

# LEITMOTIV

Año 6; número 7, Mayo 2019

Revista del Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada

**Rafael Cámara Martínez**

Consolidación del Conservatorio de Música y Declamación “Victoria Eugenia” tras la obtención de la validez académica

**Inmaculada Báez Sánchez**

La metodología Tuning y su aplicación a las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en España

**Laura Medina Rull**

Atención a la diversidad en conservatorios andaluces: análisis de la situación actual, Musintégate.

**José Antonio Oliver García**

Veinte años de melodrama verdiano en Granada (1844-1863)

## CONSEJO EDITORIAL

Dirección: José Antonio Oliver García

### Consejo de redacción:

José Luis de Miguel Ubago

Miguel Ángel Jiménez Pérez

Bartolomé Pérez Botello

Ángel Luis Pérez Garrido

### Edición:

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

[www.conservatoriosuperiorgranada.com](http://www.conservatoriosuperiorgranada.com)

“Leitmotiv (Granada)” ISSN 2254-5360

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

## CONTENIDO

### Editorial

---

### Colaboraciones

Consolidación del Conservatorio de Música y Declamación “Victoria Eugenia” tras la obtención de la validez académica

RAFAEL CÁMARA MARTÍNEZ

6

La metodología Tuning y su aplicación a las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en España

INMACULADA BÁEZ SÁNCHEZ

21

Atención a la diversidad en conservatorios andaluces: análisis de la situación actual, Musintégrate.

LAURA MEDINA RULL

30

Veinte años de melodramma verdiano en Granada (1844-1863)

JOSÉ ANTONIO OLIVER GARCÍA

45

## EDITORIAL

Presentamos el séptimo número de *Leitmotiv*, revista del Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada, correspondiente al año 2019. En él se incluyen cuatro artículos que abordan la investigación musical desde diferentes puntos de vista e intereses. Los dos primeros vinculados a través de la Pedagogía y la legislación educativa; los dos segundos por la visión histórica de la música granadina en diferentes siglos: el XIX y el XX. El primer artículo está dedicado al reto que supone la integración de las Enseñanzas Superiores de Música españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior, fijando su atención en la Metodología Tuning. La segunda colaboración se interesa por el tratamiento de la diversidad en el alumnado de los conservatorios andaluces y MusIntégrate como proyecto de referencia en nuestra comunidad. El tercer artículo trata de la gran importancia que tuvieron Verdi y sus óperas en la vida musical y cultural de Granada a mediados del XIX. El cuarto y último continúa con la serie iniciada en números anteriores de *Leitmotiv* dedicada a la historia de nuestro Conservatorio, en este caso fijándose en los años centrales del siglo XX: 1948-1952.

A propósito del reto que supone la integración de las Enseñanzas Superiores de Música en el Espacio Europeo de Educación, en el pasado mes de octubre la Consejería de Educación de Andalucía ha dado inicio al proceso para la elaboración de tres importantes documentos, a saber: dos decretos y una orden. Un decreto para el Reglamento Orgánico de los conservatorios, otro decreto para la Ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores, y una orden para regulación de la evaluación del proceso de aprendizaje. Éstos deberán ser el marco normativo por el que se han de regir las enseñanzas superiores de música, danza y arte dramático en un próximo futuro. Para este fin se ha puesto en contacto con los interlocutores directamente implicados, entre ellos el Conservatorio Superior de Música de Granada en la figura de su director, solicitando la

participación activa del centro aportando propuestas en pro de esa tarea.

Como sabemos, nuestros conservatorios superiores se rigen por las mismas normas que la Enseñanza Secundaria, con los consiguientes desajustes derivados de los distintos fines perseguidos por ambas enseñanzas y, por supuesto por la diferente edad y perfil del alumnado de unas y de otras. Fue en su momento una solución provisional que se viene manteniendo durante demasiado tiempo, limitando el desarrollo de nuestros conservatorios superiores, a pesar del esfuerzo de alumnos y profesores para sobrellevar sus constricciones. Esperemos que sea, por fin, éste el impulso definitivo en el camino para situar la enseñanza superior de música de Andalucía y de España en el mismo lugar que ocupa en los países europeos más avanzados musical y educativamente.

# CONSOLIDACIÓN DEL CONSERVATORIO DE MÚSICA Y DECLAMACIÓN “VICTORIA EUGENIA” TRAS LA OBTENCIÓN DE LA VALIDEZ ACADÉMICA

Rafael Cámara Martínez

Profesor del RCSM “Victoria Eugenia” de Granada

Doctor por la Universidad de Granada

## ACRÓNIMOS

BOE = Boletín Oficial del Estado.  
CSIC = Centro Superior de Investigaciones Científicas. FET = Falange Española Tradicionalista. IEP = Instituto de Estudios Políticos. MEN = Ministerio de Educación Nacional. Ptas. = Pesetas. RCMDM = Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. SEU = Sindicato Español Universitario. VB = Visto Bueno.

## RESUMEN

Divisándose a corto plazo el final de la Posguerra, el Conservatorio de Granada iniciaba por fin su nueva andadura como centro oficial con validez académica, objetivo por el que se había luchado incansablemente desde finales de la Regeneración. El período que abarca los años de 1948 a 1952 se caracterizará por la reafirmación de un proyecto cultural cuyos objetivos iniciales se verán ampliamente fortalecidos con el apoyo institucional y económico de la Universidad y del Ministerio, respectivamente.

En el presente artículo dibujamos la evolución política y socio-cultural de nuestro país, estudiamos la normativa que anuncia la separación de las enseñanzas de Música de las de Declamación y analizamos la organización de la institución y el desarrollo del currículo del RCMDG tras la obtención de la validez de sus enseñanzas.

## PALABRAS CLAVE

Política. Sociedad. Cultura. Educación. Conservatorio. Música. Declamación.

## ABSTRACT

Seeing the end of the postwar period, the Granada Conservatory finally began its new journey as an official center with academic validity, an objective for which it had fought tirelessly since the end of the Regeneration. The period from 1948 to 1952 will be characterized by the reaffirmation of a cultural project whose initial objectives will be greatly strengthened with the institutional and economic support of the University and the Ministry, respectively.

In this article we draw the political and socio-cultural evolution of our country, we study the regulations that announce the separation of the teachings of Music from those of Declamation and we analyze the organization of the institution and the development of the RCMDG curriculum after obtaining the validity of his teachings.

## KEYWORDS

Politics. Society. Culture. Music. Education. Conservatory. Declamation.

## 1. EL TRÁNSITO DE LOS AÑOS CUARENTA A LOS CINCUENTA

La Dictadura implantada en España tras la finalización de la Guerra Civil se caracterizó por la instauración de un nuevo orden político y social. “Se decretó la ilegalización de partidos políticos y sindicatos. Los Estatutos de Autonomía de Cataluña y del País Vasco habían sido derogados antes incluso de que acabara la guerra. La huelga se declara ilegal. Se suprimen de un plumazo todas las libertades democráticas y la Ley de Prensa pone los medios de comunicación bajo la férrea censura del Estado”<sup>1</sup>.

A nivel político, la Falange Española adquirió durante la Guerra Civil un poder todavía mayor, reforzado especialmente a la finalización de la contienda, aumentándose el número de afiliados hasta alcanzar la cifra de 650.000 (Sección Femenina, Frente de Juventudes y SEU). Según Juan Pablo Fusi, la FET “[...] se constituyó desde el primer momento como la columna vertebral de la Organización Sindical, creada en 1940; la Prensa, la radio y la propaganda oficial quedaron en sus manos. El ritual falangista (la camisa azul, el saludo fascista, el *¡arriba España!*, el apelativo de camarada, la bandera negra y roja, el yugo y las flechas, el Cara al sol) adquirió categoría oficial”<sup>2</sup>.

Andalucía fue testigo de los denominados por la propaganda del nuevo Régimen como “imperiales años cuarenta”, caracterizados por la represión, las guerrillas<sup>3</sup> y el hambre. Almería y Jaén fueron los últimos vestigios republicanos del Sur de España en caer en manos nacionales. Nuestra región vivió en *primera línea* la continuación de la represión del nuevo Régimen, centrada “[...] en los andaluces huidos que retornaban a sus lugares de origen o en las familias con miembros fusilados, encarcelados o emigrados. Los Tribunales de Responsabilidad Política continuaron activos hasta 1948, dictando condenas de muerte, cumplidas por fusilamiento. Y en las cárceles, los

presos políticos por motivos de guerra permanecieron hasta más allá de los años cincuenta”<sup>4</sup>.

Uno de los mayores fracasos en tiempos de Posguerra se daría en el terreno de la agricultura. Algunos productos básicos se vieron abocados a un reparto para la sociedad, a precios razonables, lo que provocaría un resurgimiento del mercado negro, “[...] ya que es prácticamente imposible que los cupos fijados de distribución de materias primas o de alimentos coincidan con las necesidades de los consumidores [...]”<sup>5</sup>. Según García de Cortázar, “[...] con la represión política, el hambre fue la primera en aparecer en el escenario de la posguerra”<sup>6</sup>. No obstante, existían algunos productos “exentos” del racionamiento, tales como “[...] la leche y la mayor parte de las frutas y hortalizas, los pescados y mariscos, la malta y la achicoria, usados como sucedáneo del café [...]”<sup>7</sup>.

La situación económica seguía cayendo en picado. Durante los primeros años de la *década de los 40*, “[...] los salarios siguieron siendo extremadamente bajos y en términos reales al principio incluso disminuyeron, lo mismo que el total de la mano de obra [...], a causa de las pérdidas humanas, la emigración y el elevado número de encarcelados”<sup>8</sup>. No obstante, y a comienzos de *los años 50*, empezaban a recogerse los primeros frutos del trabajo de los años anteriores, ya que “[...] se abolió el odioso racionamiento y dejó de ser un delito comprar y vender pan blanco; perdieron o minoraron (*sic*) sus ilícitas ganancias los estraperlistas [...] que medraban a costa de la miseria del pueblo; empezaron a funcionar los pantanos recién construidos; mejoró el transporte, pensando ya en futuros ingresos por el turismo [...]”<sup>9</sup>. A partir de 1952, se comienzan a atisbar los primeros síntomas de recuperación socio-económica en España.

En Andalucía, “[...] el recurso a la emigración fue la respuesta más generalizada y eficiente para asegurar la subsistencia de las familias, atenuando de paso las

<sup>1</sup> García de Cortázar, F. (2004, pp. 553-569, 553)

<sup>2</sup> Fusi, J. P. (1995, pp. 95-96).

<sup>3</sup> Según Vidal Sales (1976, p. 26), la definición de guerrilla - desde un punto de vista clásico-, sería la de “[...] línea de tiradores formada por reducidos grupos ocupados en hostigar al enemigo”.

<sup>4</sup> Díez, J. et al. (1990 pp. 299-312, 299).

<sup>5</sup> Barciela, C. (1989, pp. 105-122, 106).

<sup>6</sup> García de Cortázar, F. (2006, p. 269).

<sup>7</sup> Moa, P. (2007, p. 258).

<sup>8</sup> Payne, S. (1987, p. 268).

<sup>9</sup> Domínguez Ortiz, A. (2000, p. 351).

duras condiciones de vida de quienes permanecieron en los lugares de origen”<sup>10</sup>. La situación empeoró con el sistema de explotación de las tierras y la precaria mecanización para trabajarlas, agravándose progresivamente por un continuo “[...] éxodo rural hacia las grandes urbes de la región -gigantismo de Sevilla y Málaga- y ultrapuertos -Barcelona, Madrid-, para dar paso, en la década de los cincuenta, a una masiva emigración a las naciones industrializadas de Occidente, en particular, Alemania”<sup>11</sup>.

Nuestra región arrastraba los mismos problemas que en épocas anteriores. “El precio pagado por la población andaluza durante la posguerra en términos de pobreza, malnutrición, enfermedad y sobremortalidad como consecuencia de la política seguida por el Régimen fue muy alto”<sup>12</sup>. De hecho, Andalucía sería testigo de una terrible represión sobre el campesinado: “[...] tal vez nadie como ellos haya sufrido tan duramente la prolongada posguerra española [...]”<sup>13</sup>, proliferando una serie “[...] de campos de concentración y de batallones de trabajo formados por los soldados republicanos y los civiles detenidos y represaliados por causas diversas, no sólo andaluces, sino provenientes de los puntos más distantes de la geografía española”<sup>14</sup>.

La evolución cultural se enmarca en las coordenadas señaladas por los distintos gobiernos del primer franquismo. En palabras de Ferrary, “[...] existió de hecho espacio para una producción cultural de calidad, [...] limitada, condicionada, matizada [...]”<sup>15</sup>. Entre las limitaciones más destacadas, se pueden señalar dos: el progresivo éxodo de los intelectuales y la fuerte imposición de una cultura al servicio del *Nuevo Estado*.

Desde el año 1939, el Gobierno franquista “[...] pretendió poner las bases de una acción cultural nueva y de servicio al Estado. Desde el punto de vista institucional, ese nuevo espíritu de fundación tuvo, tal vez, sus más importantes manifestaciones en la

creación de dos organismos de estudio y de investigación [...]: el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el Instituto de Estudios Políticos”<sup>16</sup>. El CSIC continuaría con la actividad iniciada antes de la Guerra Civil, incorporándose al citado organismo aquellos centros creados por la Junta de Ampliación de Estudios en universidades y otras instituciones, públicas o privadas, mientras que el IEP, impulsaría los aspectos socio-políticos llevando a cabo una importante labor de renovación en estos campos.

La creación del Consejo Nacional de Educación, según la Ley de 13 de agosto de 1940, supondría para la *cultura del saber* el establecimiento de un nuevo organismo superior, a nivel político, como instrumento técnico-asesor del Estado. Las tareas estaban divididas en varias secciones: Universidades y Alta cultura, Enseñanzas Medias, Enseñanza Profesional y Técnica, Enseñanza Primaria y Archivos y Bibliotecas.

La evolución artística se vería marcada por los condicionantes políticos producidos tras la finalización de la Guerra Civil. Tanto el teatro y la música, por un lado, como la arquitectura, escultura, pintura y grabado, por el otro, vivirán distintas situaciones en su desarrollo evolutivo, según la atención que el nuevo Régimen prestaría a dichos géneros. Valga como ejemplo, en el campo musical, el caso de la denominada *Generación del 51*, que nacería esencialmente “[...] por comparación en las artes con los dos grupos, uno madrileño y otro catalán, que por tal época se formaron”<sup>17</sup>. Músicos como Cristóbal Haffter, Luis de Pablo, Carmelo Alonso Bernaola, Antón García Abril, Manuel Moreno Buendía y Juan Hidalgo, representaron un primer paso hacia el nacimiento de las nuevas grafías y de los *modernos lenguajes* que imperarán en España desde los años 50 en adelante: música concreta, aleatoria, electrónica y dodecafónica.

La España de la Posguerra vivió una larga y problemática etapa, caracterizada especialmente por las depuraciones de intelectuales y por la manipulación de la cultura existente durante los años previos a la Guerra Civil. No obstante, y paralelamente, la vida en

<sup>10</sup> Pérez Serrano, J. (2006, pp. 208-223, 213).

<sup>11</sup> Cuenca Toribio, J. M. (2005, p. 883).

<sup>12</sup> Martínez Ruiz, J. I. (2006, pp. 198- 207, 207).

<sup>13</sup> Bernal, A. M. (1980, pp. 301-331, 329).

<sup>14</sup> Bernal, A. M. (2006 pp. 12-97, 58).

<sup>15</sup> Ferrary, A. (2004, pp. 860-885, 868).

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 875 y ss.

<sup>17</sup> Pérez Gutiérrez, M. (2000). *El universo de la música*. Madrid: Musicalis, p. 607.

sociedad discurría de manera diferente para la otra *media España*, es decir, para la que podía divertirse. Cine, novela, tebeo, radio, deporte, etc.: cualquier actividad era válida con tal de levantar el ánimo de unas gentes que tenían que sacar *a flote* al país.

A modo de ejemplo, y en referencia al deporte, señalamos la gran importancia que el fútbol adquirió durante ésta época, convirtiéndose en una de las pasiones de mayor fervor. El fenómeno popular del “deporte-rey” se extendió rápidamente por las principales ciudades del país: “Madrid, Barcelona y Sevilla casi siempre tuvieron dos clubes en primera división, con lo que tenían asegurado un gran partido cada semana. Bilbao nunca descendió de categoría, Valencia y Zaragoza raramente [...]”<sup>18</sup>, hasta el punto de convertirse en el tema principal de conversación los lunes por la mañana, ya que los partidos se jugaban los domingos por la tarde. Aprovechando la *explosión futbolística*, el Gobierno franquista crearía el Patronato de Apuestas Mutuas Deportivas Benéficas, aprobando en 1947 el juego del “1-X-2”, más conocido como la “Quiniela”.

A nivel cultural, y en la ciudad de Granada, cabe citar la celebración de dos importantes actos: la inauguración, el 31 de mayo de 1948, de la Primera Exposición Gitana, la cual tendría lugar en el Corral del Carbón, y la celebración, en el año 1952, en el recinto del “Palacio de Carlos V”, y en el *marco incomparable* de “La Alhambra”, de la primera edición del Festival Internacional de Música y Danza de Granada.

La Exposición Gitana mostraba en su interior la reconstrucción de las piezas más características de las famosas cuevas del “Sacromonte” granadino. Dicha exposición acabaría atrayendo la atención de los periódicos y revistas de la época, tanto los de Granada como los de tirada nacional: “Las crónicas de aquellos días reflejaban que, durante la celebración, el viejísimo corral estuvo más vivo que nunca, con brillos de cobres, primores de hierros bien trabajados y labores de mimbre por doquier”<sup>19</sup>.

El Festival Internacional de Música y Danza veía la luz como continuación natural de los conciertos anuales que antaño se celebraban por la festividad del *Corpus Christi*. En palabras de Gallego Burín, “[...] ningún escenario mejor que el de Granada entre los muchos que España ofrece, para una fiesta del espíritu. Su nombre tiene resonancias musicales en el mundo. Los nocturnos de la Alhambra, los crepúsculos del Generalife, los silencios sonoros de su campo verde, ceñido de montañas blancas inspiraron a los más grandes artistas de dentro y fuera de nuestras fronteras”<sup>20</sup>.

## 2. DECRETO POR EL QUE SE SEPARAN LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA DE LAS DE DECLAMACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS ESPAÑOLES

Durante los últimos años de la Posguerra, se promulga el último de los textos normativos del período que abarca nuestra investigación: el Decreto de 14 de marzo de 1952, por el que se separan las enseñanzas de Música de las de Declamación.

La tradicional unión de las secciones de Música y Declamación, impartidas en los conservatorios de dicho nombre, dejaría de existir tras la publicación del Decreto de 14 de marzo de 1952, firmado por el Ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz-Jiménez Cortés, y sancionado por el Jefe del Estado, Francisco Franco Bahamonde.

En la justificación del texto normativo, se establece la conveniencia de separar a los dos grupos de enseñanza “[...] para dar a cada uno la independencia, amplitud y singularidad debidas a tan relevantes aspectos de la cultura española”<sup>21</sup>. De ese modo, “[...] podrá lograrse una más completa formación de los alumnos que cursen unos y otros estudios para el mejor cultivo de su arte y el ejercicio de sus facultades, a la vez que se les capacite para aquellas otras tareas culturales y artísticas que esas profesiones entrañan, dotándoles de una cultura superior que amplíe sus

<sup>20</sup> Citado por Martín Moreno, A. (2000, pp. 127-138, 137).

<sup>21</sup> Decreto de 14 de marzo de 1952, por el que se separan las enseñanzas de Música y Declamación de los actuales Conservatorios (BOE, 92, de 1 de abril), p. 1484.

<sup>18</sup> Bennassar, B. (1989, pp. 419-447, 444).

<sup>19</sup> Bustos, J. (1996, p. 200).

horizontes espirituales y eleve el nivel de unas profesiones que tan honda acción social y artística ejercen”<sup>22</sup>.

Desde un prisma organizativo, los órganos de gobierno de los centros superiores se dividen en tres: Director (designado libremente por el Ministro), Subdirector y Secretario (nombrados por el MEN), elegidos entre el profesorado de aquéllos.

