

ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE ESCUELA DE VIOLÍN Y SU RELEVANCIA EN EL MARCO EDUCATIVO DE LA ESPECIALIDAD

Por Luis Rubén Gallardo Lorenzo
Profesor de Violín del CSM de Córdoba

Generalidades

Hablar de técnica de violín es hablar de *Escuela*. Estamos ante un instrumento que tanto por la complejidad natural que acompaña a su ejecución como por las características definitorias de su repertorio, así como sus específicas funciones en los diferentes espacios profesionales en los que se ha prodigado históricamente, siempre ha estado ligado al academicismo, es decir, a la necesidad de instruir al ejecutante dentro de un método: desde que la ejecución del violín abandonara a finales del siglo XV el ámbito de lo popular para formar parte de lo que ha venido denominándose *música culta*, el violín siempre ha estado interpretado bien por profesionales bien por ejecutantes de un determinado nivel de profesionalización.

La evolución del violín como realidad interpretativa, y por ende

el desarrollo de su técnica, está ligada a nombres propios que ejercen una influencia determinante en la historia de avances y cambios que, a su vez, son generados por la propia evolución del lenguaje musical, la sociedad, los gustos estéticos, la genialidad creativa de individuos particulares o, sencillamente, por un conjunto de todas estas opciones, con el concurso de determinados componentes circunstanciales ajenos a todo lo anterior, pero que enriquece cada caso elevándolo a único o que, en simplicidad de expresión, casan casuística con historia.

Pero más allá de los avatares que definen por qué ciertos hábitos permanecen y por qué otros quedan sepultados, se observa un factor común y constante en la historia de la evolución de toda ejecución interpretativa, y no es otra realidad que el elemento personal

de transmisión *maestro - discípulo*. Éste es indisoluble a las necesidades de la enseñanza instrumental y, siendo *la interpretación* de un conocimiento que, si bien está fundamentado en axiomas científicos, en última instancia está referido a una determinada expresión artística, queda impreso en cada elemento técnico la personalidad y gusto estético del maestro, que a su vez será transmitida a la nueva generación, aunque recibiendo el tamiz de quien traslada la información ahora ya como mentor.

De esta manera, se produce un agrupamiento de gustos, primero, y de realidades técnicas, después: originalmente en torno a espacios físicos (Escuelas Nacionales) y más tarde como grupos de influencia de algunos de estos personajes, a los que podemos calificar como verdaderos *puntos de inflexión*.

Conocer las distintas *Escuelas de Violín*, en sus facetas históricas y en sus características estilísticas o de tendencia, resulta imprescindible a la hora de comprender el tratado o la revisión interpretativa de la pieza musical que obre en

nuestras manos en un momento dado. Sus manifestaciones deberán ser verdaderamente traducidas según los postulados estéticos del autor o revisor, por lo que el intérprete tiene la obligación de entenderlas desde su concepto primigenio y su contexto.

Aquí radica el principal fin del presente texto, poder abrir el interés de los lectores acerca de un campo de estudio que traza marcas definitorias en la evolución del repertorio y, muy especialmente, aporta un conocimiento imprescindible a la hora de diseñar tanto el propio posicionamiento dialéctico del intérprete ante una determinada pieza musical como, aún más importante si cabe desde la perspectiva docente, comprender y desarrollar una planificación didáctica adecuada para un estudiante, ya que, como abordaremos a continuación, la escolástica define la metodología de enseñanza tanto en sus principios estructurales como en sus fines educativos. Debe existir, pues, una concordancia entre los diferentes autores y los tratados empleados en el trabajo de un discípulo, amén de un trabajo que tienda a la *integralidad* de

los procesos metodológicos empleados, evitando caer en una miscelánea poco hilada en la que se cae, lamentablemente, en numerosas programaciones de estudio.

La tendencia general en las contemporáneas investigaciones en *Didáctica de la Expresión Artística*, revela que obtenemos mejores rendimientos escolares si, una vez elegida la línea evolutiva que el docente considere oportuna, tal marco defina la metodología técnica a seguir, tratando de desarrollarla de la forma más completa posible. El violín, como materia teórico-práctica, no escapa de esta generalidad. Pero previa a la consideración de si la mezcla de tendencias escolásticas-metodológicas resulta relevante o no en el contexto de nuestros conservatorios, se plantearía la necesidad de profundizar en tales agrupamientos, designar características en común y clarificar su interacción, lo que aún hoy es un campo de investigación altamente inexplorado.

Trabajos como el desarrollado por el Doctor Sárbu¹, acerca de la genealogía de los violinistas, son de un gran interés, ya que permiten un estudio pormenorizado de las relaciones discipulares de los violinistas relevantes de los últimos tres siglos. Sus biografías aportan datos de utilidad si éstos son relacionados con la evolución del repertorio.

Muestra de la complejidad, por un lado, y de la plena interrelación existente entre la práctica totalidad de los grandes instrumentistas, obsérvese a continuación un cuadro sinóptico fruto de las investigaciones de Sárbu. Sus conclusiones, sin embargo, han sido muy discutidas, ya que no contempla el ramal americano (especialmente clamorosa la ausencia del iberoamericano), así como las tradiciones española, italiana e inglesa, pero que a pesar de ello, puede servir de elemento gráfico a la temática en cuestión:

