales de instrumento, sino con la consolidación de la clase colectiva tanto para grado elemental como para grado profesional. Por último, queremos añadir que dentro de la organización de los conservatorios se debe mejorar la disponibilidad de la figura del pianista acompañante en la clase de instrumento, especialmente en el grado superior, ya que las características del repertorio hacen necesario el trabajo con el pianista. En el sistema actual el alumno tiene un horario semanal con el pianista acompañante, pero no existe un marco temporal semanal en el que coincidan el alumno, el pianista y el profesor. Y esto dificulta la preparación de conciertos y audiciones por parte de los alumnos con una correcta y suficiente supervisión de su profesor de instrumento. Audiciones, conciertos, exámenes, todas ellas actividades necesarias y herramientas valiosas en el desarrollo de los alumnos, se deben fomentar y desarrollar al máximo por parte de los centros.

Y así llegamos a la literatura, al repertorio instrumental. Y dentro del repertorio violonchelístico, a las obras de David Popper. Parece indiscutible que los profesores de violonchelo tienen claro el lugar que ocupa Popper en la historia del violonchelo y su evolución como instrumento a lo largo de los siglos. La utilización sostenida en el tiempo de su libro de estudios, *Alta Escuela del Violonchelo*, 40 estudios opus 73, viene a mostrar que esta es una obra imprescindible dentro de la literatura de nuestro instrumento, de gran utilidad y valor pedagógico. Sin embar-



go, Popper escribió, además de sus estudios opus 73, una gran cantidad de obras para violonchelo y piano. Se trata, en general, de obras de pequeño formato y estilo variado, inspiradas en melodías populares y resueltas con una gran destreza compositiva y adecuación idiomática en el violonchelo. Los profesores de violonchelo conocen una parte pequeña de este conjunto de obras de Popper y, por tanto, hacen uso de ellas de manera relativamente reducida y circunscribiéndose a un grupo limitado de las mismas, por lo que se convierte además en repetitivo. Si bien el repertorio de violonchelo se ha incrementado exponencialmente a lo largo del último siglo, y por tanto hay gran cantidad de música de todos los estilos y niveles, consideramos que aún queda un espacio para reivindicar la figura de Popper y poner de manifiesto las virtudes de este tipo de repertorio dentro del conjunto de obras que se utilizan en la enseñanza del violonchelo. Consideramos, particularmente, interesantes las piezas de Popper para el desarrollo del virtuosismo instrumental en los alumnos, teniendo en cuenta las características particulares de estas piezas musicales y la demanda técnica instrumental de las mismas.

Hemos detectado finalmente la escasa presencia de obras de Popper en las **programaciones** de los conservatorios y pensamos que queda margen para enriquecer los recursos educativos mencionados en estos documentos incluyendo diversas obras de Popper en los diferentes niveles educativos. En este sentido mencionaremos en el apartado siguiente nuestras propuestas de mejora en relación a una adecuada utilización de las aportaciones de Popper en la enseñanza actual del violonchelo.

## **8.5 Propuestas para una adecuada utilización de las aportaciones de Popper a la enseñanza actual del violonchelo**

Hemos considerado de interés el incluir una propuesta de ordenación de las obras de Popper en función de su grado de dificultad instrumental de cara a su utilización por parte de los profesores en las aulas de violonchelo. Hemos catalogado los niveles en 3 grados y dividido cada uno de ellos en ciclos de 2 cursos, es decir, elemental 1 (1º y 2º curso), elemental 2 (3º y 4º), profesional 1 (1º y 2º), profesional 2 (3º y 4º), profesional 3 (5º y 6º), superior 1 (1º y 2º) y superior 2 (3º y 4º). Entendemos que en la categoría de las obras de superior 2 también se incluyen aquellas que se pueden utilizar en niveles de enseñanza de posgrado. En la tabla 35 hemos incluido la catalogación de las obras de Popper de acuerdo con este criterio, si bien queremos aclarar que no hemos considerado las obras que actualmente no están disponibles por estar agotadas sus ediciones y no haberse reimpresso posteriormente.

Podemos observar que la tabla 35 no incluye ni de lejos todas las obras compuestas por Popper. El motivo es que, tal como mencionábamos en el capítulo 3 de este trabajo, muchas de



las obras de Popper no se encuentran disponibles en la actualidad. No han sido reimpresas o bien nunca se publicaron y se encuentran en la biblioteca de la Academia Liszt de Budapest o en colecciones particulares. Estamos convencidos de que sería muy interesante realizar una revisión completa de la obra de este autor y publicar y reeditar las obras que han quedado olvidadas, incluyendo su cuarteto de cuerda, sus cadencias para diversos conciertos de violonchelo o piezas singulares y originales como las 3 canciones para soprano o tenor o su “Notre Dame de Londres” para soprano, violonchelo y piano. En el ámbito de la enseñanza del violonchelo consideraríamos particularmente interesante una revisión de sus 4 conciertos para violonchelo y orquesta.

Consideramos pues, que un trabajo completo de revisión de la obra del autor pondría de manifiesto la amplitud de su catálogo de obras y la validez y actualidad de sus propuestas en la enseñanza actual del violonchelo a ojos de los profesores de violonchelo de las distintas instituciones educativas y en todos los niveles de la enseñanza instrumental.

<b>Título de la obra</b>	<b>Instrumentación</b>	<b>Nivel de dificultad</b>
15 Estudios fáciles op.76 I	Vclo y vclo acompañante	Elemental 1 y 2
Gavotte en re menor op.67, nº2	Vclo y pno	Elemental 2
Lied y Begegnung op.3	Vclo y pno	Elemental 2
Gavotte en re mayor op.23	Vclo y pno	Elemental 2 y Profesional 1
“Wie einst Schöner’n Tagen”, Wiegenlied op.64	Vclo y pno	Elemental 2 y Profesional 1
Memoire, Chanson Villageoise y Berceuse op.62	Vclo y pno	Elemental 2 y profesional 1 y 2
Romance op.5	Vclo y pno	Profesional 2 y 3
Mazurka op.11 nº3	Vclo y pno	Profesional 2 y 3
10 Estudios de moderada dificultad op.76	Vclo	Profesional 2 y 3
Polonaise de Concert op.14	Vclo y pno	Profesional 2 y 3
Tarantella op.33	Vclo y pno	Profesional 2 y 3
Feuillet d’Album op.52	Vclo y pno	Profesional 2 y 3
Suite Im Walde op.50	Vclo y pno	Profesional 2 y 3
Papillon op.3 nº4	Vclo y pno	Profesional 2 y 3
Requiem op.66	3 vclos y pno	Profesional 3
Rapsodia Húngara op.68	Vclo y pno	Profesional 3 y Superior 1 y 2

Zur Guitar, Serenade y Vito op.54	Vclo y pno	Superior 1 y 2
Suite op.16	2 vclos	Superior 1 y 2
Danza de los Elfos op.39	Vclo y pno	Superior 1 y 2
Concierto en mi menor op.24	Vclo y orquesta	Superior 1
Fantasia sobre temas rusos op.43	Vclo y pno	Superior 1 y 2
Concert-Études op.55	Vclo y pno	Superior 1 y 2
Fantasia escocesa op.71	Vclo y pno	Superior 1 y 2
Concierto en si menor op.72	Vclo y orquesta	Superior 1 y 2
40 Estudios op.73	Vclo	Profesional 3 y Superior 1 y 2

**Tabla 35:** Catalogación de la obra de Popper según su dificultad instrumental (elaboración propia)

Una vez catalogadas las obras por niveles de dificultad instrumental, consideramos interesante profundizar un poco más en cada una de las obras y facilitar una breve descripción de cada una de ellas así como describir de acuerdo con nuestro criterio los principales usos y utilidades pedagógicas de las mismas.

### 15 Estudios fáciles op.76 I

Obra disponible en la editorial Bärenreiter (2004), estos estudios con acompañamiento de un segundo violonchelo son apropiados para trabajar durante todo el grado elemental. Se trata de 15 piezas de música breves y que proporcionan la posibilidad de trabajar en el aula diversos aspectos instrumentales. Tienen la particularidad de que todos ellos se pueden tocar sin realizar cambios de posición, por lo que son un material musical apto incluso para los dos primeros cursos. Los estilos musicales y los *tempi* son variados y se proponen además distintos tipos de ligaduras y articulaciones para el arco: *Legato* en el 1, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13 y 15. *Detaché* en el 2, 5 y 14. *Spiccato* en el 7 y 9. *Dobles cuerdas* en el 8. Además se trabajan las extensiones a partir del estudio 2 y los cromatismos en distintos pasajes de varios de ellos.