Desde una óptica curricular, las enseñanzas de Música quedarán reservadas para los conservatorios, mientras que las de Declamación se impartirán en las escuelas de Arte Dramático. Así, los conservatorios oficiales de Música seguirán divididos en superiores<sup>23</sup>, profesionales<sup>24</sup> y elementales<sup>25</sup>, a la par que las escuelas de Arte Dramático se clasificarán en idénticos grupos<sup>26</sup>, de acuerdo con la categoría de los centros de los que dependiesen. Respecto a la puesta en marcha del nuevo Plan de Estudios, los delegados del MEN en el Conservatorio de Música y en la Escuela de Arte Dramático propondrán la reorganización de las enseñanzas, “[...] continuando vigentes, hasta tanto ésta no sea aprobada, los planes desarrollados en el Decreto de 15 de junio de 1942”<sup>27</sup>.

A nivel docente, y en cuanto a los requisitos de ingreso, los profesores que en el momento de la separación lo fueran de la sección de Declamación del RCMDM pasarían automáticamente a serlo de la

Escuela de Arte Dramático de la capital de España, formando parte del único Escalafón General del Profesorado hasta que los créditos presupuestarios permitiesen formar un Cuerpo independiente. Las plazas que resultasen “[...] vacantes después del acoplamiento del Profesorado actual a unas y otras enseñanzas, y las que en lo sucesivo puedan crearse, se proveerán por concurso-oposición libre [...]”<sup>28</sup>, determinándose las condiciones exigibles -a nivel de titulación-, para tomar parte en los mismos. Dicho sistema se regirá, en cuanto a la constitución de tribunales, por las normas establecidas en el Decreto de 7 de septiembre de 1951<sup>29</sup>.

Los centros superiores de Madrid y Barcelona dispondrán del mismo *estatus* tras la publicación del Decreto de 1952<sup>30</sup>. Con la creación de las escuelas superiores de Arte Dramático, comienza una nueva era para las enseñanzas de la Declamación.

### 3. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DESARROLLO CURRICULAR DEL CONSERVATORIO PROFESIONAL “VICTORIA EUGENIA” DE GRANADA

Tras el reconocimiento de la validez académica de las enseñanzas impartidas en nuestra entidad, y en sesión de fecha 8 de febrero de 1949, se constituía oficialmente el Conservatorio Profesional de Música y Declamación “Victoria Eugenia” de Granada.

A partir del curso académico 1948/1949, la organización del RCMDG correrá a cargo del Excmo. Sr. Presidente de la Junta de Patronato, quien se encargará de resolver todas las cuestiones planteadas

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Pertenerán a esta categoría el Real Conservatorio de Música de Madrid, y los centros “[...] que habiendo obtenido por Decreto esa categoría tengan completo el cuadro de enseñanzas musicales correspondientes exigidas en la actualidad” (*ibidem*, art. 2).

<sup>24</sup> Los conservatorios profesionales “[...] podrán establecer, además de las enseñanzas que le son exigidas, aquellas otras que estimen convenientes, según las características de la región en que se hallen establecidos” (*ibidem*).

<sup>25</sup> En los conservatorios elementales “[...] sólo podrán cursarse las enseñanzas que les estén señaladas, salvo especial autorización para otras distintas” (*ibidem*).

<sup>26</sup> La Real Escuela de Arte Dramático de Madrid tendrá categoría de Superior, integrándose en la misma los estudios de Declamación y Baile, mientras que el Instituto del Teatro de Barcelona, que constituía hasta ese momento la sección de Declamación del Conservatorio de la *Ciudad Condal*, conservará idéntica categoría, siempre y cuando subsista la función de inspección del Estado.

<sup>27</sup> BOE, 92, de 1 de abril de 1952, art. 4, p. 1485.

<sup>28</sup> *Ibidem*, art. 7.

<sup>29</sup> Decreto de 7 de septiembre de 1951, por el que se regula la forma de nombrar los Tribunales para las oposiciones a cátedras de universidad (BOE, 262, de 19 de septiembre, p. 4319).

<sup>30</sup> La historia de la Real Escuela Superior de Arte Dramático de la capital de España transcurre paralela a la del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, hasta la separación normativa de las enseñanzas de las secciones de Declamación y Música (1952), respectivamente. A su vez, la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Barcelona quedará encuadrada en el Instituto del Teatro de la Ciudad Condal.

por el Claustro de Profesores del centro granadino. La figura del Presidente del RCMDG se alternó con la del Excmo. Sr. Rector de la UGR.

D. ANTONIO MARÍN OCETE  
(EXCMO. SR. RECTOR MAGNÍFICO DE LA UGR)



Fuente: <http://www.rectorado.ugr.es>

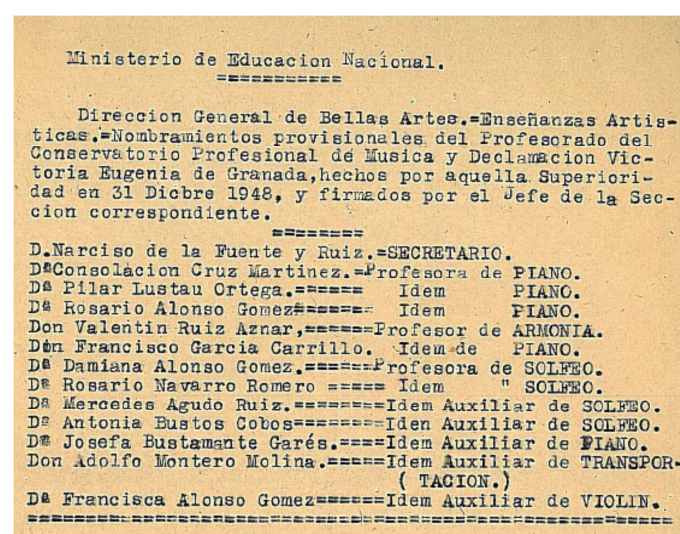
A finales de mayo de 1948, a instancias del Sr. Ibáñez Martín, D. Antonio Marín Ocete sería nombrado Director-Delegado del Gobierno en el RCMDG, con el fin de regularizar el funcionamiento del centro. El nombramiento del Sr. Marín Ocete como Delegado del Estado en el Conservatorio llevó asociado el cargo de Director, ejerciendo las funciones establecidas en la Orden de 31 de mayo de 1948 (BOE del 24 de junio). A partir del curso 1948/1949, Marín Ocete compaginará dicho cargo con los de Presidente de la Junta de Patronato del RCMDG y Excmo. Sr. Rector Magnífico de la UGR<sup>31</sup>, siendo su principal atribución la de servir de “puente” entre el RCMDG y el MEN.

El Secretario de la Junta de Patronato, D. Narciso de la Fuente, será nombrado por el MEN para ocupar un puesto similar en el nuevo organigrama del RCMDG. La principal diferencia estriba en el hecho de que, hasta ahora, el Sr. Secretario venía alternando las funciones propias del cargo con sus tareas docentes como Profesor de Declamación. A partir del curso

1948/1949, el Sr. de la Fuente dejaba de impartir docencia para dedicarse exclusivamente a sus menesteres como Secretario del centro.

En sesión de 8 de febrero de 1949, la plantilla docente se reunía en el RCMDG para tomar posesión de sus cargos. A tal fin, se hacía constar en acta la satisfacción de la Junta por los nuevos profesores nombrados por la Dirección General de Bellas Artes.

### NOMBRAMIENTOS PROVISIONALES DEL PROFESORADO Y DEL SECRETARIO DEL CENTRO



Granada, Archivo Histórico del RCSMG (Secretaría)

Los nombramientos eran provisionales, y llevaban fecha de 31 de diciembre de 1948. A su vez, la Diligencia de toma de posesión sería firmada por los señores profesores, amén de por el Sr. Secretario del RCMDG, con fecha 8 de febrero de 1949.

A partir del 1 de abril de 1949, el Claustro de Profesores seguirá participando en la vida institucional del centro. No obstante, al pasar a depender de la Universidad, el Conservatorio tendrá que informar al Rectorado sobre las propuestas acordadas en las sesiones de Junta, antes de que la Superioridad firmase el VB para su realización.

Respecto a las actividades artísticas, se recuperó la celebración de los actos de apertura y se organizaron los primeros actos de clausura en la vida institucional del Conservatorio. La celebración de la festividad de

<sup>31</sup> Con fecha 30 de octubre de 1951, el Sr. Marín Ocete cesaba en su cargo de Excmo. Rector de la Universidad, siendo relevado por el Secretario General de la UGR, D. Luis Sánchez Agesta, lo que le permitirá ofrecer mayor dedicación a sus funciones de Director-Delegado del Estado en el Conservatorio.

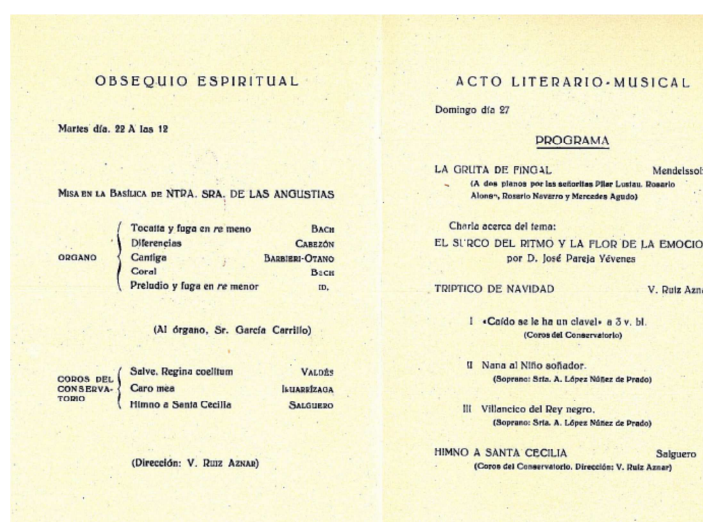
Santa Cecilia seguirá siendo un acto de obligada referencia en el seno de la entidad, en honor a la Patrona de la Música.

El curso intensivo 1948/1949 comenzó oficialmente el 4 de abril de 1949, sin poder ser presentado en ningún acto público. La importante demora en el inicio de las clases fue el motivo principal por el que nuestra entidad no pudo celebrar el primer acto de apertura de la *Etapa de Consolidación* hasta bien entrado el mes de octubre de 1950.

No obstante, y a finales de dicho curso, se celebró el primer acto de clausura de la presente etapa, con fecha 29 de junio de 1949. Abrió la velada el Sr. Ruiz Aznar, Maestro de Capilla de la Catedral y Profesor de Historia y Estética de la Música del RCMDG, quien pronunció una interesante conferencia titulada “Divertimento histórico-estético-musical en torno a una polémica famosa del siglo XVIII”, versando ésta sobre la drástica antinomia entre música pura y música dramática. Respecto a la parte musical, las profesoras Lustau, Cruz, Alonso, Agudo y Bustamante, junto con el maestro García Carrillo, ofrecieron obras para piano solista, dos pianos, y dos pianos a cuatro manos.

A su vez, la primera noticia sobre la doble celebración de la festividad de Santa Cecilia tras la consecución de la validez oficial, data del curso académico 1949/1950.

PROGRAMA DEL HOMENAJE A STA. CECILIA  
(CURSO ACADÉMICO 1949/1950)



Ambos actos finalizaron con la interpretación del “Himno a Santa Cecilia”, original de D. Rafael Salguero, por los coros femeninos del RCMDG.

Durante los cursos de 1948 a 1952, las principales relaciones institucionales del RCMDG se establecieron con la UGR y con el MEN. Desde el preciso momento en el que el RCMDG obtuvo el grado profesional, la aprobación de las propuestas extra-académicas dependían del Rectorado, organismo que, a su vez, no podía tomar ninguna decisión sin el necesario VB del Ministerio. El cambio en la cabeza visible del MEN en la persona de D. Joaquín Ruiz-Jiménez Cortés, trajo consigo el nombramiento de D. Antonio Gallego Burín como nuevo Director General de Bellas Artes. La amistad personal de Marín Ocete con Gallego Burín (quien en tiempos de la Segunda República había sido ya requerido para colaborar con el RCMDG), ayudarán a que nuestro centro docente se sienta cada vez más protegido en la capital de España, contando además con el beneplácito del Delegado del Estado en el RCMDM, D. Federico Sopeña Ibáñez.

Tras la consecución de la validez académica, y antes de efectuarse la mudanza definitiva a la Escuela Normal de Magisterio, el RCMDG convocaba un curso intensivo de enseñanzas, el cual daría inicio a comienzos de abril de 1949. *Ideal* recogía dicha información en un artículo en el que se hacía un breve resumen de la historia del RCMDG, reflexionando sobre las aspiraciones de un centro docente que comenzaba una nueva vida, con las miras puestas en un futuro más que esperanzador: “El entusiasmo del profesorado ha hecho subsistir el Conservatorio de Granada, sin ayuda oficial alguna, desde hace muchos años, hasta ahora que, bajo el patronato del Estado, se crea este centro que, por la importancia cultural de Granada y ser cabeza del Distrito Universitario, está llamado a ser un centro de música de primer orden en la región”<sup>32</sup>.

El último cambio de local se producirá en la primavera de 1949. No obstante, a comienzos de febrero no se sabía cuál iba a ser su sede definitiva: la Escuela de Artes y Oficios o la Escuela Normal de

<sup>32</sup> Comienza su vida oficial el Conservatorio de Música y Declamación de Granada. *Ideal*, domingo 6 de marzo de 1949. Año XVIII, nº 5147, p. 5.

Maestros. El 28 de marzo se acordaba visitar el local de la Escuela de Magisterio<sup>33</sup>, sito en la Gran Vía de Colón, lugar donde se instalarían las clases. Aunque el curso académico 1948/1949<sup>34</sup> daría comienzo el 4 abril, el traslado definitivo de los enseres del centro no se producirá hasta, al menos, la Navidad de 1949.

Tras la obtención de la validez oficial, parecía que, por fin, se iba a solucionar el grave problema de la escasez de material instrumental propiedad del RCMDG<sup>35</sup>. Nada más lejos de la realidad, el Conservatorio siguió arrastrando ese lastre, ofreciendo sus enseñanzas con el único material de que disponía en la antigua sede de la Escuela de Trabajo, así como con instrumental cedido por otros centros de enseñanza de la ciudad.

La Biblioteca del centro volvería a ser un espacio importante para la divulgación cultural, en aras de la mejor formación del alumnado de la entidad. A partir de 1949, la Junta de Adquisición y Distribución de Publicaciones del MEN otorgará a la Biblioteca una importante inyección económica de 2.000 ptas., de la que se beneficiará en su conjunto la comunidad educativa. Las ayudas se recibían con carácter anual, dictándose instrucciones por parte del MEN para la adquisición y distribución de material.

A partir del curso 1948/1949, el RCMDG comenzaba ya a consolidarse, gracias al apoyo institucional del Ministerio, a través de la Universidad. Pasadas las penurias económicas tras la contienda, y solventados los graves problemas de subsistencia de los primeros años de Posguerra, el RCMDG lograría *levantar el vuelo* gracias a la puesta en escena de la UGR y, en su nombre, del Delegado del Estado en el centro, Marín Ocete.

No obstante, el Conservatorio mantendría una importante deuda económica con la Universidad, sin que se pudiese liquidar definitivamente hasta la primavera de 1955. Las obligaciones económicas del RCMDG con la UGR se llevaron al detalle por parte del Administrador General de la Universidad, de tal forma que el Conservatorio saldaría finalmente la deuda pendiente con la referida institución, por los siguientes conceptos: Sosténimiento y Conservación del centro (1951), Personal administrativo y subalterno<sup>36</sup> (primer trimestre de 1952) y Personal docente (1951 y primer trimestre de 1952).

Los únicos ingresos que el Conservatorio obtendría durante estos años fueron los correspondientes al concepto de “Matrículas”, mientras que los pagos que debió afrontar el centro granadino abarcaron un mayor número de capítulos: nóminas y “derechos obvencionales”, recibos por dietas, locomoción, sellos y correspondencia, conferencias y cartas de pago a Hacienda (subsidio familiar e impuesto de utilidades). Aun así, el saldo firmado cada 31 de diciembre salía siempre positivo, debido a que el importe de lo recaudado era mayor que el montante de los justificantes por los pagos efectuados.

Desde el curso 1948/1949, el Personal docente del RCMDG cobrará una nómina oficial con carácter trimestral proveniente de los fondos de la Universidad. En los archivos históricos del RCMDG y de la UGR se guardan algunas de las nóminas en las que se pueden consultar las remuneraciones del profesorado de nuestra entidad.

<sup>33</sup> El Conservatorio se establecerá en este edificio hasta el 11 de noviembre de 1961, fecha de su primer traslado a la actual sede del RCMG, en el sobrio y severo Palacio de los Marqueses de Caicedo.

<sup>34</sup> La Junta de Profesores del Conservatorio acordaría variar el horario lectivo de clases, de acuerdo con el establecido por la Escuela Normal de Magisterio de Granada.

<sup>35</sup> El único instrumento que el RCMDG obtuvo en propiedad fue un piano de media cola. Desde entonces, el Conservatorio contaría con tres pianos de su propiedad, lo cual, en aquellos tiempos, era todo un logro.

<sup>36</sup> El Personal administrativo y subalterno de la Escuela Normal pasaría a reforzar la plantilla orgánica del RCMDG. A partir del 1 de abril de 1949, el Personal no docente se dividirá en tres categorías, con el siguiente número de plazas: Secretario (1); Auxiliar administrativo (1), y Personal subalterno (5).

### NÓMINA DEL PERSONAL DOCENTE DEL RCMDG<sup>38</sup> (VALIDEZ ACADÉMICA)

| CATEGORÍA  | ÍNTEGRO | DESCUENTOS <sup>37</sup> |                  |                   |       | LÍQUIDO |
|------------|---------|--------------------------|------------------|-------------------|-------|---------|
|            |         | Impuesto utilidades      | Derechos pasivos | Subsidio familiar | Total |         |
| Especiales | 562'50  | 16'87                    | -                | 5'62              | 22'49 | 540'01  |
| Auxiliares | 462'50  | 13'87                    | -                | 4'62              | 18'49 | 444'01  |

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

Por su parte, el Personal no docente adscrito al Conservatorio granadino cobraría sus nóminas también con carácter trimestral y con sus correspondientes descuentos<sup>39</sup>, resultando el montante anual del sueldo asignado el siguiente: Secretario del RCMDG, 1.850 ptas.; Funcionario administrativo, 1.800 ptas., y Personal subalterno, 600 ptas.

La consecución de la validez académica traerá consigo cambios en lo referente a la concesión de ayudas al RCMDG. A partir de 1948, el Delegado del Estado en el Conservatorio se encargaría de la distribución de las subvenciones y créditos otorgados, provenientes de los presupuestos generales del Estado. Mientras que el Gobierno Civil de Granada sólo ofreció una ayuda de 2.000 ptas. -desconocemos si llegaría algún día a hacerse efectiva-, el MEN (a través de la UGR), concedió subvenciones y libramientos gracias a los cuales el RCMDG pudo hacer frente a los gastos de personal y material.

A su vez, y desde el 1 de enero de 1952, el Ministerio ordenará el ingreso de las nóminas (en concepto de personal y material), mediante créditos otorgados al RCMDG a modo de libramientos, con lo que los términos de “subvención” y “reintegro”

<sup>37</sup> Al parecer, el porcentaje aplicable al “Sueldo” correspondía al concepto de “Impuesto de utilidades”, ascendiendo a un 3%. A su vez, el descuento por el concepto de “Subsidio familiar” importaba un 1%.

<sup>38</sup> Peseta = Unidad de medida.

<sup>39</sup> Los impuestos por derechos pasivos no fueron aplicables a dicho personal. A su vez, las nóminas del Personal subalterno no serían objeto de descuento en concepto de “Impuesto de utilidades”.

dejarán de utilizarse tal y como se venía haciendo por la Universidad, institución que efectuaba los mandamientos de pago al Conservatorio durante los años de 1949 a 1951.

A escala curricular, y de acuerdo con la Orden de 31 de mayo de 1948, el Sr. Marín Ocete debía establecer el Plan de Enseñanzas en el momento en que se iniciasen las actividades docentes del Conservatorio Profesional “Victoria Eugenia” de Granada. Conseguida la validez, el nuevo Plan de Estudios del RCMDG sería propuesto el 11 de diciembre de 1948, según consta en oficio dirigido al Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional por el Director-Delegado del Gobierno en el Conservatorio de Granada.