1 SÁRBU, I., *Violară și măiestrie ei de la origini până azi*, InfoTeam, Bucarest, 1995.

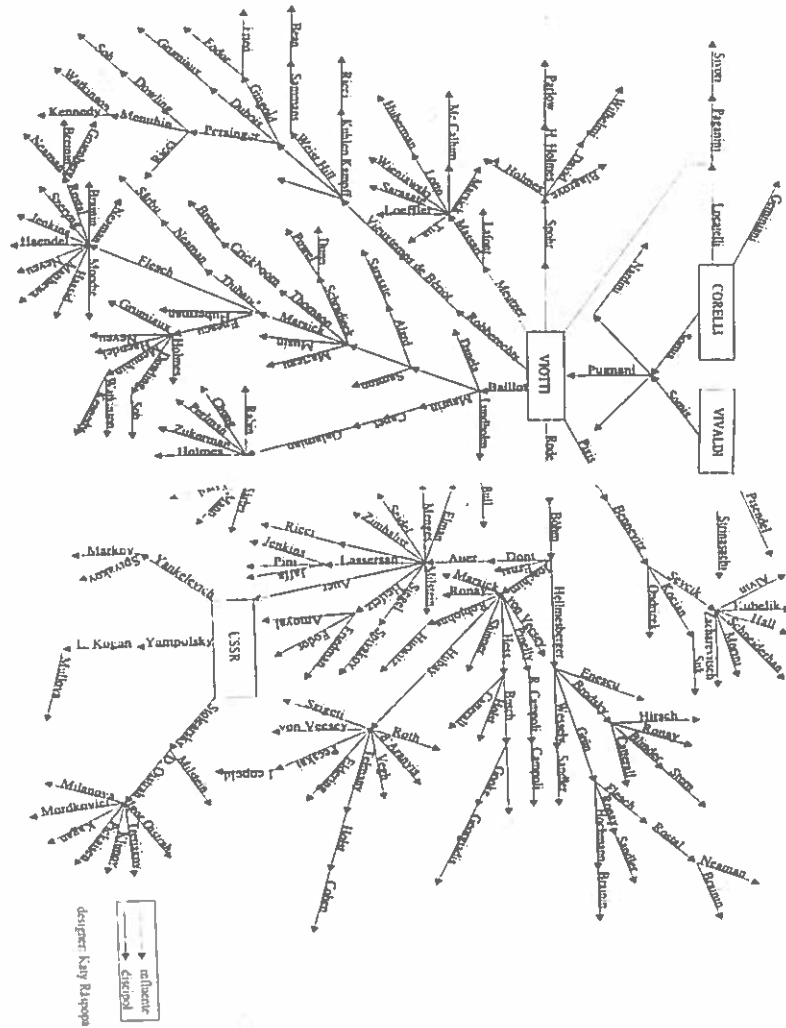


Figura 1: Genealogía de grandes violinistas de Sárbu.

Cabría, no obstante, realizar un análisis crítico: si bien esta modalidad de estudio histórico es de contrastada validez, ha predominado en exceso, al menos a mi juicio, al porcentaje de trabajos que aborden la *evolución violinística* desde otros aspectos,

es decir, con objeto de explicar en profundidad tanto la vinculación de la evolución del repertorio con los avances técnicos y metodológicos que se expresaban en los tratados -independientemente del sentido de tal vinculación- como la narrativa global que explica

las fuerzas artísticas, culturales y sociales que promueven o justifican la dinámica de tal evolución. Este monocolor en las *investigaciones violinísticas* hace difícil —especialmente al estudiante que se acerca por primera vez a la historia de la interpretación de su instrumento— una comprensión adecuada del sentido epistemológico que revierte el entrenamiento técnico-interpretativo que proponen autores tan renombrados y empleados, sin ir más lejos, como Kreutzer, Rode o Dont, lo que aleja al estudiante de la posibilidad de un proceso reflexivo e integrador de los elementos técnicos trabajados y que, probablemente, conduce irrevocablemente a que el aprendizaje quede en lo casuístico o anecdótico de los pasajes específicos tratados, no alcanzando el tan perseguido *aprendizaje significativo* y que, más allá de otros factores, se basa en algo de notable simplicidad: ubicar el hecho observado en el conjunto de una trama conceptual amplia y de vocación integral.

La *dinámica evolutiva* es una constante que define todo arte y que, la mayor de las veces, supera los conceptos técnicos-prácticos de funcionalidad para definir un avance en el pensamiento, que

a su vez se fundamenta en las pautas y parámetros sociales contextuales, bien como referencia a desarrollar bien como linde a transgredir. De esta forma, debemos observar un cierto cambio en los patrones del modelo *Maestro-Discípulo* en el último siglo que afectan, necesaria y directamente, a cómo enseñamos y qué perseguimos en nuestra docencia. Tales interrogantes no deben pasar inapreciados en las motivaciones de los docentes por desarrollar nuevas estrategias didácticas dentro de esta larga genealogía, que conecta origen y futuro en un nexo tan cambiante como unívoco: la expresión artístico-musical por medio del violín.

Así mismo, al respecto del concepto de *escuela*, los cambios administrativo-legales que las sociedades occidentales han sufrido en el siglo XX, han sido globalizados dentro de lo que, modernamente, se ha venido a denominar *Modelo Educativo*. Un cambio de nomenclatura que no viene sino a potenciar y renovar su relevancia en nuestro marco educativo.

En efecto, la labor de una *Escuela Violinística* trascendía el propio centro de estudios, agrupando a todos aquellos docentes

que compartían ideales educativos, metodológicos y artísticos, así como objetivos específicos en relación al pensamiento, es decir, su posicionamiento estético y la trascendencia del arte musical-interpretativo en el conjunto de las sociedades que les tocó vivir. No era comparable, por ejemplo, la búsqueda denodada de grandes solistas internacionales que ha caracterizado a la *Escuela Rusa* (que, desde el periodo de la ilustrada Catalina la Grande -donde se buscaba la redefinición como potencia europea de un estado aún anclado en el feudalismo- hasta la época soviética, se ha caracterizado por otorgar una relevancia estratégica-nacional a cada logro en cualquiera de las disciplinas artísticas), en contraposición a la construcción de excepcionales formaciones de cámara y orquestales de las escuelas centro-europeas (dentro de una motivación más burguesa y destinada a una vida cultural rica, activa y lúdica), generando, obviamente, sistemas y prioridades bien diferenciados. Pues bien, es precisamente dentro de estos objetivos donde eran concebidos los tratados y las obras de carácter técnico-didáctico, lo que definían metodologías claramente diferenciadas.

La normalización de los estudios artísticos trajo consigo la obligación de ordenar las necesidades docentes en unos sistemas que respondieran, primordialmente, a los reclamos de una sociedad (en la línea de pensamiento del Profesor Small²), más allá de los ideales de una escuela, cuyos planteamientos estaban fundamentados varios siglos atrás, donde el único factor determinante era la *excelencia artística* (enfocada según los principios de esa escuela, es decir, formar a un gran solista, profesional de orquesta, director de orquesta e intérprete, compositor-intérprete, etc.), que más allá de su belleza conceptual, era confrontable con una serie de exigencias tangibles del momento, así como las limitaciones derivadas de la integración en un sistema general de un hecho específico tan poco conocido y entendido como era la enseñanza artística.

Sea como fuere, sin entrar en un debate que no corresponde a la naturaleza del presente texto, y como decía, la *Escuela* dio paso al *Modelo Educativo*, cual fuera éste, con sus virtudes y sus defec-

2 SMALL, C., *Música. Sociedad y Educación*, Alianza Editorial, Madrid, 1989.

tos, y por ende, los vetustos *Tratados del Arte de Tocar el Violín* dieron paso a un nuevo concepto: los planes de estudio.

Este tránsito no sólo afecta a la forma, sino que define toda una revolución filosófica para el docente y su metodología. Pero de entre todos los factores cambiantes, se destacaría uno: la disponibilidad de tiempo por parte del estudiante, en íntima relación con la diferente especialización que se le exige, o en otras palabras, el *perfil del alumnado* y su interacción con la sociedad.

Hoy en día, aún encontramos cierto grado de desorientación ante el proceso de reestructuración de conceptos que suponía la integración de tales disciplinas en los estándares normativos-educativos generales. Por un lado aquellos docentes que, con la buena disposición de aportar nuevas herramientas educativas que se mimetizaran con lo referentes a las áreas de conocimiento general, se centraban en los aspectos metodológicos de procedimiento y forma -guiados por una contemplación fundamentalista de la norma legal- sin profundizar en el sentido empíricamente validado de los procesos tradicionales, dejando atrás gran parte del

inmenso legado teórico-técnico de la *Metodología Clásica*. Por otro, aquellos que permanecen inamovibles en antiguos posicionamientos, si bien han sido de validez contrastada en los tiempos de su postulado, necesitan de una profunda revisión que los adapte en procedimientos, actualice la dialéctica, renueve objetivos y se mimetice con el actual perfil del alumnado.