### Gavotte en re menor op.67 n°2

Obra disponible en varias ediciones, entre ellas en el volumen I de las Piezas Populares de Concierto de Editio Musica Budapest (1986). Se trata de una pieza con acompañamiento de piano de unos 3 o 4 minutos de duración, breve pero muy completa instrumentalmente porque en ella se trabajan los cambios de posición, las dobles cuerdas a nivel básico, y además incluye una frase musical con alternancia de arco y *pizzicato* con la mano izquierda, lo que es muy interesante para desarrollar la destreza y la coordinación de los movimientos. Esta pieza se utiliza a menudo como parte de las obras que los alumnos de elemental presentan para la prueba de

acceso a grado profesional.

Con el número 1 dentro de este mismo número de opus se cataloga otra pieza, *Largo*, aunque no hemos podido tener acceso a la partitura.

### **Lied y Begegnung op. 3**

Ambas piezas disponibles en el volumen I de las Piezas Populares de Concierto de Editio Música Budapest (1986). Forman parte de las 6 piezas de carácter agrupadas bajo este número de opus. No hemos podido acceder a la partitura de las otras 4 a excepción de *Papillon* (op.3, nº4). *Papillon* (subtitulada como escena del Baile de Máscaras) sin embargo, tiene una dificultad instrumental muy superior, por lo que pensamos que debe constituir un apartado independiente a estas 2 piezas. *Lied* y *Begegnung* son piezas muy breves y de carácter melódico y expresivo. Ambas pueden servir para el trabajo de los cambios de posiciones a nivel básico con la particularidad de que *Lied* explora ciertos giros cromáticos interesantes para el trabajo del oído.

### **Gavotte en re mayor op.23**

Obra disponible en varias ediciones, entre ellas en el volumen II de las Piezas Populares de Concierto de Editio Música Budapest (1986a). Se trata de una pieza con acompañamiento de piano de unos 4 o 5 minutos de duración. Es muy apropiada para la introducción de la posición de pulgar en su fase inicial, ya que se trabaja en la posición de pulgar de re y la en las cuerdas I y II respectivamente, es decir, la más básica. La pieza tiene una segunda sección (*mosso*) en re menor, por lo que también sirve para ayudar a discernir al alumno la colocación del segundo dedo en la posición de pulgar (alternando entre fa y fa sostenido según corresponda).

### **“Wie einst Schöner’n Tagen” y Wiegenlied op.64**

Ambas piezas están disponibles en los volúmenes I y II respectivamente de las Piezas Populares de Concierto de Editio Música Budapest (1986 y 1986a). Se trata de 2 de las 3 piezas agrupadas bajo este número de opus. No hemos podido acceder a la partitura de la tercera, *Tarantella* nº3.

“*Wie einst Schöner’n Tagen*” es una pieza relativamente popular en el repertorio de los violonchelistas. Conocida también como “A la memoria de mis padres”, es una composición de carácter nostálgico y *cantabile*. Tiene un interesante trabajo de dobles cuerdas en el registro grave del violonchelo que sirve para desarrollar la consistencia de la mano izquierda en posición abierta. Aparte de ello contiene armonías complejas que pueden resultar muy interesantes para el trabajo y desarrollo del oído armónico del alumno.

*Wiegenlied*, canción de cuna, es más breve que la anterior y tiene un carácter más alegre. Es-

crita en la mayor, esta composición explora el registro agudo del violonchelo a través de largos desplazamientos verticales a lo largo de toda la extensión del diapasón, por lo que puede contribuir al desarrollo de la fluidez de los desplazamientos verticales del brazo izquierdo.

### **Memoire, Chanson Villageoise y Berceuse op.62**

Estas 3 piezas constituyen el opus 62 en su totalidad. Podemos encontrarlas en los volúmenes I y II de los álbumes de las Piezas Populares de Concierto de Editio Música Budapest (1986 y 1986a). *Memoire* y *Berceuse* son muy breves, y *Chanson Villageoise* no tiene más de 2 o 3 minutos de duración.

*Memoire* tiene carácter nostálgico y tempo lento. Explora los desplazamientos del brazo izquierdo alcanzando el mi armónico en el centro del diapasón, pero resulta sencilla para la entonación precisamente por su uso de notas armónicas.

*Berceuse* es también una pieza lenta y tiene la particularidad de estar escrita en un compás ternario, lo que la convierte en interesante para el trabajo del ritmo a un nivel elemental y de contener al final una frase íntegra en armónicos naturales, lo que siempre es un recurso interesante para hacer descubrir a los alumnos porque les hace escuchar sonidos en un registro mucho más agudo de aquel en el que trabajan habitualmente en esos niveles educativos.

*Chanson villageoise* es más compleja. Incluye pulgar en posición fija, dobles cuerdas, trinos y trémolos en doble cuerda. Es además una pieza rápida y brillante.

### **Romance op. 5**

Es una pieza poco conocida de entre las composiciones de Popper (1867). Hemos accedido a la partitura a través de la biblioteca musical gratuita en internet [www.ims1p.org](http://www.ims1p.org)

De duración breve, contiene sin embargo dificultades instrumentales reseñables, como una frase en octavas en doble cuerda.

### **Mazurka op.11 nº3**

Esta Mazurka forma junto a *Dedication*, *Humoresque* el opus 11, aunque es la única de entre las 3 piezas a cuya partitura hemos podido tener acceso. Esta Mazurka está incluida en el volumen II de de las Piezas Populares de Concierto de Editio Música Budapest (1986a). Se trata de una pieza rápida y de estilo brillante y virtuosístico que se sustenta en el trabajo de los ritmos con puntillo-por lo que es muy interesante para el trabajo del arco-y los mordentes, lo que la convierte en valiosa para el trabajo de la coordinación de ambas manos. Incluye también pasajes de velocidad y de cromatismo.

### **10 Estudios de moderada dificultad op.76**

Esta colección de estudios está disponible en la editorial Bärenreiter (2004) en un libro conjunto con los 15 estudios fáciles. Aunque menos conocidos que los 40 estudios opus 73, estos estudios resultan valiosos para trabajar y consolidar el dominio de distintos aspectos de la técnica instrumental del joven violonchelista. A lo largo de los 10 estudios, encontramos la posibilidad de trabajar las ligaduras largas ( en el 2, 5, 7, 8, 9 y 10), las dobles cuerdas (en el 5), las tonalidades con muchas alteraciones en la armadura (en el 9), las octavas (en el 5), los cromatismos (en el 5 y el 7), el staccato dentro de una ligadura (en el 6), así como las posiciones de pulgar y el registro agudo del violonchelo a lo largo de todos ellos.

### **Polonaise de Concert op.14**

Esta es una composición de Popper (1878) muy interesante para trabajar con los alumnos por su escritura visruosística y heroica. Se trata de una pieza de carácter enérgico y que requiere importantes dosis de destreza instrumental por su escritura demandante. La indicación de tempo indica *vivace assai*, de modo que es una pieza rápida. Contiene todo tipo de recursos como acordes, grandes desplazamientos del brazo izquierdo, arpeggios, subidas y bajadas cromáticas y octavas en doble cuerda. Muy efectista, resulta muy apropiada como pieza libre para concursos y audiciones, ya que bien tocada supone un éxito de audiencia casi garantizado. Está disponible en [www.ims1p.org](http://www.ims1p.org)

### **Tarantella op.33**

La Tarantella op. 33 en sol mayor es probablemente una de las piezas más conocidas de Popper. Escrita en “estilo nacional italiano”, explota a fondo el ritmo ternario característico de esta danza. Contiene pasajes de velocidad, secciones en doble cuerda, armónicos naturales en el registro agudo y un fragmento final en *spiccato* y *bariolage*. Resulta muy gratificante para el alumno cuando consigue dominarla instrumentalmente porque es una pieza rápida y brillante, aunque no exenta de expresión y hasta cierta ternura en su parte central. Se encuentra disponible en varias ediciones, entre ellas en Boosey&Hawks (1908). Está asimismo incluida en un álbum de piezas visruosísticas seleccionadas y revisadas por Starker (1985) y publicadas por la editorial Schirmer en Nueva York.