### PLAN DE ENSEÑANZAS DEL RCMDG (VALIDEZ ACADÉMICA)

| ASIGNATURAS                      | CURSOS |
|----------------------------------|--------|
| Solfeo                           | Tres   |
| Piano                            | Ocho   |
| Violín                           | Dos    |
| Estética e Historia de la Música | Uno    |
| Armonía                          | Uno    |
| Transportación                   | Uno    |

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

Durante estos cuatro años, se irá aumentando gradualmente el número de cursos, hasta que se establezca el definitivo Plan de Estudios de esta etapa: Acompañamiento al Piano (Transportación): cursos 1º y 2º; Armonía: cursos 1º a 3º; Estética e Historia de la Música: curso 1º; Piano: cursos 1º a 8º; Solfeo: cursos 1º a 3º, y Violín: cursos 1º a 4º.

Aunque desconocemos los tiempos lectivos de las asignaturas impartidas, y según los cuadros horarios, podemos señalar que las clases tenían una duración mínima de media hora y máxima de una hora, impartándose tres veces por semana en el curso

intensivo 1948/1949, y dos veces por semana a partir del curso académico 1949/1950. Además, en determinadas ocasiones, se solían agrupar los distintos cursos en una misma clase, con lo que existía una diversidad de niveles en el aula de un mismo profesor. Los estudiantes asistían al centro de lunes a sábado, en horario de mañana y/o de tarde.

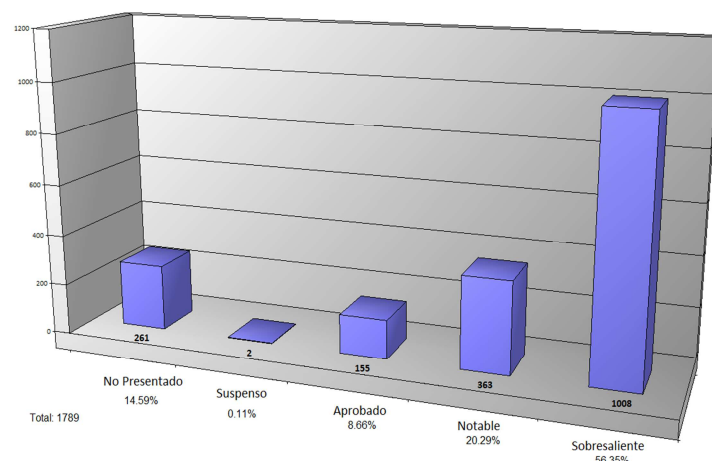
Los exámenes ordinarios y extraordinarios de carácter instrumental tenían lugar en el Salón de actos, mientras que los ejercicios de las clases colectivas se realizaban en las aulas correspondientes. Los tribunales estaban formados por un Presidente, un Vocal y un Secretario. En cuanto al procedimiento de realización de los exámenes de Concurso, la Junta de Profesores solía tomar el acuerdo de nombrar tribunales de cinco miembros, quienes juzgarían las pruebas para la obtención de los diplomas de premios.

Los exámenes de Ingreso consistían en la realización de un dictado en el que los aspirantes debían demostrar su conocimiento de las reglas de ortografía, su práctica de la caligrafía y su corrección a la hora de escribir. Además, los alumnos tenían que resolver una operación matemática, para demostrar su conocimiento en la práctica de sumar, restar, multiplicar y/o dividir. La calificación era la de Apto o No apto.

El calendario de exámenes variará en función del tipo de pruebas realizadas. Las pruebas de Ingreso tenían lugar al final o al comienzo de cada curso. Los exámenes de Concurso se celebraban en los meses de junio o julio. Respecto a estos últimos, el único requisito exigido para formalizar la matrícula consistía en la obtención de la calificación de Sobresaliente en la asignatura por la que se optase al Premio. El repertorio exigido para la realización del examen se publicaba con antelación en el Tablón de anuncios.

A partir del curso 1948/1949, se observa un considerable aumento en el total de alumnos, por lo que existe una relación directamente proporcional entre el número de matrículas y el de calificaciones. Aportamos los datos totales correspondientes al recuento de calificación, extraídos del vaciado de las actas de examen del RCMDG:

## RECuento DE CALIFICACIÓN



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

Durante la *Etapas de Consolidación*, el RCMDG otorga el mayor número de sobresalientes de su historia, existiendo una amplísima diferencia entre esta calificación y las que le siguen en orden numérico: Notable, Aprobado y No presentado. Al igual que en anteriores etapas, la calificación de Suspenso sigue teniendo carácter testimonial.

Tras la consecución del grado profesional, y en sesión de Junta de Profesores de fecha 30 de junio de 1950, se refrendaban las tres categorías de diplomas repartidos en el centro granadino desde los años de la *Etapas de Asentamiento*: Honor, Primer y Segundo Premio. Dichos premios se podían adjudicar sin limitación de cantidad, tanto a los alumnos oficiales como a los libres, en los concursos que a tal fin se convocasen.

Al igual que en la *Etapas de Recuperación*, el RCMDG otorgaría premios en las asignaturas de Piano (12) y Solfeo (10), divididos de la siguiente forma: Piano 5º (6), Piano 8º (6) y Solfeo 3º (10). Tras la aprobación del Plan de Estudios, la asignatura de Solfeo quedaría reducida a tres cursos, ajustándose dicha enseñanza a lo establecido al efecto en el Decreto de 15 de junio de 1942 para los conservatorios profesionales.

Según lo establecido en el mencionado Decreto, los conservatorios profesionales podían expedir el Título de Instrumentista según las secciones de enseñanza ofertadas en su seno. Empero, no consta en los archivos del centro que el Conservatorio de Granada expidiese ningún Título de Instrumentista, ni siquiera por la especialidad de Piano, única enseñanza que se ofertaba completa (ocho cursos), en el seno del RCMDG.

De acuerdo con las enseñanzas establecidas en el Conservatorio, a finales de 1948, D. Antonio Marín Ocete enviaba al Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional una propuesta de Personal docente debidamente titulado, teniendo en cuenta los servicios prestados en el centro (antes de su reconocimiento oficial), y su excepcional competencia profesional. Dichas plazas, serían desempeñadas en calidad de “[...] Profesores interinos hasta tanto puedan ser provistas mediante concurso oposición”<sup>40</sup>.

A instancias del RCMDG, el Sr. Marín Ocete optó por seguir contando con el grueso de los profesores que habían desempeñado sus tareas docentes en la *Etapas de Recuperación*, a excepción de los señores D. José Montero Gallegos, D. Nicolás Benítez Pariente y la Srta. Manuela Uclés Garrido. La propuesta del Excmo. Sr. Rector de la UGR obtuvo rápida y eficaz contestación por parte del MEN, recibéndose los nombramientos en la Secretaría del centro con fecha 31 de diciembre de 1948.

El sistema de acceso durante la *Etapas de Consolidación* se mantuvo a expensas de la obligada convocatoria, mediante el procedimiento de concurso-oposición, de las plazas ocupadas con carácter provisional por los profesores del RCMDG. La referida convocatoria no se llegó a producir, al menos durante los años que nos ocupan, por lo que el cuadro docente no sufrió cambios en su composición, salvo en el ascenso a la categoría de Profesor Especial de tres de los auxiliares del centro: la Srta. Francisca Alonso

Gómez, la Sra. Josefa Bustamante Garés y el Sr. D. Adolfo Montero Molina.

El perfil profesional seguía siendo uno de los principales referentes a la hora de establecer las competencias docentes del profesorado del Conservatorio. Las tareas del profesorado consistían, no sólo en impartir las enseñanzas a su cargo, sino también en aportar propuestas para la mejora de la práctica docente, tales como la adquisición de libros de texto para las clases y la participación de los alumnos en actividades artísticas de diversa índole, complementándose así la formación didáctica recibida en las aulas.

Los requisitos de Ingreso para iniciar estudios consistían en la realización de un examen en el que, mediante la redacción de un dictado ortográfico y la resolución de una operación matemática, los aspirantes debían demostrar su formación auditiva y sus conocimientos de cultura general básica, en unos tiempos en los que muy pocos niños tenían la fortuna de aprender a leer y a escribir. En caso de que lo tuvieran realizado en otro centro de enseñanza oficial, los alumnos<sup>41</sup> accedían directamente a recibir lección en el RCMDG, previo abono de los derechos de matrícula establecidos por Ley.

A partir del curso 1948/1949, el RCMDG fue testigo directo de un considerable crecimiento en el número de matrículas registradas. La consecución de la validez académica animó a los alumnos a emprender nuevos estudios musicales (o a repetir los que ya tenían hechos, aunque sin reconocimiento oficial), denotándose una progresión ascendente en las cifras manejadas, a todos los niveles, en la Secretaría del centro.

Durante el mencionado curso, los alumnos podían realizar sus estudios según la modalidad de enseñanza elegida y el tipo de matrícula efectuada, estableciéndose su importe en función de los conceptos: en metálico y en Papel de pagos al Estado. A partir de 1948, como novedad, los hijos de funcionarios

<sup>40</sup> Oficio del Excmo. Sr. Rector de la UGR, D. Antonio Marín Ocete, de fecha 11 de diciembre de 1948, dirigido al Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional, estableciendo el Plan de Enseñanzas y el cuadro docente del Conservatorio de Granada. Granada, Archivo Histórico del RCSMG (Secretaría).

<sup>41</sup> Para hacernos una idea del aumento del interés de la sociedad para acceder a los estudios musicales, y sólo durante los años que nos ocupan, se presentaron al referido examen un total de 162 alumnos.

pertenecientes a centros de enseñanza dependientes del MEN se verían beneficiados por la concesión de matrículas gratuitas, en virtud de lo establecido en la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945<sup>42</sup>.

Respecto a los datos de matrícula, el total general asciende a 1958 registros: 100 corresponden a la modalidad gratuita (5'11%), 189 a la semi-retribuida (9'65%) y 1669 a la retribuida (85'24%). La simultaneidad se podía solicitar según lo establecido en el Decreto de 1942. Los alumnos oficiales podían simultanear la matrícula de la asignatura de Solfeo 3º con la de primer curso de la especialidad instrumental correspondiente.

En un principio, durante los ejercicios académicos 1948/1949 y 1949/1950, los alumnos oficiales no podrían matricularse más que a un curso de cada asignatura. A efectos de autorización para acogerse al derecho de ampliación de matrícula, se exigía la presentación de un informe del Profesor. Los alumnos oficiales podrían examinarse al mismo tiempo en calidad de libres cuando las enseñanzas cursadas fuesen distintas.

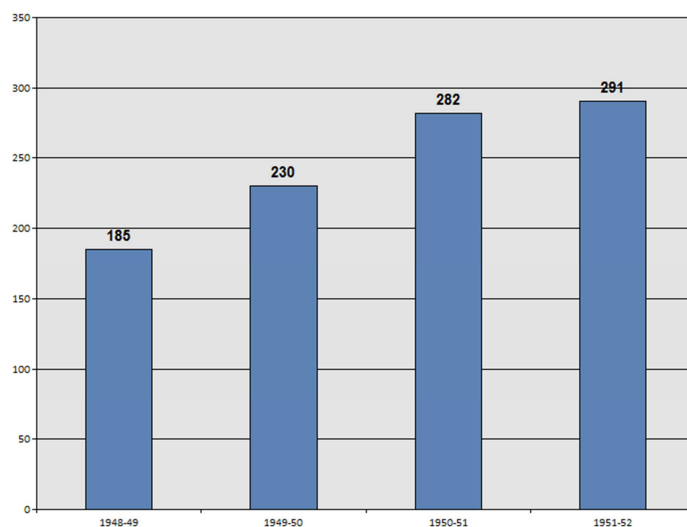
Al igual que en las últimas tres etapas, el RCMDG seguirá ofertando la doble modalidad de enseñanza, habitual desde la Segunda República. De los 1958 datos registrados, 653 (33'35%) corresponden a la enseñanza oficial y 1305 (66'65%) a la libre. Destacamos que, si a comienzos de la Guerra Civil predominaban las matrículas oficiales, a finales de la Posguerra las matrículas libres duplican al total de aquéllas.

La consecución de la validez trajo consigo un considerable aumento del número de alumnos libres. La razón por la que se produce este cambio de tendencia se puede encontrar en la vía de acceso abierta para la obtención de la oficialidad de unos estudios que tenían ya cursados en el centro. Las ventajas y facilidades de estos alumnos a la hora de realizar sus estudios, sin obligación de asistir a clase y

pudiendo examinarse de varias asignaturas a la vez, influirán en la inversión de la tendencia en la presente etapa.

La *Etapa de Consolidación* será testigo de un vuelco importante en el total de alumnos matriculados en el seno del RCMDG (988), según refleja el siguiente gráfico.

#### TOTAL DE ALUMNOS (CURSOS ACADÉMICOS)



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

Observamos la continuidad de la tendencia iniciada en la *Etapa de Convulsión* y refrendada en la *Etapa de Recuperación*. Al respecto, y sólo en el curso académico 1948/1949 (185), se incrementa en 145 el número de discentes que cursaron estudios en el seno del RCMDG, con respecto a los datos del curso académico 1947/1948 (40).

La consecución de la validez no cambió la tendencia en la matrícula de alumnos en las dos asignaturas con mayores registros desde la fundación del centro: Solfeo (865) y Piano (695). La asignatura de Violín (15), segunda y última materia instrumental impartida durante estos años, sufre una caída de más del 50% en los datos de matrícula.

Respecto a los datos de distribución de sexo, durante la *Etapa de Consolidación*, el RCMDG contaría con 417 estudiantes (343 alumnas y 74 alumnos), manteniéndose la tendencia alcista en el porcentaje de

<sup>42</sup> El profesorado de las Escuelas de Magisterio tendrá derecho a “[...] disfrutar de la gratuidad escolar para sus hijos en todas las enseñanzas del Ministerio de Educación Nacional” (Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945. BOE, 199, de 18 de julio de 1945. Art. 65, letra A, apart. 5, p. 403).

mujeres (82'25%), en relación al 17'75% de hombres que cursan estudios en nuestro centro docente a finales de la Posguerra.

En relación al lugar de procedencia, Granada aporta el máximo número de alumnos (302) al RCMDG. Además, Andalucía nutre al centro granadino de una amplia mayoría de su alumnado: Jaén (31), Málaga (12), Almería (10), Córdoba (8), Cádiz (6), Sevilla (4) y Huelva (1). De Madrid provienen 9 alumnos, mientras que La Coruña, Murcia, Navarra y Vizcaya aportan 3 estudiantes cada una. A excepción de Badajoz (2), Barcelona (2), Burgos (2), Cuenca (2), Palencia (2), Valencia (2) y Zaragoza (2), las restantes provincias ofrecen un solo estudiante al Conservatorio de Granada.

#### 4. CONSIDERACIONES

Al finalizar la Guerra Civil española, el General Franco comenzó a sentar las bases de una segunda restauración de la Monarquía. Fue un sistema de corte autoritario, hasta bien entrada la *década de los 50*, que se resume en una nueva Dictadura de larga duración, caracterizada por un claro progreso del nivel de vida de la sociedad española.

El aislamiento internacional sufrido por nuestro país tras la contienda se alargaría hasta los primeros años de la mencionada década. Acabada la Guerra Civil, Franco no escondió su agradecimiento y simpatía por las naciones fascistas (Alemania e Italia). Pero, apenas pudo, les volvió la espalda, quedándose España al margen de la situación internacional creada en Europa tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

La promulgación del Decreto de 14 de marzo de 1952 supondrá un nuevo intento de reforma estructural de la pedagogía en nuestro país, si bien, en la práctica se quedará en la separación legal de las enseñanzas de Música con respecto a las de Declamación.

Durante los años de 1948 a 1952, el RCMDG seguirá contando con dos órganos colegiados: Claustro de Profesores y Junta de Patronato. Aunque la Junta Patronal no ejercerá ninguna función efectiva, la presencia de los señores Presidente y Secretario en el

organigrama será fundamental para el normal del desarrollo de su vida institucional. Los órganos unipersonales y colegiados del RCMDG trabajarán a expensas de que el Rectorado de la UGR diese el VB a todas sus propuestas, bajo la atenta mirada del Delegado del Estado en el Conservatorio, el Excmo. Sr. D. Antonio Marín Ocete.

Tras la consecución de la validez oficial, el RCMDG estableció relaciones académicas con la principal institución docente de nuestra ciudad: la UGR. Las relaciones institucionales entre ambas entidades fueron reforzándose durante la *década de los 40*, asentándose a finales de la Posguerra. El papel ejercido por Marín Ocete y Sánchez Agesta se convertirá en esencial para que el centro granadino estuviese en contacto con la Dirección General de Bellas Artes del MEN, a través de la Universidad.

Durante los últimos años de la Posguerra, el RCMDG recuperó la tradición de organizar veladas extraordinarias al hilo de las organizadas desde 1921, reforzándose a tal fin su carácter didáctico con respecto a las realizadas en la *Etapas de Asentamiento*. Así, el Salón de actos de la Escuela de Magisterio sería testigo de la celebración de varios eventos organizados por nuestra institución. Actos de apertura y clausura, junto a conferencias y conciertos-ejercicios escolares, se realizaban bajo la atenta mirada de las autoridades invitadas. Desde la *Etapas de Asentamiento*, el Conservatorio no contaba con un espacio apropiado para dar a conocer las actividades artísticas realizadas en el centro.

A partir del curso 1948/1949, la UGR llevará el control de las cuentas del RCMDG. No obstante, debemos señalar que no disponemos de ningún dato sobre las existencias totales durante la *Etapas de Consolidación*, al no figurar dicha información en ninguna de las fuentes consultadas, ni en el Conservatorio ni en la Universidad.

El final de la Posguerra significará la reafirmación del RCMDG en la red nacional de centros de enseñanza de la Música y la Declamación. A partir de 1948, el RCMDG se labrará un prestigio que sería confirmado por el Delegado del Gobierno en el RCMDM, D. Federico Sopeña Ibáñez, en un informe

de fecha 7 de julio de 1952, con motivo de su visita a los conservatorios andaluces. En opinión del Sr. Sopena, era posible crear en Granada el Conservatorio más bello de España, por lo que rogaba al ya ex-Rector de la UGR, se mantuviera en su cargo de Director del RCMDG, al menos hasta la puesta en marcha del nuevo edificio. Tras la segregación de las enseñanzas de Declamación, que pasarían a impartirse en las Escuelas de Arte Dramático, nuestra institución docente comenzaba una nueva época de su historia, con la idea de conseguir el segundo objetivo en importancia para el futuro del centro: su incorporación al Estado.

Acercándose el final de la Posguerra, el RCMDG continuará con el desarrollo de su labor docente, siguiendo las pautas marcadas por el Director-Delegado del Estado en el Conservatorio y Excmo. Sr. Rector de la Universidad. El nuevo Plan de Enseñanzas será establecido por D. Antonio Marín Ocete a finales de 1948, unos meses antes del comienzo de las actividades docentes en la sede de la Escuela Normal de Magisterio.

Por otro lado, desde tiempos de la Segunda República, en la que el Sr. Presidente de Honor ofreciera ayudas económicas a los alumnos pensionados en Italia, el RCMDG no había vuelto a disponer de un dinero específico para otorgar becas. La principal diferencia estriba en el hecho de que mientras aquéllas servían para la ampliación y perfeccionamiento en el extranjero, éstas únicamente se aplicaban en el seno interno del RCMDG. Además, las primeras eran otorgadas directamente por el Sr. Presidente de la entidad, mientras que las segundas se concederán por el Patronato de Protección Escolar (Distrito Universitario de Granada), previa celebración de un concurso-oposición.

A partir del curso académico 1948/1949, tras la obtención de la validez oficial, el RCMDG se consolidará como centro de enseñanza musical en la ciudad de Granada. Tras diez años de asentamiento, cinco de crisis, tres de convulsión y nueve de recuperación, el centro granadino dejará a un lado la incertidumbre y las dudas creadas en torno a la consecución de la validez académica de sus

enseñanzas, para centrarse en el establecimiento de las bases de lo que será el futuro de la historia del centro.

La solidez del Conservatorio desde el año de su fundación será fundamental para la supervivencia de la institución, estableciéndose las normas del desarrollo curricular implantado en su seno durante los treinta cursos que abarca nuestra investigación.

El final de la Posguerra dará paso a unos años en los que la continuidad en las tareas docentes seguirá siendo posible gracias a las gestiones llevadas a cabo tan eficazmente por el, desde 1951, ex-Rector de la UGR, Marín Ocete, quien, en calidad de Director-Delegado del Gobierno en nuestra entidad y en estrecha colaboración con el Rectorado de la UGR, seguirá trabajando para que nuestra institución prosiga en su lento pero seguro camino hacia su futura incorporación estatal, en el año 1980.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

*Actas de Examen del RCMDG (1936-1952).*

Barciela, C. (1989). La España del “estraperlo”. En Carreras, A., Catalán, J., González Portilla, M., Barciela, C., Bernal, A. M., Sevilla Guzmán..., Tuñón de Lara, M. (dir.). (1989). *El primer franquismo. España durante la segunda guerra mundial*. V Coloquio de Historia Contemporánea de España. Madrid: Siglo XXI.