En sentido transversal, están los que únicamente se han centrado en evolucionar o adaptar los estadios iniciales de la enseñanza, dejando a un lado la definición profesional del proceso formativo o, por otro lado, los que han querido rediseñar la enseñanza superior teorizándola y alejándola de su fin último, *la praxis*. No obstante, ambos casos están, al menos, en la línea de las necesidades contemporáneas, aunque la extensión y el campo de estudio de sus trabajos aún no han alcanzado a cubrir los requerimientos de la comunidad educativa de la enseñanza de las artes y la música a nivel superior.

Claro está que el problema nunca estuvo ni lo estará en las *elites*. Hoy más que nunca hay centros de excepcional diseño que, a modo de un *centro de alto*

rendimiento, forman (o fabrican, según queramos verlo) a muy buenos solistas e instrumentistas, pero el problema que he expuesto tiene su espacio crítico en el Sistema Público de Enseñanza, objeto prioritario del presente texto y de la motivación de la mayor parte de los docentes inmersos en tal ámbito.

Aunar posturas, crear un nexo entre *Escuela* y *Modelo*, dar una solución factible y específica a nuestra realidad educativa, crear

Plan basándose en los *Tratados*. Ésta es la naturaleza y objetivo de diferentes líneas de investigación que empiezan a desarrollarse no por teóricos de la educación o desde una perspectiva *musicológica*, sino desde el prisma del instrumentista que se enfrenta a dar continuidad de sus nociones y estética personal, que aspira a –en el contexto de su tiempo– ser parte de la larga cadena genealógica que nos entronca con los mismos orígenes de la enseñanza de nuestras disciplinas instrumentales.

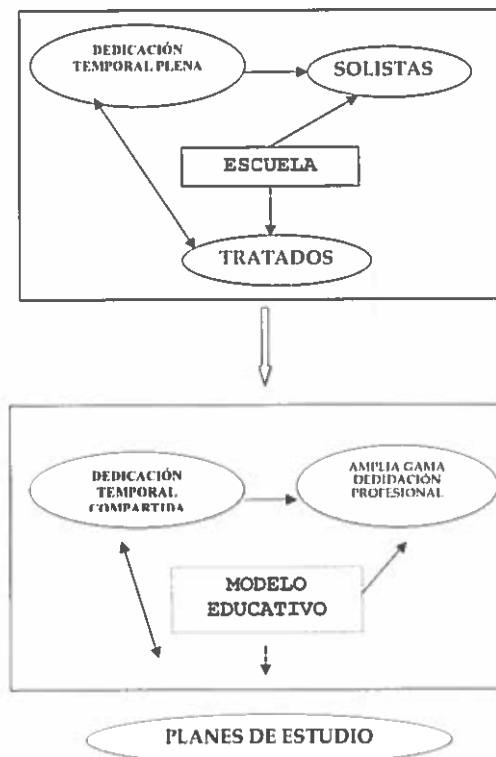


Figura 2: Evolución del *concepto* de escuela al de *modelo educativo*

Todo ello viene a complementarse con la idea global y necesaria de la evolución del hecho instrumental como paradigma socio-práctico. Así, podemos relacionar el progreso social del artista tanto con los conceptos teórico-técnicos específicos como con los medios o fuentes de aprendizaje. Veamos a continuación un cuadro sinóptico que traza lo expresado en relación a la evolución de los patrones de afinación, como ejemplo de los que hemos llamado conceptos teórico-técnicos específicos:

Volvamos al concepto de partida: León Ara³ defiende que la universalización de las características entre las diferentes *Escuelas Nacionales* ha llevado a su desaparición efectiva, lo califica de *quasi uniformidad*. Desde su posicionamiento de docente, le confiere a este hecho un problema de relevancia: la pérdida de orientación interpretativa por parte del alumnado. Ante la uniformidad de lo global, el espíritu creativo busca una pretendida originalidad que conduce a *versiones que poco tienen que*

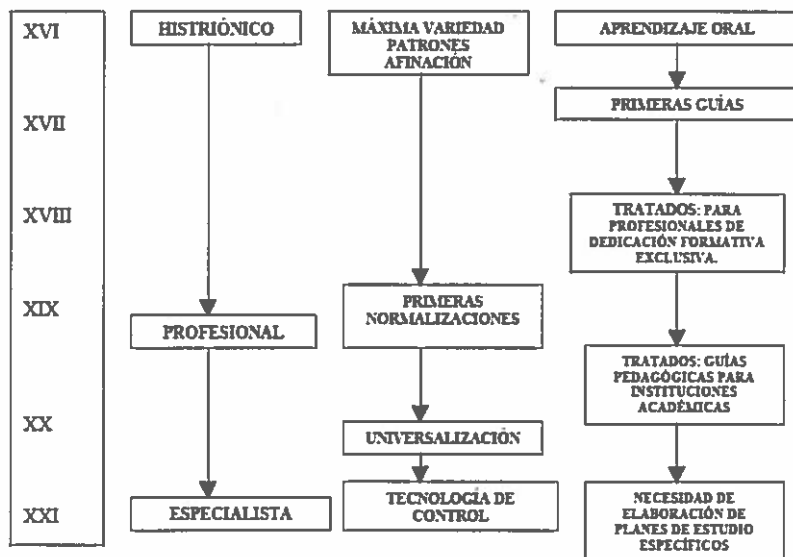


Figura 3: Cuadro comparativo del proceso de especialización y evolución de la técnica del violín con su definición metodológica.

3 LEÓN-ARA, A., *Sobre las escuelas violinísticas. discurso de ingreso como miembro numerario en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, 1989.

ver con la realidad musical. No duda en apelar a la Musicología y al Análisis como elementos de discernimiento entre lo que él califica como *encrucijada de hipótesis*. Sin duda alguna, a mi juicio, esta reflexión es de notable interés para comprender el papel de cimentación de las tendencias artísticas que las Escuelas de Violín ejercían en el pasado y viene a justificar la añoranza que se tiene en ciertos ambientes académicos por esa pugna legítima de opciones interpretativas frente a la homogeneidad del pensamiento global, que inevitablemente tiende a caer en el mercantilismo de lo rentable para las firmas discográficas, no siempre en comunión con los valores artísticos puros.

No obstante, no sería del todo cierto dar por desaparecida cualquier diferencia en la interpretación. Como comentaba anteriormente, el lugar de las Escuelas ha sido ocupado por los distintos modelos educativos existentes; modelos estatales integrados en los sistemas generales de educación. Estos sistemas son deudores tanto de las antiguas escuelas (ahora sólo entelequias teóricas), las idiosincrasias culturales-educativas de los diferentes estados o regiones

y el grado de desarrollo económico de las sociedades en las que se ubican. Todo ello produce, necesariamente, diferencias, aunque también pudiéramos enfocarlo como desigualdades. Sin entrar en este debate —que no deja de ser de muy alto interés, en mi opinión— debemos ser conscientes que de los diferentes diseños normativos, de los diferentes documentos programáticos y de las metodologías aplicadas a los estudiantes, resurge el concepto de *escuela*, cuya responsabilidad de su proyección y calidad se reparte entre los poderes naturales de las administraciones públicas competentes y los propios docentes que implementamos la acción educativa.

