

**Modernización
y reorganización
institucional (1900-1911)**
El Conservatorio
Nacional de Música

Rossi Godoy Estévez



Serie Magíster

Modernización y reorganización institucional (1900-1911)

El Conservatorio Nacional de Música

Rossi Godoy Estévez



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Serie Magíster
Vol. 355

*Modernización y reorganización institucional (1900-1911):
El Conservatorio Nacional de Música*
Rossi Godoy Estévez

Primera edición

Producción editorial: Jefatura de Publicaciones
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Annamari de Piérola, jefa de Publicaciones
Shirma Guzmán P., asistente
Patricia Mirabá T., secretaria

Corrección de estilo: Eurídice Salguero
Diseño de la serie: Andrea Gómez y Rafael Castro
Impresión: Fausto Reinoso Ediciones
Tiraje: 90 ejemplares

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar,
Sede Ecuador: 978-9942-641-15-1
© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Toledo N22-80
Quito, Ecuador
Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426
• www.uasb.edu.ec • uasb@uasb.edu.ec

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión por pares, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Impreso en Ecuador, agosto de 2023

Título original:
La segunda fundación del Conservatorio Nacional de Música de Quito:
Entre las expectativas estatales y las dinámicas locales (1900-1911)

Tesis para la obtención del título de magíster en Historia
Autora: Rossi Gabriela Godoy Estévez
Tutora: Grethy Galaxis Borja González
Código bibliográfico del Centro de Información: T-3506

*A mis abuelitos, Beatriz, Hernán y Gonzalo,
por su amor incondicional.
A Mary, quien me guió hacia la música desde la historia.
A mi familia, por su apoyo permanente en cada aventura.
A Santi, mi compañero de vida, sueños y luchas.
A Lino y Nico, mis ángeles de la guarda.
A Mujeres por la Música, mi hogar.*

CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN.....	11

Capítulo primero

LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO PROYECTO ESTATAL.....	19
DE LAS SOCIEDADES ARTÍSTICAS A LOS CONSERVATORIOS NACIONALES	21
LA CREACIÓN DEL PRIMER CONSERVATORIO NACIONAL DE MÚSICA EN QUITO (1870-1877)	26
REORGANIZACIÓN DEL CNM A INICIOS DEL SIGLO XX	37
Las expectativas estatales frente al CNM	43
El CNM en la dinámica musical de la ciudad.....	46

Capítulo segundo

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y EL SABER MUSICAL	59
EL PERSONAL ADMINISTRATIVO.....	60
EL PERSONAL DOCENTE.....	65
EL ESTUDIANTADO	76
LA FORMACIÓN DEL MÚSICO PROFESIONAL Y EL SABER MUSICAL	87

CONCLUSIONES	97
BIBLIOGRAFÍA	103
Archivos consultados.....	103
Fuentes primarias	103
Fuentes secundarias	105
ANEXO	111

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es producto del camino transitado en el Área de Historia de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, espacio de formación al que agradezco porque me brindó las herramientas para acercarme a esta disciplina, descubriendo un mundo infinito de posibilidades.

De especial forma reconozco a Stephanie Altamirano y Enma Chilig por su resiliencia y amistad sincera; ellas siguen siendo una escuela de vida para mí.

Al querido Coro Andino por haber llenado de música, cariño y buenos momentos mi paso por la Universidad.

Las fuentes utilizadas en este trabajo reposan es su mayoría en el Conservatorio Nacional de Música de Quito, de ahí mi gratitud con Adrián, Deyni y Maricruz, por su generosidad y confianza al proporcionarme los documentos solicitados.

Al Archivo Histórico del Ministerio de Cultura que, gracias a Francisco Trujillo, me proporcionó las fotografías que aparecen en este libro. A ellos y a todas las personas encargadas de las bibliotecas o archivos que consulté les expreso mi respeto y cariño.

A mi familia, por ser la fortaleza y el amor que me contuvo en el proceso de desarrollo de este estudio, siendo la constante más bonita en mi vida. Gracias por enseñarme que, aunque a veces toman un poco de tiempo extra, no existen los sueños imposibles.

Finalmente, a mis amigos y amigas, quienes a lo largo de estos años han sabido ser parte del camino, porque han llegado para quedarse y me abrazan con su luz, incluso a la distancia.

Fotografía 1. Estudiantes del Conservatorio Nacional de Música.
Quito, 1905 aprox.



Fuente: Imagen del Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

INTRODUCCIÓN

En Ecuador, el primer Conservatorio Nacional de Música (CNM) fue instaurado en Quito en 1870 durante el régimen de García Moreno y cerrado en 1877 por falta de apoyo gubernamental. Tras más de dos décadas de carencia de una institución estatal dedicada específicamente a la educación musical, en 1900 el Gobierno de Eloy Alfaro vio conveniente reorganizar el extinto establecimiento con nuevas expectativas y funciones que cumplir.¹ El proyecto cambió nuevamente a inicios de la segunda década del siglo XX cuando la directiva, nombrada por el Gobierno de Emilio Estrada, transformó el pènsum de estudios, la relación del centro educativo con los músicos locales y su ubicación en el discurso nacional.²

Desde hace más de ciento veinte años, el CNM brinda formación artística especializada en Quito, ha sido parte de la vida sonora de la ciudad y sus aulas han acogido a varios músicos reconocidos de Ecuador. No obstante, sobre él se han escrito escasas líneas, a modo de cronología, que no hablan de los procesos de la institución misma, de

-
- 1 En el decreto de 1900 se estableció el Conservatorio Nacional de Música y Declamación. Sin embargo, la institución se centró específicamente en la música y en 1905 se suprimió la rama de declamación.
 - 2 Luis Humberto Salgado, «El Conservatorio de Música y sus directores», *Anales LXXX*, n.º 333-4 (julio-diciembre, 1952): 217-23.

su relación con el Estado y la sociedad o la práctica musical contextualizada, sino que optan por una recopilación de nombres aislados.³

Los aportes realizados por historiadores, músicos y musicólogos arrojan datos y pistas importantes sobre sucesos o personas vinculadas con el CNM, pero no trabajan ni discuten el transcurso de conformación institucional desde una perspectiva de historia problema. Por el contrario, varios autores ubican al CNM como elemento clave en el discurso musical de la nación basados solamente en la transcripción del decreto del establecimiento o en un fragmento de este, como si un documento suelto explicara por sí solo su existencia o como si este tipo de instituciones fuera un fenómeno exclusivamente ecuatoriano.

En ese marco, el propósito de este trabajo es analizar el proceso de organización institucional del CNM a través de su relación con el Estado, el cual le planteó demandas específicas frente a los esfuerzos de las autoridades por constituirse en voz autorizada en el escenario artístico local.

Espacialmente, la investigación se focaliza en la ciudad de Quito, que entonces se estaba redibujando y definiendo a partir de la modernización urbana, impulsada desde las autoridades políticas con el discurso de capitalidad. Sin perder de vista los cambios económicos, sociales y políticos que atravesó el país a consecuencia de la Revolución Liberal, se ha buscado conectar el proyecto ecuatoriano con la consolidación regional de los conservatorios, enlazados con los cánones europeos, la economía mundial, los proyectos nacionalistas y la negociación constante con el discurso civilizador de las artes desde una mirada eurocéntrica en disputa.

La necesidad de realizar estas vinculaciones es buscar una lectura histórica que permita dimensionar la importancia de la música y su educación para el proyecto de consolidación del Estado nación. Por

3 Véase: Mario Godoy Aguirre, *Breve historia de la música del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional —CEN—, 2005); Pablo Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música ecuatoriana* (Quito: Corporación Musicológica Ecuatoriana / Archivo Sonoro de Música Ecuatoriana, 2004-2005); Gerardo Guevara, *Historia de la música del Ecuador* (Quito: Apligraf, 2002); Segundo Luis Moreno, *La música en el Ecuador* (Quito: Municipio del Distrito Metropolitano de Quito / Editorial Porvenir, 1996) y Oswell Bahamonte, *Estudio histórico del edificio del Conservatorio Nacional de Música* (Quito: Banco Central del Ecuador, 1983).

este motivo, identificamos los ámbitos de acción del CNM a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, con el deseo de complejizar la explicación de que el Gobierno liberal de Eloy Alfaro simpatizaba con el sistema educativo chileno y que por eso vinieron desde ese lugar los músicos, para conectar las presencias o ausencias musicales con los procesos continentales de desplazamientos de poblaciones y la circulación de compañías artísticas en territorio americano.

El corte temporal seleccionado inicia con la segunda fundación del CNM (1900) y concluye con el cierre de un primer período de funcionamiento en 1911. Para ese momento, Ecuador continuaba en su búsqueda por alcanzar la unificación material y simbólica como comunidad política, por lo que conceptualmente la noción de nación —entendida como «comunidad política imaginada como inherentemente, limitada y soberana»⁴ toma vigencia y se reinventa permanentemente en los imaginarios vertidos en la instrucción pública, en las celebraciones patrias y en las bandas sonoras urbanas.

Considerando el carácter histórico y moderno del proceso de construcción de una nación, Tomás Pérez Vejo profundiza la propuesta de Anderson y sostiene que las naciones se inventan desde los valores simbólicos y culturales que operan en las costumbres, las rutinas y las artes, dando vigencia a los imaginarios colectivos en extensión.⁵ De ahí que la historia de la música se ha nutrido y renovado con propuestas alternativas a lecturas universales/eurocéntricas y uniformes de los procesos artísticos.

En las últimas décadas, el arte se ha revisado desde visiones distintas a la sucesión de acontecimientos extraordinarios y grandes hombres u obras. Ahora, las mujeres, las diversidades, los músicos empíricos, las colectividades, las expresiones locales y las instituciones son incluidos como agentes históricos. Ese fue el caso del estudio de Luis Robledo, quien, a través de su análisis sobre el Real Conservatorio de Madrid, se aparta de las lecturas de exaltación a la reina María Cristina de Borbón como precursora del proyecto en 1830 y pone en el centro de su estudio

4 Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1993), 23.