Bennassar, B. (1989). Las generaciones de la posguerra. El trabajo y la austeridad. En Fontana, J. y Pontón, G. (dirs.), *Historia de los Españoles*, 2: Siglos XVIII-XX. Serie Mayor. Barcelona: Crítica.

Bernal, A. M. (1980). La guerra civil y el período de posguerra. En González Jiménez, M. y de Coca Castañer, L. (dirs.), *Historia de Andalucía*, 8. Barcelona: Cupsa y Planeta.

Bernal, A. M. (2006). Dictaduras, democracia y autonomía. En Prieto, A. (dir.). *Historia de Andalucía*, IX. Barcelona: Planeta; Sevilla: Fundación José Manuel Lara.

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

Cuenca Toribio, J. M. (2005). *Historia General de Andalucía*. Córdoba: Almuzara.

Díez, J.; Aranda, J.; Burgos, M.; Millán, J. L. y Amador, A. (1990). Andalucía, 1939-1988. En *Geografía, Historia, Arte y Cultura de Andalucía*. Sevilla: Algaida.

Domínguez Ortiz, A. (2000). *España, tres milenios de historia*. Madrid: Marcial Pons.

Ferrary, A. (2004). La vida cultural: limitaciones, condicionantes y desarrollo. El franquismo. En Paredes, J. (coord.). *Historia contemporánea de España*, 2 (4ª ed.). Barcelona: Ariel.

Fusi, J. P. (1995). *Franco*. Madrid: Taurus.

García de Cortázar, F. (2004). Orgullosamente solos. En Alvar, J., Claramunt, S., García Cárcel, R. y García de Cortázar, F. (dir.). *Memoria de España* (2ª ed.). Madrid: Aguilar.

García de Cortázar, F. (2006). *Historia de España. De Atapuerca al Estatut*. Barcelona: Planeta.

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

Martínez Ruiz, J. I. (2006). Autarquía e intervencionismo público. En Prieto, A. (dir.). *Historia de Andalucía*, IX. Barcelona: Planeta; Sevilla: Fundación José Manuel Lara.

Martín Moreno, A. (2000). La música en Granada. Del Siglo de Oro al Festival Internacional. En *Veinte siglos de historia de Granada*.

Moa, P. (2007). *Años de hierro. España en la Posguerra, 1939-1945*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Payne, S. (1987). *El régimen de Franco, 1936-1975*. Madrid: Alianza.

Pérez Gutiérrez, M. (2000). *El universo de la música*. Madrid: Musicalis.

Pérez Serrano, J. (2006). De la emigración a la inmigración (1920-2003). En Prieto, A. (dir.). *Historia*

*de Andalucía*, IX. Barcelona: Planeta; Sevilla: Fundación José Manuel Lara.

Vidal Sales, J. A. (1976). *Después del 39: la guerrilla antifranquista*. Barcelona, A. T. E.

# LA METODOLOGÍA TUNING Y SU APLICACIÓN A LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA

Inmaculada Báez Sánchez

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

## RESUMEN

Situado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), este artículo plantea la necesidad de generar un cambio en la propuesta metodológica, los diseños y los procesos evaluativos, con el objeto de favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales de cada titulación. Por este motivo, partiendo del concepto de competencia, se analizan las implicaciones que la metodología Tuning genera y se señalan las características principales, no contempladas totalmente en los diseños curriculares de las EEAASS de Música en España.

## PALABRAS CLAVE

Metodología Tuning, EEES, competencias, evaluación, diseño curricular de Música.

## ABSTRAC

Located in the European Higher Education Area (EHEA), this article raises the need to generate a change in the methodological proposal, the designs and the evaluation processes, in order to favor the development of the specific and transversal competences of each degree. For this reason, we start from the concept of competence, we analyze the implications that the tuning methodology generates and we indicate the main characteristics, not fully contemplated in the curricular designs of the EEAASS Music of Spain.

## KEYWORDS

Tuning methodology, EHEA, Competences, assessment, curricular music designs.

## I. ANTECEDENTES:

1. En 1998 la Universidad de La Sorbona celebra su 700 aniversario: allí los ministros de Educación de Alemania, Francia, Gran Bretaña e Italia decidieron impulsar el Espacio Europeo de Educación Superior. Formando un Proyecto en Europa para conseguir la convergencia de los estudios superiores y crear un sistema universitario europeo en el que las titulaciones puedan ser homologables y homologadas en los países miembros sin problemas.

Para ello acuerdan que existirán dos ciclos especiales y un sistema de medida de la intensidad del conocimiento: el «European Credit Transfert System».



2. En 1999 veinticinco países concretaron la llamada Declaración de Bolonia, creando el origen del EHEA.

3. En la actualidad está formado por 48 países: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Bélgica, Estonia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Rusia, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania, Ciudad del Vaticano.

Entre los acuerdos adoptados, se encuentra el Suplemento Europeo al Título (SET): es un

modelo de informe elaborado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y UNESCO/CEPES (Centro Europeo para la Enseñanza Superior) por el que se otorga validez comunitaria a un currículum académico. Este título, en España es expedido en castellano y otra lengua oficial de la Unión Europea que la Universidad o las Enseñanzas Artísticas Superiores determinen. Como diferenciación entre los títulos Propios y Oficiales, hemos de comentar que los Títulos Propios no pueden ir acompañados del SET, por ello las titulaciones han de incluir la referencia al sistema de aseguramiento de la calidad de las titulaciones e instituciones, a la vez que describir el nivel adquirido en el Marco Español de Cualificaciones de Educación Superior (MECES).

## II. LA ORDENACIÓN DE LAS EEAASS EN ESPAÑA SUPONE UN CAMBIO DE PARADIGMA

1. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, regula las EEAASS (artículos 54 a 58) y las integra en el sistema educativo, con los principios del EHEA.

En estos breves capítulos se realiza un planteamiento global del conjunto de dichas enseñanzas, así como se reconoce que ha de tener un espacio propio y flexible.



2. El R.D. 1614/2009, de 26 de octubre, establece la ordenación de las EEAASS y expone más

ampliamente los principios que hay que realizar y propone un cambio estructural basado en:

a) La flexibilidad de la organización de la enseñanza.

b) La renovación de las metodologías docentes cuyo objetivo se centra en:

- El proceso de aprendizaje del estudiante
- La adquisición de competencias
- La adecuación de los procedimientos de evaluación
- La realización de prácticas externas
- La movilidad de los estudiantes (transparencia y buenas prácticas)
- La promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero para efectuar un cambio real, nos falta un elemento muy importante y que se trató en la Conferencia Ministerial en Bergen: Los descriptores de Dublín y todos los documentos que se acordaron allí.

### **III. LA CONFERENCIA MINISTERIAL DE BERGEN (2005) Y EL CAMBIO DE PARADIGMA QUE ALLÍ SE ACUERDA PARA EL EEES.**

El tema principal tratado en esta Conferencia es que la Declaración de Bolonia habla de tres ciclos de estudios: Grado o Título Superior, Máster y Doctorado. Esto implica que todos los países deben comenzar a trabajar con parámetros comunes en 2007, con el fin de que el proceso esté finalizado en 2010 y en donde se deben fijar también, las características centrales del Aprendizaje Permanente.

Importantísimo es que nacen los Descriptores de Dublín (2005), los cuales establecen que los criterios y las metodologías utilizadas deben ser comparables por competencias.

Dado que prácticamente la totalidad de los países tienen agencias de calidad, éstas trabajan asumiendo los criterios y la coordinación de la Agencia de Calidad Europea en Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education o ENQA).

Tras una propuesta preparada por la ENQA en cooperación con la European Student's Union (ESU), la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) y la European University Association (EUA), los Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES («European Standards and Guidelines » o ESG, en inglés) fueron adoptados por los Ministros responsables de la educación superior, en ese mismo año.

También y como lógica consecuencia, surge el Registro Europeo de Agencias EQAR, en donde se renovará la inscripción de cada Institución de Educación Superior, una vez pasados los filtros de la Agencia Nacionales de Calidad (en España, la ANECA) y la evaluación externa de la Agencia de Calidad Europea en Educación Superior o ENQA, realizada cada cinco años.

Y he aquí uno de los problemas que las Enseñanzas Artísticas Superiores tenemos:

Nuestros diseños curriculares no son revisados por la ANECA, como las Universidades, sino que, el Ministerio de Educación una vez aprobado por la Administración educativa correspondiente, procede a homologarlo e inscribirlo en el Registro Central de Títulos. Luego: ¿Qué garantías de Calidad podemos ofrecer? ¿Quién y, en este caso, a los Conservatorios Superiores de Música controla su calidad y si cumple los descriptores de Dublín acordados?

Así mismo, se subraya la dimensión social del proceso, y se recuerda que hay que estimular la movilidad de los universitarios que es uno de sus rasgos característicos, así como la cooperación europea, como rasgo de calidad.

A partir de dicho encuentro, se han hecho considerables progresos, así como en otras líneas de actuación de Bolonia, tales como los marcos de Nuevas Realidades: El Espacio Europeo de Educación Superior cualificaciones, el reconocimiento y fomento del uso de los resultados del aprendizaje, contribuyendo todo ello a un cambio de paradigma a favor de la enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante.

#### IV. ¿EN QUÉ CONSISTE EL CAMBIO DE PARADIGMA?

1. El alumnado ha de tener una actitud activa en el proceso de aprendizaje, más semejante al sistema anglosajón.
2. Esto significa no continuar únicamente con el sistema basado en clases magistrales, sino suscitar la participación del estudiante en las diversas materias, de modo que vaya adoptando un pensamiento crítico.

***El alumnado selecciona, decide y llega al conocimiento de una forma más autocrítica***

La función del docente cambia, ya no todo gira en torno a sus clases magistrales, sino que se ha de convertir en un guía: el profesorado deberá preparar los contenidos para que el alumnado desarrolle otras habilidades y capacidades, más allá de la propia adquisición del conocimiento, como tener una actitud crítica, poseer la destreza para hablar en público, la habilidad para trabajar en grupo y algo muy importante: poseer la capacidad investigadora. Es decir, debe de

desarrollar aspectos fundamentales para acceder al mercado laboral.

#### V. ¿QUÉ ES LA METODOLOGÍA TUNING?

Primeramente hemos de referir que las universidades, a pesar de estar de acuerdo con el llamado Marco de Bolonia, nunca han deseado la uniformidad en sus programas de titulación.



Por tanto y, bajo esta premisa, Tuning Educational Structures in Europe (Sintonizar las estructuras educativas) fue la respuesta de la universidad: diseñado por cien instituciones de la Unión Europea.

Los componentes de este proyecto, en el año 2000 solicitaron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que contribuyese a aumentar las universidades participantes, a la par que también instaron a la Comisión Europea que les financiase mediante el marco del programa Sócrates.

Todas ellas desean comprender y rediseñar sus curricula de forma que posean puntos de referencia comunes, que permitan comparar los diseños, respetando la autonomía y la diversidad de enfoques. Dicho de otra forma, **Europa tiene unas necesidades que debe de cuidar:**

- a) Proteger su rica diversidad.
- b) Asegurar la independencia de académicos y especialistas.
- c) Acordar puntos de referencia, convergencia y entendimiento mutuo.

En un principio, revisaron varias líneas de acción del Marco de Bolonia y, más tarde, se centraron en especificar los puntos de referencia para las competencias tanto las genéricas como las específicas de cada disciplina, comenzando por siete ámbitos: Ciencias de la Educación, Estudios Empresariales, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química.

Pero **¿qué significado tienen las competencias?** son puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y cuya principal característica es que no pretenden ser moldes rígidos, sino que desean permitir que los planes de estudio dispongan de flexibilidad y autonomía y, a su vez, introduzcan un lenguaje común para describir los objetivos de los mismos, unos puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua. Dada la importancia que tienen, para conseguir definir estas competencias fue consultado el personal universitario, los estudiantes y los empresarios, con el objeto de conocer de primera mano aquellas habilidades que, todos ellos, esperan encontrar en los titulados.

Su Fase I fue coordinada por la universidad española de Deusto junto a la de Groningen, perteneciente a los Países Bajos. La Fase II del proyecto (2003-2004) se basó en los resultados de la primera (2000-2002).

Enmarcada en el proyecto Tuning, se elaboró una metodología cuyo fin era entender los planes de estudios y hacerlos comparables. Para ello se adoptaron cuatro grandes ejes de acción:

- 1) Las Competencias genéricas

- 2) Las Competencias disciplinarias específicas

- 3) El papel de los ECTS como sistema de acumulación

- 4) La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

En su **Fase I** se abordaron los tres primeros ejes, quedando el cuarto, para la Fase II del proyecto, gracias al cual, actualmente es más factible facilita la evaluación comparativa de los perfiles profesionales y de los resultados deseados, en términos de conocimientos, capacidades y competencias.

En su **Fase II** se consolidaron sus resultados, primando la atención al cuarto eje y ampliándose su campo de acción a países candidatos y a los que se hallaban en vías de adhesión, así como a ámbitos interdisciplinarios o relacionados con el mundo laboral, para posteriormente trasladar su metodología a las redes temáticas Sócrates-Erasmus.

Además, se planteó un objetivo general: ser una plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos entre países, instituciones de educación superior y personal en lo que se refiere a la aplicación del proceso de Bolonia a escala europea, consiguiendo una mayor transparencia de las estructuras educativas y auspiciando la innovación, al difundir las experiencias y las buenas prácticas, al objeto de generar la convergencia en la educación superior en Europa. (Báez, 2019 p. 216)

Hemos de destacar un proceso bien definido: primeramente actualizar la información, a nivel europeo, con respecto a cada eje. En segundo lugar reflexionar sobre los datos obtenidos, en los siete ámbitos descritos anteriormente. Finalmente y, en tercer lugar, conseguir que el resultado obtenido fuese aceptado por las redes europeas

correspondientes, lográndose una mejor comprensión de la metodología y que las conclusiones estuviesen validadas a nivel europeo. Todo ello sin sesgar la autonomía y la capacidad de innovación de cada centro.

Además el proyecto Tuning ha sido la plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos entre países, instituciones de educación superior y personal en lo que se refiere a la aplicación del proceso de Bolonia a escala europea. Ha proporcionado una mayor transparencia de las estructuras educativas e impulsado la innovación, gracias a la información de las experiencias y las buenas prácticas ejercidas, con motivo de posibilitar la convergencia en la educación superior en Europa.

Para la validación y consolidación, se definieron con pulcritud los puntos de referencia que afectaban a las competencias genéricas y a las competencias disciplinarias específicas del primer y segundo ciclo de las titulaciones. También se incluyeron los descriptores de nivel en la enseñanza a distancia y el aprendizaje permanente.

Igualmente se “afina” aún más el proceso para medir la carga de trabajo desarrollado. Estableciendo un vínculo entre competencias y créditos ECTS, que demostrase que el sistema ECTS es un buen instrumento para la elaboración de planes de estudio.

En cuanto a la docencia, el aprendizaje, la evaluación y el rendimiento, en el marco de la elaboración de planes de estudio se abordaron varios de enfoques para propiciar la riqueza en cuanto a la gran diversidad que existen en las universidades.

## **VI. EL PROYECTO TUNING APLICADO A LA MÚSICA.**

Dado que este proceso se proyectó primeramente en las universidades, hemos de preguntarnos si los conservatorios superiores de música han tenido alguna opción de estar en él, independientemente de que actualmente existan centros que se encuentren a favor o en contra.

Para ello y en cuanto a la integración de los Conservatorios en las Universidades, contemplamos el testimonio de Del Barco (2013), quien explica que ya se hace referencia a ello en un antecedente de hace casi cincuenta años, conocida como la Ley Villar Palasí o Ley General de Educación de 1970, que en su disposición transitoria 2ª dice: “Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan” (Ley 14/1970, de 4 de agosto, p.12543).

Miguel del Barco, director del RCSMM desde 1979, comenta que en una reunión propiciada con todos los directores de los Conservatorios Superiores de Música para decidir sobre la aplicación de esta disposición transitoria segunda, se obtiene un resultado negativo, pues se oponen los cuatro directores de Valencia, Murcia, Córdoba, Málaga y únicamente dos se muestran a favor: Sevilla y Madrid. Según Del Barco, el argumento esgrimido es que la música va por otros cauces.

Desde entonces, sólo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, al incluir las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en el EEES, ofrece nuevamente una oportunidad.

En el proceso de Bolonia, han participado tanto la Asociación Europea de Conservatorios (AEC) como The European League of Institutes of the

Arts (ELIA). En dicha época muy pocos centros españoles pertenecía a la AEC: País Vasco, Cataluña y Asturias.

Baste señalar que, siendo unos buenos instrumentos dinamizadores del trabajo colaborativo tanto los Proyectos de Redes Temáticas (TNP) como el Programa Sócrates, constituido por la Comisión Europea, en ninguno de ellos ha existido miembro alguno español.

## VI.1. LA RED TEMÁTICA ERASMUS POLIFONÍA

La red temática Erasmus Polifonía, tiene por objetivo principal contribuir a la modernización del EEES en cuanto a las Enseñanzas Artísticas Superiores, promoviendo el aprendizaje por competencias. Esta red tuvo tres fases: 2004-2007 (Polifonía I), 2007- 2010 (Polifonía II) y 2011-2014 (Polifonía III).

Según Pastor (2014), la Asociación Europea de Conservatorios (AEC) ha desarrollado el Proyecto Polifonía para abordar la enseñanza musical, en donde se encuentran implicadas más de 60 instituciones de enseñanzas musical superior para el desarrollo del proceso de adaptación al EEES.

**Polifonía I**, se realiza en la Red de Erasmus para la música, siendo coordinada conjuntamente la Academia de Música de Malmö, perteneciente a la Universidad de Lund y la AEC.

Los objetivos fundamentales fueron:

1. Estudiar cuestiones relacionadas con el proceso de la Declaración de Bolonia, tales como el desarrollo de los resultados de aprendizaje para los tres ciclos superiores a través de la metodología de Tuning, el uso de sistemas de puntos de crédito, el desarrollo curricular, la movilidad de estudiantes y profesores, y la

garantía interna de calidad en el campo de la música en la educación superior.

2. Recoger información sobre los niveles de educación de la música en la formación pre-universitaria en particular y en el tercer ciclo (doctorado / PhD).

3. Explorar las tendencias y los cambios en la profesión musical a nivel internacional y las implicaciones que ello conlleva para propiciar una adecuada formación profesional de la música.

**Se establecieron cinco grupos de expertos internacionales para cumplir estos objetivos:**

- a) Un grupo de trabajo para la formación pre-universitaria en el software

- b) Un grupo de trabajo Tuning que aborde los diversos problemas de "Bolonia".

- c) Un grupo de trabajo para los estudios de Tercer ciclo en la música.

- d) Un grupo de trabajo de la profesión musical.

- e) Un grupo de trabajo para los coordinadores de relaciones internacionales.

Estos grupos de trabajo se organizaron con el objeto de desarrollar las distintas líneas que tienen que ver con todos aquellos aspectos relacionados con el proceso de Bolonia, siendo su objetivo general el adaptar la nueva metodología Tuning al campo de la enseñanza musical superior.

Lo más increíble de todo esto es que, en el grupo dedicado a los estudios musicales de tercer ciclo, **España brilla por su ausencia**, además de no figurar en el grupo que realiza toda una colección de manuales de la AEC para la implementación de dicha metodología.

Finalmente, la AEC/Polifonía adopta y comparte los Descriptores de Dublín mediante un grupo de trabajo ha realizado la adaptación a la

enseñanza musical, añadiendo la coletilla “artística”.

El primer ciclo de "Polifonía" fue calificado como una historia de éxito por la Comisión Europea en mayo de 2007.

En Polifonía II se crea la Plataforma Europea para la Investigación Artística (EPARM).

## VII. EL PROCESO DE ADAPTACIÓN AL EEES APLICADO EN ESPAÑA.

Queremos pensar que, desconociendo todo el proceso realizado en la Conferencia Ministerial de Bergen (2005) o con datos muy escasos, es cuando al promulgarse la LOE, las EEAASS son incluidas en el EEES.