¿Existe una Escuela Nacional Española de Violín?

Por su carga y profundidad de conceptos, estamos ante una cuestión que justifica una investigación de calado —ahondando en la cuestión, sin falta, desde la perspectiva de la praxis instrumental partiendo de la genealogía, como ya hemos sugerido—, por lo que no se aspira en el presente epígrafe a dejar satisfecha la incógnita, tan sólo se pretende aportar una posible hipótesis y a esgrimir un sucinto boceto del

marco en el que los violinistas españoles nos encontramos en el conjunto de la historia de las Escuelas de Violín, así como, especialmente, suscitar el interés para futuras prospecciones.

Lamentablemente, no sorprende a nadie que no existan estudios trascendentales sobre este hecho más allá que reflexiones o capítulos aislados que, como el presente, sólo sean constitutivos de investigaciones con otro objeto o con motivaciones divulgativas. Los aspectos más específicos de nuestro patrimonio artístico y cultural aún quedan, en gran número de casos, sumidos en oscuras cavernas, por así decirlo.

Tampoco nos alcanza a soliviantar, en muestra de nuestra pasividad y condescendencia con la muy probable injusticia histórica, que si nuestro ámbito cultural nacional no ha sido capaz de poner en valor las aportaciones españolas a la evolución técnica del violín, en los estudios sobre la materia de carácter internacional sencillamente no existamos, o en el mejor de los casos, constituya una línea de reseña, que -casi en la totalidad de las ocasiones- venga referida al personaje español que más transcendencia

internacional ha alcanzado en la interpretación violinística, es decir, Pablo de Sarasate, quien precisamente no constituyó el paradigma de aportación, desde el punto de vista académico o didáctico, a la evolución de la *aún hipotética* Escuela Española de Violín. ¿O es que se pretende que desde otras realidades nacionales se investigue y se ponga en valor lo que desde el contexto propio no se proyecta, conserva y, en cierto sentido, venera? Demasiadas realidades de la cultura española nos vienen de estudios extranjeros, pero, razonablemente, no es así en todas las áreas de conocimiento patrimonial.

Esta ausencia de la realidad española en los estudios e investigaciones más relevantes, ha condenado a los violinistas españoles de los últimos tiempos a una orfandad escolástica de consecuencias negativas. Si bien es cierto que tras la guerra civil la situación quedó muy deprimida hasta la década de los ochenta -donde fue patente un resurgir de la actividad cultural y musical-, la tradición española se remonta a varios siglos atrás, realidad ésta que debe de ser un fundamento de orgullo que traspase la tenue luminosidad del espacio central del siglo XX.

La creencia de que en España no existía un verdadera tradición, tanto de praxis como en metodológica de enseñanza, ha vetado muchas iniciativas y ha sido un verdadero lastre para muchas generaciones de violinistas formados en nuestro modelo educativo, hasta el punto que en ocasiones, su criterio ha sido puesto en entredicho frente a iniciativas, valores y juicios -mucho menos cabales y fundados- por el simple hecho de provenir de una zona geográfica-nacional donde sí se le presuponía esa tradición, esa escuela.

Nuestra enseñanza artística, en general, y la del violín, como realidad específica, ha corrido por cauces paralelos al conjunto de la educación en la España de los siglos XIX y XX, es decir, una historia donde prevalecen datos de dificultades, convulsiones socio-políticas, economía de supervivencia, falta de una burguesía activa e innovadora, el exilio cíclico de nuestras mejores mentes, falta de medios y bloqueo internacional a nuestro producto intelectual.

No obstante, el más leve trabajo de documentación nos arroja un hecho contrastado que induce al optimismo, definido en dos

postulados interrelacionados. El primero, que la tradición española se entronca directamente con los orígenes mismos del violín en el ocaso del Renacimiento. Y segundo: siempre ha habido españoles en las más altas cotas y siempre ha habido una línea española de maestro-discípulo que generaba profesionales de primer nivel.

La interrelación entre la tradición española con la Escuela Franco-Belga o la *Italiana Primitiva* ha sido tan estrecha que podrían confundirse. A mi juicio, no estaríamos yendo demasiado lejos al afirmar que de la misma manera que, desde mediados del XIX, la intensísima aportación de Bélgica a la tradición francesa originó la introducción del locativo *belga* en la denominación general de la escuela, la profunda simbiosis franco-española en materia tanto musical como culturalmente hablando, y belga-española en técnica instrumental, justificaría la denominación genérica de Escuela Franco-Belga-Hispana (más allá de consideraciones acerca del orden o lo funcional de tan larga nomenclatura). Dirimir tal apreciación resultaría de una extensión y amplitud de consideraciones en la que no sería

el tiempo en el que se sentaron las bases técnicas de la ejecución actual. Justo en este periodo, encontramos a dos españoles que constituyen vanguardia en la evolución interpretativa: José de Herrando⁴, autor de un tratado fundamental para la evolución ulterior de la técnica del violín y de una modernidad y validez que sobrevive al tiempo transcurrido, coetáneo a Leopold Mozart y que comparte con él grandes similitudes, referencia obligada en su tiempo y primera piedra de la Escuela Española. Su redacción es anterior a los realizados en Francia (por italianos) y anterior a las primeras referencias academicistas parisinas, ambos hitos enmarcados en el acontecimiento decisivo de la fundación del Conservatorio de París en 1795. Por otro lado Carlos Ordóñez, de 1734 a 1789, que vivió y desempeñó su notabilísima carrera en Viena, es un olvidado de la historia que fue discípulo de Joseph Haydn y desarrolló su trabajo en el contexto más prolífico de evolución musical de su tiempo, junto a autores de la trascendencia de su maestro, los hijos de Bach o Wolfgang Amadeus Mozart.

Pero, aún más relevante que estas referencias, cabe destacar

la normalidad con la que en cada ciudad de mediana importancia se pueden encontrar testimonios del uso habitual del violín en integración con la vida cotidiana del momento, de sus tradiciones y manifestaciones culturales. Sin ir más lejos, en el contexto de un trabajo preliminar de documentación realizada en los fondos de la Biblioteca Nacional Española, pude acceder a una obra de gran valor en este sentido, firmada por Fernando Ferandiere quien, tal y como reza en su encabezamiento, era *Profesor de Música, Compositor de Teatros y Violín de esta Santa Iglesia Catedral de Málaga*, titulada *Prontuario Música, para el instrumentista de Violín y Cantor*, fechada en 1771. Más allá de una calificación de la importancia de esta obra, que necesitaría de un análisis más exhaustivo, nos acerca a una realidad de gran interés para el tema que tratamos: el autor manifiesta que su obra no es más que una entre las numerosas ya escritas hasta el momento en el contexto nacional, así como relaciona, en su primer capítulo, las novedades o modas que llegan a España del extranjero en relación a la interpretación y la ejecutoria instrumental. Trata de aportar unas leyes claras y sen-

4 HERRANDO, J., *Tratado o Arte y puntual explicación del modelo de tocar el violín con perfección y facilidad*, París, 1756.

aconsejable entrar en aras de la funcionalidad del presente texto. Lo que sí considero preceptivo afirmar es que España ha sido un agente activo, como dador y como espacio receptivo, en la evolución violinística, estando siempre en constante relación con los más destacados avances tanto en cuestiones relacionadas con la técnica interpretativa como en la aportación de temáticas y materiales musicales, que han potenciado el desarrollo de una genuina dialéctica expresiva violinística (de esto último sirva como ejemplo la notable contribución a la literatura musical universal de todo el material proveniente del movimiento estético *Alhambrista*).