### **Feuillet d’Album op.52**

*Feuillet d’Album* forma junto a la *Mazurka Phantastik* el opus 52. No hemos podido acceder a la partitura de la *Mazurka Phantastik*, y sin embargo podemos encontrar la pieza *Feuillet d’Album* en el volumen II de las Piezas Populares de Concierto de Editio Música Budapest (1986). Esta es una composición breve y de carácter amable y cantáble. Puede servir para el desarrollo del legato y el parendizaje de la contrucción de un buen fraseo instrumental. No contiene grandes dificultades instrumentales aunque puede resultar delicada para la afinación.

### **Suite Im Walde op.50**

La suite *Im Walde* fue una de las composiciones más valoradas e interpretadas en concierto por el propio Popper. Consta de 6 piezas: *Eintritt, Gnomentanz, Andacht, Reigen, Herbstblume y Heimkehr*, y tiene en su totalidad una duración aproximada de 15 minutos, por lo que puede resultar interesante dentro de un programa de recital de violonchelo y piano. Si bien resulta enriquecedor abordar la interpretación del conjunto de las 6 piezas, también se pueden interpretar por separado, aunque se perdería en este caso la línea temática. Hablamos aquí de una obra a la altura de muchas composiciones de la literatura para violonchelo escrita por los más grandes compositores de la historia de la música. Esta partitura se encuentra disponible en la editorial Bärenreiter (2006).

### **Papillon op.3 nº4**

Tal como adelantábamos en el apartado referido al opus 3 en páginas anteriores, *Papillon* es una pieza para la que se requiere un nivel instrumental considerable. Obra de escasos 2 o 3 minutos de duración, está escrita íntegramente en semicorcheas y recorre todo el registro del violonchelo. Es una pieza divertida y que puede servir para hacer un trabajo exhaustivo del *spiccato*, si bien es más fácil que la Danza de los Elfos op.39. Está disponible en varias editoriales, entre ellas International Music Company (1959), e incluida en la compilación de piezas de Popper de la editorial Universal (2007).

### **Requiem op.66**

El Requiem para 3 violonchelos y piano es una composición escrita por Popper en 1892 en memoria de su amigo Daniel Rahter. Disponible actualmente en la editorial International Music Company (s.f.), existe también un arreglo de la pieza para 6 violonchelos. Se trata de una obra de aproximadamente 7 minutos de duración de un carácter solemne aunque no trágico ni dramático. Puede resultar muy interesante como material para una clase de conjunto con alumnos de nivel avanzado.

### **Rapsodia Húngara op.68**

Nos encontramos en la Rapsodia Húngara con otra de las composiciones más conocidas y populares de Popper. Y no es para menos, ya que se trata de una obra muy bien escrita para el violonchelo, en la que se explotan todos los recursos instrumentales. Muy efectista a nivel musical, en la Rapsodia Húngara Popper emula el estilo de las piezas rapsódicas de F.Liszt para piano. La obra presenta una larga introducción en forma de cadencia libre, que sigue con un pasaje rápido en semicorcheas, posteriormente una sección lenta y rapsódica nuevamente, para terminar con una segunda sección rápida y ágil en semicorcheas. Por este motivo resulta muy completa para trabajar con los alumnos, ya que alterna diferentes *tempos*, caracteres y



escritura instrumental. Verdadera pieza concertante, es habitual su inclusión en los recitales de fin de carrera de grado profesional. Se encuentra disponible en varias editoriales, y entre ellas Schirmer en la compilación de piezas de Starker (1985).

### **Zur Guitar, Serenade y Vito op.54**

Estas 3 piezas forman parte de las 5 Danzas españolas que contiene el opus 54. No hemos podido tener acceso a las otras 2 piezas, Carnaval Español y La Andaluza. La serie de danzas fue compuesta por Popper entre 1883 y 1887, coincidiendo sin duda con alguna de sus giras por España. Podemos encontrar estas piezas en distintas publicaciones: el Vito está incluido en el volumen II de las Piezas Populares de Concierto de Editio Música Budapest (1986a) y además en una compilación de piezas de Popper publicada por la editorial Universal en Nueva York (2007). Esta pieza ha sido asimismo publicada de manera independiente por Boosey&Hawks (1949). En la publicación de la editorial Universal (2007) encontramos también *Zur Guitar* y la *Serenade*, que a su vez está publicada de manera individual por la editorial International Music Company (1959a). Las 3 piezas resultan tienen gran valor musical y pueden contribuir a enriquecer el lenguaje idiomático y la diversidad de estilos por parte de los jóvenes violonchelistas. Vito es rápida y brillante, la *Serenade* tiene una escritura muy ornamentada y *Zur Guitar* incluye, como no podía ser de otra manera, numerosos efectos en *pizzicato*.

### **Suite op.16**

La Suite para 2 violonchelos opus 16 en sol mayor es una obra concertante y muy completa de unos 20 minutos de duración aproximadamente. Compuesta de 5 movimientos, *Andante grazioso*, *Gavotte*, *Scherzo*, *Largo espressivo* y *Marcia finale*, presenta una escritura francamente virtuosística para los 2 violonchelistas. Popper utiliza todo tipo de recursos para construir una auténtica polifonía rica y completa únicamente a través de 2 violonchelos. La interpretación de esta obra al completo resulta un reto instrumental y musical de envergadura y digno de consideración. No obstante, a nivel de aula puede resultar interesante trabajar alguno de los movimientos de manera individual. Como siempre que abordamos obras a 2 violonchelos, el trabajo de la afinación y su repercusión positiva en el desarrollo del oído van a resultar cruciales y van a determinar en gran medida el éxito de la empresa. La partitura está disponible en la editorial International Music Company (s.f.).

### **Danza de los Elfos op.39**

La Danza de los Elfos es probablemente una de las piezas más espectaculares de Popper. Existen interpretaciones legendarias de grandes instrumentistas que hacen inolvidable esta obra para cualquier joven violonchelista. De escasos 4 minutos de duración, la pieza está escrita íntegramente en *spiccato*, por lo que resulta un trabajo de arco de eficacia constatada. Además explora los registros más agudos de violonchelo y por supuesto requiere destreza en el empleo



de las posiciones de pulgar y por añadidura resulta un reto a nivel de la afinación (particularmente en los últimos compases) porque incluye una marcha armónica difícil de asimilar en una primera escucha por un oído poco entrenado. Disponible en International Music Company (1971).

### **Concierto en mi menor op.24**

Esta partitura está publicada por Hofmeister (2008) y actualmente se encuentra a la venta y disponible para quien la busque. Compuesto en 1880, el concierto en mi menor opus 24 fue el segundo de los conciertos escritos por Popper para violonchelo y orquesta. Es actualmente el más conocido y prácticamente el único que se incluye en el trabajo en el aula. Obra completísima, resulta muy valiosa para el desarrollo técnico del alumno, ya que explota las posibilidades instrumentales del violonchelo de manera extremadamente eficaz. A la manera de las composiciones de la época, la obra se estructura en varios solos en cada uno de los 3 movimientos, en los que el violonchelo desarrolla todo su virtuosismo alternando su voz con el *tutti* orquestal. En el primer movimiento (el más conocido) encontramos pasajes en acordes que dan la posibilidad de hacer un interesante trabajo de arco, arpeggios, dobles cuerdas y cromatismos. El carácter de la música es épico y heroico y se explota toda la extensión del violonchelo. El segundo movimiento contiene una melodía ricamente ornamentada en la que es necesario un buen dominio del rubato y del *timing* para lograr la expresión necesaria sin deformar el ritmo. En el tercer movimiento retorna el carácter épico y además se trabajan de manera exhaustiva las posiciones de pulgar.

### **Fantasia sobre temas rusos op.43**

Esta obra, compuesta en 1882 coincidiendo con una gira de conciertos con Rusia, es una pequeña joya por su concreción y formato. Fue compuesta originalmente para violonchelo y orquesta, aunque la versión sobre la que trabajamos actualmente es la de violonchelo y piano. La partitura está disponible en la editorial Schott (2008a) en una revisión de la violonchelista María Kliegel. La pieza tiene forma de tema con variaciones y tiene una duración aproximada de entre 8 y 10 minutos. El tema viene precedido de una larga introducción con carácter improvisatorio, y tiene un carácter de lamento. Cada una de las variaciones están escritas de manera que obligan al violonchelista a demostrar distintas destrezas instrumentales como mordentes en la variación 1, escalas rápidas y series de armónicos artificiales en la variación 2, acordes en la variación 3 o trémolos en la variación 4. La variación 5 recuerda al estudio 33 (del opus 73) por sus arpeggios con diversas inversiones en posición de pulgar. Finalmente, tras la variación 6, en la que se trabajan las dobles cuerdas, llega una conclusión rítmica y vivaz.