5 Tomás Pérez Vejo, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas* (Oviedo: Ediciones Nobel, 1999), 17.

a la institución en sí misma. El autor enlaza el contexto de aparición del ideal, las personas vinculadas a él, los mecenas y las relaciones sostenidas con las instituciones europeas afines, para pensar su concepción desde los vínculos y diferencias con otros centros europeos equivalentes.⁶

Otros estudios especializados en instituciones musicales que marcan la importancia de los matices entre un lugar y otro, las diferencias de temporalidad y el proceso de negociación con los poderes alrededor de estos centros de estudio son los desarrollados por David Daolmi, Silvia Dominici, Silvia Martins de Souza, Nieves Hernández-Romero, Beatriz Montes y Elizabeth Azevedo. En sus textos plasman las características propias de cada lugar con su contexto, las relaciones entabladas con sus pares, la agencia de los sujetos históricos y los anhelos artísticos de quienes los sostenían. Complementa estos esfuerzos la tesis de María del Mar Gutiérrez, quien estudia los sistemas educativos europeos desde casos representativos e invita a repensar las estructuras pedagógicas y el papel de las artes dentro de las políticas educativas y culturales.⁷

Para el caso de Ecuador, en la primera década del siglo XX el vínculo entre los gobiernos y el CNM no se limitó a la asignación de recursos, sino que —de parte del Estado central— se requirió la participación del establecimiento en las celebraciones solemnes de fiestas patrias y su injerencia en la educación pública. Por ello, las investigaciones realizadas especialmente por Rosemarie Terán, Katerinne Orquera y Gabriela Ossenbach en el marco de la historia educativa han sido fundamentales para identificar diferencias y similitudes en la oferta artística del sistema de instrucción pública regular y la del CNM. De este modo, conectar el proceso de institucionalización del saber musical con la construcción del campo moderno del arte en el país fue una posibilidad para mirar las relaciones presentes en los cambios que las instituciones artísticas vivieron entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, de acuerdo

6 Luis Robledo, «La creación del Conservatorio de Madrid», *Revista de Musicología* 24, n.º 1/2 (enero-diciembre 2001): 191-5, 211.

7 María del Mar Gutiérrez, *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2005), <https://es.scribd.com/document/78409905/Tesis-Maria-Del-Mar-Gutierrez-Barrenechea>.

con sus protagonistas, los contenidos impartidos y las concepciones artísticas vigentes en esa coyuntura y lugar.

Cada uno de los estudios señalados brindó herramientas teóricas y metodológicas que han permitido en esta investigación remontarnos a la discusión sobre la música como mecanismo clave en la consolidación de la pertenencia de los ciudadanos y en los procesos simbólicos de construcción nacional. Por ello, no es extraño que en momentos como la inauguración del ferrocarril en Quito la música haya estado presente, ni es fortuito que, ante el deseo de despertar el patriotismo en los ciudadanos, el Himno Nacional haya sido utilizado como una de las estrategias más recurrentes. En esos espacios, la música estuvo atravesada por intereses, convirtiéndose en un lugar de disputa con respecto a las construcciones identitarias y los imaginarios locales.

Estudiar al CNM es abordar un escenario cambiante, de negociaciones, coexistencias y conflictos entre los gobiernos, los músicos y los otros protagonistas sonoros de la ciudad. Por este motivo, la investigación ha recurrido a las herramientas metodológicas de la historia cultural para dar posibles respuestas a las interrogantes que han guiado esta indagación: ¿cuáles fueron las condiciones que posibilitaron la reorganización del CNM en 1900?, ¿qué perspectivas políticas, artísticas y educativas atravesó la institución durante sus primeros años de funcionamiento?, ¿cómo la existencia de la institución se relacionó con el discurso liberal?, y ¿qué personas participaron como estudiantes, profesores y autoridades en el establecimiento?

A la luz de estas preguntas surgieron los objetivos que se desarrollan sistemáticamente en los siguientes capítulos. El primero es analizar la reorganización institucional de esta casa de estudios a partir de la comprensión de los procesos locales e internacionales que marcaron la educación artístico-musical de la época. Se toma en cuenta la experiencia del Conservatorio fundado por García Moreno para examinar la relación entre educación artística y proyectos estatales previos, con miras a ubicar el establecimiento entre las expectativas de la educación e injerencia musical impulsadas desde el Estado y la producción sonora local en espacios educativos, sociales y militares.

El segundo objetivo es —a través de una mirada al interior de la institución— identificar y caracterizar la composición social del personal administrativo, docente y estudiantil, anotando las formas de

clasificación y jerarquización sociocultural a su interior para desentrañar el tipo o tipos de sujetos musicales que se buscaba constituir desde la educación impartida en el CNM.

Las fuentes consultadas para esta investigación, además de las notas de prensa, se concentraron en la documentación oficial relativa al nacimiento, organización y administración de la institución. Fueron significativos los datos proporcionados por los libros de matrículas de estudiantes, los libros de notas o comunicaciones entre las autoridades del CNM y el Ministerio de Instrucción Pública, así como los registros de asistencia de profesores, todo lo cual nos permitió dar un rostro social a quienes llenaron de vida al establecimiento en sus primeros años.⁸

Fuentes documentales complementarias reposan en la serie de Instrucción Pública del fondo de Hacienda del Archivo Nacional de Ecuador (ANE), en el Archivo Histórico de la Asamblea Nacional de Ecuador (AANE) y en el Archivo Histórico del Ministerio de Relaciones Exteriores (AMRE). En sus fondos fue posible identificar las inversiones realizadas en la institución, su coexistencia en permanente diálogo con otros establecimientos educativos y el marco normativo que posibilitó la reaparición del CNM. Sin embargo, al ser archivos extensos, es probable que haya documentos que no fueron consultados por ausencia de la categoría «conservatorio» dentro de los sistemas de catalogación correspondientes.

Si bien reconocemos que las visiones que brinda la documentación oficial consultada, en muchos sentidos, marca discursos sobre el anhelo cultural de las autoridades y no sobre la realidad de la institución en sí misma, nuestra apuesta por una lectura alternativa de las fuentes busca esclarecer los contrastes entre las perspectivas, las prácticas y las relaciones de poder que condicionaron las enunciaciones de las autoridades, dando apertura a un ámbito de estudio lleno de interrogantes que no han sido resueltas por la historia tradicional y que incluso sobrepasan este esfuerzo.

8 La dificultad que debimos sortear en el trabajo con la documentación que reposa en el Archivo del Conservatorio Nacional de Música (ACNM) fue que, al ser un archivo administrativo y no histórico, no se encuentra en óptimas condiciones. El ACNM está fragmentado dentro de la institución, sin un criterio o inventario, por lo cual es posible que exista alguna documentación que contenga información importante sobre la temática tratada, pero que no ha podido ser identificada ni catalogada.

Fotografía 2. Batallón Abdón Calderón; vista de una calle en perspectiva con la formación del batallón. Loja, 1905.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

CAPÍTULO PRIMERO

LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO PROYECTO ESTATAL

En lo que se refiere a la producción y educación musical en Latinoamérica, el período entre la segunda mitad del siglo XIX e inicios del siglo XX estuvo marcado por el interés de parte de los Estados en fomentar la educación artística de los nuevos ciudadanos y crear un conjunto de repertorios que debían convertirse en símbolos nacionales. En la mayoría de los países de la región, los gobiernos brindaron atención a la formación musical en esos dos ámbitos e impulsaron la creación de academias y conservatorios, promovieron himnos oficiales⁹ y otros repertorios con fines identitarios.

Las élites políticas ilustradas de la época buscaron la inserción de sus países en el mapa civilizatorio por medio de la cultura. Sin embargo, el arte y la música, al ser espacios de expresión de concepciones del mundo y de configuración de imaginarios que no siempre pueden ser

9 El himno de Costa Rica fue compuesto por Manuel Ma. Gutiérrez y adoptado como canción nacional en 1852. La música del Himno Patriótico Istmeño fue elaborada por el español Santos Jorge con letra de Jerónimo de la Ossa entre 1903-1905 y fue adoptado como himno nacional de Panamá oficialmente en 1906. Ricardo Miranda y Aurelio Tello, *La música en Latinoamérica* (Ciudad de México: Dirección General del Acervo Histórico Diplomático / Secretaría de Relaciones Exteriores, 2011), 65-8.

controlados por los gobiernos, se convirtieron en lugares de lucha simbólica para la construcción de identidades y jerarquías sociales.

Dados los costos de mantenimiento, la búsqueda de personal e instrumental, la producción de obras y su participación en la vida de las ciudades, los conservatorios con pretensiones nacionales son una ventana al análisis de la dimensión educativo-musical de los proyectos políticos de los gobiernos correspondientes. Incluso pueden llevarnos más allá, pues tal como lo han mostrado para el proceso de construcción de imaginarios republicanos Alexandra Kennedy, Carmen Fernández, Mireya Salgado, Carmen Corbalán de Celis y Trinidad Pérez Arias, las artes fueron herramientas poderosas para erigir el altar patrio, contar la memoria, reconstruirla, difundirla, ampliarla y corregirla.¹⁰ Es en este marco de constante creación y disputa de representaciones del lugar de la música en el proceso de construcción de lo que Anderson denominó la «comunidad imaginada»¹¹ que se examina la reorganización institucional del CNM en 1900, objetivo de este apartado.

El presente capítulo está dividido en tres subcapítulos. En el primero dibujaremos el marco transnacional dentro del cual se produjo el transitar de sociedades musicales a una institución educativa de carácter público con el estatus de conservatorio. Partimos de la premisa de que la creación de un conservatorio nacional fue un esfuerzo estatal que puso en diálogo las experiencias locales con los procesos internacionales. Se enfatiza en la manera como las élites culturales latinoamericanas confiaban en que la música —entendida como la puesta en práctica de los cánones europeos— no solo tenía la finalidad de educar al ciudadano, sino que además servía como carta de presentación de un país que se esforzaba por mostrarse «culto» ante sus pares internacionales.

10 Véase: Alexandra Kennedy Troya y Carmen Fernández Salvador, «El ciudadano virtuoso y patriota: Notas sobre la visualidad del siglo XIX en Ecuador», en *Ecuador: Tradición y modernidad* (Madrid: Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior, 2007), 45-52; Mireya Salgado y Carmen Corbalán de Celis, *La Escuela de Bellas Artes en el Quito de inicios del siglo XX* (Quito: Instituto de la Ciudad, 2012); Trinidad Pérez Arias, «La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860-1925: Geopolíticas del arte y eurocentrismo» (tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2012), <http://hdl.handle.net/10644/3081>.

11 Anderson, *Comunidades imaginadas*.

En el segundo acápite estudiaremos las condiciones en las que se creó el primer CNM en Ecuador, durante el Gobierno de Gabriel García Moreno. La importancia de esta experiencia radica en que, pese a su corta duración (1870-1877), dejó sentados precedentes que permitieron la reorganización del Conservatorio Nacional de Música y Declamación a inicios del siglo XX como una escuela estatal secular, con criterios de ingreso propios y miembros que recogen disímiles experiencias de formación musical.

Finalmente, el tercer punto examina el proceso de refundación del CNM durante el Gobierno de Eloy Alfaro. A partir de los informes del Ministerio de Instrucción Pública, el reglamento del CNM, las comunicaciones institucionales, el marco normativo y otros documentos complementarios, este subcapítulo tematiza la institucionalización del saber musical entre las demandas estatales y las dinámicas locales.