Como ya apuntábamos con anterioridad, nuestra idiosincrasia despreocupada por conservar el patrimonio, el atraso secular que el desarrollo de la cultura ha sufrido en nuestro país (sobre todo de la que demandaba recursos económicos) por los mil avatares socio-históricos en los que se ha visto envuelta nuestra sociedad, así como el ostracismo lamentable al que, en términos educativos, ha sido condenada la educación artística en general y la música junto a las demás artes escénicas muy

en particular, ha dibujado un panorama desolador, devorador de talentos y triste bajo todos los puntos de vista posibles. Este panorama, no obstante, no debe interpretarse como falta de tradición, sino que más bien, todo lo contrario, es decir; tal cantidad de vicisitudes jalonan la vida musical en la historia reciente de España que el mero hecho de poder diseñar una línea clara de genealogía violinística —como ejemplo específico— ya demuestra, por sí, las profundas raíces de la misma en el seno de una sociedad que forma parte, por derecho y aportaciones, de la médula constitutiva de la identidad cultural europea.

La actividad musical española durante el XVII es de primer rango universal, dada la preponderancia política que España sostenía en el contexto internacional; la corte de Madrid mantenía un contacto vivaz con los ámbitos creativos y culturales más elevados, como era propio de lo que vino a denominarse *Segundo Siglo de Oro*, en cuyo contexto, la música instrumental no se quedó atrás. El violín alcanza en el XVIII su primera madurez, es el punto de inflexión para la estructuración de las *Escuelas Modernas*, así como

cillas para el disfrute del violín, más dirigido a un público aficionado que profesional y, esto es de gran relevancia, recomienda la lectura, para alcanzar un nivel mayor, del tratado de Herrando. Este dato debe de ser analizado otorgando al hecho expuesto su significado coetáneo: Herrando escribe una obra de muy alta especialización para la época, publicada en París y destinada a una elite profesional. Sólo veinte años más tarde, en Andalucía, esta obra es de fundada referencia. No debemos medir el tiempo en nuestra escala, ya que la difusión cultural del momento no es comparable a la actual, pero puestos a hacerlo hagámoslo con rigor; actualmente, en las revistas de divulgación científico-musical más prestigiosas de nuestro país se publican traducciones de artículos acerca de investigaciones con fecha original en la década de los noventa -e incluso anteriores-. No creo que esto sea un atraso, ya que existen diversas justificaciones para ello, y hay que comprender que en ámbitos como la metodología educativa, la psicología aplicada o la epistemología teórica musical, la posible fecha de caducidad de las investigaciones es más bien amplia y se traslada a varias décadas (destacando igualmente

que el dominio de ciertos idiomas se hace preceptivo para no estar supeditado a ello), pero sirva como una comparación significativa para defender que la vida musical en la España del XVIII, incluso en zonas muy aisladas culturalmente como era, en el momento, el sur peninsular, estaba a un apreciable nivel de actualización en lo que a metodología del violín se refiere. El autor del citado *prontuario* no ha pasado a la historia, no está en los anales de la escuela violinística, pero podemos saber varias cosas de él: se dedicaba profesionalmente a la enseñanza del violín y contaba con un nivel de actualización de metodología muy considerable, ¿podemos afirmar que todos nuestros conservatorios están al día en las investigaciones y nuevos tratados de enseñanza para violín fechados en los últimos veinte años?

En los prolegómenos del siglo XIX, encontramos numerosos autores españoles que trascendían las fronteras nacionales con obras de cámara que hacían del violín su principal exponente expresivo, de lo que se deduce que la creación artística -y en lo que nos atañe a la temática, su nivel técnico- entraba dentro de la vanguardia continental, en

una disciplina que veía avanzar sus axiomas interpretativos a velocidad vertiginosa. Rafael Mitjana⁵ destaca los quintetos del Padre Soler y los cuartetos de Cabalt de Ataide y Carlos Francisco de Almeida. Gómez Amat⁶, incrementa esta lista de autores relevantes con Manuel Canales, cuartetos de gran trascendencia, y Teixidor, de quien no se conserva su mejor obra dedicada también a esta formación. Pero el gran músico de referencia, quien estaba llamado a ser el abanderado de un nuevo siglo de oro, al menos en lo musical, y que su repentina y prematura muerte truncó una carrera de repercusión mundial fue Juan Crisóstomo Arriaga. Comparado, asiduamente, con los genios de Mozart o Schubert, recibió formación como violinista, disciplina a la que estaba dedicado y con la que alcanzó sus primeros reconocimientos internacionales. Su primer maestro fue Fausto Sanz, intérprete de notable fama, poseedor de un gran violín firmado por Amati. En 1822, dadas sus excelentes cualidades, Arriaga es enviado a París a estudiar en el Conservatorio de París bajo la disciplina

de Baillot, entroncándose así con la esencia misma de la punta de lanza del avance técnico, con la renovada Escuela Francesa del momento. De este tiempo son sus prestigiosos Cuartetos y *Variaciones sobre la Húngara*. Su escritura era propia de Viotti por su claridad, a la vez que audaz en el uso de los golpes de arco por influencia de su maestro. Si bien tras su muerte su obra cayó en el olvido público, para los compositores y violinistas españoles posteriores constituyó un referente, situado, a su vez, en la más elevada tradición técnica.

Decenas de nombres podría destacarse es este ámbito de formaciones de cámara, pero al llegar a la mitad del XIX hay un nombre que sobresale sobre todos por su trascendencia académica, docente y artística posterior: Jesús de Monasterio.