Sin embargo y, conociendo que el calendario de aplicación era septiembre de 2010, se producen los siguientes pasos:

1. Gracias a la iniciativa de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), se le presenta al Ministerio el 12 de abril de 2008 un Proyecto de R.D. por el que se establece la estructura y el contenido básico de las Enseñanzas Superiores de música reguladas por la LOE.

2. La anterior propuesta da lugar a que el ministerio correspondiente encargue una Ponencia oficial a Francisco Lemes, el cual la entrega el 12-01-2009. Hemos de destacar que, teniendo Andalucía cuatro conservatorios de música, **la Administración no integra ningún miembro de nuestra comunidad autónoma.**

3. Tras su recepción, nuevamente se establece una Ponencia a Alberto Veintimilla, el cual entrega el tres de mayo de 2009 el Informe sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Estructura y el Contenido Básico de

las Enseñanzas Superiores de Música Reguladas por la LOE. **Nuevamente, Andalucía no está representada por ningún conservatorio superior de música, mientras que sí incluye al conservatorio superior de Danza en su correspondiente ponencia.**

Finalmente, son publicados el R.D. 1614/2009, de 26 de octubre y el R.D. 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las EEAASS Música, unos tres meses antes del calendario de entrada previsto...las Comunidades Autónomas han tenido que trabajar con sus borradores y no tienen tiempo material para publicar su normativa en el escaso periodo que les queda, entrando toda España en borradores. Posteriormente, su resultado es una gran diversidad de planes de estudio, cuya aplicación puede contener carencias o irregularidades.

Para finalizar y, después de todo esto nos surgen una serie de dudas que lanzamos al aire para realizar una profunda reflexión: **¿Qué información poseían las Comunidades Autónomas de España? ¿Conocían la metodología Tuning y todo lo elaborado en la red Polifonía I y II? Las EEAASS no pertenecemos a la Universidad ¿qué Agencia de Calidad nos va a revisar y bajo qué premisas? Y por último, ¿Son tan exquisitos los diseños curriculares de Andalucía que no han tenido que modificarse en nada desde 2010 o es que estas enseñanzas se encuentran abandonadas?**

## DOCUMENTOS BILIOGRÁFICOS

Asociación de Centros Superiores de Españoles de Enseñanzas Artísticas ACESEA (2010). Las Enseñanzas Artísticas Superiores. Legislación. Recuperado de <https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/08/Libro2010-DEF.pdf>

Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencia en la educación superior. Profesorado Revista de Currículo y Formación del Profesorado, núm. 12, p. 3. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Del Barco, M. (2013) Memorias de un Director. Actas de las Jornadas sobre las relaciones entre el Real Conservatorio Superior de Madrid y la Universidad. Madrid, España: Editorial Musicalis S.A.

EEES (s/f). Estructuras Educativas Europeas. La respuesta de la universidad mediante el proyecto Tuning. <http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>.

Lemes, J.L. (2009) Informe de la Ponencia Proyecto de Real Decreto 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. Libro de Actas de ACESEA, pp. 34-35. Ministerio de Educación (2010). Informe anual sobre el estado actual de las Enseñanzas Artísticas 2006/2007. Madrid, España: Secretaria General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 06 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525- 12546.

Polifonia Project (2009). Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of the Degree Programmes in music. Universidad de Deusto. Recuperado de [http://tuningacademy.org/wpcontent/uploads/2014/02/RefMusic\\_EU\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wpcontent/uploads/2014/02/RefMusic_EU_EN.pdf)

Polifonia (2014). Handbook Perspectives on 2nd Cycle Programmes in Higher Music Education. Combining a research orientation with Professional Relevance. Recuperado de

<https://www.aecmusic.eu/userfiles/File/Polifonia/V150424%20Online%20EN%20WG2.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, martes 30 de octubre de 2007, núm. 260. Pp. 44037-44048. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Salaburu, P. (Dir.), Haug, G. y Mora, J.G. (2011). España y el Proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible. Madrid, España: Academia Europea de Ciencias y Artes. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/8ddaed9a-8c72-42b0-b711-831e88af382d/2011-espana-el-proceso-bolonia-un-encuentroimprescindible-pdf>.

Sobrino-Fernández, M.E. y Mato, P. (2013) Las titulaciones de música en el EEES: Adaptación de los nuevos planes de estudios al nuevo panorama educativo. Musicrearte Digital. Vol. Núm. 2, abril 2013, pp. 7-11. Recuperado de: [http://revista.musicrearte.com/musicrearte\\_digital\\_numero02\\_2013\\_files/musicrearte\\_digital\\_02\\_2013\\_art02.pdf](http://revista.musicrearte.com/musicrearte_digital_numero02_2013_files/musicrearte_digital_02_2013_art02.pdf)

Socrates (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)

## **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS ANDALUCES: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL, MUSINTÉGRATE.**

Laura Medina Rull

Titulada Superior de Clarinete por el RCSM  
"Victoria Eugenia" de Granada

### **RESUMEN**

El término atención a la diversidad incluye a alumnos con necesidades especiales, y aunque en la enseñanza secundaria existen ya multitud de programas y recursos para integrar a alumnos con necesidades especiales, la legislación evidencia que no ocurre lo mismo en los conservatorios elementales y profesionales.

Para determinar la situación actual de inclusión en los conservatorios se han estudiado los principales programas de inclusión que hay vigentes en los conservatorios de música de Andalucía para alumnos con necesidades especiales y se ha hecho una aproximación al programa más relevante que existe hoy en día en Andalucía, MusIntégrate. MusIntégrate surgió en el Conservatorio Profesional de Música de Lucena como un programa para otorgar al alumnado con necesidades educativas especiales la posibilidad de estudiar música, integrando a este tipo de alumnado en las aulas de los conservatorios elementales y profesionales.

Ser conocedores del ejemplo de MusIntégrate supone abrir los ojos a otra realidad y nos infunde un soplo de esperanza que, junto con unas bases legislativas y terminológicas asentadas, nos habilita y nos motiva para seguir avanzando en la integración educativa.

### **PALABRAS CLAVE**

Atención a la diversidad, MusIntégrate, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), Necesidades Educativas Especiales (NEE).

### **ABSTRACT**

The term attention to diversity involves students with special needs. Even though in compulsory secondary education there are already many programs and resources to integrate students with special needs, the situation in conservatories is not the same whatsoever.

In order to determine the current state of inclusion in conservatories, the main programmes for students with special needs in the music conservatories of Andalucía have been studied. Moreover, the research has been focused on the most relevant program that is being carried out today in Andalucía, MusIntégrate. MusIntégrate emerged in the music conservatory of Lucena as a programme to provide students with special needs with the possibility of studying music.

Being aware of programs such as MusIntégrate widens our perspectives and instils a sense of hope that, together with the legislative and terminological knowledge, enables and motivates us to move forward on integration.

### **KEYWORDS**

Attention to diversity, MusIntégrate, Specific Needs for Educational Support, Special Education Needs (SEN).

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de hoy en día lucha constantemente por la tolerancia e integración, y el primer paso para conseguirlo consiste en educar en inclusión en todos los ámbitos educativos. En cualquier grupo de estudiantes hay diversidad, y es importante tener en mente que incluso entre estudiantes del mismo nivel existen diferentes intereses, diferentes aptitudes y diferentes estrategias de aprendizaje. Por ello es de vital importancia tener en cuenta la atención a la diversidad cuando se habla de educación y enseñanza.

El término atención a la diversidad incluye a alumnos con necesidades especiales. A los conservatorios españoles asisten algunos alumnos a los que se les ha diagnosticado oficialmente una discapacidad, y se les proporciona una educación especial mediante adaptaciones curriculares individualizadas, que podrán ser significativas o no significativas. Sin embargo, el concepto de atención a la diversidad no solo hace referencia a estudiantes con necesidades especiales, sino también a diferentes niveles, actitudes, ritos de aprendizaje, etc. En las asignaturas colectivas del conservatorio los estudiantes suelen tener el mismo nivel general, aunque siempre hay algunos que terminan las actividades antes que los demás y otros a los que les cuesta más seguir el ritmo de la clase. Son clases con habilidades mixtas y, aunque los alumnos no necesiten adaptaciones curriculares, todos necesitan atención especial.

No se debe olvidar que educar en atención a la diversidad también significa crear conciencia, haciendo que los estudiantes trabajen y traten con la diferenciación. Este artículo pretende, principalmente, crear conciencia sobre la atención a la diversidad en la educación musical.

## 2. MARCO LEGISLATIVO

Antes de analizar la situación en las aulas, la posible problemática, su origen y causas, es de vital importancia conocer el marco legal sobre el que están fundamentadas las enseñanzas de música en España, y más en concreto en la comunidad autónoma a la que concierne esta investigación, esto es, Andalucía. No solo es importante comprender las leyes generales que rigen la educación musical, sino también ser consciente de qué dicen estas leyes sobre la atención a la diversidad y los alumnos con necesidades especiales y, conocer, si las hay, las leyes específicas sobre atención a la diversidad.

En primer lugar, la Constitución Española refuerza en el artículo 49 el principio integrador a las personas con discapacidad. También la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo (LOE, 2006) trata el tema de la atención a la diversidad en su preámbulo.

Además, a nivel autonómico, la Ley de Educación Andaluza (LEA 17/2007), dentro del título III dedicado a la Equidad en la Educación señala a las administraciones educativas como las «responsables para proporcionar al alumnado todos los medios necesarios para que aquel alcance el máximo de su desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la norma» (Maeztu, 2017). Más específicamente, en lo que respecta al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la ley reconoce que su escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión, y recoge en el artículo 113 la obligación del sistema educativo público a garantizar el acceso y la permanencia en el mismo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la comunidad autónoma de Andalucía, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas cuando se considere necesario.

Aparentemente, parece que existen unas leyes muy inclusivas y que tienen en consideración a las personas con necesidades especiales. Pero para hacer de esta legislación una realidad y garantizar la igualdad real de oportunidades y no discriminación, se deben poner en marcha una serie de medidas básicas tales como la reserva de un determinado número de plazas para los alumnos con necesidades especiales, la adaptación de las pruebas de aptitud para acceder a dichas enseñanzas cuando sea necesario y la adaptación del currículo a las necesidades de este tipo de alumnado. En el ámbito de la comunidad autónoma de Andalucía, las normativas reguladoras de las enseñanzas elementales y profesionales de música y danza no contemplan un cupo de reserva específico para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ni tampoco establecen alguna posible adaptación de las pruebas de acceso a las necesidades específicas o características del alumnado. No obstante, la iniciativa de algunos conservatorios andaluces que llevan a cabo un plan integrador desde hace algunos años ha hecho que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía publique unas resoluciones extraordinarias cada año en la que hacen algunas concesiones a los conservatorios adscritos a este programa.

El programa para la integración de alumnado con necesidades educativas mencionado anteriormente se llama MusIntégrate, y la Resolución Conjunta del 14 de marzo autoriza a los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música partícipes de MusIntégrate a llevar a cabo la realización de una prueba de aptitud adaptada a las necesidades de los solicitantes para el acceso a las enseñanzas básicas de las enseñanzas elementales de música dentro del programa MusIntégrate. Estos conservatorios son actualmente el CPM «Maestro Chicano Muñoz» de Lucena, el CPM «Marcos Redondo» de Pozoblanco, el CEM (Conservatorio Elemental de

Música) «Antonio López Serrano» de Priego de Córdoba y el CPM «Andrés Segovia» de Linares (Resolución Conjunta de 14 de marzo de 2019, Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, 2019). Es de resaltar que, pese a que hay más conservatorios que lo solicitan, en 2017 se le concedió el programa a Linares, en 2018 a Priego y en 2019 a Pozoblanco, por lo que parece haber una tendencia a aceptar un conservatorio por curso académico.

Además, la Resolución Conjunta del 14 de marzo autoriza a los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música que participan en el programa MusIntégrate a reservar 4 plazas en cada conservatorio dentro del programa para los alumnos que superen esta prueba adaptada, siempre que esto no suponga un incremento de la plantilla de funcionamiento asignada al Centro (Resolución Conjunta de 14 de marzo de 2019, Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, 2019).

### **3. DEFINICIÓN, CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS TIPOS DE NECESIDADES ESPECIALES, ADAPTACIONES CURRICULARES Y PARTICULARIDADES DE LOS CONSERVATORIOS**

#### **3.1. Definición de necesidades especiales**

Lo primero que hay que saber cuando se habla de necesidades especiales es que existen fundamentalmente dos tipos de alumnado con necesidades especiales; alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (de aquí en adelante NEAE) y alumnado con Necesidades Educativas Especiales (de aquí en adelante NEE).

Para ello hay que remitirse a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), más en concreto al

**CAPÍTULO I Alumnado con Necesidad**

Específica de Apoyo Educativo, del Título II Equidad en la Educación, y los define de la siguiente manera:

- Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE): Alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o historia escolar (Artículo 71, LOE, 2006).

- Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE): Alumnado que requiere, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta (Artículo 73, LOE, 2006).

### 3.2. Clasificación de las necesidades específicas de apoyo educativo

De acuerdo con el artículo 71 de la LOE y la información extraída del blog «Divulgación Dinámica, un centro de formación y producción» (Divulgación dinámica, 2018), del curso de Formación Permanente de Profesorado «Respuesta educativa para el alumnado con TDAH (Déficit de atención e hiperactividad)» (López, G., Lozano, S. y Vicente de Foronda, P., 2013) y de la Guía de Orientación al Profesorado en necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o dificultad en el aprendizaje de la Universidad de Alcalá de Henares (Gragera, 2016) se ha elaborado una tabla para clasificar las necesidades específicas de apoyo educativo:

Tabla 1

### Clasificación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

| ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECIFICA DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)  |                                                       |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Necesidades Educativas Especiales (NEE)                      |                                                       |
| Discapacidad psíquica o intelectual                          | Psíquico medio                                        |
|                                                              | Psíquico ligero                                       |
| Discapacidad auditiva                                        | Hipoacusia leve o ligera (20-40 dB)                   |
|                                                              | Hipoacusia media o moderada (40-70 dB)                |
|                                                              | Hipoacusia severa (70-90 dB)                          |
|                                                              | Hipoacusia profunda o severa (más de 90 dB)           |
|                                                              | Cofosis o anacusia                                    |
| Discapacidad visual                                          | Ceguera total                                         |
|                                                              | Ceguera parcial                                       |
|                                                              | Baja visión o deficiencia visual severa               |
|                                                              | Visión límite o deficiencia visual moderada           |
| Discapacidad física y/o motora                               |                                                       |
| Trastorno generalizado del desarrollo                        | Trastorno del espectro autista (TEA)                  |
|                                                              | Síndrome de Asperger                                  |
|                                                              | Trastorno de Rett                                     |
|                                                              | Trastorno desintegrativo de la infancia               |
| Trastorno por déficit de atención (TDA) (NEAE)               | Tipo inatento                                         |
|                                                              | Tipo hiperactivo/impulsivo                            |
|                                                              | Tipo combinado                                        |
| Trastornos graves de conducta, personalidad o comportamiento | Trastorno grave de la personalidad y/o de la conducta |
|                                                              | TDAH, con alteración grave de la conducta             |
| Plurideficientes                                             | Causadas por etiologías distintas                     |
| Trastorno grave del desarrollo                               | Asociados a causas orgánicas,                         |

|                                                            |                                                                                             |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| del lenguaje y la comunicación                             | cognitivas, psicolingüística o sociofamiliares                                              |
| Enfermedades raras y crónicas                              |                                                                                             |
| <b>Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)</b>   |                                                                                             |
| <b>Altas capacidades intelectuales</b>                     |                                                                                             |
| Con flexibilización escolar                                | Con resolución de flexibilización<br>(autorizados por la dirección general correspondiente) |
| Sin flexibilización escolar                                | Sin resolución de flexibilización                                                           |
| <b>Dificultades específicas de aprendizaje</b>             |                                                                                             |
| Dificultades específicas del aprendizaje                   | Dislexia, disgrafia, disortografía o discalculia                                            |
| Dificultades por retraso en el lenguaje                    |                                                                                             |
| Dificultades por capacidad intelectual límite              |                                                                                             |
| <b>Actuaciones compensatorias</b>                          |                                                                                             |
| <b>Nacionalidad</b>                                        |                                                                                             |
| Con nacionalidad extranjera                                | Con desconocimiento del idioma                                                              |
|                                                            | Sin desconocimiento del idioma                                                              |
| Con nacionalidad española                                  |                                                                                             |
| <b>Condiciones personales o de historia escolar</b>        |                                                                                             |
| Incorporación tardía al sistema educativo                  | Alumnado itinerante o temporero                                                             |
|                                                            | Absentismo escolar de origen o en destino                                                   |
|                                                            | Largos periodos de hospitalización o atención domiciliaria                                  |
| Minorías étnicas                                           |                                                                                             |
| Situación sociofamiliar desfavorecida                      |                                                                                             |
| Situación de riesgo sociofamiliar y/o protección del menor |                                                                                             |

Adaptada de López Ruiz, G., Lozano Delgado, S., Foronda, P. (2013).

### 3.3. Descripción de los tipos de necesidades especiales

De acuerdo con esta clasificación encontramos entonces alumnos con necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, dificultades específicas de aprendizaje y actuaciones compensatorias.

#### 3.3.1. Necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales

Según Divulgación Dinámica (2018), todos los niños y niñas tienen en algún momento de su recorrido formativo alguna necesidad educativa. No obstante, cuando se habla de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), se refiere a aquellos que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas con los que poder adaptarse al currículo correspondiente de su edad. Por otro lado, se entiende por personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) aquellas que requieren de determinadas ayudas o atenciones específicas debidas a diferencias en sus capacidades personales de tipo físico, psíquico, cognitivo, sensorial o de conducta.

Los menores con necesidades educativas especiales asisten, por lo general, a centros educativos ordinarios. Sin embargo, también cuentan con centros específicos de educación especial a los que van aquellos alumnos con trastornos graves de desarrollo, retraso mental grave o profundo, o los afectados por plurideficiencias.

#### 3.3.2. Altas capacidades intelectuales

Los alumnos con altas capacidades intelectuales no son solamente aquellos que presentan una sobredotación intelectual, sino también los que

manejan y relacionan múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, creatividad, etc., y, además suelen destacar tanto por tener una elevada aptitud tanto en un ámbito concreto como en varios a la vez.

### 3.3.3. Dificultades específicas de aprendizaje

Estos estudiantes requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas como consecuencia de ciertos desórdenes o desajustes en los procesos cognitivos básicos que están implicados en los procesos de aprendizaje.

### 3.3.4. Actuaciones compensatorias

Con los alumnos que presentan algún tipo de desfase curricular significativo debido a otras causas que no pueden ser explicadas por la existencia de NEE o dificultades de aprendizaje se emplean actuaciones compensatorias.

## 3.4. Adaptaciones curriculares

«Las adaptaciones curriculares son estrategias educativas elaboradas para hacer accesible el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo» (Hans, 2014). Esto quiere decir que se modifica el currículo para hacerlo accesible y adaptarlo a las características individuales de los alumnos con necesidades especiales, su motivación e intereses y ritmo y estilo de aprendizaje.

Las adaptaciones pueden ser adaptaciones de acceso al currículo o adaptaciones que afectan a los elementos básicos del currículo. A su vez, estas pueden clasificarse en adaptaciones curriculares significativas o no significativas. Las adaptaciones de acceso al currículo son «modificaciones o provisión de recursos espa-

ciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pueda desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado» (Pérez, 2014). En el ámbito educativo del conservatorio, éstas son las que se aplican al alumnado que supera la prueba de acceso pero que tiene alguna deficiencia motora o sensorial, y pueden ser, por ejemplo, el acceso adaptado a minusválidos, una iluminación y sonoridad adecuadas y lupas o materiales en braille o lengua de signos (Pérez, 2014).

Como se ha mencionado anteriormente, el alumnado que requiere apoyo educativo puede necesitar una adaptación curricular individualizada (ACI) que afecte a los elementos básicos del currículo, que puede ser de tres tipos; significativa, no significativa y para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Según la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, una Adaptación Curricular Significativa (ACS) se da «cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado haga necesaria la modificación de los elementos del currículo, incluidos los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación» (BOJA Núm. 167, 2008, p.10). Se considera que la adaptación curricular es significativa en caso de que existan existen dos o más cursos escolares de diferencia entre la competencia curricular del alumnado y los contenidos del curso que le corresponden (Plan de atención a la diversidad, 2017). Ejemplos de adaptación curricular significativa podrían ser eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente o introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores (Hans, 2014).