### **Concert-Études op.55**

El opus 55 consta de 2 piezas: la famosa *Spinning Song* o La Rueda y el *Jagdstück* o Pieza de Caza. Ambas son piezas virtuosísticas aunque cada una de ellas exige una destreza diferente. Y podemos encontrar una explicación en el hecho de que fueron dedicadas al gran profesor y violonchelista Julius Klengel. Quién sabe si la intención de Popper no sería precisamente poner a Klengel en un aprieto...En todo caso, resultan muy interesantes para trabajar en el contexto del aula de violonchelo.

*Spinning Song* es una pieza que sirve para desarrollar la velocidad y la agilidad de los dedos de la mano izquierda. Concretamente puede servir para despertar el mecanismo del *lift-drop* en la mano del violonchelista. Esta pieza está disponible en la editorial International Music Company (s.f.).

*Jagdstück*, emula cuernos y trompas de caza, por lo que explota hasta la saciedad las dobles cuerdas y particularmente los intervalos de 4ª y de 5ª, de modo que puede contribuir al trabajo de estabilización, consolidación y desarrollo de la fuerza de la posición del pulgar y del conjunto de la mano izquierda. Esta pieza se encuentra recogida en la compilación de piezas de Popper de la editorial Universal de Nueva York (2007).

### **Fantasía escocesa op.71**

La Fantasía escocesa es una obra en la línea de la Rapsodia Húngara, aunque mucho menos conocida. Compuesta en 1900 (la Rapsodia Húngara fue escrita en 1894), llega aún más lejos en cuanto a su escritura virtuosística. La obra se abre con una improvisación libre del violonchelo que da paso al tema principal (*Andante*) y a continuación variaciones sobre el mismo, en forma de largas ligaduras de arco la primera de ellas y dobles cuerdas la segunda. La siguiente sección es un puente en el que se presenta una escritura cromática y que recorre el diapasón de arriba abajo. A continuación comienza una sección rápida y brillante en *allegretto*, para luego volver a un tempo lento nuevamente con un desarrollo con ritmos de doble puntillo. El último *allegro* es una sección un poco más desarrollada llena de arpeggios, trémolos y todo tipo de dobles cuerdas. No queremos dejar de mencionar la singularidad de la tonalidad de la obra, si mayor. La partitura se encuentra disponible en la editorial International Music Company (2007a).

### **Concierto en si menor op.72**

El concierto en si menor opus 72 es el último de los 4 conciertos escritos por Popper. Estructurado en 4 movimientos cíclicos, fue compuesto en 1900 y dedicado al gran violonchelista italiano A.Piatti. La obra tiene un carácter virtuosístico, como no podía ser de otra manera. Consideramos que es una aportación valiosa en la medida que podemos aquí comprobar la evolución de la escritura de Popper y nos encontramos con una riqueza armónica indiscutible

en cada uno de los movimientos. Además Popper utiliza todos los recursos instrumentales posibles en el violonchelo (arpeggios, dobles cuerdas, pasajes de desarrollo de velocidad, en *spiccato*, etc.) por lo que esta composición puede resultar una herramienta válida para desarrollar y fortalecer el nivel técnico instrumental de los alumnos. Con la ventaja adicional que presenta el hecho de que es una obra poco conocida. La partitura se encuentra disponible en la editorial Hofmeister (s.f.).

#### **40 Estudios op.73**

Los 40 estudios opus 73 de Popper, “Alta Escuela del Violonchelo”, son indudablemente la obra más conocida y reconocida de este autor. Su valor pedagógico es innegable y su utilización en las aulas de violonchelo en la actualidad una realidad indiscutible. Los 40 estudios de Popper se encuentran disponibles en varias editoriales como International Music Company (1982). Sin embargo queremos hacer especial mención a la reciente publicación por parte de la editorial Bärenreiter (2004a) de esta obra. En este caso, la revisión corrió a cargo del violonchelista alemán Martin Rummel, quien además, añade un cuadernillo denominado “text-volume” en el que aporta una explicación detallada de las características y utilidades de cada uno de los estudios según su criterio y los relaciona a su vez con distintas obras de repertorio para las que considera que podrían servir cada uno de los estudios en particular. Por nuestra parte consideramos que esta publicación de Barenreiter acompañada del cuadernillo redactado por Martin Rummel tiene un gran valor pedagógico y puede ser de gran utilidad en el aula para el profesor a la hora de escoger un determinado estudio para un alumno en concreto. No estamos sin embargo tan de acuerdo con las obras de repertorio con las que relaciona cada uno de los estudios, ya que consideramos que a veces la vinculación es cuanto menos un poco forzada. Otro de los aspectos polémicos de esta edición bajo nuestro criterio es que Martin Rummel hace sus propias propuestas de articulaciones y ligaduras, modificando las ligaduras originales de Popper. Pensamos que parte del valor de esta obra reside precisamente en respetar al máximo las indicaciones del compositor (en cuanto a digitados y arcos) para poder así ser conscientes de la idea musical que perseguía Popper a través de cada uno de los estudios.

Queremos presentar, según nuestro criterio, un agrupamiento de los estudios en función de la particularidad instrumental sobre la que enfatiza Popper en cada uno de ellos, aclarando no obstante, que la mayoría de estudios aborda más una dificultad o especificidad técnica.

Dobles cuerdas: 9, 13, 15, 17, 20, 24, 29, 31, 34

*Spiccato*: 1, 16, 19, 27

*Staccato*: 14, 32

Ritmos con puntillo: 5, 25

---

Ligaduras largas y/o distribución de arco delicada: 2, 4, 7, 8, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29 36

*Détaché*: 6, 11, 18, 37

Octavas: 12, 13, 20, 23, 3, 38, 39

Armónicos: 40

Tonalidad con muchas alteraciones en la armadura: 3, 30

Interválica difícil (trabajo de la precisión del oído): 10, 12, 15, 20

Solidez de la posición de pulgar: 4, 8, 9, 12, 13, 17, 33, 35

Por último, aprovechamos también para reivindicar una vez más la contraposición del término estudio en relación al término ejercicio, para así poner el valor la música que contiene cada una de estas miniaturas musicales, y poder ir más allá de un mero uso utilitario y limitado de este material.



# Capítulo 9

---

## Referencias





# Índice

<b>9.1 Referencias bibliográficas.....</b>	<b>383</b>
9.1.1 Libros .....	383
9.1.2 Enciclopedias y diccionarios .....	386
9.1.3 Revistas .....	388
9.1.4 Grabaciones .....	390
9.1.5 Partituras .....	391
9.1.6 Documentos electrónicos .....	393
9.1.7 Documentos policopiados .....	395
<b>9.2 Referencias legislativas .....</b>	<b>396</b>



## 9.1 Referencias bibliográficas

### 9.1.1 Libros

- Arizcuren, Elías (1985). *Técnica del violoncello. Principios básicos*, 38. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría general Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia
- Arizcuren, E. (1992). *El violonchelo. Sus escuelas a través de los siglos*, 13-19. Barcelona: Labor
- Baldock, R. (1994). *Pau Casals*, 261-282. Barcelona: Paidós
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*, 20-35. Madrid: Akal
- Becker, H. y Rynar, D. (1929). *La mecánica y la estética en el arte de tocar el violonchelo*. Viena
- Blum, D. (1967, 2000 primera edición en español). *Casals y el arte de la interpretación*, 64-81. Barcelona: Idea books
- Bolivar, A, Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Boufil, P., Burgos, C. y Muller, P. (1995). *10 ans avec le violoncelle*, p.31, 33, 37, 55, 62 . Cité de la musique, Institut de pédagogie musicale et choreographique.
- Bunting, C. (1983, primera edición en español en 1999). *El arte de tocar el violonchelo*, 13-33. Madrid: Pirámide.
- Bylsma, A. (2001). *The fencing master. Reading aloud form the first three cellos suites*. Basilea: Bylsma's fencing mail
- Campbell, M. (1988). *The great cellists*, 35, 73-75, 82-88, 126-127, 134-137, 160-161, 199-204. Londres: Victor Gollancz
- Campbell, M. (1999). Masters of the Baroque and Classical eras. En *The Cambridge companion to the cello*, 52-60. Reino Unido: Cambridge University Press
- Campbell, M. (1999a). Nineteenth-century virtuosi. En *The Cambridge companion to the cello*, 61-72. Reino Unido: Cambridge University Press
- Campbell, M. (1999b). Masters of the twentieth century. En *The Cambridge companion to the cello*, 73-91. Reino Unido: Cambridge University Press
- Christians, C.G. (2013). La ética y la política en la investigación cualitativa. En *Manual de investigación cualitativa*, Vol.I, 283-331. Barcelona: Gedisa
- Cocset, B., Gabard, P., Tremoulet, J. y Verbe, T. (2003). *Le violoncelle, 10 ans avec*, p.21, 59, 67, 100, 102. Paris: Cité de la musique, Département de pédagogie et documentation

musicale.