DE LAS SOCIEDADES ARTÍSTICAS A LOS CONSERVATORIOS NACIONALES

Según varios estudios sobre la trayectoria de la música en los países de la región, los procesos independentistas marcaron un punto de quiebre en las relaciones entre las nuevas repúblicas y los países del mundo, lo que se reflejó en los cánones musicales y los nuevos formatos adoptados en los territorios en proceso de organización.¹² Mas, como el musicólogo Ricardo Miranda señala, los principales acontecimientos decimonónicos que afectaron a la música en Latinoamérica no fueron exclusivamente políticos, sino también de carácter social. El ascenso de nuevas clases sociales posibilitó a las clases medias urbanas el acceso a educación y al consumo musical, dando lugar a lo que Miranda y Tello denominan «procesos de construcción de identidad en Europa y América».¹³ Desde esa perspectiva, el establecimiento político-espacial de las

12 Mario Godoy señala que, después de las guerras de independencia y a partir de que los países se incorporan a los mercados mundiales, «se inició un Proyecto Cultural Civilizador [...]». En Latinoamérica se modificó la estructura social, apareció la burguesía americana, los criollos incorporaron modelos foráneos, predominó la moda francesa, el gusto, el gesto afrancesado, entraron en vigencia los manuales de urbanidad y buenas costumbres». Godoy Aguirre, *Breve historia de la música*, 157.

13 Miranda y Tello, *La música en Latinoamérica*, 29.

repúblicas demandó la consolidación de las naciones desde dimensiones simbólicas, donde la música cumplió un rol aglutinador alrededor de la comunidad que se irguió como oficial.

Otro elemento que tuvo influencia central en la producción y enseñanza musical fue el proceso de secularización durante el siglo XIX en ambos lados del Atlántico, que permitió que la enseñanza musical se diferenciara de la religiosa,¹⁴ sin que eso haya significado su desaparición.¹⁵ La secularización musical generó un ambiente propicio para que los espacios de enseñanza, escenarios, repertorios y referentes musicales cambiaran.

En algunos países de Europa, la música fue incluida como formación no profesional en ateneos, liceos y otros espacios de sociabilidad cultural e intelectual, como sociedades artísticas, gremios y corporaciones.¹⁶ Mientras que, en Latinoamérica, la educación musical en las iglesias empezó a ser disputada por nuevos organismos educativos como sociedades musicales, academias o escuelas particulares, las que se vieron fortalecidas con la llegada de músicos europeos (sobre todo alemanes, franceses e italianos), la formación de artistas locales en conservatorios del Viejo Continente, el desarrollo de redes intelectuales regionales y

14 María Ángeles Sarget Ros, «Perspectiva histórica de la educación musical», *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n.º 15 (2000): 124-5, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292937>.

15 María Cecilia Jorquera considera que desde finales del medioevo la educación dejó de ser patrimonio exclusivo de la formación religiosa, pero es en el Renacimiento cuando la educación musical se distancia de la Iglesia para poner énfasis en la música práctica por sobre la especulativa o teórica. Para la autora, la Reforma permitió que se incluyera la educación musical para personas entre los 8 y los 18 años en los países luteranos, donde se le asignó el poder de disciplinar las pasiones y por eso se le incluía en la formación escolar. Ma. Cecilia Jorquera Jaramillo, «Educación musical: Apuntes para su comprensión a partir del origen de la disciplina», *Revista de Investigación en la Escuela*, n.º 58 (2006): 70, <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/132543>.

16 Sarget Ros propone que, con el menor protagonismo de las capillas, tomaron importancia los salones de la nobleza, la corte, los teatros y las salas de concierto. En estos lugares, la música de cámara, las sinfonías, las óperas y las zarzuelas fueron los géneros más recurrentes. Por ejemplo, la formación musical en el siglo XIX en España se desarrolló en clases privadas, colegios o institutos que la fomentaron como «enseñanza de adorno», principalmente para niñas. Sarget Ros, «Perspectiva histórica de la educación», 125.

el arribo de organizaciones artísticas que difundían los repertorios y cánones europeos.¹⁷

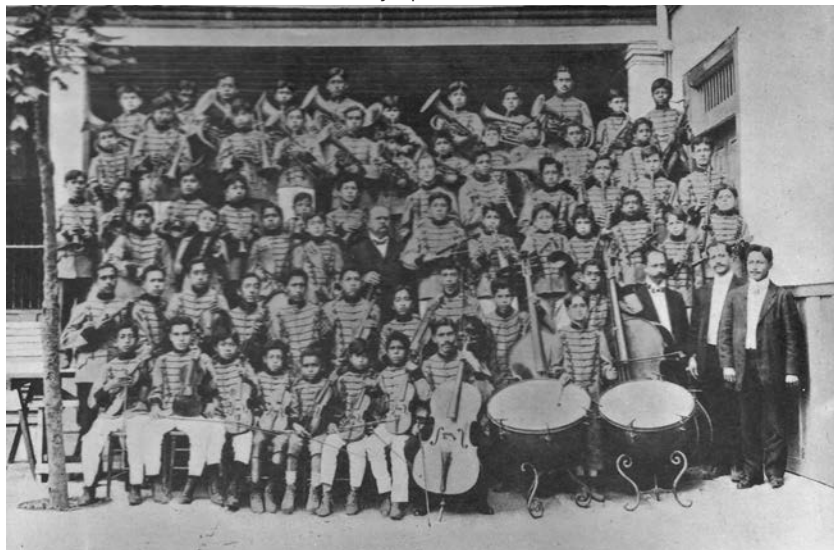
En ambos continentes, los esfuerzos gubernamentales por institucionalizar la educación musical se concretaron con la creación de espacios de sociabilidad artística que, a su vez, dieron lugar a la fundación de conservatorios nacionales financiados por el Estado. Así ocurrió en la mayoría de países latinoamericanos, donde las sociedades filarmónicas se fusionaron, desaparecieron¹⁸ o se convirtieron en conservatorios.¹⁹ De esta manera, durante los primeros años del siglo XX, los conservatorios se transformaron en actores del panorama educativo musical de la región²⁰ y compartieron la escena con organizaciones artístico-musicales privadas²¹ y otras adscritas al clero y a los militares.²²

En Ecuador, desde mediados del siglo XIX se constata la existencia de espacios de sociabilidad artística. Es posible nombrar a la Sociedad Musical de Alejandro Sejers (1840-1847), la Sociedad Filarmónica Santa Cecilia (1847-1858), la Sociedad Filantrópica del Guayas (1850-1859, y desde 1874 hasta nuestros días), el Conservatorio Nacional de Música de Quito (1870-1877), la Sociedad Filarmónica Estudiantina

-
- 17 Segundo Luis Moreno identifica el arribo de una compañía dramática española en 1832 y de la pareja de cantantes líricos Zapuch en 1818. Moreno, *La música en el Ecuador*, 10.
- 18 Fue el caso de la Escuela Nacional de Música de Costa Rica, fundada en 1890, que desapareció en 1894 tras la cancelación del subsidio gubernamental. Lo propio pasó con el Conservatorio Nacional de Quito, fundado por García Moreno en 1870.
- 19 En Colombia, la Sociedad Filarmónica, fundada por el venezolano Nicolás Quevedo Rachadell (1803-1874) y el inglés Henry Price (1819-1863), fue el primer paso de la Academia Nacional de Música a cargo de Jorge W. Price, que en 1909 se transformó en el Conservatorio Nacional de Bogotá, algo similar a lo acontecido en Chile y México, según Miranda y Tello. Marie-Claire Beltrando-Patier, *Historia de la música* (Madrid: Editorial Espasa Calpe, 2001), 1059; Miranda y Tello, «La música en Latinoamérica», 58.
- 20 El Conservatorio Nacional de Música de Panamá y el de Uruguay se establecieron en 1904, el de Argentina en 1924, el de Perú en 1946 y el de Puerto Rico en 1959. Miranda y Tello, «La música en Latinoamérica», 57.
- 21 En Venezuela, el primer conservatorio se estableció en 1850 como sección anexa a la Academia de Bellas Artes y lo mismo sucedió en El Salvador, donde la Escuela Nacional de Música se fundó en 1930. *Ibíd.*
- 22 Esto ocurrió en Bolivia, donde el Conservatorio Nacional se fundó en 1907, y en Paraguay, donde la Escuela de Jóvenes Aprendices de Música Militar tuvo el protagonismo en la enseñanza de música durante la mayor parte del siglo XIX. *Ibíd.*, 56-7.

Ecuadoriana (1891-1899, que luego fue otra Sociedad Filarmónica Santa Cecilia), además de las Escuelas de Artes y Oficios de distintas ciudades, que llegaron a tener sus propias bandas musicales.²³

Fotografía 3. Banda y orquesta de la Sociedad Filantrópica del Guayas.
Guayaquil, 1905.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

Desde una perspectiva global, los primeros conservatorios se crearon en las ciudades italianas durante el siglo XVI, como espacios de aprendizaje y sociabilidad musical con fines prioritariamente filantrópicos y piadosos. Su prestigio les permitió acoger en sus aulas a varios de los compositores más importantes del momento.²⁴ A finales del siglo

23 Juan Agustín Guerrero Toro, *La música ecuatoriana desde su origen hasta 1875* (Quito: Banco Central del Ecuador, 1984).

24 Los primeros conservatorios cumplían funciones de refugios, asilos, orfanatos u hospicios, donde los niños, además de aprender algún oficio que les ayudara a su subsistencia futura, aquellos que mostraban aptitudes recibían enseñanza musical. La educación impartida en el Conservatorio de Santa María de Loreto (1537) con el tiempo se fue haciendo más restrictiva; para 1566, el Conservatorio de Roma (dependiente de la Academia de Santa Cecilia) se convirtió en uno de los establecimientos más importantes de la región, con alrededor de 200 alumnos

XVIII ocurrieron cambios en el modelo cortesano de conservatorio, dando lugar al surgimiento de una variante pública de enseñanza musical: el Conservatorio Nacional de Música de París (1795),²⁵ que al poco tiempo se convirtió en el paradigma de la formación profesional de los músicos europeos²⁶ y dibujó en gran medida los contenidos, criterios de ingreso y normativas de los principales conservatorios de Occidente hasta entrado el siglo XIX.²⁷

Según David Daolmi, la fundación del Conservatorio de París fue parte de las estrategias políticas y culturales impulsadas por Napoleón Bonaparte en su aspiración de conformar una «generación homogénea de músicos que puedan constituir una especie de “escuela nacional” que sobrepase sus fronteras políticas».²⁸ Por ello, durante los años de

y 35 profesores. Entre los criterios de ingreso a la institución estaban: edad, superación de pruebas de capacidad y condicionamiento de su permanencia según sus habilidades musicales. Violeta Hemsy de Gainza, «La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX», *Revista de Música Doce Notas. Monográfico Educación*, n.º 3 (1999): 124-5, <https://es.scribd.com/document/221753038/Violeta-Hemsy-de-Gainza-La-Educacion-Musical-Superior-en-Latinoamerica-y-Europa-Latina-Durante-El-Siglo-XX#>.