«Los equipos docentes y departamentos didácticos programarán y acordarán las distintas medidas de atención a la diversidad que pudieran llevarse a cabo, de acuerdo con las necesidades del alumnado de su grupo» (BOJA, Núm. 135, p.8). Los alumnos con necesidades educativas especiales, que son los que generalmente requieren una adaptación curricular significativa, cuentan con un informe de evaluación psicopedagógico elaborado por una figura externa al conservatorio, ya que los conservatorios carecen de orientadores en el centro. A partir de este informe, el tutor del alumno diseña la adaptación curricular, para lo que debe redactar un documento escrito. Además, las adaptaciones curriculares significativas deben ser supervisadas por la Administración Educativa (Servicio de Inspección de zona o Educativa) para su aprobación y su futura puesta en práctica (Hans, 2014).

Cuando el desfase curricular del alumno con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante, se lleva a cabo una Adaptación Curricular No Significativa (ACNS) (BOJA Núm. 167, 2008). Esta adaptación es mucho más leve, no hace falta modificar objetivos ni criterios de evaluación y la puede elaborar el docente de la asignatura, sin necesidad de consultar a un orientador (ya que, como se ha mencionado anteriormente, no se cuenta con ellos en los conservatorios). Las adaptaciones curriculares no significativas se llevan a cabo sobre todo con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, o incluso a cualquier alumno que no tenga necesidades educativas y que la precise por causa, por ejemplo, de una lesión (Hans, 2014).

Estas adaptaciones no necesitan de un informe de evaluación psicopedagógico y no pueden representar un desfase curricular de más de un ciclo escolar (es decir, dos cursos académicos). Ejemplos de adaptaciones no significativas serían otorgar más tiempo para la realización de una

actividad, la priorización o el cambio en la secuencia de ciertos contenidos o la utilización de unos instrumentos de evaluación diferentes (Hans, 2014).

### 3.5. Particularidades de los conservatorios

En los conservatorios andaluces, a diferencia de los centros de enseñanza obligatoria, no existe la figura del orientador. Esto puede ser un problema en algunas ocasiones, y más en el tema de estudiantes con necesidades especiales, ya que en un instituto es el orientador quien, como especialista en alumnos con necesidades específicas, aconseja al profesorado sobre estos alumnos y participa en el diseño del programa de adaptación curricular (Hans, 2014).

Al no disponer de la figura del orientador, lo que se puede hacer desde los conservatorios es acceder mediante Séneca a las pruebas de diagnóstico que se realiza a estos alumnos en los centros de enseñanza obligatoria. También se puede contactar con el orientador del centro de enseñanza obligatoria al que asiste el alumno con necesidades especiales, pedirle consejo y trabajar de manera paralela y conjunta (Hans, 2014). «Ambos cauces, los centros de enseñanzas obligatorias y los centros de enseñanzas artísticas, deben dialogar para aunar puentes bilaterales en la acción educativa, los orientadores deben conocer las necesidades, peculiaridades y finalidades de las enseñanzas artísticas para su óptima intervención.» (Hans, 2014).

## 4. PROGRAMAS INTEGRADORES EN ANDALUCÍA

Antes de continuar con las siguientes secciones, es importante aclarar que, pese a que el término necesidades específicas de apoyo educativo engloba también a los alumnos con altas

capacidades intelectuales y actuaciones compensatorias, a partir de este punto el estudio ha focalizado su atención en el alumnado con alguna discapacidad o dificultad. En concreto, en este apartado se han revisado los programas integradores más relevantes que existen actualmente en los conservatorios de Andalucía y de España. Estos programas están dirigidos sobre todo a alumnos con necesidades educativas especiales y con dificultades específicas de aprendizaje, que son en los que se ha centrado la investigación.

#### 4.1. MusIntégrate en Andalucía

Para afrontar esta parte del estudio, se ha valorado la obtención de información de primera mano. Teniendo en cuenta que es un programa muy reciente, aún no existe mucha literatura que verse sobre el tema, por lo que se ha decidido extraer la información necesaria mediante una serie de cuestionarios realizados a los coordinadores del programa MusIntégrate en los conservatorios de Lucena y Linares, así como a algunos de los profesores de estos centros que participan en el programa. En total se han recogido nueve cuestionarios: dos profesores de lenguaje musical, uno de guitarra, uno de percusión, uno de trombón, uno de saxofón, uno de clarinete y dos de los coordinadores.

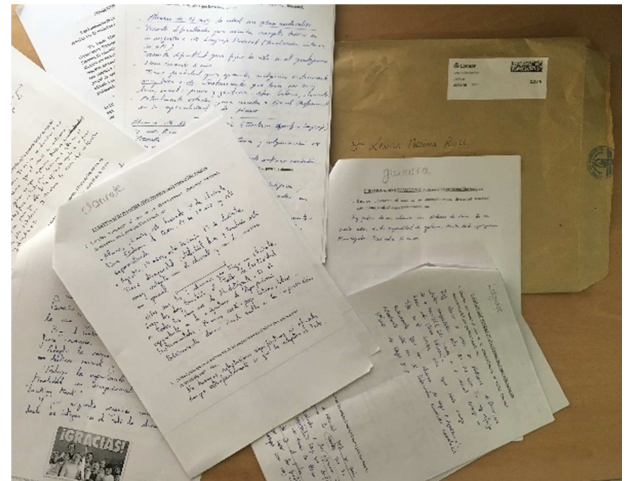


Figura 1. Entrevistas realizadas a coordinadores y profesores del programa MusIntégrate. Elaboración propia.

##### 4.1.1. El programa: origen y definición

El programa MusIntégrate nace en el CPM «Maestro Chicano Muñoz» de Lucena, Córdoba. Tal y como indica su coordinador, este programa de integración de alumnado con necesidades educativas especiales surge como una necesidad para dar cabida a alumnos con necesidades educativas que solicitaban acceder al conservatorio, y se crea inspirándose en un programa similar que ya se estaba llevando a cabo en el CPM de música de Torrent, «Tots músics, tots diferents». Tomándolo como referencia, se elabora un proyecto, MusIntégrate, se aprueba en primer lugar en el centro «Maestro Chicano Muñoz» por el claustro de profesores y por el Consejo Escolar en 2010, y lo avala el Parlamento de Andalucía en 2011 (Resolución Conjunta de 12 de abril de 2018, Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, 2018). El coordinador puntualiza que dado que puede haber confusión con la terminología, no está de más aclarar que MusIntégrate en un principio fue un «proyecto», pero una vez que fue aprobado e implantado pasó a considerarse un «programa».

MusIntégrate se implanta en el CPM de Lucena el curso escolar 2011/12. A raíz de este programa se han organizado en Andalucía jornadas y cursos de NEAE en conservatorios, y esto ha hecho que el programa se dé a conocer y comience a expandirse por la geografía andaluza. Posteriormente se han unido al programa en 2017/18 el CPM «Andrés Segovia de Linares», Jaén, en 2018/19 el CEM «Antonio López Serrano» de Priego de Córdoba y en 2019/20 el CPM «Marcos Redondo» de Pozoblanco, Córdoba (Resolución Conjunta de 14 de marzo de 2019, Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, 2019). Este es un programa en expansión, ya que cada vez hay más centros interesados en él y se está trabajando para seguir extendiéndolo por otros conservatorios de Andalucía.

En cuanto al programa en sí, MusIntégrate es un programa de innovación educativa que se encuentra integrado en el proyecto educativo de los conservatorios que han decidido implantarlo y que pretende «acercar las enseñanzas elementales básicas de música al alumnado con necesidades educativas especiales, integrándolo en las mismas» (Resolución Conjunta de 12 de abril de 2018, Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, 2018).

#### **4.1.2. Adaptación de la prueba de acceso y reserva de plazas**

Los coordinadores de MusIntégrate en Linares y Lucena señalan que el programa conlleva una adaptación de la prueba de aptitud de acceso a las enseñanzas básicas de música al alumnado que lo solicite, adaptando la prueba a las características específicas de cada alumno para que se pueda apreciar de una manera más apropiada sus aptitudes y su potencial. La adaptación de la prueba es totalmente individualizada y depende del diagnóstico y las necesidades de los

solicitantes. Para prepararlas, además de solicitar un informe junto a la preinscripción, los coordinadores del programa se reúnen previamente con los tutores legales de los aspirantes para recopilar información y evaluar las necesidades. La prueba requiere mucho más tiempo y se les solicita a los alumnos que escriban, para analizar su nivel de lectoescritura, así como pequeños ejercicios, como por ejemplo una discriminación auditiva con instrumentos de pequeña percusión, dictados auditivos con colores, bailes para comprobar su coordinación, etc. Es importante resaltar que la prueba de acceso a las enseñanzas profesionales no se adapta puesto que el programa solo está autorizado en las enseñanzas básicas.

Además, como puntualiza la coordinadora, se reserva en cada centro un número de plazas exclusivamente al alumnado partícipe de este programa, en concreto cuatro plazas por conservatorio. Eso sí, estas cuatro plazas reservadas por conservatorio se contemplan dentro del total de plazas ya ofertadas por el conservatorio, es decir, las plazas reservadas para el programa no deben aumentar la plantilla asignada al Conservatorio (Resolución Conjunta de 14 de marzo de 2019, Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, 2019). Cuando los alumnos finalizan las enseñanzas básicas, aquellos que quieran continuar con su educación musical deberán hacerlo por la vía ordinaria, puesto que por ahora no existe una reserva de plazas para las enseñanzas profesionales.

Debido a la inexistencia de una legislación que regule el programa MusIntégrate, el cual lleva en funcionamiento ya ocho años, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía aprueba todos los años una Resolución Conjunta extraordinaria que habilita a los centros a llevar a cabo el programa y autoriza la adaptación de las pruebas

de acceso y la reserva de plazas a los conservatorios implicados para el curso siguiente.

#### **4.1.3. Adaptaciones curriculares, discapacidades y aptitudes de los alumnos del programa**

Los profesores coinciden en que, en la mayoría de los casos, los alumnos con NEAE requieren una adaptación curricular individualizada. Ésta la elabora individualmente cada profesor que trabaja con ellos, y lo hace de manera extraoficial, sin plasmarlo por escrito. Como ellos mismos señalan, las adaptaciones se van realizando en el día a día adecuando los objetivos a la realidad del alumno e intentando que cumpla unos objetivos mínimos que sean realistas y están dentro de sus posibilidades, y se centran en valorar el progreso y no las metas a alcanzar.

Los profesores indican que en el programa se pueden encontrar alumnos con diferentes necesidades: Síndrome de Williams, Síndrome de Down, Síndrome Alcohólico Fetal (SAF), Síndrome de Asperger, movilidad reducida, retraso madurativo, Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), hipoacusia, Trastorno del espectro Autista (TEA), discapacidad física (falta de varios dedos), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), discapacidad intelectual leve, etc. Resulta curioso que estos alumnos suelen tener edades más avanzadas a las que se suponen en las enseñanzas básicas, con edades comprendidas entre los 8 y los 32 años, aunque la mayoría ronda los 20 años. Aunque el ritmo al que avanzan depende de cada alumno, en general los estudiantes de MusIntégrate suelen necesitar más tiempo para completar sus enseñanzas elementales.

Pese a que a estos alumnos se les suelen conceder años adicionales para finalizar las enseñanzas básicas, algunos consiguen acabarlas y

otros no. No obstante, los profesores puntualizan que todos finalizan con éxito, entendiendo el «éxito» como avanzar mucho respecto al nivel inicial, disfrutar más y mejor de la música o acudir con una actitud positiva al centro, y todo esto contribuye a que mejore su calidad de vida. Los alumnos adquieren rigor, disciplina y aumenta su motivación, y estos valores contribuyen a su educación integral y se reflejan en su vida cotidiana.

#### **4.1.4. Integración con otros alumnos y materiales**

La coordinadora de Linares señala que se intenta que los alumnos de MusIntégrate estén integrados con el resto de alumnos en asignaturas colectivas como Lenguaje Musical. No obstante, esto varía dependiendo del alumno y sus necesidades. Los alumnos tienen Lenguaje Musical dos veces a la semana, y de estos dos días algunos alumnos con discapacidad van con su grupo los dos días, otros van un día con su grupo y otro a refuerzo de Lenguaje Musical, y otros van solo a refuerzo. Los profesores afirman que, en general, el resto de alumnos son muy cariñosos y están dispuestos a ayudar a los compañeros con NEAE en todo momento. En concreto, los mayores se muestran muy empáticos y los pequeños los tratan como iguales. Además, han observado que la integración con el resto de compañeros es extremadamente importante y decisiva en la proyección de este alumnado.

En cuanto al material, los profesores coinciden en que la Junta de Andalucía no proporciona ningún tipo de material específico para trabajar con estos alumnos y son los docentes los encargados de elaborar sus propios materiales.

#### 4.1.5. Profesorado del programa

Los profesores están comenzando a recibir formación específica en alumnado NEAE en conservatorios. Desde que surgió el programa, los respectivos Centros de Profesorado han organizado diversos cursos y jornadas, pero hasta entonces los profesores actuaban como mejor podían mediante ensayo-error, comunicándose entre ellos y trabajando de forma conjunta.

Como ellos mismos indican, los profesores que componen el programa de MusIntégrate se ofrecen de manera voluntaria y generalmente son perfiles de profesores empáticos, con la mente abierta y dispuesta a cambiar metodologías. En el resto del claustro se encuentran opiniones muy diversas; los que son afines y están dispuestos a colaborar, los que admiran el trabajo de los compañeros pero que no se atreven a unirse al programa, los que no muestran ningún interés y lo evitan y los que son detractores del programa.

#### 4.1.6. Causas de la situación actual y propuestas de mejora, opinión personal

Todos los profesores están de acuerdo en que la educación musical va con un acentuado retraso respecto a la educación escolar en el tema de inclusión y tratamiento a alumnos con NEAE, y señalan como la causa principal el hecho de que la educación musical se trata de una enseñanza no obligatoria. En concreto, uno de los profesores entrevistados manifiesta su disconformidad y argumenta que esto es un error, puesto que desde la perspectiva artística y el trabajo musical pueden resolverse o despertarse habilidades funcionales y emocionales del desarrollo esencial de un niño. Entre otras causas nombran un número de plazas limitado y condicionado por unas pruebas de acceso y la falta de formación del profesorado.

El objetivo de este estudio no consiste tan solo en analizar la situación presente sino aportar soluciones. Por ello también se les preguntó a los profesores de MusIntégrate cómo cambiar la situación actual y algunas de las sugerencias que han propuesto son las siguientes:

- Visibilización a través de actos públicos, conferencias, conciertos, redes sociales, jornadas, etc.
- Incorporación a los centros de un especialista en la materia (terapeutas, psicólogos, etc.) que marque a los profesores las pautas a seguir y más acertadas para cada alumno.
- Mejorar formación del profesorado en alumnado NEAE en conservatorios.
- Conseguir más recursos materiales, como instrumental específico.
- Elevar a instancias superiores las necesidades educativas de materiales, formación y personal especializado.
- Facilitar una comunicación constante y fluida entre los profesores de conservatorio que trabajan con alumnado NEAE.
- Extender el programa MusIntégrate al resto de conservatorios de Andalucía.
- Aumentar el número de plazas reservadas a alumnado NEAE.
- Lograr que trabajar con alumnado NEAE no sea voluntario sino obligatorio para los profesores.



Figura 2. Alumnos y profesores del programa MusIntégrate, Conservatorio de Lucena, Andalucía (MusIntégrate, 2017).

#### 4.2. Plan de Atención a la Diversidad de los conservatorios profesionales de Sevilla

El Departamento de Orientación, Formación, Evaluación e Innovación Educativa (DOFEI) del CPM «Cristóbal de Morales» ha elaborado un Protocolo de Atención a la Diversidad al que se puede acceder en el blog del conservatorio. Este consiste en hacer una revisión del Plan de Atención a la Diversidad al comienzo de cada curso escolar. Además, el departamento de orientación asesora al profesorado que lo precise para desarrollar medidas de atención a la diversidad destinadas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Estas medidas, tanto curriculares como organizativas, deberán permitir una enseñanza flexible y personalizada que se adapte al alumnado en función de sus necesidades (DOFEI, 2014).

En el otro conservatorio profesional de Sevilla, el CPM «Francisco Guerrero», el Departamento de Atención a la Diversidad, cuyo jefe de departamento es el profesor de piano invidente Antonio Espíldora, ha elaborado un blog de atención a la diversidad en el que publica

diferentes recursos, enlaces a otros espacios de interés, vídeos, legislación, etc. que pueden servir como orientación a los docentes de conservatorios. No obstante, en este blog no se trata la atención a la diversidad como aquella dirigida al alumnado con diversidad funcional, sino que se entiende más bien como la diversidad de niveles de aprendizaje en las aulas del conservatorio.

Además, otra muestra del compromiso del CPM «Francisco Guerrero» con la inclusión es que en su programación didáctica de clarinete incluye un apartado destinado únicamente a la atención a la diversidad y NEAE.

#### 5. CONCLUSIÓN: LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ENSEÑANZA EN LOS CONSERVATORIOS: LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO ELEMENTO INTEGRADOR

La necesidad de una educación inclusiva parece evidente. De hecho, tal y como se ha mencionado anteriormente, la propia Constitución Española refuerza en el artículo 49 el principio integrador a las personas con discapacidad, y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) establece los recursos precisos para lograr la plena inclusión e integración de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo. Es decir, la intención de incluir a los alumnos con NEAE existe y está plasmada en la legislación más relevante a nivel nacional. Sin embargo, tal y como se ha visto a lo largo del desarrollo de esta investigación, aún no se ha conseguido llevar a la práctica.

Algunos profesores podrían objetar que los alumnos con NEAE nunca van a llegar a alcanzar un nivel profesional de música y que además podrían retrasar a sus compañeros. En cualquier caso, no se debe olvidar que se está tratando de la

educación en conservatorios elementales y profesionales, no superiores, y al menos a estos niveles la excelencia no debe estar reñida con la integración. Se ha de tener en cuenta que en los conservatorios la asignatura principal (instrumento) es individual, por lo que el profesor se puede adaptar al alumno. En las clases colectivas, para evitar que el nivel de la clase pueda verse afectado al contar con alumnos con NEAE, una solución podría consistir en establecer unas ratios que el profesor pueda manejar cómodamente y que haga de la presencia de alumnos con NEAE en asignaturas colectivas en lugar de un perjuicio, un beneficio, ya que propiciará que el resto de alumnos desarrollen habilidades integradoras y empáticas.

También hemos de ser realistas y admitir que actualmente no contamos con la situación más idónea para la integración de alumnos con NEAE en conservatorios, ya que la carencia de medios, recursos y formación es evidente. Pero para cambiar esta situación es necesario dar un paso adelante y comenzar a enfrentarse a ella. Solo de esta manera podremos ser verdaderamente conscientes de las carencias de nuestro sistema educativo, comenzar a aportar soluciones y concienciar a la población y a los organismos superiores de la necesidad de un cambio educativo en pro de los alumnos con necesidades especiales.

Al pensar en la educación musical recibida y en el aprendizaje que aporta el conservatorio, es inevitable acordarse del repertorio trabajado, las lecciones de solfeo, los ejercicios de armonía, los estudios y escalas, etc. No obstante, algo igual o más importante y que a veces no resulta tan evidente es que el conservatorio aporta, además de la belleza de la música, valores y competencias como el trabajo en equipo, compañerismo, amistad, capacidad de sacrificio, adquisición de responsabilidades y constancia, que los alumnos con discapacidad también tienen derecho a adquirir.



Figura 3. Diversidad en la infancia. (Atención Temprana Plataforma Andalucía, 2015).

¿Es más importante cumplir la programación de clarinete o que la música contribuya al desarrollo personal de una persona con discapacidad? El fin último de la música es disfrutarla, compartirla con los demás, hacernos sentir plenos, emocionarnos y hacernos felices. Desde mi punto de vista no es mejor música aquella con un nivel de exigencia instrumental más alto, sino aquella que llega directamente al corazón y nos conmueve. Y eso los alumnos con discapacidad haciendo música lo consiguen con creces.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### Legislación consultada

Ley Andaluza de Educación (LEA) 17/2007. Consejería (2017).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas

elementales de música en Andalucía. BOJA Núm. 135. Consejería (2009).

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA Núm. 167. Consejería (2008).

Resolución conjunta de 12 de abril de 2018, de las Direcciones Generales de Ordenación Educativa y de Planificación y Centros, por la que se autoriza a determinados conservatorios elementales y profesionales de música para la realización de una prueba de aptitud adaptada para el acceso del alumnado con necesidades educativas especiales a las enseñanzas elementales básicas de música y se dispone el número de plazas escolares ofertadas en dichas enseñanzas elementales para el curso escolar 2018/19. Consejería (2018).