- Cowling, E. (1975). *The cello*, 17-22, 27-42, 51-52, 165-192. Nueva York: Charles Scribner's sons
- Dalos A., Berlász M., Starker J., Breuer J. y Jacobi Peter P. (1999). *Von Budapest Nach Bloomington. Janos Starker und die ungarische Cello-Tradition*, 161-173, 191-208. Kronberg (Alemania): Taunus
- De'ak S. (1980). *David Popper*, 15-314 New Jersey: Paganiniana
- De los Reyes Marzal Zaga, C. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales En España*, 217-219. Valencia: Institución Alfonso el Magnánimo, Diputación de Valencia
- De Montserrat, C. y Couceiro, M.P. (sf). *Nómina de violoncellistas españoles a partir de la escuela española en el siglo XVIII*, 7, 35, 54. Bubok Editorial
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2013) (Coords.). *Manual de investigación cualitativa Vol. III*, 15-45, 154-188. Barcelona: Gedisa
- Dilworth, J. (1999). The cello: origins and evolution. En *The Cambridge companion to the cello*, 1-27. Reino Unido: Cambridge University Press
- Dilworth, J. (1999a). The bow: its history and development. En *The Cambridge companion to the cello*, 28-36. Reino Unido: Cambridge University Press
- Etxepare, I. (2011). *Pedagogía del violonchelo*, 18-38, 93-165. Barcelona: Boileau
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, 18, 55-58, 89-106. Madrid: Morata
- Gagnepain, X. (2003). *Du musicien en general, au violoncelliste en particulier*, 9-96. Paris: Cité de la musique, Département de pédagogie et documentation musicale.
- Gérard, Y. y Bongrain, A. (1996). *Le Conservatoire de Paris, 1795-1995. Des menus-Plaisirs á la Cité de la musique*: 10-11. Buchet/Chastel
- Gibss, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, 124-134. Madrid: Morata.
- Ginsburg, L. (1983). *History of the violoncello*, 15-31, 58-59, 81-86. New Jersey: Paganiniana
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*, 37-83. A Coruña: Publicaciones da Universidade da Coruña
- González Sanmamed, M. (2015). La formación del profesorado de Música de los conserva-

- torios. Desafíos y esperanzas, 165-172. En Cabedo, C., Juncos, R. y Valero, J.P (Edit.), *Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura y Esport.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao
  - Isserlis, S. (2001). *Por qué Beethoven tiró el estofado*. Madrid: A. Machado Libros S. A.
  - Itzkoff, S.W. (1995). *Emanuel Feuermann, virtuoso. A biography*, 23-314. Kronberg: Internationale Kammermusik-Akademie
  - Kennell, R., (2002). Systematic Research in Studio Instruction in Music. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 243-256. Nueva York: Oxford University Press
  - Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa, 59-77, 108-166. Madrid: Morata
  - Leglar, M. y Colley, M. (2002). Research by Teachers on Teachers Education. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 855-873. Nueva York: Oxford University Press
  - Mantel, G. (1995). *Cello Technique. Principles and forms of movement*, 54-63, 65-70, 115-135, 165-172. Indiana University Press.
  - Marcello, B. (2001). *El teatro a la moda*, 87-139. Madrid: Alianza, colección Alianza Música Nº 76.
  - Markevicht, D. (1984). *Cello Story*, 73-74, 97-198. New Jersey: Summy-Birchard music
  - Morreau, A. (1996). *Emanuel Feuermann (1902-1942). The life and artistry of the greatest virtuoso cellist this century*. Manchester: RNCM Manchester International Cello Festival
  - Pleeth, W. (1992). *Cello*, 9-22, 60-135, 175-208. Londres: Kahn & Averill
  - Prieto, C. (1998). *Las aventuras de un violonchelo, historias y memorias*, 21-56. México D.F.: Fce
  - Pyron, N. (1992). An introduction to the History of the Cello, Pleeth, W., *Cello*, 208-267. Londres: Kahn & Averill
  - Richardson, B. (1999). Cello acoustics. En *The Cambridge Companion to the cello*, 37-52. Reino Unido: Cambridge University Press
  - Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, 57-100. Málaga: Aljibe
  - Ross Hookey, M. (2002). Professional Development. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 887-902. Nueva York: Oxford University Press

- Rotschild de, G. (1962, 2010 primera edición en español). *Luigi Boccherini, su vida, su obra*, 3-103. Madrid y San Cugat: Asociación Luigi Boccherini, editorial Arpeggio
- Sampsel, L. (2013). *Music Research. A handbook*, 70-78. Nueva York: Oxford University Press
- Sardá, E. (2003). *En forma: ejercicios para músicos*, 65-66. Barcelona: Paidós
- Saukko, P. (2012). Metodología para los estudios culturales. En Denzím, N.K. y Lincoln, Y.S. (coords.), *Manual de investigación cualitativa, Vol. II*, 316-340. Barcelona: Gedisa
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*, 39-49. Madrid: Morata
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*, 11-25, 41-50, 51-72, 94-98. Madrid: Morata
- Starker, J. (2004). *The world of music according to Starker*, 10-31. Indiana (USA): Indiana University Press
- Tortella, J. (2002). *Boccherini, un músico italiano en la España ilustrada*, 481-497. Madrid: Sociedad española de musicología
- Vézina, L. (2003). *Le violoncelle, ses origines, son histoire, ses interprètes*, 41-144, 151-326. Montreal: Varia
- Walden, V. (1998). *One hundred years of violoncello. A history of technique and performance practice, 1740-1840*, 6-48, 49-74, 79-98. Cambridge: Cambridge University Press
- Westbury, I. (2002). Towards an understanding of the “Aims” on Music Education. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 105-111. Nueva York: Oxford University Press
- Westbury, I. (2002a). Theory, Research and the Improvement of Music Education. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 144-161. Nueva York: Oxford University Press

### 9.1.2 Enciclopedias y diccionarios

- Abraham, G. (2002). En Sadie (Ed.), *The new Grove dictionary of music and musicians, second edition* (Vol.7, 55-56)
- Alonso, C., Bonastre, F. y Díaz Gómez, R. (1999). En SGAE (Ed.). *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (Vol.3, 281-289)
- Anderson, R. (2002). En Sadie (Ed.), *The new Grove dictionary of music and musicians, second edition* (Vol. 5, 225-227)
- Bachmann, W., Seletsky, R. E., Boyden, D. D., Liivoja-Lorius, J., Walls, P. & Cooke, P. (2002). En Sadie (Ed.), *The new Grove dictionary of music and musicians, second edition*

(Vol.3, 130-149)

- Bellini, R. (2009). *Nouveaux concertos. Selections; arranged A critical edition of cello concertos by Jean-Baptiste-Aimé Janson (1742-1803)*. Doctoral Document. Indiana University
- Bonta, S. y Partridge, R. (2002). En Sadie (Ed.), *The new Grove dictionary of music and musicians, second edition* (Vol.24, 580-584)
- Bonta, S., Wijsman, S., Campbell, M., Kernfeld, B. y Barnett, A. (2002). En Sadie (Ed.), *The new Grove dictionary of music and musicians, second edition* (Vol.26, 745-765)
- Casares Rodicio, E. y Fernández-Cid, A. (1999) En SGAE (Ed.). *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (Vol. 3, 316-317)
- Carpynteiro, E. (2007). *Pedagogical Aspects in David Popper's four cello concertos*. DMA Thesis. University of Cincinnati (USA)
- Collorafi, J. (1988). *Concertos Selections. Luigi Boccherini, six cello concerti: a critical edition*. Doctoral final project (DM). Indiana University (USA)
- Dans Álvarez de Sotomayor (2015). Posibilidades educativas de las redes sociales. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña
- Fernández Rodríguez, I. (2013). *La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña
- Forbes, W. y Campbell, M. (2002). En Sadie (Ed.), *The new Grove dictionary of music and musicians, second edition* (Vol.13, 671)
- Gagnon, M.E. (2005). *The influence of the French cello school in North America*, 11, 12 y 13. Doctoral Essay. University of Miami
- Iberní, L.G. (1999). En SGAE (Ed.), *Diccionario de la música española e hispanoamericano* (Vol.3, 729)
- Iglesias, A. (1999). En SGAE (Ed.), *Diccionario de la música española e hispanoamericano* (Vol.1, 685)
- Luther Venturini, A.M. (2009). *The Dresden School of violoncello in the nineteenth century*. Master Thesis. University of Central Florida (USA)
- Micheletti, S.L.G. (2014). *The role of Luigi Boccherini in the development of cello technique*. Doctoral final project (DM). Indiana University (USA)
- Moliner, M. (2007, tercera edición). *Diccionario del uso del español*, 513. Madrid: Gredos
- Moskovitz, M. (2002). En Sadie (Ed.), *The new Grove dictionary of music and musicians, second edition* (Vol. 20, 127-128)
- Peire, P. (2002). En Sadie (Ed.), *The new Grove dictionary of music and musicians, second edition* (Vol.23, 151)
- Raspé, P. y Vendrix, P. (2002). En Sadie (Ed.), *The new Grove dictionary of music and*