- 25 Este conservatorio fue producto directo de la Revolución francesa, pese a que Luis XVI previamente abrió la Escuela Real de Canto y Declamación (1783) y la Escuela de Música Municipal (1792) para «garantizar la elevada calidad de cantantes y actores en Francia», «proveer la Ópera» y «formar a los instrumentistas de música de la Guardia Nacional». Fue tras la Revolución que aumentó el apoyo a la música instrumental, haciendo que en 1793 se estableciera el Institut National de Musique, que en 1795 devino en el Conservatorio de Música dirigido por Bernard Sarrette (1756-1858). Gutiérrez, *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa*, 66-7.
- 26 Hemsy anota que del Conservatorio de París vinieron modelos de contenidos, programas, repertorios y textos para los estudiantes que se desempeñarían como solistas, músicos de orquesta, músicos de cámara, acompañantes o profesores. Hemsy de Gainza, «La educación musical superior», 124-5.
- 27 Sarget Ros destaca las fundaciones de conservatorios en Estocolmo (1771), Praga (1881), Bruselas (1813), Viena (1817), Varsovia (1821), la Academia Real de Música de Londres (1822), La Haya (1826), Lieja (1827), Lisboa (1836), Leipzig (1843), Rotterdam (1845), Berlín, Colonia y Dresde (1850), Ámsterdam (1862), San Petersburgo (1862) y Moscú (1866). Sarget Ros, «Perspectiva histórica de la educación», 128.
- 28 Davide Daolmi, «Alle origini del Conservatorio di Milano. L'alibi del modello francese e le sorti dell'opera italiana», s/r, 2002, 6, <http://www.examenapium.it/STUDI/conservatorio.pdf>.

la ocupación francesa en Italia y como parte de la política imperial napoleónica, se fomentó la creación de conservatorios provinciales e instituciones que debían seguir el modelo parisino.²⁹ Se fundaron las escuelas de música en Bolonia (1797), Verona (1810), Turín (1801), Roma (1809) y Milán (1807), las que, pese a su cercanía con el canon parisino, guardaron algunas de sus tradiciones filantrópicas e intentaron responder a las demandas del mercado local, principalmente en espectáculos teatrales y operísticos.³⁰

La contienda por la hegemonía en la enseñanza musical entre el modelo francés y lo que podríamos llamar el «italiano» resulta relevante para nuestra investigación porque pone en evidencia que, si bien los conservatorios latinoamericanos buscaron reproducir el modelo parisino, se vieron por otra parte obligados —en más de una ocasión— a contratar profesores italianos que se encontraban de gira en la región como parte de compañías artísticas o que habían emigrado al continente en búsqueda de mejores días.

LA CREACIÓN DEL PRIMER CONSERVATORIO NACIONAL DE MÚSICA EN QUITO (1870-1877)

La necesidad de tematizar en este acápite el proyecto garciano de conservatorio se explica, primero, porque es un antecedente clave para entender la inestabilidad educativa musical del país y su dependencia de los recursos estatales, a los que tuvo acceso dependiendo de la comprensión que cada gobierno tenía sobre los fines de la educación musical.

29 Siguiendo a Lavignac, Violeta Hemsy de Gainza, sostiene que las especialidades ofertadas por el conservatorio de París fueron: composición (orquestración y estudio de las formas), contrapunto y fuga, armonía, acompañamiento, improvisación (en el órgano) y solfeo (teoría y dictado), canto y conjunto coral, declamación dramática, declamación lírica, ópera y ópera cómica, piano, órgano, arpa, instrumentos de orquesta clásica, trombón, corneta y pistones, música de cámara y conjunto de orquesta, historia de la música, historia y literatura dramática, postura escénica, danza, esgrima y derecho teatral. Hemsy de Gainza, «La educación musical», 124.

30 Daolmi identifica que los cursos brindados en el conservatorio de Milán fueron: solfeo, composición, canción, clave, violín y viola, violonchelo, trompa, clarinete, fagot, arpa, oboe y flauta, contrabajo, declamación y danza. Daolmi, «Allegri del Conservatorio», 17.

Por otro lado, una lectura histórica de las condiciones en las que se fundó el primer conservatorio permite identificar las particularidades de esta institución frente a otros centros educativos especializados.

En el Ecuador de la segunda mitad del siglo XIX, la educación pública fue uno de los pilares fundamentales del proyecto de una «nación católica» moderna impulsado por el Gobierno de García Moreno.³¹ Al respecto, el ministro Francisco J. León, en su informe de labores de 1871, indicaba que:

Las miras del gobierno no se han limitado al progreso y engrandecimiento material de los pueblos, porque nada habría hecho en beneficio de estos, ni las cómodas y seguras vías de comunicación, el ornato y embellecimiento de las ciudades, las mejoras, en fin, de toda clase, no tendrían valor ninguno, si se hubiese desatendido la educación pública, que es la base de todo progreso y el vehículo de toda felicidad para las naciones, puesto que sin ella no puede haber ciudadanos morales que respeten la ley, que conozcan la importancia del trabajo y que hagan uso de su libertad dentro de los límites del deber.³²

El Gobierno conservador, a través de la generalización pedagógica del método simultáneo y la unificación de la instrucción pública primaria, intentó formar ciudadanos imbuidos de virtudes morales que contribuyeran a la construcción de una identidad nacional, católica y moderna.³³ El ministro León, por ejemplo, aseguraba que el sistema

31 Véase: Ana Buriano, *Navegando en la borrasca: Construir la nación de la fe en el mundo de la impiedad. Ecuador, 1860-1875* (Ciudad de México: Instituto Mora, 2008); Juan Maiguashca, «El proceso de integración nacional en el Ecuador: El rol del poder central, 1830-1895», en *Historia y región en el Ecuador 1830-1930*, ed. Juan Maiguashca (Quito: CEN / FLACSO Ecuador / CERLAC, 1994), 355-420; Juan Maiguashca, «El proyecto garciano de modernidad católica republicana en Ecuador, 1830-1875», en *La mirada esquiua. Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*, ed. Martha Irurozqui (Madrid: Congreso Superior de Investigaciones Científicas, 2005), 233-59.

32 Francisco Javier León, *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional de 1871* (Quito: Imprenta Nacional, 1871), 23.

33 Rosemarie Terán Najas, «La escolarización de la vida: El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador, 1821-1921» (tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, 2015), 86, <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rteran>.

educativo planteado por el régimen era capaz de ubicar a los «pueblos locales» a la misma altura de los más «civilizados», dando apertura a la inteligencia y el estudio de nuevas fuentes de saber con la finalidad de ensanchar el limitado círculo al que anteriormente se encontraban reducidas las ciencias en el país.³⁴

El camino propuesto para alcanzar este objetivo fue buscar en Europa y Norteamérica a las comunidades religiosas que el gobierno consideraba apropiadas para asumir el ramo correspondiente. Fueron recibidas desde Francia las congregaciones de los Hermanos Cristianos para liderar la educación primaria masculina y las Hermanas de los Sagrados Corazones para realizar lo mismo con la población femenina. Los jesuitas se hicieron cargo de los colegios secundarios nacionales y abrieron la Escuela Politécnica con los religiosos traídos desde Alemania. Para el desarrollo de la Escuela de Artes y Oficios, la administración miró la experiencia de los protectorados católicos y llamó a los Hermanos Cristianos de Estados Unidos (EE. UU.), a la par que pidió a Italia artistas distinguidos en la pintura y escultura con el fin de formar la Academia de Bellas Artes.³⁵

Contrario a la importancia que García Moreno otorgaba a la religión católica en la educación del ciudadano y de la nación, desde su creación, el CNM se instaló como un espacio parcialmente secularizado de educación musical. El decreto oficial de creación del CNM —emitido el 28 de febrero de 1870— subrayaba «la decadencia de la música sagrada y profana en la República»³⁶ y dentro del pensum de estudios se incluía la enseñanza del catecismo para el cultivo de la moral en los estudiantes. Sin embargo, el peso de materias como instrumentación simultánea, acompañamiento, composición e improvisación muestra que el énfasis musical que asignó el régimen a la institución buscaba la creación de músicos de orquesta, que también estuvieran en capacidad de componer nuevos repertorios según las reglas aprendidas durante su formación.³⁷

34 León, *Exposición del Ministro*, 23.

35 Salgado y Corbalán de Celis, *La Escuela de Bellas Artes*, 21.

36 El Nacional, «Sección del Interior», *El Nacional. Periódico Oficial*, 2 de marzo de 1870, 1.

37 *Ibíd.*

Analizar la fundación del CNM desde la perspectiva propuesta hace varios años por Juan Maiguashca, quien considera que el proyecto garciano conjuga lo tradicional y lo moderno para impulsar el cambio sociopolítico en una dirección modernizante,³⁸ nos ayuda a valorar la importancia que tuvo el proyecto educativo musical en la «modernidad católica». De esa manera, la secularización musical en el CNM no implicó una contradicción ante el anhelo conservador, sino una apuesta por el desarrollo cultural del país más allá de los espacios religiosos, los que posiblemente también se vieron beneficiados de la educación recibida en el CNM.

La apuesta secularizadora del proyecto garciano en cuanto a la educación musical se afianzó por medio del nombramiento de Antonio Neumane Marno³⁹ como primer director del CNM en 1870. Neumane era miembro de la Compañía Lírica Ferreti y al momento de la fundación del CNM se encontraba en el país ejerciendo la dirección de una banda del Ejército. No era un desconocido en el ámbito nacional, puesto que en 1865 se lo conoció como el compositor del Himno Nacional. Cabe recordar que fue en el régimen garciano que se declaró a la bandera colombiana como bandera nacional y se oficializó el texto de Juan León Mera como himno de la nación, desconociendo intentos previos y estableciendo un conjunto de símbolos patrios oficiales como aglutinadores de una «comunidad imaginada» única.