Jesús de Monasterio es considerado el padre de la moderna tradición española de violín. Un niño prodigio que tras su paso por diferentes espacios formativos en Madrid es enviado a Bruselas para estudiar con Bériot, reci-

5 MITJANA, R., *Encyclopedie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire. Volume IV, Espagne*, París, 1920.

6 GÓMEZ AMAT, C., *Historia de la Música española, Siglo XIX*. Alianza Música. Madrid, 1984.

biendo el Premio Extraordinario del Conservatorio (una de las distinciones más reconocidas del momento en la interpretación musical, análoga a la calificación de *Gran Maestro*) con tan sólo quince años de edad. Bériot destacó nada más iniciar sus clases con Monasterio, como cuenta Gómez Amat, la calidad del trabajo preparatorio y de iniciación realizado por sus maestros en España (José Vega, Juan Ortega y Antonio Daroca). No es un secreto para nadie que tener un talento innato no es suficiente en la muy tecnicada carrera de violín, unos comienzos que hipotecaran técnicamente al joven aspirante a concertista pueden, en el mejor de los casos, ser reparados con posterioridad en la línea de una actividad profesional moderada, pero, al nivel que Monasterio llegó a culminar, hubiera sido totalmente nefasta y causa de fracaso en la meta de ser concertista internacional. Esto viene a reiterar, una vez más, que en España las cosas se estaban haciendo bien –dicho en sentido coloquial- es más, el referente del momento en el avance técnico, Charles D’Bériot, admitió y elogió públicamente la corrección de la acción docente realizada sobre Monasterio y, a mediados del XIX, esto suponía estar en la

avanzadilla del progreso del pensamiento técnico sobre violín.

Tras ser galardonado en Bruselas, su carrera artística fue meteórica, realizar una enumeración de ella sería, en su imprecisión obligada, todo un desmérito. Todos los grandes nombres de la Historia de la Interpretación del Violín que aparecen en los grandes estudios internacionales sólo alcanzaron a igualar en prestigio y reconocimiento a Jesús de Monasterio. Se le ofrecieron puestos de gran relevancia, algunos de ellos en sustitución de violinistas históricos y esenciales para la evolución musical general como Joseph Joachim, pero, en el momento de máximo auge de su carrera, cuando se le propuso para sustituir a Bériot en la Cátedra del Real Conservatorio Superior de Bruselas, Monasterio decidió retornar a su país. Su acervo patriótico y ser persona de gran sencillez, sin grandes ambiciones económicas, con un apasionado sentimiento pedagógico, configuró una decisión que marcaría un punto de inflexión determinante, como ningún otro a mi juicio, en la historia española del violín. En una sola expresión: su llegada a Madrid supuso una revolución artística y musical. Su eco, por primera vez, alcanza a estudios

extranjeros, como el realizado recientemente por Klugher⁷. Funda y dirige dos de las instituciones más relevantes de la tradición musical española: la *Sociedad de Cuartetos* y la *Sociedad de Conciertos*, de la que emanan la práctica totalidad de las iniciativas orquestales profesionales del siglo XX. En palabras de Gómez Amat, en relación a su acción docente, gracias a Monasterio hubo instrumentistas de calidad y en cantidad suficiente como para cambiar el panorama de la interpretación musical en España. ¿No estamos ante una verdadera refundación escolástica?

En el plano técnico, sus obras son de carácter solista, con motivos mitad románticos al más puro estilo *beethoveniano*, mitad sacados del enorme patrimonio popular español. Diversas investigaciones lo incluyen dentro del movimiento musical propio del momento, *el Alhambrismo*. Su obra técnico-didáctica más relevante son sus *20 Estudios Artísticos de Concierto para dos Violines*. Publicados en Bruselas, fueron adoptados como materia de estudio obligada tanto en los

Conservatorios de Madrid como en Bruselas. En su prefacio original, el por entonces director del Real Conservatorio de Bruselas, Gevaert, escribe en referencia a Monasterio: *ha fundado allende los Pirineos una escuela de jóvenes violinistas que, sin dejar de distinguirse por cualidades propias del temperamento del país, enlaza por sus fundamentos con la escuela belga*⁸. Podemos interpretar este fragmento de diferentes formas pero, puestos a encontrar una declaración constituyente de escuela nacional, bien valdría ésta a tal fin.

Es muestra, por otro lado, del profundo sentido cultural de la interpretación de Monasterio, cercano en algunos de sus principios a Joachim, ya que ambos se alejaban de virtuosismos no imprescindibles a la idea musical, así como una pasión por los clásicos alemanes y las modernidades contemporáneas del momento de Brahms. Baillot afirma que Monasterio no tocaba las obras de los grandes maestros tal cual ellos las habían soñado, *sino enriqueciéndolas, completadas y como transfiguradas por una*

7 KLUGHERZ, L., *A bibliographical guide to Spanish music for the violin and viola, 1900-1997*, Greenwood Press, London, 1998.

8 MONASTERIO, J., *20 Estudios Artísticos de Concierto (Revisión de Emilio Mateu)*, Real Musical, Madrid, 2002.

*segunda creación*⁹. Esta característica, en mi opinión, ha permanecido en la tradición interpretativa española, siendo siempre un punto de notable aprecio por parte de públicos extranjeros a los artistas españoles.

A partir de Monasterio se sucede toda una genealogía de maestros del violín que, sin grandes esfuerzos para el investigador, conducen hasta la actualidad. La gran mayoría de los profesores de las Cátedras de Violín de los Conservatorios Superiores de Música españoles de la actualidad, así como los profesionales de orquesta más destacados hasta los ochenta y principios de los noventa (época en la que las orquestas españolas se internacionalizaron con una nueva generación de músicos de múltiples orígenes escolásticos nacionales, no siempre, bajo mi criterio, con una perspectiva objetiva de calidad funcional), son herederos directos o indirectos de Monasterio, es decir, que trazando una línea de discípulo-maestro llegamos a su magisterio. Por algo muy similar, quizás con mayor trascendencia internacional pero no superando el mérito y lo

que de transformación del país hubo en la labor de Monasterio, la acción docente de Leopold Auer fue calificada como fundacional de las escuelas *Rusa y Antigua Americana*.

Por trazar las líneas genealógicas fundamentales, veamos algunos de sus discípulos:

Enrique Fernández Arbós es el más claro continuador de la labor de Monasterio, alcanzando gran parte de su prestigio internacional y calidad interpretativa. Tras su paso por la escuela belga con el maestro Vieuxtemps (quien conviene recordar que, según cuenta el propio afectado, había descalificado públicamente a Leopold Auer, otorgándole apelativos poco edificantes dado su supuesto poco cultivado gusto interpretativo, lo que a la postre significó su retirada de los escenarios, aún cuando no había tenido gran fortuna previamente) se traslada a la clase de Joachim en Berlín, estableciendo una conexión valiosísima con la escuela alemana, complemento de gran riqueza de la técnica franco-belga. Su dedicación académica fue notabilísima llevando el

9 GÓMEZ AMAT, C., *Historia de la Música española, Siglo XIX*. Alianza Música, Madrid, 1984.(pág. 66)

trabajo iniciado por Monasterio a cotas aún más elevadas. Junto a él, Antonio Fernández Bordás, de interpretación virtuosa, más cercano al estilo de Sarasate, de quién recibió honores y halagos. Su labor se diferenció de su compañero Arbós, a la vez que era complementaria.