*musicians, second edition* (Vol.19, 898)

- Sobrino, R. (1999). En SGAE (Ed.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (Vol. 7, 613)
- Suárez-Pajares, J. (1999). En SGAE (Ed.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (Vol. 9, 475-477)
- Tortella, J. (1999). *Luigi Boccherini en la ilustración española*. Universidad Autónoma de Barcelona, departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Tesis doctoral
- Tortella, J. (2000). Luigi Boccherini en la ilustración española. En *ManuScrips NO 18*, 221-223. Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona
- Randel, D. (2009, cuarta edición). *Diccionario Harvard de música*, 1095-1096. Madrid: Alianza
- So Youn Park (2007). *Effective practice methods for David Popper's virtuosic pieces and the relationship between selected pieces and études*. The Florida State University College of Music: A Treatise submitted to the College of Music in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Music
- Vannes, R. (1951). *Dictionnaire Universel des luthiers*, 222-223. Spa (Bélgica): Les amis de la musique

### 9.1.3 Revistas

- Adas, J. (1989). Le célèbre Berteau. *Early Music Journal*, XVII, 368-80.
- Aramburuzabal, P. y Orobiogicoechea, E. (2010). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de instrumento de nivel superior. En *Actas del Seminario Internacional en Educación Musical 2010*, 194-199. Sociedad para la Educación Musical del Estado Español. Universidad Complutense de Madrid
- Colado, G. (2005). El homenaje de Oporto a Guilhermina Suggia. En *Doce Notas*, Vol. diciembre 2005-enero 2006, 56. Madrid
- Colón, E.W., Dederick-Colón, E., Johnson, M., Soung, J. y Starker, R. (Ed.) (1999). *Janos Starker Tribute at 75*, 26. Bloomington, Indiana (USA): Indiana University Printing services
- Díaz, M. (2010). Conclusión del Seminario. En *Actas del Seminario Internacional en Educación Musical 2010*, 14. Sociedad para la Educación Musical del Estado Español. Universidad Complutense de Madrid
- Díaz, M. (2010a). Investigación musical y práctica educativa: La unión hace la fuerza. En *Actas del Seminario Internacional en Educación Musical 2010*, 20-29. Sociedad para la

- Educación Musical del Estado Español. Universidad Complutense de Madrid
- Dilworth, J. (2011). In praise of Guadagnini. En *The Strad Magazine*, Vol.122, NO 1458, 36-44. Gran Bretaña: The Manson Group
  - Dipper, A. y Givens, C. (2011). Fit for a King. En *The Strad Magazine*, Vol. 121, NO 1446, 26-34. Gran Bretaña: The Manson Group
  - Fortea, I. (2005). Entrevista a Marçal Cervera, maestro del violonchelo. En *Doce Notas*, Vol. octubre-noviembre 2005, cuaderno de notas, 1-3. Madrid
  - Hargrave, R. (2001). Shine on. En *The Strad Magazine*, Vol.112, NO 1340, 1375-1381. Gran Bretaña: The Manson Group
  - Hargrave, R. (2011). Buyer beware. En *The Strad Magazine*, Vol.122, NO 1460, 32-38. Gran Bretaña: The Manson Group
  - Kirshbaum, R. (2011). I'm not 90 years old. En *The Strad Magazine*, Vol. 122, NO 1457, 42-52. Gran Bretaña: The Manson Group
  - Lago Castro, P. y Ponce de León, L. (2010). Orientación profesional en el conservatorio. Una asignatura optativa y un "aula virtual" destinadas a la orientación para el desarrollo de la carrera musical. En *Actas del Seminario Internacional en Educación Musical 2010*, 200-203. Sociedad para la Educación Musical del Estado Español. Universidad Complutense de Madrid
  - Markevitch, D. (1992). A lost Art? The use of the thumb in 18th- and early 19th- Century Cello Works. En *Strings*, July/August 1992, 16-18. San Anselmo, California: String Letter Press
  - McLachlan, A. (Ed.), (2012). *The Strad Directory*. Great Britain: The Manson Group
  - McManus, D. (2011). Counting the costs. En *The Strad Magazine*, Vol. 122, NO 1460, 40-45. Gran Bretaña: The Manson Group
  - Oriol de Alarcón, N. (2012). Temática de tesis doctorales de música en España (1978-2011). *Revista internacional de pedagogía Música y Educación*, 92, Año XXV, 58-94. Madrid: Musicalis
  - Parker, D. (2003). *The Popper Manifesto: A Do-it-Yourself Guide to David Popper's High School of Cello Playing (40 Etudes Op. 73)*. Baton Rouge (USA): Dejapark Press.
  - Pellegrini, N. (2011). The great leap forward. En *The Strad Magazine*, Vol. 121, NO 1443, 16-17. Gran Bretaña: The Manson Group
  - Pinto, J. (2006). Comprar un instrumento de cuerda: una buena inversión. En *Doce Notas*, Vol. diciembre 2005-enero 2006, 22-26 Madrid
  - Pinto, J. (2007). El instrumento adecuado. En *Doce Notas*, Vol. febrero-marzo 2007, 48-51. Madrid

- Potter, T. (2003). Queen be. En *The Strad Magazine*, Vol. 114, NO 1354, 120-127. Gran Bretaña: The Manson Group
- Potter, T. (2011). André Navarra. En *The Strad Magazine*, Vol. 122, NO 1458, 56-60. Gran Bretaña: The Manson Group
- Rusinek, G. (2006). Investigar en educación musical. En *Doce Notas*, Vol. octubre-noviembre 2006, 12-13. Madrid
- Sobrino. E. (2010). La empleabilidad de los titulados superiores de música: Estudio y análisis de sus posibilidades profesionales. En *Actas del Seminario Internacional en Educación Musical 2010*, 220-223. Sociedad para la Educación Musical del Estado Español. Universidad Complutense de Madrid
- Solow, J. (2011). Bernard Greenhouse 1916-2011. En *The Strad Magazine*, Vol. 122, NO 1456, 32-38. Gran Bretaña: The Manson Group
- Todes, A. (2011). The Freewheelin'. En *The Strad Magazine*, Vol. 122, NO 1459, 30-36. Gran Bretaña: The Manson Group

#### 9.1.4 Grabaciones

- Popper, D. (1986). *Rapsodia Húngara op.68* [Grabado por Janos Starker y Shigeo Neriki] en *Virtuoso music for cello* [CD]. Japón: Denon. (Grabado en 1978).
- Popper, D. (1989). *Romantic cello favorites. A Tribute to cellist/composer David Popper* [Grabado por Janos Starker y Shigeo Neriki]. [CD]. Hollywood: Delos
- Popper, D. (1989). *Suite for two cellos op.16* [Grabado por Thomas y Patrick Demenga] en *Cello Duets* [CD]. Thun: Claves
- Popper, D. (1992). *Spinning song op.55 n.º1* [Grabado por Alfred Newberry] en *The recorded cello. The history of the cello on record Vol. II, the English tradition* [3 CD]. Sussex: Pearl (Grabado en 1908).
- Popper, D. (1992). *Danza de los elfos op.39 y Papillon op. 3 n.º4* [Grabado por Philipp Abbas] en *The recorded cello. The history of the cello on record Vol. II, the english tradition* [3 CD]. Sussex: Pearl (Grabado en 1912).
- Popper, D. (1992). *Polonaise de concert op.14* [Grabado por Cedric Sharpe] en *The recorded cello. The history of the cello on record Vol. II, the english tradition* [3 CD]. Sussex: Pearl (Grabado en 1921).
- Popper, D. (1992). *To the memory of my parents op.64* [Grabado por Adolphe Frézin] en *The recorded cello. The history of the cello on record, Vol. II, the franco-belgian tradition* [3 CD]. Sussex: Pearl (Grabado en 1926).