El carácter secular del CNM prevaleció en la estructura institucional, constituida desde el inicio por funcionarios no religiosos, y

38 Maiguashca, «El proyecto garciano de modernidad católica republicana en Ecuador, 1830-1875».

39 Córcega, 1818-Quito, 1871. Hijo de alemanes, estudió en Alemania y en el conservatorio de Milán. Trabajó en Viena y acompañó a la famosa soprano La Malibrán. En 1841 vino a América como director de orquesta, trabajó varios años en Guayaquil y dirigió la compañía de Teresa Rossi. En 1843 fue nombrado profesor de música del Batallón n.º 1 de Ecuador. Siguió en gira artística hacia Perú y Chile. En 1851 y 1852 dirigió las temporadas líricas de Santiago y Valparaíso. Sus participaciones le valieron la medalla de oro de la Sociedad de Beneficencia de Santiago y aspiró a la dirección de la Academia Musical, adjunta al Conservatorio Nacional. Ya de regreso a Ecuador, compuso la música de su Himno Nacional y fue director-fundador del Conservatorio Nacional de Quito desde 1870 hasta su muerte. Eugenio Pereira Salas, *Biografía musical de Chile: Desde los orígenes a 1886* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria: 1978), 97.

asignó la toma de decisiones al director. Según el decreto de creación del CNM, el director determinaba el horario del establecimiento y el número de secciones dentro de cada clase, custodiaba la biblioteca hasta que adquiriera un tamaño que requiriera la contratación de un bibliotecario, aceptaba aspirantes para que sean estudiantes, decidía la expulsión definitiva de alumnos y era quien proponía el nombre de los profesores auxiliares.⁴⁰ Los profesores ocupaban el segundo lugar en la jerarquía institucional y, a diferencia del período de funciones del director, que dependía del contrato, estaban sujetos al buen desempeño de sus deberes. Debajo de ellos estaban los llamados «repetidores», alumnos adelantados que podían ser promovidos a profesores auxiliares con sueldo. Adicional al personal docente, el decreto determinaba la presencia de dos porteros para cuidar del aseo y seguridad de los edificios.

El edificio que ocupó el CNM fue comprado a Alegría Orejuela, viuda de Yerovi, por el monto de siete mil pesos en 1870. Ese mismo año, el gobierno invirtió casi diecisiete mil pesos en el plantel para mejoras de la casa, adquisición de instrumentos y pago de empleados.⁴¹ Según un estudio arquitectónico-histórico realizado por Oswell Bahamonte, tras el fallecimiento de García Moreno, el inmueble ubicado en la calle Chile, entre Venezuela y Guayaquil,⁴² pasó a ser el Palacio de Justicia y el centro educativo fue trasladado a un lugar más distante de la plaza central de la ciudad.⁴³

40 El art. 7 del decreto del 2 de marzo de 1870 indica que las clases serían diarias desde las 10h00 hasta las 15h00 y quedaba a criterio del director extenderlas en horas de la mañana, desde las 6h00. El art. 15 señala que los estudiantes serían despedidos cuando, a juicio del director, lo merecieran por insubordinación, inasistencia, malas costumbres, enfermedad contagiosa o falta de educación. El Nacional, «Sección del Interior», *El Nacional. Periódico Oficial*, 2 de marzo de 1870, 1.

41 Rossi Godoy Estévez, «Disputa y construcción de sonidos legítimos: La fundación del Primer Conservatorio Nacional, 1870-1877» (tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador, 2016), 36, <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/6939>.

42 Juan Bautista Menten, *Plano de Quito* (Quito: Emilia Rivadeneira, 1875), <http://repositorio.casadelacultura.gob.ec//handle/34000/16250>; J. Gualberto Pérez, *Plano de Quito, con los planos de todas sus casas* (Paris: Imp. de Erhard Hermanos, 1888), <http://repositorio.casadelacultura.gob.ec//handle/34000/17663>.

43 Bahamonte, *Estudio histórico del edificio del Conservatorio Nacional de Música*, 35-40.

Los informes de Instrucción Pública de 1873 y 1875 registran que la planta docente estuvo compuesta por músicos nacionales y extranjeros. Los músicos nacionales contratados traían consigo las experiencias en procesos educativos locales, tenían en la mayoría de los casos un fuerte vínculo con la Iglesia, participaban en bandas militares y en las sociedades artísticas. De estas conexiones se nutrió Juan Agustín Guerrero Toro,⁴⁴ quien, tras la muerte del director Neumane en 1871 y mientras el agente consular en Francia buscaba una nueva autoridad,⁴⁵ dirigió el establecimiento por un año.

La búsqueda de autoridades en Francia advierte de que posiblemente el proyecto de García Moreno miraba al conservatorio de París como el referente. Sin embargo, las condiciones financieras del CNM no le permitieron replicar el modelo francés.⁴⁶ De hecho, el gobierno aprovechó la presencia de músicos italianos que trabajaban en instituciones musicales o compañías artísticas en territorio americano para complementar las plazas docentes de la institución.

Para entonces, la relación con Perú estaba marcada por el «pacto de alianza celebrado en 1886 para defender los intereses y honor americanos de las injustificables pretensiones y ultrajes del Gobierno de Isabel II»,⁴⁷ lo que generó un ambiente de tranquilidad fronteriza y permitió el desplazamiento de extranjeros «superiores», «capaces de hacer progresar al país, importando y enseñando a los ecuatorianos las artes y

44 Quito, 1818 aprox.-Quito, 1886. Aprendiz del pianista español Manuel Zaporta, fue profesor primario en Latacunga y Quito, además de instructor musical del Batallón n.º 2. También cultivó la poesía, la pintura, el periodismo, la crítica de arte y la caricatura. Fue un miembro activo de varias sociedades artísticas de su época y escribió tratados sobre música e historia de la música. Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música*, 1: 706-9.

45 León, *Exposición del Ministro*, 33.

46 La enseñanza en el conservatorio de París abrazaba la danza y la declamación, así como el teatro y la esgrima, por lo que parece que el modelo que tomó el proyecto de García Moreno, pese a la referencia, se acerca más a la educación de los conservatorios italianos, con la salvedad de que en el CNM de 1870 están ausentes las materias teóricas como Literatura, Estética o Historia de la Música. Robledo, «La creación del Conservatorio», y Hemsy de Gainza, «La educación musical».

47 Chiara Pagnotta, *Situando los márgenes de la nación: Los italianos en Ecuador (siglos XIX-XX)* (Quito: Abya-Yala, 2016), 72-5.

ciencias». ⁴⁸ Eso aumentó el flujo de compañías teatrales, que empezaron a migrar al continente americano como una posibilidad de encontrar mejores oportunidades tras la unificación de Italia y la crisis en el sur de Europa. ⁴⁹ Ese fue el caso de Francisco Rosa, ⁵⁰ Vicente Antinori y Pedro Traversari Branzanti, ⁵¹ quienes, antes de ser contratados por el gobierno en 1872, ejercían sus actividades en Perú. A ellos se sumaron los músicos italianos Antonio Casarotto y Fabio de Petris. ⁵²

Pese a la injerencia mundial del modelo de conservatorio francés, la primera experiencia de un CNM en Quito muestra cómo las precarias condiciones económicas del gobierno y la dinámica cultural de las ciudades más importantes del país fueron determinantes al momento de crear una versión propia de esta institución. De ese modo, la inversión de recursos del gobierno en el establecimiento no solo fueron aprovechadas para brindar educación en el centro de estudios, sino que también incidieron en la formación musical de los integrantes de las bandas militares y en los centros religiosos de la capital. Además, la contratación de músicos italianos residentes en Guayaquil da luces acerca del hecho de que, por su condición de puerto, su conectividad regional y

48 Ibid.

49 Ibid.; John L. Walker, «Los músicos italianos en el Conservatorio Nacional: Su travesía e influencia», *El Diablo Ocioso. Revista Musical Ecuatoriana EDO*, n.º 7 (agosto-octubre 2010): 79-81, <https://issuu.com/memoriamusical/docs/revistamusicaledo7>.

50 Según el contrato firmado el 11 de septiembre de 1872 con el gobernador del Guayas, Francisco Rosa residía en la ciudad de Guayaquil. Su sueldo anual sería de cuatro mil pesos y tendría vacaciones de un mes en agosto. León, *Exposición del Ministro*, s/r.

51 Según el contrato conjunto firmado con el gobernador del Guayas el 11 de noviembre de 1872, Pedro Traversari Branzanti se comprometió a enseñar flauta y Antonio Casarotto trombón en el CNM y en las bandas de música militar, por el tiempo que el gobierno considerara útiles sus servicios. El sueldo de cada uno correspondió a 140 pesos mensuales. León, *Exposición del Ministro*, s/r.

52 Nacido en Roma, Italia, estudió piano, contrapunto y órgano en la Academia de los Hermanos Capocci. Vino a Sudamérica contratado para el Conservatorio de Quito y tras su cierre viajó a Chile, donde dirigió coros del Teatro Municipal entre 1876 y 1894 y fue solista en varios conciertos de música clásica organizados por José Ducci. En 1886 fue nombrado profesor del Conservatorio Nacional de Santiago, aunque no se hizo cargo de la cátedra. Pereira Salas, *Biografía musical de Chile*, 52-3.

riqueza económica, esta ciudad era más atractiva para la migración extranjera y para el tránsito de compañías artísticas internacionales.

El decreto de 1870 expresa una visión de educación musical que buscaba apoyar a los estudiantes de provincias distantes y, entre ellos, a los más pobres. La educación impartida era gratuita y se dirigía —al menos en el discurso— a todo ecuatoriano bautizado que encajara en el rango de edad establecido y demostrara sus aptitudes artísticas en las evaluaciones privadas semestrales y en los conciertos públicos anuales.⁵³ De esta manera, el CNM buscaba proyectarse como una institución educativa de alcance nacional, integradora y moderna, en el sentido de que los alumnos podían acceder a ella según sus aptitudes y no por su origen.

Tabla 1. Número de estudiantes y presupuesto del CNM de Quito (1873-1875)

Año	Hombres	Militares	Mujeres	Total	Renta anual
1873	32	12	8	52	9 340
1875	50	15	8	73	8 680

Fuente: Francisco Javier León, *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional de 1873* (Quito: Imprenta Nacional, 1873); José Modesto Espinosa, *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875* (Quito: Imprenta Nacional, 1875).

Elaboración propia.

Aún no es posible indicar el número exacto de estudiantes que se formaron en el CNM durante sus siete años de existencia, pero los informes ministeriales de 1873 y 1875 marcan un promedio de 52 o 53 estudiantes anuales. Dado el cupo limitado de estudiantes, condicionado por el número de instrumentos, es reveladora la participación numérica de militares como alumnos, mostrando que la cercanía entre el establecimiento y las bandas del Ejército iba más allá del compartir al italiano Antonio Casarotto como profesor en ambos lugares.

53 El rango de edad aceptado era de 10 a 22 años, acreditados por la partida de bautismo. Los mayores de 22 años serían admitidos si el director consideraba que tenía aptitudes sobresalientes o cuando necesitaran un máximo de dos años para completar su instrucción musical. El Nacional, «Sección del Interior», *El Nacional. Periódico Oficial*, 2 de marzo de 1870, 1.