Arbós, volviendo a él, heredó la dirección de las formaciones orquestales de la mano de su maestro, debido a una formación más integral y culta que la de sus compañeros. Fue profesor del *Royal College of Music* en Londres, trasladándose más tarde a Madrid para ocupar la Cátedra de Conservatorio de Madrid (una actitud de devoción a su tierra análoga a la realizada por Monasterio). Por su lado, Bordás -un apasionado del violín- generó un volumen de alumnos sorprendente en calidad y cantidad, así como en importancia estratégica el expandirse por la península fundando, a su vez, Conservatorios y formaciones tanto camerísticas como orquestales, como por ejemplo Agustín León Villaverde, quien fundara el Conservatorio de Tenerife, padre y primer profesor de quien ha sido uno de los violinistas españoles más relevante de las últimas décadas en lo que a academicismo

y proyección didáctica se refiere, un nuevo punto de inflexión cercano, en la opinión de muchos, a la trascendencia escolástica de Monasterio; Agustín León Ara, quien aproximadamente un siglo más tarde del ofrecimiento realizado a Monasterio, ocupara en 1970 la Cátedra de Violín del Real Conservatorio Superior de Música de Bruselas, un verdadero hito contemporáneo, señero indiscutible de la tradición española violinística en el plano internacional al ser este puesto algo más que una plaza docente, ya que constituye un símbolo del ideario técnico-interpretativo de la Escuela Franco-Belga, o más bien, como ya apuntábamos, de la Española (o Hispano-Belga o todo ello junto a la Francesa, según cada cual).

Llegado a este punto, no podemos sustraernos a conectar la acción docente del Conservatorio Superior de Música de Córdoba con esta genealogía. Debemos citar que uno de los discípulos más destacados del maestro León-Ara fue el cordobés José Antonio Campos Blanco, Premio Extraordinario de dicho Conservatorio (al igual que Monasterio), quien ejerció su magisterio como catedrático de violín en el C. S. M. de Córdoba hasta su marcha

al Real Conservatorio Superior de Madrid en 1999. Abramos aquí un paréntesis para esbozar, sucintamente, la genealogía del conservatorio cordobés, que si bien debe su fundación al eximio compositor Cipriano Martínez Rucker en 1902, procedente de la sección de Música de la Escuela Provincial de Bellas Artes -bajo el auspicio de la Diputación Provincial- sus orígenes, como afirma el profesor Moreno Calderón¹⁰, no pueden desligarse del magisterio activo del violinista y compositor Eduardo Lucena, quien fundara, a su vez, el Centro Filarmónico de Córdoba. Este hecho es de suma importancia para la temática que tratamos ya que, de nuevo, podemos destacar que Lucena fue discípulo de Monasterio en el Real Conservatorio de Madrid, lo que nos hace pensar que desde sus comienzos más o menos formales, en torno a una institución, la tradición violinística cordobesa estuvo vinculada tanto a la escolástica franco-belga como a la línea fundada por Jesús de Monasterio. Sería un compromiso irresoluto el nombrar la larga lista de destacados violinistas formados en el aula cordobesa, por lo que, al menos

en el seno del presente trabajo, declinaremos tal acción.

Sintomáticamente, y en correspondencia con una de las características formales del concepto de escuela, hoy en día podemos destacar que la totalidad de los docentes del Conservatorio Superior de Córdoba del área de violín, más allá de haber cumplimentado su formación en diversos centros académicos, han sido estudiantes de la institución, contando -en diferentes medidas, según el caso- con la docencia de los maestros Campos Blanco y León Ara. Por supuesto que ello no descarta y minusvalora las diferentes vinculaciones con otras líneas escolásticas procedentes del resto de profesores a los que debemos herencia didáctica, pero describe -positivamente a mi juicio- una continuidad pedagógica evolutiva, que daría argumentos para buscar las características definitorias de una tradición escolástica independiente.

Pero Córdoba no es un hecho aislado en el conjunto del contexto andaluz. En Sevilla, por ejemplo, encontramos a José Font de Anta, quien -al igual de los ya

10 MORENO CALDERÓN, J. M., Monográfico "Música y Músicos" en *Córdoba Capital*, Volumen IV, Cajasur Obra Socio-Cultural, Córdoba, 1993

nombrados- obtuvo en 1914 el Premio del Real Conservatorio de Bruselas, siendo discípulo de César Thomson, que se a su vez fue alumno de Leonard y sucesor en la cátedra de Charles D'Beriot. Otro caso más de estrecha vinculación con la Escuela Franco-Belga más pura.

Volviendo a León Ara, para muchos estudiosos ha sido la figura del nuevo cambio en la España de los setenta y ochenta, por citar sólo dos de sus proyectos de muy fructífero resultado para el nivel global de la enseñanza instrumental en nuestro país, podemos destacar los *Cursos de Especialización de Música Española de Santiago de Compostela*, y su papel determinante y esencial en la formación y desarrollo de la *Joven Orquesta Nacional de España*, institución formativa del más alto nivel internacional, donde muchas generaciones de instrumentistas hemos tenido la oportunidad de formarnos en la práctica orquestal y camerística en unos tiempos donde las características y carencias de la realidad educativa musical en su estructura curricular del Plan de Estudios de 1966 la convertía en el referente más destacado y de garantía –si no el único- para un futuro artístico-profesional.

Sobre la importancia de las orquestas como vehículo escolástico, el mismo León Ara destaca –en relación a la decisiva labor formativa de Fernández Bordás y en el contexto del anteriormente citado discurso para su ingreso en la Real Academia de San Fernando- que en los principios de la Orquesta Nacional, pilar de la reconstrucción cultural de la post-guerra, el peso fundamental de la cuerda de violines recaía sobre los discípulos de éste, citando, entre otros, a nombres de relevancia como Carlos Sedano, Enrique Iniesta, Luis Antón (quien a su vez se le reconoce el mérito de haber sido maestro de dos destacados violinistas del panorama español del último cuarto de siglo XX: Pedro León, catedrático en Sevilla y Madrid a la vez que concertino de la Orquesta Sinfónica de la RTVE y Víctor Martín que, vía Carlos Rodríguez, hereda la tradición pedagógica de Bordás, quien tras un periplo profesional en Canadá regresa a España para ocupar la plaza de concertino de la Orquesta Nacional y la cátedra en el Real Conservatorio de Madrid), Eduardo Hernández Asiaín, Luis Alonso y los hermanos Kriales.

Arbós, Bordás y León Ara tienen en común, además de su

pertenencia a la línea troncal de lo que considero Escuela Violinística Española, ser Miembros Numerarios de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, lo que no deja de ser un reconocimiento merecido y apropiado a su importancia.

Prosiguiendo con la genealogía, debemos citar a José del Hierro, quien estudió también en Bruselas con Leonard, discípulo de Baillot. A su vuelta ejerció de profesor en el Conservatorio de Madrid, desarrollando una muy activa vida de conciertos y recitales. Su gran alumno fue el reconocidísimo y muy relevante violinista gallego Manuel Quiroga, cuya proyección artística trascendió el continente. Su fama en Estados Unidos, por ejemplo, era comparable a Heifetz o Menuhim. El gran Ysaÿe le dedicó una de sus *Sonatas para Violín solo* junto a nombres como el citado Menuhim, Crickboom, Thiboud o Enesco, a quienes el genio belga consideraba sus referentes.