- Popper, D. (1992). *Serenade op.54 n°2* [Grabado por Pablo Casals] en *The recorded cello. The history of the cello on record, Vol I, European traditions* [3 CD]. Sussex: Pearl (Grabado en 1915).
- Popper, D. (1992). *Chanson villageoise op.62 n°2* [Grabado por Gaspar Cassadó] en *The recorded cello. The history of the cello on record, Vol I, European traditions* [3 CD]. Sussex: Pearl (Grabado en 1927).
- Popper, D. (1992). *Tarantella op.33* [Grabado por Janos Starker y Shuku Iwasaki] en *Starker encore álbum* [CD]. Tokio: Columbia
- Popper, D. (1993). *Gnomentanz op.50 n°2, Mazurka op.11 n°3, Gavotte op.23, Menuetto op.65 n°2 y Tarantella op.33* [Grabado por Maria Kliegel y Bernard Glemser] en *Le Grand Tango* [CD]. Heidelberg: Naxos
- Popper, D. (2006). *Mazurka op.11 n°3 y Serenade op. 54 n°2* [Grabado por Mark Kosower y Jee-Won Oh] en *Hungarian Music for cello and piano* [CD]. Hannover: Naxos
- Popper, D. (2012). *Le Couronnement de Popper. Haute école de violoncelle (quarante études) op.73* [Grabado por Enrico Bronzi, Marc Coppey, Éric-Maria Couturier, Héléne Dautry, Henry Demarquette, Roel Dieltens, Thomas Duran, Ophélie Gaillard, Anne Gastinel, Francis Gouton, Marie Hallynck, Michal Kanka, Damián Martínez, Marie-Paule Milone, Jérôme Pernoo, Xavier Philips, Raphaël Pidoux, François Salque, Itsván Vardai, Sung-Won Yang]. [CD]. Abbaye de Port-Royal. Association française du violoncelle.

### 9.1.5 Partituras

- Bréval, J.B. (2012). *Concertino n°1 en fa mayor pour violoncelle et piano*. Paris: Delrieu
- Bréval, J.B. (1966) *Sonata for violoncello and basso continuo en sol mayor*. Mainz (Alemania): Schott
- Corrette, M. (1741). *Méthode Theorique et Pratique pour apprendre en peu de temps le Violoncelle dans sa perfection*. Geneva: Minkoff Reprints, 1972.
- Duport, J.L. (1806). *Essai sur le doigté du violoncelle, et sur la conduite de l'archet*, 296. Paris: Janette et Cotelle
- Fauré, G. (2007). *Sicilienne pour violoncelle et piano opus 78*. Paris: Alphonse Leduc
- Feuillard, L.R. (1919). *Exercices journaliers pour violoncelle*, 39-43. Mainz: Schott
- Feuillard, L.R. (1934). *Cahiers du jeune violoncelliste pour violoncelle et piano. Vols. 1-8*. Paris: Delrieu
- Feuillard, L.R. (s.f.). *Méthode du jeune violoncelliste*. Paris: Delrieu
- Gruetzmacher, F.W.L. (s.f.). *Études (without Thumb position) Opus 38, Technology of Cello*

- Playing, Vol. 1. Nueva York: International Music Company (10016)
- Gruetzmacher, F.W.L. (s.f.). *Etüden Opus 38, Technology of Cello Playing, Vol. 2*. Frankfurt: Peters (1417b)
  - Lee, S. (1950). *Método práctico para violonchelo*. Barcelona: Boileau (157)
  - Loeb, J. (s.f.). *Gammes et arpèges pour violoncelle*. Paris: Billaudot
  - Popper, D. (1908). *Tarantella op.33* (violonchelo y piano, partitura y particella). Edición original Simrock. Londres: Boosey & Hawks
  - Popper, D. (1949). *Vito, spanish dance op.54 n°5 for cello and piano* (violonchelo y piano, partitura y particella). Edición original Simrock. Londres: Boosey & Hawks
  - Popper, D. (1959). *Papillon op.3 n°4 for cello and piano* (violonchelo y piano, partitura y particella). Nueva York: International Music Company
  - Popper, D. (1959). *Serenade, spanish dance op.54 n°2 for cello and piano* (violonchelo y piano, partitura y particella). Nueva York: International Music Company
  - Popper, D. (1971). *Dance of the Elves op.39 for cello and piano* (violonchelo y piano, partitura y particella). Nueva York: International Music Company
  - Popper, D. (1982). *High School of cello playing, 40 études op.73 for cello*. Nueva York: International Music Company
  - Popper, D. (1986). *Popular Concert Pieces for violoncello and piano Vol.I* (violonchelo y piano, partitura y particella). Hungría: Editio Música Budapest
  - Popper, D. (1986a). *Popular Concert Pieces for violoncello and piano Vol.II* (violonchelo y piano, partitura y particella). Hungría: Editio Música Budapest
  - Popper, D. (1990). *Mazurka op.51* (violonchelo y piano, partitura y particella). Hungría: Editio Musica Budapest
  - Popper, D. (2004). *Fifteen Easy Melodic- Harmonic Études for violoncello with an accompaniment of a second Violoncello op. 76I & Ten Grand Études of Moderate Difficulty for Violoncello solo op.76*. Kassel: Bärenreiter
  - Popper, D. (2004a). *Hohe Schule des Violoncello-Spiels. 40 Etüden op.73*. Kassel: Bärenreiter
  - Popper, D. (2006). *Im Walde op.50* (violonchelo y piano, partitura y dos particellas). Kassel: Bärenreiter
  - Popper, D. (2007). *Six selected pieces for cello and piano* (violonchelo y piano, partitura y particella). Viena: Universal Edition
  - Popper, D. (2007). *Scottish Fantasy op.71 for cello and piano* (violonchelo y piano, partitura y particella). Nueva York: International Music Company
  - Popper, D. (2008). *Concerto in E minor op.24* (reducción para violonchelo y piano, partitu-

- ra y particella). Leipzig: Hofmeister
- Popper, D. (2008). *Fantasy on Little Russian Songs op.43* (reducción para violonchelo y piano, partitura y particella). Mainz: Schott
  - Popper, D. (s.f.). *Konzert n°4 h-Moll op.72* (reducción para violonchelo y piano, partitura y particella), FH 2959. Leipzig: Hofmeister (reimpresión).
  - Popper, D. (s.f.). *Requiem op.66* (3 violonchelos y piano, partitura y particellas). Nueva York: International Music Company
  - Popper, D. (s.f.). *Suite op.16 for two cellos* (2 violonchelos, particellas). Nueva York: International Music Company
  - Popper, D. (s.f.). *Spinning song op.55 n°1 for cello and piano* (violonchelo y piano, partitura y particella). Nueva York: International Music Company
  - Sevcik, O. y Feuillard, L.R. (1905). *School of bowing technique*. Londres: Bosworth
  - Starker, J. (1985). *Encores for cello* (violonchelo y piano, partitura y particella). Nueva York: Schirmer
  - Suzuki, S. (1982). *Suzuki Cello School. Cello Part. Vol. 1*. Miami (USA): Summy Birchard

### 9.1.6 Documentos electrónicos

- Benito de, C.J. (1880). Método elemental de violonchelo. IMSL, recuperado el 18/02/2015 de [http://imslp.org/wiki/File:PMLP320539-Benito\\_\\_Metodo\\_Elemental\\_de\\_Violoncello\\_0p133.pdf](http://imslp.org/wiki/File:PMLP320539-Benito__Metodo_Elemental_de_Violoncello_0p133.pdf)
- Catalán, T. (2010). *Presente imperfecto y futuro condicional de los conservatorios: una visión desde el compromiso*. Mar: Revista de Música de Andalucía en la Red. N°4, número extraordinario – Universidad y los Conservatorios Superiores. Recuperado el 20/01/15 de [www.mar.ugr.es](http://www.mar.ugr.es)
- Cortés, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. En *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, 68-75. Barcelona: Esbrina-Recerca, Universidad de Barcelona. Recuperado el 13/05/2015 de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Conservatorio Profesional de As Pontes de García Rodríguez (2014). Recuperado el 20/09/201 de [http://conservatorio.aspontes.org/index.php?paxina=0.centro\\_presentacion&idioma=es](http://conservatorio.aspontes.org/index.php?paxina=0.centro_presentacion&idioma=es)
- Chopin, F. (1832). Grand Duo concertant sur des thèmes de Robert le diable. IMSLP. Recuperado el 8/02/2015 de [http://imslp.org/wiki/File:TNFChopin\\_Grand\\_duo\\_concertant\\_sur\\_des\\_th%C3%A8mes\\_de\\_Robert\\_le\\_diable,\\_B.70\\_BH11.jpg](http://imslp.org/wiki/File:TNFChopin_Grand_duo_concertant_sur_des_th%C3%A8mes_de_Robert_le_diable,_B.70_BH11.jpg)