Tabla 2. Organización del Conservatorio Nacional de Música (1873-1875)

Profesor	Sueldo anual 1873	Sueldo anual 1875	Clase	Estudiantes 1873	Estudiantes 1875	Sección
Juan Agustín Guerrero	384	480	Piano Primera categoría	8	6	Hombres
				8	4	Mujeres
Manuel Salazar ⁵⁴	144	180	Piano Segunda categoría	5	9	Hombres
				-	2	Mujeres
Vicente Antinori (1873)	672	-	Canto ⁵⁵	2	4	Hombres
				5	2	Mujeres
Manuel Jurado ⁵⁶	144	130	Rudimentos	-	15	Hombres
Manuel Checa ⁵⁷	-	-		7	-	
José Manuel Valdivieso ⁵⁸	240	300	Orquesta	-	11	Hombres
Miguel Pérez ⁵⁹	-	-		7	-	
Pedro Traversari	1 344	1 680	Flautas y clarinete	7	9	Hombres
Antonio Casarotto	1 344	1 680	Pistón y trombón	7	11	Hombres
			Director	4	4	Hombres
			Profesor de armonía	-	2	Mujeres
			Orquesta de profesores	15 ⁶⁰	-	-
			Perfeccionamiento	-	5	-
Homero Cárdenas	-	180	Repetidor	-	-	-

Fuente: Francisco Javier León, *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional de 1873* (Quito: Imprenta Nacional, 1873); José Modesto Espinosa, *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875* (Quito: Imprenta Nacional, 1875).

Elaboración propia.

- 54 Firma en 1850 la hoja volante de la Sociedad de Historia y de Idiomas en Quito.
 55 Para 1875, esta clase la asume el director Francisco Rosa.
 56 Miembro de la Sociedad Filarmónica Santa Cecilia en 1852.
 57 Arpista, discípulo de fray Tomás Mideros y Miño de la orden agustina. Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música*, 1: 443.
 58 Violinista activo en la vida musical de la ciudad. *Ibíd.*, 2: 1409.
 59 Violinista, discípulo del violinista Alejandro Sejers. Dirigió la Sociedad Filarmónica Santa Cecilia tras la muerte de Agustín Baldeón hasta 1858. *Ibíd.*, 1110.
 60 Esta clase la tomaron en 1873: Homero Cárdenas, Mariano Pazmiño, Manuel Jurado, Justo Rodríguez, Juan Paz, José Manuel Rodríguez, Manuel Checa, Alejandro Jurado, Antonio Nieto, Ángel Ortiz, Santiago Hernández, Mariano Salgado, Pastor Jiménez, Rafael Cabezas y Rafael Córdoba. León, *Exposición del Ministro*, s/r.

La educación musical en la institución se regía por criterios similares a los que se aplicaban en otras instituciones educativas creadas durante el período garciano, como el requisito de separar espacialmente a hombres de mujeres para proteger su moral. Si bien la educación musical del CNM estaba dirigida a educandos de ambos sexos, las clases se dictaban de manera separada y las mujeres eran excluidas de varias de ellas. Además, como requisito exclusivo para el sexo femenino, las aspirantes que deseaban ingresar al CNM debían entregar una promesa firmada por la madre, tutora o abuela que las comprometía al pago de diez pesos de multa por cada falta a las lecciones diarias.⁶¹

Aun cuando el Gobierno de García Moreno se había manifestado a favor de la educación musical de mujeres e indígenas, las nóminas de 1873 a 1875 muestran que todos los docentes eran hombres, en contraste con ocho alumnas mujeres que estudiaban solfeo, canto, armonía y piano, quienes, al concluir su formación musical, posiblemente se dedicaron a la música o a su enseñanza en otros espacios privados. Queda por descubrir las razones para la ausencia de mujeres como profesoras del CNM. Entre las posibles explicaciones se puede plantear la carencia de intérpretes reconocidas por su educación formal, la participación no visibilizada de mujeres en los espacios de sociabilidad o de formación artística, y las limitadas posibilidades para ejercer como docentes de música en otros espacios de instrucción pública o privada.

Tras la muerte de García Moreno y el final del régimen garciano, a pesar del reconocimiento social del que gozaba el CNM y de las participaciones musicales reseñadas en la prensa local, el nuevo gobierno recortó la asignación de recursos económicos para la institución. En 1876, el presidente Borrero derogó el decreto de creación del CNM con la intención de introducir modificaciones en su funcionamiento. Entre los cambios más importantes estuvieron la introducción de una clase preparatoria para los nuevos estudiantes del plantel, la limitación de las funciones del director y los recortes presupuestarios, que afectaron especialmente los salarios. Si antes de 1876 el director Rosa ganaba 4000 pesos anuales, el nuevo reglamento le reconocía apenas 1200 pesos, y esto llegó al caso de que el gobierno cancelara efectivamente

61 El Nacional, «Sección del Interior», *El Nacional. Periódico Oficial*, 2 de marzo de 1870, 1.

sus honorarios por doce meses.⁶² Todos los profesores vieron recortados sus sueldos, lo que produjo que los extranjeros renunciaran y se trasladasen a otros países. Rosa regresó a Perú, en tanto que Petris y Traversari se mudaron a Chile y se unieron a la Sociedad de Música Clásica.

Tabla 3. Estructura académica del Conservatorio Nacional de Música (1870-1876)

Decreto de creación (1870)	Reforma (1876)	Divisiones	Subdivisiones	Observaciones
-	1. Estudios preliminares	-	-	Se enseñarían los principios básicos de la música.
1. Clase preliminar - Solfa	2. Clase de solfa	-	Individual Colectivo-simultáneo	Habría tantas secciones como creyera conveniente el director. Número de alumnos ilimitado.
2. Clase de canto	3. Clase de canto	Hombres Mujeres	Individual Colectivo-simultáneo Individual Colectivo-simultáneo	En las divisiones se considerarían el canto sagrado y profano. En cada sección no habría más de 12 alumnos.
3. Clase de piano y arpa	4. Clase de piano	-	-	
4. Clase de instrumento de arco	5. Clase de instrumentos de arco	-	-	El número de secciones correspondería al número de instrumentos y todas formarían una sola orquesta de ejecución simultánea. En cada sección no se admitiría más de 10 alumnos.
5. Clase de instrumentos de viento	6. Clase de instrumentos de viento	-	-	
6. Clase superior - Órgano, armonía y composición	7. Clase superior - Órgano, armonía y composición	Órgano Instrumentación simultánea Armonía Acompañamiento Composición Improvisación	- - - - - -	De ellas habría dos secciones.

Fuente: El Nacional, «Sección del Interior», *El Nacional. Periódico Oficial*, 2 de marzo de 1870; El Nacional, «Instrucción Pública», *El Nacional. Periódico Oficial*, 19 de agosto de 1876. Elaboración propia.

62 La reforma presupuestaria establecía sueldos mensuales de 100 pesos para el director-profesor de piano; 30 pesos para el maestro de orquesta; 20 pesos para dos profesores adjuntos, un profesor de flauta, un profesor de instrumentos de metal, un profesor de solfeo, un profesor de canto y un profesor de rudimentos. El sueldo del portero sería de 12 pesos y el de la portera, de 8. El Nacional, «Instrucción Pública», *El Nacional. Periódico Oficial*, 19 de agosto de 1876, 1.

Con la salida de los profesores extranjeros, y a raíz del desalojo del edificio, la crisis del lugar se profundizó. Los intentos de los miembros por sostener el proceso educativo fueron insuficientes y el CNM cerró en 1877.

REORGANIZACIÓN DEL CNM A INICIOS DEL SIGLO XX

El Gobierno del presidente Eloy Alfaro reconocía dentro de su responsabilidad el velar, desarrollar y engrandecer la instrucción pública, así como la educación de la sociedad en el cultivo de las bellas artes como una posibilidad de apertura a la actividad humana y preparación hacia el porvenir de los educandos. Para alcanzar este objetivo se preveía el establecimiento de academias de ese género y el 26 de abril de 1900 se decretó la creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación en Quito.⁶³ El Gobierno liberal de Alfaro reconocía en la música un amplio potencial artístico, moral y educativo para las buenas costumbres, de tal modo que la educación musical formal impulsaría las habilidades artísticas de los ecuatorianos y evitaría la posibilidad de que se «guardaran incultas por más tiempo».⁶⁴

Para iniciar esta misión, el régimen liberal contrató y asumió el traslado desde Chile de los profesores Enrique Marconi, Pedro Traversari Branzanti, Pedro Traversari Salazar y Clementina Marconi (hija de Enrique Marconi).⁶⁵ El trabajo de los profesores italianos inició con

63 Eloy Alfaro, «Decreto de Creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación», 26 de abril de 1900, Fondo Presidencia, T. 1. 1. 2, f. 20-1, AMRE.

64 Ibíd.; José Peralta, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1901* (Quito: Imprenta Nacional, 1901), 15; Conservatorio Nacional de Música y Declamación —CNMD—, *Reglamento del Conservatorio Nacional de Música y Declamación* (Quito: Imprenta Nacional, 1900), 5.

65 El contrato colectivo firmado el 3 de enero de 1900 reconocía por gastos de viaje el pago de S/. 243,23 (sucres) y un pago por viáticos de S/. 60,80. Enrique Marconi, como director, tendría un sueldo de S/. 3000 anuales, y sus clases serían de Armonía, Composición, Piano y Canto Superior, Estética y Filosofía del Arte, y Conjunto Coral e Instrumental, con un total de al menos dieciocho horas semanales. En caso de no existir alumnos en los cursos superiores, debía impartir teoría, violonchelo, contrabajo y órgano. El subdirector, con sueldo de S/. 2000 anuales, fue Pedro P. Traversari S., quien impartiría el curso completo de teoría y solfeo y los dos primeros cursos de Historia de la Música, con un total de dieciséis horas semanales. También estarían bajo su responsabilidad la contabilidad, la biblioteca y el archivo institucional. Pedro P. Traversari B. fue contratado como profesor de instrumentos de madera, con ocho horas semanales. Finalmente,

la elaboración del reglamento de la institución, para lo cual sus autoridades tuvieron presente los documentos similares de las instituciones europeas, adaptándolos al carácter del país.⁶⁶

La documentación recopilada no permite identificar las razones por las que se contrató a este grupo de músicos italianos residentes en Chile. Una posible respuesta podría inferirse por la cercanía geopolítica entre Chile y Ecuador tras la guerra del Pacífico (1879-1883), de la que vino la alianza/cooperación para la reforma del ejército y la transformación en el sistema educativo ecuatoriano.⁶⁷ También la reputación que para entonces tenía el conservatorio de Santiago pudo haber incidido en la decisión, pues contaba con una planta docente de veinticuatro miembros, entre nacionales y europeos, y sus aprendices formaban parte de la escena musical local como artistas de teatros, iglesias, escuelas y bandas militares o ejercían su profesión en otros países de la región y Europa.⁶⁸

Clementina Marconi tendría a su cargo las clases de piano y canto inferior, con un mínimo de ocho horas semanales y un sueldo de S/. 720 anuales. José Peralta, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900* (Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1900); José Peralta (ministro de Instrucción Pública) al ministro de Hacienda, Quito, 14 de abril de 1900, Fondo Ministerio de Instrucción Pública 1900-1901, Caja 843, Tomo 1419, f. 153, ANE.