No encuentro las palabras para describir la sensación entre enojo y tristeza al observar que las enciclopedias y estudios internacionales de violín ensalzan figuras que apenas rozan una verdadera relevancia y, por el contrario, olvidan -no sé si con intención-, a personajes de peso específico como Quiroga. Claro que, con clara decepción, debo hacer notar -como ya se comentaba con anterioridad- que no podemos esperar un reconocimiento exterior si desde nuestro ámbito de investigación no promocionamos nuestro legado. Recientemente hay algunos trabajos que abren a la esperanza, como los realizados por los ya mencionados Cursos de *Música en Compostela* destinados al estudio de repertorio de autores españoles¹¹, o por iniciativas personales aisladas -aunque de notable calidad- como la realizada por Otero-Urtaza¹² o la profesora granadina Ana Luque¹³, trabajos éstos que debieran ser promocionados desde las instituciones públicas y no exclusivamente desde la devoción personal.

-
- 11 QUIROGA, M., *1892-1961 su obra para violín recopilado y comentado por Antonio Iglesias*. Cuadernos de "Música en Compostela", Santiago de Compostela, 1992.
- 12 OTERO URTAZA, F., *Manuel Quiroga: un violín olvidado*, Diputación Provincial de Pontevedra, Pontevedra, 1993.
- 13 LUQUE, A., *The works of Manuel Quiroga: a catalogue*. Universidad de Luisiana, 2002

Andrés Gaos, probablemente el último alumno de Monasterio, estudió con Ysayë (quien no quiso admitir en su clase a Yehudi Menuhim, dicho esto como dato para valorar la importancia del hecho), emigrando más tarde a Argentina, contribuyendo decididamente a una tradición violinística de gran solidez, de la que los españoles nos sentimos deudores ya que, en los tiempos de oscuridad editorial, la inmensa mayoría de obras teóricas traducidas al español y revisiones modernas de partituras provenían de editoriales argentinas.

Por otro lado, podemos observar líneas escolásticas al margen de Monasterio, aunque habría que decir que con mucha probabilidad no hubieran encontrado continuidad sin la firme estructura artística y académica que él generó. En especial, en una tierra que siempre vivió la cultura artística con una valoración más *europaea* que en otras sociedades peninsulares, Cataluña, donde se generó un foco de actividad musical muy considerable. Su figura más destacada, en origen, es Joan Manén, niño prodigio que desarrolló una carrera internacional de enorme prestigio. No obstante, en su madurez, derivó su esfuerzo a la composición,

donde ejerció su gran acción pedagógica. Autores catalanes de tanta relevancia como Mompou o Montsalvatge se encuentran entre sus discípulos. Otro pilar del violín fue el también director de orquesta Eduardo Toldrá, fundador del *Cuarteto Renacimiento*, y profesor en el Conservatorio Superior Municipal de Barcelona. Como sucesores de Manén y Toldrá encontramos a Xavier Turull y Gonçal Comellas, quien fue galardonado en el muy prestigioso *Premio Reina Elisabeth* y que ha compartido escenario con las más altas instituciones orquestales, figuras artísticas y docente de referencia obligada en el contexto nacional.

Sería un sinfín de nombres el de los grandes violinistas y pedagogos que desde la década de los ochenta destacan nacional e internacionalmente en la línea trazada durante todo el siglo XX por los herederos de Monasterio y del movimiento artístico que de sus iniciativas surgió, resultando muy complicado discriminar quién debe de ser resaltado y quién no. Quizás a modo de referencia, por su especial labor, citar a Ángel Jesús García, formado en la *Bavarian State Opera* tras su paso por la Orquesta Sinfónica del Liceo de Barcelona, José

Domingo Tomás, quien renuncia a una rentable carrera en Zurich para hacerse cargo del liderazgo de la cuerda de violines de la Orquesta Nacional o la prestigiosa pedagoga Isabel Vilá, cuyo trabajo en la Cátedra de Violín del Conservatorio Superior de Salamanca es, hoy en día, todo un referente Europeo, amén de nombres propios de la interpretación contemporánea como Vicente Huertas o Santiago Juan.

Recapitulación

En resumen, el criterio de un profesor no debe basarse en otro elemento que sus propios argumentos, en su formación que, dada las circunstancias de globalización cultural y científica, pueden alcanzar el máximo nivel sin tener que haber estado presente, físicamente, en los foros más elevados. No obstante, en un ámbito donde el *Criterio de Autoridad* aún tiene un peso específico, donde la osmosis artística entre maestro-alumno define un porcentaje elevado de los aspectos de calidad, es necesario analizar la tradición a la que nos adscribimos por nuestra procedencia académica, no sólo para comprender el origen de nuestros hábitos, sino para poder defender nuestra identidad artística, que en

nada debe envidiar a la procedente de otras regiones del mundo. Apreciar nuestros aciertos, al margen de no ser compartidos por tradiciones más popularizadas, así como para poder limar nuestras rugosidades, defectos y carencias, de las que no hemos podido zafarnos, en parte, porque aún necesitan ser expuestas en corrección científica, es decir, por medio de estudios suficientemente específicos que aporten con claridad aquellos pasos que fueron erróneos y que, en mi sospecha, aún hoy repetimos con ahínco descerebrado.

Por todo esto, al interrogante acerca de la existencia de una Escuela Violínística Española con identidad propia, mi posicionamiento al respecto es rotundo: sí. Es más, un estudio profundo alcanzaría a definir toda una teórica independiente de la que habrían emanado conceptos que pasan por propios en otras escuelas nacionales. No obstante, además del apasionado y breve esbozo realizado con una clara dirección de apuntar tal extremo, y tal y como ya expresaba, necesitamos investigar al respecto.

Pero algo queda claro; la figura de Monasterio, y su trascendencia ulterior, de haberse

producido en otro país hubiera generado un reconocimiento bien distinto, tanto en la proyección interna de los estudios de música, como en el reconocimiento internacional de una tradición propia y de relevancia en el contexto internacional. Ello nos obliga a replantearnos nuestra acción como colectivo al respecto, o en otras palabras, analizar si estamos dispuestos a que esta condena al olvido sea una constante en nuestro ámbito cultural en los tiempos por acaecer.

Así mismo, desde el punto de vista del proceso enseñanza-aprendizaje, y observando que los modelos actuales no difieren en gran sustancia del vínculo primigenio de maestro-alumno, debemos profundizar en conocer

cómo la relación trans-académica entre ambos puede resultar esencial e imprescindible como metodología de la enseñanza artística, aconsejando que la tendencia de los modelos educativos venideros no discriminen esta interacción.

Y finalmente, comprender que no es posible un acercamiento cognitivo -con los consecuentes fines de extrapolación- a los Tratados y Métodos Clásicos, sin la asistencia de estudios que sitúen a sus autores en el contexto de su pensamiento, tradición, objetivos y motivaciones. De lo contrario, corremos el riesgo de una inapropiada aplicación de los contenidos expresados en ellos y la pérdida, como consecuencia, de su conocimiento empírico inherente.