- CRD Saint Germain en Laye, Enseignements de musique, cursus (2014). Recuperado el 20/09/2014 de: <http://www.crd-saintgermainenlaye.fr/en/musique/presentation-activites/cursus/>
- Díez, J.J. (2012). Gautier Capuçon. En *Cuadernos Soncello* NO 1, 6-7. A Coruña: Asociación de Violonchelistas de Galicia. Recuperado el 11/07/2015 de [www.soncello.com](http://www.soncello.com)
- Díez, J.J. (2012a). Guillermo Pastrana. En *Cuadernos Soncello* NO 1, 20-22. A Coruña: Asociación de Violonchelistas de Galicia. Recuperado el 11/07/2015 de [www.soncello.com](http://www.soncello.com)
- Díez, J.J. (2013). Alisa Weilerstein. En *Cuadernos Soncello* NO 2, 6-7. A Coruña: Asociación de Violonchelistas de Galicia. Recuperado el 11/07/2015 de [www.soncello.com](http://www.soncello.com)
- Díez, J.J. (2013a). Carolina Landriscini y Suzana Stefanovic recuerdan a Janos Starker. En *Cuadernos Soncello* NO 2, 16-19. A Coruña: Asociación de Violonchelistas de Galicia. Recuperado el 11/07/2015 de [www.soncello.com](http://www.soncello.com)
- Euskomedia.org (2014). *Elías Arizcuren Ezcurra*. Recuperado el 14/08/2014: <http://www.euskomedia.org/aunamendi/19398>
- González Sanmamed, M. (1995). *Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado*. *Curriculum: Revista de Teoría y práctica educativa*. N<sup>o</sup>10-11, 117-134. Recuperado el 31/1/2015 de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2685](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2685)
- Figueroa Lorenzo, I. (2012). Con mi cello y con mi atril. En *Cuadernos Soncello* NO 1, 12-14. A Coruña: Asociación de violonchelistas de Galicia. Recuperado el 11/07/2015 de [www.soncello.com](http://www.soncello.com)
- Figueroa Lorenzo, I. (2014). Celine Flamen. En *Cuadernos Soncello* NO 3, 12-13. A Coruña: Asociación de violonchelistas de Galicia. Recuperado el 11/07/2015 de [www.soncello.com](http://www.soncello.com)
- Font Belmonte, I. (2014). Soncello Ensemble. En *Cuadernos Soncello* NO 3, 14-16. A Coruña: Asociación de violonchelistas de Galicia. Recuperado el 11/07/2015 de [www.soncello.com](http://www.soncello.com)
- Font Belmonte, I. (2014a). Amit Peled. En *Cuadernos Soncello* NO 3, 17-21. A Coruña: Asociación de violonchelistas de Galicia. Recuperado el 11/07/2015 de [www.soncello.com](http://www.soncello.com)
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, 13-23. Barcelona: Esbrina-Recerca, Universidad de Barcelona. Recuperado el 13/05/2015 de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (2011). Las Jornadas como punto de partida. En *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, 7-12. Barcelona: Esbrina-Recerca, Universidad de Barcelona. Recuperado el 13/05/2015 de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Kreuzburg Molina, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con his-



- torias de vida. En *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, 34-41. Barcelona: Esbrina-Recerca, Universidad de Barcelona. Recuperado el 13/05/2015 de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de la identidad de los profesores. En *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, 23-34. Barcelona: Esbrina-Recerca, Universidad de Barcelona. Recuperado el 13/05/2015 de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
  - Marshall, C.St.J. (1997). Pablo Casals Scrapbook. Internet cello society. Recuperado el 24/02/2015 de <http://www.cello.org/casals/page23.htm>
  - Martín García, A.V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41-60. Recuperado el 13/05/2015 de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3375/3396](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3375/3396)
  - Mehl, M. (2008). *Cultural Translation in Two Directions: The Suzuki Method in Japan and Germany*. Research & Issues in Music Education. September 2009: VOL. 7: NO. 1. Recuperado el 15/01/2014 de: <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol7/mehl.htm>
  - Molina, D. (2011). Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historias de vida. En *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, 90-99. Barcelona: Esbrina-Recerca, Universidad de Barcelona. Recuperado el 13/05/2015 de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
  - Oriano, M. (2007). Entretien avec Xavier Gagnepain en *Le violoncelle* NO 4. Recuperado el 11/07/2015 de: <http://www.levioloncelle.com/articles/010-entretien-gagnepain.pdf>
  - Raychev Dimitrov, E. (2002). *The Virtuoso Cellist-Composers from Luigi Boccherini to David Popper. A Review of their lifes and works*. The Florida State University School of Music. Electronic Theses, treatises and dissertations. Paper 1882. Recuperado de <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/1882>
  - Rodríguez Ruiz, O. (2005). *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales*. Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología. Recuperado de: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

### 9.1.7 Documentos policopiados

- Guías docentes de violonchelo del Conservatorio Superior de Música de A Coruña. Curso 2014/15, Violonchelo I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII. Pedagogía y didáctica del instrumento. Historia de los instrumentos, TFE.

- Guía docente de violonchelo del Conservatorio Superior de Música de Vigo. Curso 2014/15, p.190.
- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de A Coruña. Curso 2014-2015, p. 13, 18, 23, 25, 32, 37, 44, 51, 52, 57, 59, 64, 68, 76, 78, 79, 81 y 82.
- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de Vigo. Curso 2014/15, p. 32,33.
- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de Ponferrada. Curso 2014/2015, p.29-31, 63-69.
- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Música Municipal de As Pontes de García Rodríguez. Curso 2014/15, p.24, 28 y 31.
- Programación de violonchelo del Conservatorio Profesional de Alcázar de San Juan-Campo de Criptana. Curso 2014/15, p.27, 30-37.

## 9.2 Referencias legislativas

- Orden de 30 de julio de 1992, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. Boletín Oficial del Estado, 202, 29396-29400. Publicado el 22 de agosto de 1992.
- Orden de 3 de marzo de 2006, de la Consejería de Presidencia, Administraciones Públicas y Justicia de la Xunta de Galicia, por la que se dispone la publicación de la modificación de los estatutos del Consorcio para la Promoción de la Música. Diario Oficial de Galicia, 47, 3412. Publicado el 8 de marzo de 2006. [http://www.xunta.es/dog/Publicados/2006/20060308/Anuncio7792\\_es.html](http://www.xunta.es/dog/Publicados/2006/20060308/Anuncio7792_es.html)
- Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, del Gobierno de Galicia, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música. Diario Oficial de Galicia, 207, 17.219-17.236. Publicado el 25 de octubre de 2007.
- Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, del Gobierno de Galicia, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música. Diario Oficial de Galicia, 211, 17.467-17515. Publicado el 31 de octubre de 2007.
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 137, 48480-48500. Publicado el 5 de junio de 2010.
- Orden de 30 de septiembre, del Gobierno de Galicia, por la que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores y el acceso a las mismas en el ámbito territorial de la

---

Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 195, 16.943-16.949. Publicado el 8 de octubre de 2010.

- Corrección de errores. Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado. Diario Oficial de Galicia, 73, 13577-13591. Publicado el 17 de abril de 2012
- Sentencia judicial del Tribunal Supremo, Sala Tercera de lo Contencioso-Administrativo, sección cuarta, N<sup>o</sup>57/2013, del 15 de enero de 2013. Publicado en el Buscador de Jurisprudencia del Consejo General del Poder Judicial.
- Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 12, 1029-1047. Publicado el 19 de enero de 2011.
- Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado, 33, 10319-10325. Publicado el 7 de febrero de 2015.