- 66 Enrique Marconi al ministro de Instrucción Pública, 11 de mayo de 1900, Libro de notas 1, f. 1, ACNM.
- 67 Yáñez propone que el gobierno se dirigió a los señores Traversari mediante el coronel Nicolás F. López y les solicitó información sobre las gestiones y planes a realizarse para la reapertura del conservatorio. La autora señala que, a la par, el país negociaba con el Gobierno chileno la venida de una misión militar y fue la oportunidad de asistencia de una delegación en beneficio de la cultura. En los archivos revisados no ha sido posible confirmar la aseveración, sin embargo, por la coyuntura política y el vínculo previo establecido por Traversari Branzanti con el país y las instancias militares, es probable que el proceso haya sido según se indica. Nancy Yáñez, *Memorias de la lírica en Quito* (Quito: Banco Central del Ecuador, 2005), 61.
- 68 En Santiago de Chile, el conservatorio fue fundado en 1850 desde lo que previamente fue la Escuela de la Cofradía del Santo Sepulcro. Para 1899 se impartían clases de: armonía y contrapunto, teoría, canto, piano superior y elemental, órgano, violín y viola, violoncelo, contrabajo, flauta, oboe, clarinete, fagot, instrumentos de cobre, italiano, francés, historia de la música, aritmética, dibujo y escritura musical, declamación, conjunto vocal y musical. Del total de 24 profesores, tres eran mujeres y desarrollaban las materias de canto y piano elemental. Luis Sandoval, *Reseña histórica del Conservatorio Nacional de Música y Declamación, 1849 á 1911* (Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg, 1911), 18.

El prestigio social y cultural del conservatorio chileno tenía su contraparte en la actitud de las élites y su necesidad de consumo de espectáculos artísticos extranjeros.⁶⁹ John L. Walker identifica dos significados en la llegada de las compañías italianas: el anhelo de los habitantes locales por tener una experiencia operística «genuina» y la importancia que daba la presencia de artistas extranjeros a las ciudades alejadas de la corriente musical principal.⁷⁰ Simultáneamente, estos sucesos desarrollaron una lógica de consumo cultural que demandó más presentaciones de compañías foráneas, motivando incluso a varios artistas para que trasladasen sus residencias a los países americanos.

La aceptación de estas expresiones culturales en la región fue de la mano del consumo material de bienes importados porque «las capas superiores se esforzaban por marcar su diferencia al adoptar todo lo europeo, lo francés e inglés».⁷¹ La vestimenta y el adorno personal fueron una muestra simbólica de estatus, como eran las prácticas culturales de asistencia al teatro, adquisición de un palco, posesión de libros, compra de un piano o vinculación a sociedades artísticas que difundían las obras europeas de moda. Tal como destacan Irurozqui y Peralta, el paso de la creación de una «república de ciudadanos» a una de «gente decente» implicó «la promoción de una modernización nacional circunscrita al modelo discursivo de “lo civilizador”».⁷²

69 Los espectáculos llegaban a la zona de las salitreras, principalmente a Iquique, para luego pasar a Valparaíso y finalmente a Santiago. Posiblemente por la ubicación geográfica de Ecuador, su densidad poblacional, su sistema de comunicaciones internas, su situación económica y las políticas de tolerancia religiosa que recién fueron eliminadas en 1906, Chile y Perú representaban mejor los ideales de progreso y modernidad cultural, lo que les hacía sitios más atractivos para viajeros y artistas europeos. Claudio Tapia Figueroa, *Relaciones bilaterales entre Chile y Ecuador: La construcción de la amistad paravecinal, 1880-1910* (Valparaíso: Editorial USM, 2016), 54. Pagnotta, «La inmigración italiana en Ecuador: Quito y Guayaquil como lugares de arribo y asentamiento», en *Ciudad-Estado, inmigrantes y políticas*, ed. Jacques Ramírez G. (Quito: Editorial IAEN, 2012).

70 Walker, «Los músicos italianos».

71 Arnold J. Bauer, *Somos lo que compramos: Historia de la cultura material en América Latina* (Ciudad de México: Taurus, 2002), 205.

72 Marta Irurozqui y Víctor Peralta, «Élites y sociedad en la América andina: De la república de ciudadanos a la república de gente decente, 1825-1880», en *Historia de la América andina*. Vol. 5, ed. Juan Maiguashca (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar —UASB— / Libresa, 2003), 132.

La vía trazada para ese fin iba más allá de la educación general o de las buenas maneras y reconocía la importancia del «progreso económico, sistematizado en los ferrocarriles y en su capacidad de fomentar polos de desarrollo regional, subordinando las fuerzas provinciales a la potestad capitalina».⁷³

El Gobierno de Eloy Alfaro imitó el modelo chileno, no solo en la importancia que él daba al ferrocarril o en los intentos de establecer colonias agrícolas en las zonas orientales, sino también en las intervenciones de sus partidarios cercanos sobre la educación en la Convención de 1906.⁷⁴ Por lo tanto, pese a que mediante decreto Eloy Alfaro creó un conservatorio de música que, a decir de Brescia, expresa «el evidente propósito de imitar al Conservatorio de París»,⁷⁵ en la práctica, su estructura⁷⁶ y aplicación estuvo más cercana a la experiencia musical chilena y al conservatorio cerrado de García Moreno.

73 *Ibíd.*

74 La conexión cultural con Chile no fue únicamente el resultado de la voluntad modernizadora liberal, sino que recogió las experiencias previas de movilidad y redes entre los músicos del siglo XIX. Llama la atención que una de las obras compuestas por Domingo Brescia (director del CNM entre 1905 y 1911) y analizada por García Arancibia cuente con una dedicatoria a su amigo Fabio de Petris (profesor del CNM entre 1872 y 1876), lo que deja ver el rastro de un movimiento musical regional más sólido y cercano de lo que se ha podido imaginar. Quizá los músicos italianos de ese entonces ubicados en Perú, Chile y Ecuador mantenían relaciones de cercanía e incluso de fraternidad. Véase: Fernando García Arancibia, «Domingo Brescia y el aporte foráneo al desarrollo musical chileno», *Revista Musical Chilena*, n.º 175 (enero-junio, 1991): 48, <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13711/13990>; Pagnotta, *Situando los márgenes*; Terán Najas, «La escolarización de la vida», 86.

75 Cuando Brescia justifica la necesidad de cambiar el reglamento del CNM, señala que la estructura y las pretensiones iniciales de este respondían a un intento de imitación del modelo francés. Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 21 de septiembre de 1905, Libro de notas 1, f. 339, ACNM.

76 Por decreto, el CNM tenía dos secciones: una de hombres y otra de mujeres. La distribución de enseñanza sería: I. Piano, armonio y órgano. II. Canto. III. Instrumentos de cuerda de arco. IV. Instrumentos de viento de madera. V. Instrumentos de viento de metal y percusión. VI. Teoría, solfeo, armonía, composición e Historia de la Música. VII. Conjunto coral. VIII. Conjunto instrumental. IX. Declamación e idiomas. Las clases conservarían el siguiente orden: de piano superior, armonio y órgano; de canto superior, curso completo para hombres; de piano, curso medio; de piano y canto inferior para señoritas; de piano, curso inferior, para hombres; de violín y viola; de violoncelo y contrabajo; de instrumentos

A diferencia del conservatorio de 1870, que identificaba como un requisito fundamental para el ingreso de sus estudiantes el ser bautizado, el CNM de 1900 recibiría a los aspirantes que, sabiendo leer y escribir, cumplieran con los requisitos de edad y superaran las pruebas de aptitud inicial. Ambas escuelas gratuitas centraron su atención en la educación de músicos de orquesta, banda, pianistas y cantantes; sin embargo, desde 1900 la presencia de las mujeres como estudiantes y profesoras fue mayor.

El compromiso estatal abría la esperanza de un respaldo sostenido para las artes en sus diversas expresiones al realizar una inversión significativa para intentar garantizar la calidad docente, la infraestructura o recursos necesarios para su funcionamiento. No obstante, es necesario ubicar este proyecto educativo dentro del escenario político social de la época para situar su reapertura en el mapa de la modernización liberal.

En Hispanoamérica, la instrucción pública fue vista como un factor modernizador ante la pervivencia de elementos «arcaizantes» en las sociedades.⁷⁷ Al respecto, Gabriela Ossenbach reconoce el carácter integrador que tuvo la educación dentro del proceso de construcción del Estado nación en la región, y el liberalismo ecuatoriano es una evidencia de lo significativa que fue la instrucción pública para el proyecto político. Como sostiene Rosemarie Terán, desde la herencia no reconocida del progresismo y la política educativa garciana, «la escuela era la base de la regeneración política y social».⁷⁸

En los informes de Instrucción Pública y en la clasificación de los establecimientos de enseñanza se observan las formas como el proyecto liberal radical fragmentaba la población a partir de criterios como el pensum de estudios y la ubicación espacial de los establecimientos de enseñanza,⁷⁹ ya que, como postula Derek Williams:

de viento de madera; de instrumentos de viento de metal y de percusión; de armonía y composición; de teoría y solfeo; de historia de la música. Alfaro, «Decreto de Creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación».

77 Gabriela Ossenbach, *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica: El caso ecuatoriano, 1895-1912* (Quito: UASB-E / CEN, 2018), 58-143.

78 Terán Najas, «La escolarización de la vida», 168.

79 Ecuador, *Ley de Instrucción Pública*, Registro Oficial 404 y 405, 6 de julio de 1897, arts. 12 y 33.

Los conocimientos incluidos en la educación primaria obligatoria y costeadá por el Estado son una herramienta potente para reinventar, reconfigurar o perpetuar las identidades nacionales. Aunque los sistemas educativos rara vez hacen lo que los gobiernos afirman o esperan, siguen siendo un medio eficaz —aunque disputado— con que construir comunidades homogéneas.⁸⁰

El discurso de igualdad y democracia, latente en la historiografía sobre la Revolución Liberal, la muestra como una trayectoria que «se inicia con un espíritu nuevo, del progreso y la modernidad, y con los ojos puestos en las sociedades europeas consideradas como civilizadas».⁸¹ Empero, no siempre ayuda a comprender la clasificación sistémica que desde el Estado se dio a la población, pues a decir de Luis A. Martínez, ministro de Instrucción Pública en 1904 y uno de los precursores de la Escuela de Bellas Artes:

El Estado en su deber de dar enseñanza debe procurar que se la adapte á las primeras necesidades del país, sin cerrar, por esto, la puerta al *progreso indefinido* de quien tenga aptitudes para seguirlo; pero *no impulsar inmoderadamente a las clases trabajadoras para que con nociones de conocimientos mal digeridos, que no se conforman con su condición busquen fuera del campo*, al que debemos dedicar gran parte de nuestras energía, una esfera de acción mayor é inadaptable á sus fuerzas⁸² (sic, énfasis añadido).