Resolución Conjunta de 14 de marzo de 2019, de las direcciones generales de ordenación y evaluación educativa y de planificación y centros, por la que se autoriza a determinados conservatorios elementales y profesionales de música para la realización de una prueba de aptitud adaptada para el acceso del alumnado con necesidades educativas especiales a las enseñanzas elementales básicas de música y se dispone el número de plazas escolares ofertadas en dichas enseñanzas elementales para el curso escolar 2019/2020. Consejería (2019).

## Referencias bibliográficas

Atención Temprana Plataforma Andalucía (2015). Representación de la diversidad y la integración en la infancia. [Dibujo]. Recuperado de <https://atenciontemprana.w2web.es/2015/11/07/alumnado-con-neae-y-alumnado-con-nee/>

Departamento de Orientación, Formación, Evaluación e Innovación Educativa del

Conservatorio Profesional de Música "Cristóbal de Morales" de Sevilla. (2014). Plan de Atención a la Diversidad en el CPM Cristóbal de Morales, Protocolo de Atención a la Diversidad. DOFEI del C.P.M. "Cristóbal de Morales". Recuperado de <https://dofeicristobaldemorales.files.wordpress.com/2014/03/protocolo-de-atenciocc81n-a-la-diversidad-cpmcm.pdf>

Divulgación Dinámica. (2018). Clasificación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Divulgación Dinámica. Recuperado de <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/clasificacion-de-las-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo/>

Gragera Martínez, R.R. (2016). Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o dificultad en el aprendizaje: Guía de orientación al profesorado. Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado de <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/guia-orientacion-discapacidad.pdf>

Hans Medina, F. (2014). Estrategias para la atención a la diversidad del alumnado en Conservatorios. Aula Virtual de Formación del Profesorado. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Recuperado de <https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/course/view.php?id=53>

Junta de Andalucía. (2017). Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14004841/helvia/sitio/upload/Programa\\_de\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_2017\\_.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14004841/helvia/sitio/upload/Programa_de_atencion_a_la_diversidad_2017_.pdf)

López Ruiz, G., Lozano Delgado, S., Foronda, P. (2013). Clasificación del Alumnado Con Necesidades Educativas Específicas en Respuesta educativa para el alumnado con TDH (Déficit de atención e hiperactividad). Cursos de Formación Permanente del Profesorado. AprendeINTEF,

cursos tutorizados en línea. [Tabla]. Recuperado de  
[http://formacion.intef.es/pluginfile.php/41154/mod\\_imsdp/content/1/Ficha\\_3.3.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/41154/mod_imsdp/content/1/Ficha_3.3.pdf)

Maeztu Gregorio de Tejada, J. (2017). ¿Por qué los conservatorios no tienen un cupo de plazas para alumnado con discapacidad? Lo reclamamos. Defensor del Menor de Andalucía. Recuperado de <http://www.defensordelmenordeandalucia.es/porque-los-conservatorios-no-tienen-un-cupo-de-plazas-para-alumnado-con-discapacidad-lo-reclamamos>.

MusIntégrate (2017). Fotografía de parte del alumnado de MusIntégrate [Fotografía]. Recuperado de [https://www.facebook.com/pg/musintegrate/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/musintegrate/photos/?ref=page_internal)

Pérez Martínez, A.M. (2017). Alumnado con NNEE, ¿tiene cabida en un conservatorio? Ventana Abierta, (39). Recuperado de <http://revistaventanaabierta.es/alumnado-nneetiene-cabida-conservatorio/>

## **VEINTE AÑOS DE MELODRAMMA VERDIANO EN GRANADA (1844-1863)**

José Antonio Oliver García  
Profesor de Musicología del RCSM  
“Victoria Eugenia” de Granada

### **RESUMEN**

En 1863 Verdi visita Granada. Este artículo trata, a partir de las circunstancias de su visita, de la presencia de sus óperas y del predominio que éstas tuvieron en Granada a lo largo de veinte años del siglo XIX: los que van desde 1844 a 1863. Lo completan referencias a la Escuela de Canto y Declamación de Isabel II y a su creador Giorgio Ronconi, así como al resto del repertorio representado dentro del teatro musical, en especial la zarzuela y la opereta.

### **PALABRAS CLAVE**

Ópera, zarzuela, Verdi, Ronconi, Granada, Romanticismo, siglo XIX, Teatro del Campillo, Escuela de Canto y Declamación de Isabel II.

### **ABSTRACT**

In 1863 Verdi visits Granada. This article deals, based on the circumstances of his visit, with the presence of his operas and the predominance that they had in Granada over twenty years of the nineteenth century: those that go from 1844 to 1863. Complete references to the Escuela de Canto y Declamación de Isabel II and its creator Giorgio Ronconi, as well as the rest of the repertoire represented within the musical theater, especially the zarzuela and the operetta.

### **KEYWORDS**

Opera, zarzuela, Verdi, Ronconi, Granada, Romanticism, 19th century, Teatro del Campillo, Escuela de Canto y Declamación de Isabel II.

En la noche del sábado 7 de marzo de 1863 llegó Giuseppe Verdi a Granada, acompañado de su esposa Giuseppina Strepponi. Tras ser cumplimentado por las autoridades locales, y en medio de la aclamación general del público, tuvo lugar el emocionado reencuentro con el barítono Giorgio Ronconi. Veintiún años habían pasado desde el estreno de *Nabucco* en La Scala, éxito trascendental en la carrera de Verdi en el que Ronconi jugó un papel clave delante y detrás del escenario<sup>1</sup>.

A la finalización de la serenata interpretada por las tres bandas de música de la guarnición, Ronconi llevó a la pareja de camino a Bellavista, su espléndido carmen en lo alto de la cuesta del Realejo, que hace honor a su nombre por estar situado junto al bosque de la Alhambra poseyendo a la vez excepcionales vistas a la Vega; allí se alojarán en su breve estancia. En esos tres días intensos Verdi conoció a muchos de los amigos granadinos de Ronconi, algunos de ellos pertenecientes al grupo de jóvenes artistas y poetas denominado La Cuerda. El lunes 9 de marzo, al medio día, el compositor visitó la Alhambra, en compañía de Ronconi y de la hija de éste, Tonina. Al entrar al recinto firmó en el libro de registro: “G. Verdi, artista”<sup>2</sup>. Seguidamente visitará la catedral y la Capilla Real haciendo de cicerone el escritor y “nudo” de la Cuerda Pedro Antonio de Alarcón. Se cuenta que al bajar a la cripta donde descansan los restos de los Reyes Católicos puso su mano derecha sobre el ataúd de la reina Isabel y comenzó a entonar «¡O sommo Carlo!» de *Ernani*, tras hacerle mención Alarcón al momento de la citada ópera en que Carlos V visita el sepulcro de Carlomagno<sup>3</sup>.

Don Jorge Ronconi, como era llamado en la ciudad, había llegado a Granada por primera vez en 1852, residiendo permanentemente en ella desde el año siguiente<sup>4</sup>. En 1862 inició sus actividades docentes y artísticas la Escuela de Canto y Declamación de Isabel II, un verdadero conservatorio de música, especialmente dirigido a formar

cantantes de ópera profesionales; ópera italiana, se entiende, y desde Granada. Contó con alumnos llegados de diferentes partes de España y del extranjero -algunos de ellos becados-, atraídos por la fama y el prestigio de su fundador<sup>5</sup>. Era una creación personal, hecha con su propio peculio, a la que pensaba dedicar el resto de sus años, transmitiendo a los jóvenes cantantes sus conocimientos y la experiencia aquilatada durante más de treinta años de actuaciones en los mejores teatros de Europa. Del claustro de la escuela formaban parte destacados músicos granadinos como Bernabé Ruiz o Antonio Segura (este último andando el tiempo será el adorado profesor de música de Federico García Lorca). Contaba, además, con el apoyo expreso de la reina que prestaba su nombre a la institución, tal y como quedó constancia con la visita que Isabel II rindiera el 13 de octubre de 1862, para la cual se organizó una velada especial en que le fue ofrecida por alumnos y profesores la representación de los actos segundo y tercero de *Nabucco* de Verdi:

A las diez de la noche se dignaron SS. MM. presentarse en el Teatro, para asistir a la sesión de la Escuela de Canto y Declamación que en esta Ciudad ha fundado y dirige el eminente artista D. Jorge Ronconi, celebrada en obsequio de S. M. y de su augusta Familia, la que terminó después de media noche. En ella, después de un Himno laudatorio, compuesto expresamente para esta solemne sesión, se cantaron por Ronconi y sus discípulos los actos segundo y tercero de la ópera bíblica de Verdi, titulada *Nabucodonosor*[...] Después de *Nabucco* fueron leídos poemas de Enriqueta Lozano de Vélchez y José Salvador de Salvador (Reyes, 1994, p. 144).

Las actividades de la Escuela Ronconi -así se la conocía coloquialmente-, tenían lugar tanto en su sede de la calle de la Duquesa, como en el teatro donde se celebraban las prácticas en escena con la participación de sus alumnos más aventajados, con un éxito que superaba muchas veces el obtenido por las compañías de cantantes profesionales. Tan seguro se sentía en su empresa que incluso se planteaba potenciar y difundir la ópera

<sup>1</sup> *La Alhambra* (1863, 11 de abril).

<sup>2</sup> Archivo del Generalife, L-42, *Libro de Firmas*.

<sup>3</sup> Martínez Olmedilla (1961, p. 311), *La Época* (1863, 11 de marzo).

<sup>4</sup> Oliver (2012, p. 341-343).

<sup>5</sup> Oliver (2012, p. 368 y ss.).

en español mediante el encargo de nuevas partituras a compositores nacionales. Esto le escribía a Barbieri:

Dios me ha favorecido: he fundado esta escuela en la cual tengo *sesenta* alumnos de ambos sexos, los más de ellos con cualidades extraordinarias, no pudiendo admitir todos los que llegan no sólo de España, sino también del extranjero; mis alumnos, dirigidos, enseñados y ensayados por mí, ejecutan piezas y actos de óperas de la mayor responsabilidad, con la perfección de *grandes* artistas; tengo el gusto de decirte que todas las veces que hacen sus ensayos en el teatro de esta capital ante una sociedad, la más brillante y entendida, hay una revolución y todos salen admirados, lo visto con un lujo que no se conoce en las más grandes capitales de Europa, viendo unas tales disposiciones he pensado en que me escriban por lo pronto media docena de óperas españolas, que, ensayadas y dirigidas por mí sobre la escena, hicieran la verdadera revolución musical en España<sup>6</sup>.

El éxito obtenido por Ronconi en estas sesiones prácticas será el origen del conflicto que, a la postre acabará con el cierre de la escuela y la marcha del tenor milanés en 1864. Pero esto es harina de otro costal<sup>7</sup>.

Tras lo expuesto vemos cómo el teatro musical en italiano era una experiencia artística absolutamente conocida y asumida por el público y los músicos granadinos a mediados del siglo XIX. Verdi y sus óperas ocupaban el primer lugar, interpretándose con regularidad y éxito indiscutible desde veinte años atrás en el Teatro del Campillo, recinto que durante esas semanas dejaba de ser un teatro más de provincias para convertirse en templo de la ópera italiana, y su “salón de descanso” en el sanctasanctórum de las tertulias de los apasionados *dilettanti*. No olvidemos que a principios de los 50 del XIX se había producido un sensible cambio en el público

que produjo una secesión, dos públicos para el teatro musical: el zarzuelístico y el operístico. La zarzuela le quitó la primacía indiscutible de que gozaba la ópera en italiano como espectáculo casi para todos los públicos, quedando ésta última como entretenimiento más exclusivo, más minoritario, de irredentos degustadores de la música cantada en la lengua de Petrarca, celebrándose su estación anual en una fecha que siempre llegaba entre la primavera y el verano y de manera impuntual; aquel año llegó en abril.

La recepción de la obra de Giuseppe Verdi en Granada se remontaba a principios del otoño de 1844 cuando la joven soprano española Cristina Villó incluyó en uno de sus recitales un fragmento del segundo acto de *Nabucco*: el recitativo, aria y cabaletta de Abigaille titulado «Ben io t’invenni, Anchi’io dischiuse un giorno, Salgo già del trono». Esta pieza sería siempre recordada por el impacto que produjo entre los aficionados, entusiastas admiradores de la Villó y, a partir de ese momento también de Verdi. Tres años después la siguiente cita de 1847 lo recordaba:

Aria de Abigail -de todo el mundo es conocida esta pieza tanto por las bellezas que encierra, como por haberla cantado en esta, con entusiasmo general, nuestra artista compatriota D<sup>a</sup>. Cristina Villó-<sup>8</sup>.

Para valorar lo que supuso este anticipo del repertorio del joven Giuseppe Verdi en Granada, tengamos en cuenta que esa ópera no se conocía todavía ni en Madrid ni en Sevilla. Será, justamente, la primera ópera del autor de Roncole representada en la capital de España la noche del 10 de octubre de 1844, y en Sevilla habrá que esperar a noviembre de 1845<sup>9</sup>.

El protagonismo indiscutible del *dramma lirico* de Giuseppe Verdi llegará definitivamente el año cómico 1847-1848. Sería en Granada el primer vendaval verdiano, un fenómeno que ya había acontecido en Italia, Francia y también en algunos lugares de España como Madrid, Barcelona o

<sup>6</sup> Carta de Giorgio Ronconi a Barbieri, fechada en Granada el 30 de mayo de 1862, en la que formula las condiciones para aceptar el puesto de profesor en el Conservatorio de Madrid. BNM, MSS. 14.042 (Asenjo Barbieri, 1988).

<sup>7</sup> Para más información sobre el cierre de la Escuela Ronconi véase Oliver (2012, p. 382 y ss.).

<sup>8</sup> *El Intermitente Granadino* (1847, 6 de abril).

<sup>9</sup> (Carmena, 2002, p.112; Moreno, 1998, p. 137).

Sevilla, pero que en el Teatro del Campillo se hizo esperar por la total ausencia de teatro musical durante casi tres años por motivos empresariales. Entenderlo como “vendaval” es apreciar, entre otras circunstancias, que ahora el verdadero protagonista no era una soprano o un tenor, un aria o un título sino un compositor: Verdi y sus tres primeros y rotundos éxitos: *Nabucco* (1842), *I lombardi* (1843) y *Ernani* (1844), más de lo que había ocurrido en su momento con Rossini y Bellini. Las tres óperas mencionadas se representaron en 59 ocasiones a lo largo de las tres temporadas de 1847: primavera, verano y otoño, para un total de 107 funciones en el Teatro del Campillo, lo que puede dar idea de la importancia de la ópera como espectáculo y entretenimiento social. Muy por detrás, Donizetti (15), Bellini (8) y Luigi Ricci (7)<sup>10</sup>. Las opiniones emitidas sobre él en las publicaciones granadinas pueden parecernos, vistas con la perspectiva de hoy, a veces obvias o redundantes, pero no dejan lugar a dudas sobre la admiración que despertaba la que era indiscutible primera figura del arte musical italiano de aquel momento. Verdi era la máxima expresión de una escuela que se remontaba en primer término a Rossini. Así lo expresaba Francisco Camino en 1847:

Verdi vivirá asimismo con su escuela, con ese género especial de música en que están escritos sus *spartitos*; donde resalta un compuesto bello, grandioso y admirable. El orden y disposición acertada y atrevida de Rossini en el instrumental; las melodías tiernas, sensibles y apasionadas de Bellini; las armonías mágicas y la fecundidad de Donizetti; la fuerza y expresión de las canturias de Mercadante; todo lo ha estudiado Verdi en sus partituras, y dándoles con estos elementos otra forma y otro cuerpo, siguiendo la riqueza de inspiraciones de su fecunda imaginación, es indudablemente acreedor al lugar que ocupa y a ceñirse al glorioso premio debido al genio y al talento (Camino, 1847).

Las compañías de este 1847 estaban conformadas predominantemente por artistas italianos, destacando nombres como las sopranos Teresa Rusmini, Felicita Rocca y Virginia Grimoldi, el

tenor Cenni o el barítono Angelo Alba<sup>11</sup>. Entre los nombres españoles que completaban el elenco podemos citar a la soprano Ángela Moreno, la contralto Adela Fernández, el veterano tenor Juan Munné y el bajo Francisco Sagner. Entre los miembros de la compañía no podía pasar desapercibido un hombre que fue clave en la vida profesional de Verdi, Temistocle Solera (1815-1875)<sup>12</sup>, el músico y escritor nacido en Ferrara, autor de los libretos de *Oberto*, *Nabucco* e *I Lombardi*. Casado con la primera soprano de la compañía Teresa Rusmini, estaba aquí en calidad de empresario y compositor, y como tal estrenando en el Teatro del Campillo de Granada durante aquella temporada su ópera en español *La Liga Lombarda*, de la que poco más se supo (Oliver, 2012).

El montaje de una ópera tenía multitud de aspectos a tener en cuenta, más allá de la propia interpretación de la partitura y la calidad de las voces. La escenografía, el vestuario y el atrezzo o la dirección escénica son también elementos a tener muy en cuenta para entender este espectáculo en toda su dimensión, y éstos con mucha frecuencia eran descuidados o incluso olvidados. La falta de dirección de los números de conjunto era lugar común en los teatros de provincias, y muchas veces su punto más débil -especialmente se notaba cuando intervenía el coro-. La siguiente crítica viene referida a una representación de *Ernani* en aquel 1847:

La escena fue decorada con acierto, algunos trajes no eran de la época, tales como el primero de Carlos V y caballeros de Silva. Sin embargo, no podemos negar que la actual empresa respecto a vestuario, es la más rica que aquí hemos visto. Quisiéramos no estuviese la escena tan descuidada y cada uno supiese guardar su puesto. Los cuadros generales se preparan mal. Pocos cantantes se hacen cargo de su posición en la escena, y volvemos a repetir que ella es la vida del canto<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> A este barítono lo cita Carmena (2002) actuando en el mismo año cómico de 1847 en el Teatro del Museo en Madrid.

<sup>12</sup> Black (2001, p. 635), Iglesias (2002, p. 1138).

<sup>13</sup> Juan sin Miedo (1847, 20 de abril).

<sup>10</sup> AHMGr (2.01346).

En 1853 actuó en el Teatro del Campillo una compañía cuyo principal aval era el de ser la única de las que entonces se encontraban girando por España en llevar en su repertorio *Rigoletto*. Una circunstancia que se destacaba convenientemente en los anuncios de prensa y en la cartelera:

Entre el brillante repertorio con que cuenta esta empresa, se encuentra la magnífica ópera, una de las últimas producciones de Verdi, denominada *Rigoletto*, no ejecutada hasta ahora en España más que por esta compañía; y que será puesta en escena a la mayor brevedad<sup>14</sup>.

Y, efectivamente, era una gran novedad, pues no fue estrenada en Madrid hasta cuatro meses más tarde, el 18 de octubre de 1853 en el Teatro Real.<sup>15</sup> Por ello, siendo consciente del indudable atractivo que Verdi tenía entre el público granadino, el empresario-cantante Sermattei, para contribuir el debido esplendor que la ocasión merecía, encargó la edición bilingüe italiano-castellano del libreto al impresor Zamora y que esta manera se facilitara la adecuada comprensión del argumento a los *dilettanti*. *Rigoletto* no defraudó las expectativas la noche de su presentación el 15 de junio de 1853, ni las del público ni las de la crítica:

Antes de anoche se ejecutó por primera vez en el nuestro, la ópera de Verdi, en tres actos y un prólogo, titulada *Rigoletto*. Si bien no es fácil juzgar una obra a la primera representación, y mucho menos si es lírica, podemos decir sin embargo, por lo que de ésta recordamos, que es de las mejores de su autor, y donde más hace gala de su originalidad; el primero y el último acto especialmente, dejaron satisfechos en un todo al público y a nosotros. La ejecución fue buena, el público aplaudió con entusiasmo, e hizo repetir algunas piezas; nosotros elogiamos en esta parte su justicia, y nos felicitamos por el buen éxito del espectáculo<sup>16</sup>.

Con tanto o mayor agrado fue recibida *Attila*, ópera que si bien era de la etapa anterior de Giuseppe Verdi<sup>17</sup>, no se había representado todavía aquí hasta la noche del 10 de junio de 1853, en su interpretación tuvo especial éxito el bajo español Agustín Rodas, en la que fue su primera salida al escenario de Granada, solo se ponen pegas a los coros, algo habitual:

Anteanoche se ejecutó por primera vez en nuestro teatro la ópera en tres actos y un prólogo, del maestro Verdi, titulada *Attila*. Si bien pudiéramos decir mucho de esta ópera que más de una vez ha sido objeto de los críticos; nosotros respetamos el juicio del público, y diremos solo que agrada en gran manera, en lo cual se dio un nuevo testimonio de la afición creciente por la música de Verdi. La ejecución agradó por lo general, si exceptuamos los coros, y el público aplaudió las eminentes facultades del señor Rodas, bajo profundo, que hizo su primera salida en nuestro coliseo en esta noche. Creemos que no desmiente este artista la justa fama adquirida en otros países. Nos felicitamos por haber visto tanta animación y esperamos que no decaiga el entusiasmo en representaciones posteriores<sup>18</sup>.

Para colmar la insaciable apetencia del público por las obras del compositor parmesano la compañía de Sermattei guardaba aún una obra más a representar: *Nabucco*. A pesar de la primacía verdiana indiscutible que vive el momento operístico en España y en Europa, todavía en 1853 seguían teniendo significativa presencia en la cartelera dos de sus precursores ya fallecidos: Bellini, con *Sonnambula*, y Donizetti, con *Maria di Rohan* y *Lucia*<sup>19</sup>.

El siguiente hito al que nos debemos referir fue el del estreno como obra completa de *Il Trovatore* en Granada el verano de 1858, la noche del 23 de julio, aunque bien es cierto que anteriormente se había interpretado algún fragmento como el «Miserere» por parte en una temporada de zarzuela<sup>20</sup>. Este *Trovatore* lo puso en escena la

<sup>14</sup> *La Constancia* (1853, 17 de mayo).

<sup>15</sup> Subirá (1997, p. 99).

<sup>16</sup> *La Constancia* (1853, 18 de junio).

<sup>17</sup> Estrenada el 17 de marzo de 1846.

<sup>18</sup> *La Constancia* (1853, 12 de junio).

<sup>19</sup> *El Granadino* (1853, 16 de junio).

<sup>20</sup> *Boletín Oficial de la Provincia de Granada* (1858, 24 de marzo).

compañía del Gran Teatro del Liceo de Barcelona, una institución que con poco más de diez años de existencia ya gozaba de contrastado prestigio y con ventaja sobre el Teatro Real de Madrid:

La compañía de ópera llegará pronto a esta capital, y sin duda es según nuestras noticias lo más completo que se ha oído en Granada. En Barcelona siempre las compañías son más notables por el conjunto y aun por las partes principales que las de Madrid, y la ópera que tendremos aquí procede de la capital del Principado. La novedad de las funciones y hasta su corto número, contribuirá sin duda a su buen éxito<sup>21</sup>.

Figuraban en los primeros lugares del elenco cantantes italianos de verdadera valía internacional, muy especialmente la soprano florentina Marianna Barbieri, una de las grandes divas verdianas de los años 1840 y 50, protagonista de los estrenos absolutos en suelo italiano de *I Due Foscari*, *Macbeth* e *Il corsaro*<sup>22</sup>. La Barbieri encabezaba el cartel anunciador y a continuación de su nombre apellidado se agregaban los títulos de “condesa del Nini y cantante de cámara del Gran Duque de Toscana”<sup>23</sup>. Junto a ella, el tenor Antonio Agresti, y el bajo Cesare Nanni. En la interpretación, en la noche del 23 de julio, destacó singularmente Antonio Agresti, como Manrico; la opinión del crítico no deja dudas: “En *El Trovador* no se puede dar mejor ejecución, mejor manera de cantar; el gran tenor arrebató al público y fue llamado muchas veces a la escena”. Agresti, se había convertido en el activo principal de la compañía por méritos propios. Cantante nacido en Messina en 1829, alumno del maestro Lavalle Reale, fue uno de los grandes tenores italianos de los años 50; después de trabajar en los principales teatros de Italia, actuó en diferentes lugares de España, como Barcelona y Sevilla, además de Granada...<sup>24</sup> De la Barberini nada se dice.

El año siguiente, 1859, fue el de *Traviata*, representada por una compañía traída desde el

Real de Madrid, con los cantantes Virginia Tilli (soprano)<sup>25</sup>, Pietro Giorgi Pacini (barítono) Angelo Louise (primer tenor absoluto), Pietro Giorgi Pacini (primer barítono absoluto) y el español Fernando Peñate (primer bajo cantante), este último antiguo discípulo de Saldoni, al que su maestro calificaba simplemente como “bajo aficionado”<sup>26</sup>. Destacaríamos sin duda a Giorgi Pacini, nacido en Roma en 1830, que fue primer cantante de los teatros de Roma, Nápoles y Florencia, y académico filarmónico de Roma. En Madrid actuó en el Teatro Real (1858-59) y en el Teatro Príncipe Alfonso (1872). Llegó a ser director artístico del Teatro San Carlos de Lisboa, ciudad donde murió en 1881<sup>27</sup>.

Además de la trágica y escandalosa historia - para la época- de Violetta Valéry la compañía representó también *Ernani*, *Rigoletto* e *Il Trovatore*. Los tiempos cambiaban y si veinte o treinta años antes hubo una afición filarmónica capaz de asistir y disfrutar de varias representaciones de una misma ópera de Rossini o Bellini en una misma temporada, en los 50 la afición había cambiado y con ella su manera de apreciar y entender este singular apasionante espectáculo. Por ello la empresa tomó la precavida decisión de que cada título se pusiera en escena dos veces, y no más, con el fin de complacer a un público que ahora demandaba ante todo variedad y conseguir vender las cerca de 1000 localidades con que contaba el Campillo en todas las representaciones:

No obstante, como la empresa animada de los mayores deseos de complacer no repite las óperas más que dos veces, y como en las diez representaciones se ejecutarán cinco nuevas, creemos que la concurrencia será numerosa como en la noche del estreno en que apenas se descubría una localidad desocupada<sup>28</sup>.

<sup>21</sup> «Gacetilla». *La Alhambra. Diario Granadino* (1858, 19 de junio).

<sup>22</sup> Phillips-Matz (2001, pp. 230, 270, 311).

<sup>23</sup> Regli (1866, pp. 28, 29).

<sup>24</sup> Regli (1866, pp. 3, 4).

<sup>25</sup> Cantó en el Teatro Real de Madrid en 1855-56, Carmena (2002, pp. 212-219); *La España* (1856, 21 de enero).

<sup>26</sup> Saldoni (1986, vol. IV, p. 170).

<sup>27</sup> *La Alhambra. Diario Granadino* (1859, 29 de junio); Carmena (2002, p. 433).

<sup>28</sup> Arráez (1859, 12 de julio).

A través de las crónicas que aparecen en la prensa nos damos cuenta de cómo la falta de respeto a la integridad de las obras es una constante en este teatro, y que no queda más remedio que asumirlo con estoicismo; así ocurrió con *Rigoletto* en la noche del 24 de julio de 1859:

Su éxito fue bastante lisonjero, [...] aunque no se tuvo el gusto de oír el cuarteto por las cómicas facultades de la contralto [...] El señor Rodríguez bien, en lo que pudo ejecutar por haberse suprimido algunas escenas<sup>29</sup>.

Las compañías de zarzuela, en cierta medida guardianas de las esencias españolas en el teatro lírico del XIX desde que la zarzuela grande inició su andadura con *Jugar con Fuego* en 1851, no pudieron evitar acercarse al repertorio a finales de los 50 al repertorio de la competencia, intercalando entre las obras de Arrieta, Barbieri o Gaztambide algunos de los títulos más conocidos de los italianos. Así, a principios de febrero de 1859 la compañía de zarzuela residente aquel año en Granada se decidió a abordar el montaje de *Ernani* de Giuseppe Verdi. Concebida primeramente como una única función a beneficio del director de la orquesta Antonio Palancar, que por entonces llevaba 18 años dirigiendo la orquesta, fue preparada tan concienzudamente (sin escatimar medios tales como un reforzado cuerpo de coros y bandas militares en escena) que, tras la primera representación la noche del 10 de febrero, hubo de ser representada hasta en diez ocasiones más a lo largo de lo que restaba de año cómico:

La concurrencia ha sido numerosísima, y continuará siéndolo por el gran placer con que siempre se han oído en Granada los inspirados y tiernísimos cantos de esta obra. Los individuos de la compañía de zarzuela han rivalizado en la ejecución de este *spartito*, y tanto la señorita Villó, como el tenor señor Soler, el barítono señor Lambertini y el conocido bajo señor Rodríguez, no pueden estar quejosos de las merecidas ovaciones que les ha dispensado el público en las tres representaciones, pues entre vítores y aplausos, en todas ellas han sido llamados al palco escénico. Felicitamos a todos, y esperamos que

la empresa repetirá el *Hernani* con frecuencia<sup>30</sup>.

En los principales papeles estuvieron: Matilde Villó (soprano), Manuel Soler (tenor), Ernesto Lambertini (barítono) y Francisco Rodríguez Murciano (bajo) -éste último conocido también compositor, guitarrista y conocido miembro de La Cuerda; hijo del compositor del mismo nombre-. Dado el enorme éxito se programaron también *La Traviata* y *Norma* de Bellini, circunstancia que nos avisaba de la crisis que la zarzuela grande vivirá en los años 60 en toda España.

Como penúltima etapa del repaso de estos 20 años de *melodramma* verdiano no podemos dejar de referirnos a la representación de *Nabucco* llevada a cabo por un grupo muy representativo de aficionados de la ciudad. La campaña en el norte de Marruecos (1859-1860) provocó que muchos jóvenes granadinos fuesen llamados a filas, la mayoría -como solía ocurrir- gente humilde que no podía permitirse pagar la cantidad necesaria para verse librada del alistamiento para la guerra. Jorge Ronconi, el “hombre benéfico”, como es definido en *La Alhambra*<sup>31</sup>, ante esta situación solicitó al Ayuntamiento en los primeros días de noviembre de 1859 que le cediese una de las dos noches por año de que disponía en el Teatro del Campillo para organizar por sus propios medios una función patriótica a beneficio de las familias pobres de los soldados provinciales de Granada<sup>32</sup>. Esta tuvo lugar dos meses y medio más tarde, la noche del 25 de febrero, y consistió, nada menos, que en la representación completa, en todos sus actos y con todos los personajes, de la ópera *Nabucco* de Giuseppe Verdi, más coro mixto y, por supuesto, orquesta. Tomamos del anuncio del periódico a los principales protagonistas: la Sra. D<sup>a</sup> Francisca Dávila Ponce de León de Ulloa como Abigaille, la Sra. D<sup>a</sup> Concepción Moreno Ruiz de Monroy, como Anna, Sr. D. Jorge Ronconi, Nabucco, Sr. D. Eduardo Rodríguez Bolívar, Ismaele, Sr. D. Francisco Rodríguez Murciano, Zaccaria.

<sup>30</sup> *La Alhambra. Diario Granadino* (1859, 15 de febrero).

<sup>31</sup> *La Alhambra. Diario Granadino* (1859, 8 de noviembre).

<sup>32</sup> AHMGr (C.00207.0006).

<sup>29</sup> *La Alhambra. Diario Granadino* (1859, 26 de julio).

Excepto Ronconi y Rodríguez Murciano, ninguno de los cantantes era profesional, todos aficionados pertenecientes a la burguesía granadina. Con el éxito de esta función quedó demostrada, por un lado, la enorme capacidad de convocatoria de Ronconi y, por otro, la afinidad con la estética operística y específicamente verdiana de una determinada clase social.

En marzo de 1863, a la llegada de Verdi el Campillo lo ocupaba una compañía de zarzuela. Veamos cual era la cartelera en esos momentos. Entre las obras más representadas de la temporada estaba *En las astas del toro*, pieza en un acto del compositor navarro Joaquín Gaztambide, el más importante entonces del género lírico español, tan solo comparable a Barbieri y Arrieta<sup>33</sup>. Otras zarzuelas puestas en escena en aquel 1863 fueron *El dominó azul* de Arrieta, *El postillón de la Rioja* de Oudrid, y tres de Barbieri: *Jugar con fuego*, *Tramoya*, y *Mis dos mujeres*<sup>34</sup>. Los principales cantantes de la compañía lírica eran la tiple Matilde Villó y el tenor cómico Francisco Vega<sup>35</sup>. La Villó, miembro de la importante saga de cantantes del mismo apellido a la que también pertenecían sus hermanas Cristina y Carlota, era muy conocida por el público granadino tras haber cantado como primera voz femenina en años anteriores. Estas compañías españolas ofrecían por aquella época, junto a zarzuelas propiamente dichas, óperas italianas -como se ha visto antes-, incluso versiones en castellano de operetas francesas como, por ejemplo, *Giraldia* de Adam, que traían a nuestro país reminiscencias del ambiente musical de París. Porque, no nos engañemos, aunque seguía teniendo mucha aceptación por parte del público, la zarzuela grande no vivía ya el momento de éxito multitudinario vivido en la eclosión de los años 1851-1852, de hecho se terminará llegando, como mencionamos antes, a una situación de estancamiento y crisis coincidiendo con el fin de la monarquía isabelina.

En el mes de abril de 1863 -Verdi ya se fue- llegó la compañía de ópera italiana, extendiéndose sus actuaciones a lo largo de los meses de mayo y junio, para ofrecer un total de 50 funciones<sup>36</sup>. Entre las primeras voces se encontraba el barítono Pietro Giorgi Pacini, cantante que era ya conocido en Cádiz, Sevilla y Madrid, en cuyo Teatro Real había actuado recientemente<sup>37</sup>. El repertorio abundó en las obras más conocidas de Bellini, Donizetti y Verdi; de este último se interpretaron, al menos, seis óperas diferentes: *Ernani*, *Macbeth*, *Il Trovatore*, *La Traviata*, por un lado, y las novedades de *I vespri siciliani* y *Un ballo in maschera*, ninguna registrada en la cartelera granadina hasta el momento, y ambas las de más reciente estreno absoluto: París, 1855 y Roma, 1859. Solamente faltaba de las últimas composiciones verdianas *La forza del destino*, estrenada en San Petersburgo apenas cuatro meses antes y que acababa de hacerlo en Madrid. Como testimonio de aquel ciclo nos ha quedado uno de los programas en texto bilingüe impresos por Higuera López para las representaciones de *Macbeth*<sup>38</sup>. Como generoso gesto de complicidad con el público, dentro de la función de despedida fueron cantadas por Giorgi Pacini las canciones de aire popular español que Sebastián Iradier compuso para el sainete de Rodríguez Rubí *Las ventas de Cárdenas*<sup>39</sup>.

Para terminar, volvamos a la visita del compositor de Roncole a Granada. La tarde antes de su partida visitó la Escuela de Canto y Declamación de la que era socio de mérito desde hacía un año<sup>40</sup>. En su sede del número 41 de la calle Duquesa un coro de alumnos de la Escuela interpretó una selección de sus obras como acto de despedida<sup>41</sup>.

<sup>36</sup> Archivo Histórico Municipal de Granada [AHMGr] (Fomento, Legajo 133).

<sup>37</sup> Cantó en el Teatro Real de Madrid en 1855-56 (Carmena, 2002, pp. 212-219; *La España*, 1856, 2 de enero).

<sup>38</sup> «*Macbeth*», drama lírico fantástico en cuatro actos...Granada (1863).

<sup>39</sup> *La Alhambra. Diario Granadino* (1863, 20 de junio, 21 de junio).

<sup>40</sup> Sánchez (2014, p. 193).

<sup>41</sup> *La Época* (1863, 11 de marzo).

<sup>33</sup> *La Alhambra. Diario Granadino* (1863, 25 de enero).

<sup>34</sup> *La Alhambra. Diario Granadino* (1863, 25 de enero, 11 de marzo, 15 de marzo, 23 de marzo), *La Gaceta Musical Barcelonesa* (1863, 8 de febrero).

<sup>35</sup> *La Alhambra. Diario Granadino* (1863, 11 de marzo, 21 de marzo).

Sin tiempo para más, Verdi emprendió a la mañana siguiente viaje hacia Madrid, el martes 10 de marzo de 1863, en una diligencia que partiendo desde la Puerta Real le llevaría a lo largo de 200 kilómetros y 28 horas de viaje -día y noche-, atravesando Sierra Morena por Despeñaperros hasta Santa Cruz de Mudela<sup>42</sup>. Desde esta población manchega continuaría viaje de manera mucho más confortable en tren hasta la capital de España, llegando a tiempo para asistir a la séptima representación de *La forza del destino* el jueves 12 de marzo en el Teatro Real... Semanas más tarde, en una carta dirigida al conde Opprandino Arrivabene resumirá así su viaje a España: “La Alhambra primero y por encima de todo”<sup>43</sup>.

## Archivos

Archivo del Generalife, L-42, *Libro de Firmas*.  
 Archivo Histórico Municipal de Granada [AHMGr].

## Publicaciones periódicas

Barcelona:

*La Gaceta Musical Barcelonesa*

Granada:

*Boletín Oficial de la Provincia de Granada*.

*La Constancia*.

*La Alhambra. Diario Granadino*.

*El Granadino*.

*El Intermitente Granadino*.

Madrid:

*La Época*.

*La España*.

## Referencias bibliográficas

Alberti, Annibale (1931). *Verdi intimo. Carteggio di Giuseppe Verdi con il conte Opprandino Arrivabene 1861-1886*. Verona: [s.e.].

Arráez García, J. (1859, 12 de julio). *La Alhambra. Diario Granadino*.

Asenjo Barbieri, Francisco (1988). *Legado Barbieri, 2. Documentos sobre música española y epistolario*, 2 vols., edición a cargo de Emilio Casares Rodicio. Madrid: Fundación Banco Exterior.

Black, John (2001). Solera, Temistocle. En S. Sadie (Ed.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, (Vol. 23, p. 635).

Camino, Francisco (1847, 26 de abril). *Variedades. Teatro. El Capricho*.

Carmena y Millán, Luis (2002). *Crónica de la ópera italiana en Madrid desde 1738 hasta nuestros días*. Madrid: Minuesa, 1878, reimpresión facsímil. Madrid: ICCMU, 2002.

Iglesias de Souza, Luis Solera. En: *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, 9, (2002).

Juan sin Miedo (1847, 20 de agosto). «Teatro». *El Palco*.

«*Macbeth*», drama lírico fantástico en cuatro actos. *Música del célebre maestro Verdi. Que se ha de representar en esta ciudad*. Granada (1863). Imprenta de D. F. Higuera López. Biblioteca del Hospital Real (Universidad de Granada), C-044-091 (12).

Martínez Olmedilla, Augusto (1961). *Arriba el telón*. Madrid: Aguilar.

Moreno Mengíbar, Andrés (1998). *La ópera en Sevilla en el siglo XIX*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Oliver García, José Antonio (2012). *El teatro lírico en Granada en el siglo XIX*. (Tesis doctoral

<sup>42</sup> Desde 1853 la compañía Nueva Penibética conectaba Granada con el enlace ferroviario a Madrid. *La Constancia* (1853, 18 de septiembre).

<sup>43</sup> Alberti (1931, p. 24) citado en Phillips-Matz (2001, p. 548).

de la Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/23480>.

Phillips-Matz, Mary Jane (2001). *Verdi. Una biografía*. Barcelona: Paidós.

Regli, Francesco (1866). *Dizionario biografico dei più celebri poeti ed artista melodrammatici, tragici e comici, maestri, concertisti, coreografi, mimi, ballerini, scenografi, giornalisti, impresarii, ecc, ecc, che fiorirono in Italia dal 1800 al 1860*. Torino: Enrico Dalmazzo.

Reyes, Eduardo de los, Cobos, Francisco Javier (1994). *Crónica del viaje de Sus Majestades y Altezas Reales por Granada y su provincia en 1862*. Granada: Imprenta de D. Francisco Ventura y Sabatel, 1862, edición facsimilar Granada: Albaida.

Saldoni, Baltasar (1986). *Diccionario Biográfico-Bibliográfico de Efemérides de Músicos Españoles*. Madrid: Imprenta a cargo de D. Manuel Pérez Dubrull, 1868. Edición facsimilar, Madrid: Centro de Documentación Musical.

Sánchez, Víctor (2014). *Verdi y España*. Madrid: Akal.

Subirá, José (1997). *Historia y anecdotario del Teatro Real*. Madrid: Editorial Plus Ultra, 1949. Edición facsimilar, Madrid: Acento.