Dentro del sistema educativo de los Gobiernos liberales, cada ramo y establecimiento debía cumplir con la finalidad de impartir los conocimientos que el gobierno consideraba necesarios «á fin de *dar á los alumnos, solamente los conocimientos que les sean indispensables para el medio en que viven y han de continuar viviendo*»⁸³ (sic, énfasis añadido). Pero ¿qué se esperaba del CNM y de sus miembros?, ¿cómo respondieron las autoridades de la institución a las demandas del Estado?, ¿qué lugar ocupó el

80 Derek Williams, «La creación del pueblo católico ecuatoriano, 1861-1875», en *Cultura política en los Andes (1750-1950)*, ed. Cristóbal Aljovín de Losada y Nils Jacobsen (Lima: Embajada de Francia en Perú / Instituto Francés de Estudios Andinos / Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2006), 322.

81 Martha Moscoso, «Familia y sociedad en el período liberal», en *El ferrocarril de Alfaró: El sueño de la integración*, comp. Sonia Fernández Rueda (Quito: CEN, 2008), 73.

82 Luis A. Martínez, *Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1904* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1904), XVIII-XIX.

83 *Ibíd.*, XVIII.

CNM en la dinámica social que vivía la ciudad a inicios del siglo XX? Esas son las interrogantes que se examinan a continuación.

LAS EXPECTATIVAS ESTATALES FRENTE AL CNM

En su análisis sobre la configuración de las naciones en América Latina, Ricaurte Soler afirma que, desde su creación, el Estado siempre intentó cumplir una función de agente activo, buscando desde el aparato estatal las maneras de ejercer coerción sobre su población y lograr la homogeneidad social.⁸⁴ Para el autor, la actividad del Estado que estaba en proceso de constitución nacional se desempeñaba en dos instancias: la primera, en el ámbito interno, donde requería la identificación de los habitantes en el territorio como parte de su país frente a los otros, y la segunda, que consistía en la búsqueda de reconocimiento como país en el escenario internacional.⁸⁵

A inicios del siglo XX, Ecuador todavía seguía trabajando en esas dos dimensiones desde el Estado y la música le brindaba la posibilidad de contribuir a la consolidación de la nación en ambos espacios. Sobre el reconocimiento del país en el ámbito internacional, la música y la educación impartida en el CNM albergaban las posibilidades de ampliación de repertorios patrios y la creación de «maestros» u obras que se convirtieran en cartas de presentación de un país «civilizado» y «moderno» ante sus pares internacionales.⁸⁶ Con respecto a la coerción interna, la música fue un elemento central dentro del control de las bandas del Ejército y la instrucción pública.

Los estudios sobre el Ejército de la época en Ecuador,⁸⁷ así como los informes ministeriales, muestran el interés de los Gobiernos liberales por impartir de manera regular una instrucción militar y gimnástica en los colegios de varones, donde «es un deber sagrado mantener en

84 Ricaurte Soler, *Idea y cuestión nacional latinoamericanas: De la independencia a la emergencia del imperialismo* (Ciudad de México: Siglo XXI, 1980), 25-6.

85 *Ibíd.*, 16.

86 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 1906, Libro de notas 1, f. 407-15, ACNM.

87 Jorge Martínez Bucheli, «La primera misión militar chilena y su influencia en el ejército ecuatoriano, 1899-1905» (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2017), <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5987/1/T2481-MH-Mart%e3%adnez-La%20primera.pdf>.

la juventud vivo y disciplinado el espíritu de civismo para cuando la patria lo reclame». ⁸⁸ Esta práctica estuvo acompañada de una campaña simbólica para la generación de una identidad territorial, mediante el uso de mapas y la creación de un sentimiento patriótico en las escuelas con la difusión de los símbolos patrios o el juramento a la bandera.

En el ámbito de la educación pública, el Estado liberal buscó comprometer a los profesores del CNM con otros espacios y prácticas de enseñanza. Según el contrato colectivo firmado por los profesores italianos traídos de Chile, cada uno de ellos debía complementar su labor educativa con la contribución a la institución de su biblioteca personal (Enrique Marconi, Pedro Traversari Salazar y Pedro Traversari Branzanti) o su colección de instrumentos (Pedro Traversari Salazar) en calidad de préstamo por el período de duración de su contrato. Adicionalmente, se esperaba que Clementina Marconi completara su labor como profesora de canto y piano inferior en el CNM impartiendo clases de música e italiano en caso de que se establecieran colegios laicos estatales para señoritas, y que Pedro Traversari Salazar ocupara la clase de música en el Instituto Mejía u otro establecimiento que el gobierno dispusiera. ⁸⁹

La participación efectiva de estos funcionarios del CNM en las instituciones de educación primaria o secundaria de la ciudad no fue solo voluntad de Estado —que según las fuentes compartía la visión de Enrique Marconi de que la música contribuía al «mejoramiento» moral, social y cultural de la población—, ⁹⁰ sino que varios miembros del CNM adoptaron la carrera docente como una labor complementaria a su actividad musical. Ese fue el caso de Nicolás A. Guerra, quien trabajó como profesor de música en el Instituto Normal de Señoritas, ⁹¹ o de Sixto M. Durán, quien antes de ejercer como director del CNM cumplió dicha función en la Escuela de Artes y Oficios. Sin embargo, la injerencia de los miembros del CNM en los espacios educativos no

88 J. Román, *Memoria del Secretario de Instrucción Pública, Correos y Telégrafos, etc., a la Convención Nacional de 1906* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1906), VII.

89 Peralta, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, XLII-IV.

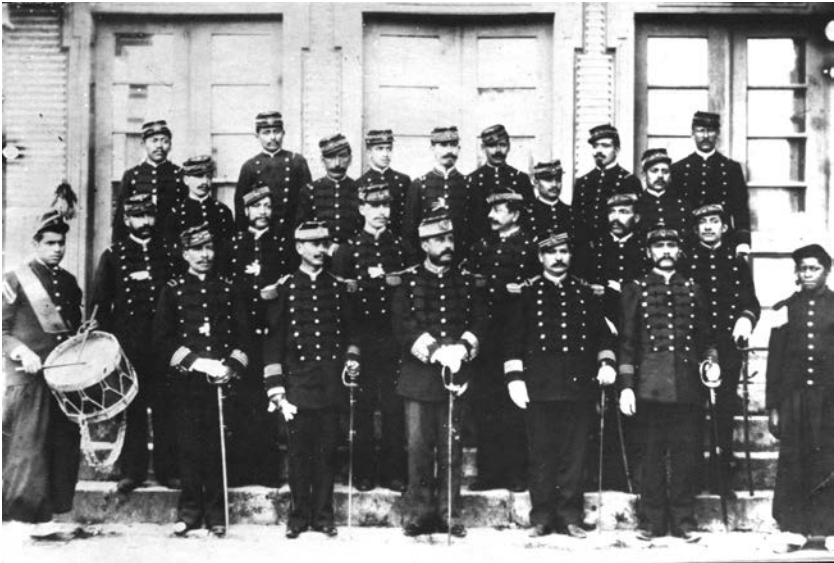
90 Enrique Marconi al Gobernador de la Provincia, 23 de junio de 1902, Libro de notas 1, f. 127-8, ACNM.

91 A. Reyes V., *Informe que el Ministro de Instrucción Pública, etc., presenta a la Nación en 1911* (Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1911), 35.

se dio solo en los salones de clase, sino que, por contrato, Traversari Salazar debió presentar al gobierno correspondiente un texto de teoría musical y una colección de cantos escolares y populares para el uso de los alumnos del CNM y de los colegios locales.⁹²

Esta participación de los miembros del CNM en establecimientos educativos, que también abarcó los repertorios de las bandas militares, permite observar a estas instituciones como alternativas laborales y culturales para los músicos que, a través de su educación con fines profesionales, recibían los conocimientos considerados necesarios del saber musical de la época. Al respecto, Juan Mullo sostiene que, a diferencia del piano, considerado instrumento aristocrático, las bandas fueron identificándose paulatinamente con el proceso político alfarista, para el cual compusieron aires marciales, himnos y marchas, entre otras melodías.⁹³

Fotografía 4. Batallón Pan y Queso, integrado por artesanos reclutados por el general Eloy Alfaro. Quito, 1902.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

92 Peralta, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, XLII-IV.

93 Juan Mullo Sandoval, *Cantos montoneros y chapulos: Semántica de la canción alfarista* (Quito: UASB-E / CEN, 2015), 42.

Históricamente, las bandas militares fueron símbolos del poder y de la capacidad bélica de los Estados. Por eso, a partir del siglo XIX, las bandas de guerra de América Latina adoptaron la forma de bandas de armonía, basándose en el modelo francés de escuela militar. No obstante, cambiaron con el tiempo y se volvieron musicalmente más complejas al incluir otros instrumentos o ampliar su repertorio.⁹⁴ Este suceso acontecido en el país también se presentó en las experiencias de Chile y Argentina, en las que resaltó el desplazamiento de los escenarios de estas agrupaciones, que pasaron del campo de batalla a una participación permanente en la vida de las ciudades mediante las retretas o como recurso para solemnizar las celebraciones patrias.⁹⁵

Una muestra de este vínculo fue la designación por el Supremo Gobierno al director del CNM como miembro del jurado calificador del Concurso de las Bandas Militares del 24 de mayo de 1904,⁹⁶ el requerimiento a las bandas para realizar la retreta previa a los conciertos que realizaba el CNM en el Teatro Sucre,⁹⁷ o la asistencia de miembros del cuerpo militar como alumnos de la institución.⁹⁸

EL CNM EN LA DINÁMICA MUSICAL DE LA CIUDAD

Ante un panorama cultural dinámico como el quiteño, donde la música fue una actividad cotidiana en movimiento constante, el CNM y sus autoridades debieron aplicar un conjunto de estrategias para ganar un nombre y lograr reconocimiento social en el espacio musical de la

94 Godoy Aguirre, *Breve historia de la música*, 220.

95 Eugenio Pereira Salas, «El rincón de la historia: Las primeras bandas militares de Chile», *Revista Musical Chilena*, n.º 12 (1946): 48-9, <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/11163/11489>; Diana Fernández Calvo, «La música militar en la Argentina durante la primera mitad del siglo XIX», *Revista Digital del Instituto Universitario Naval*, n.º 1 (2009): 29-54, <https://silo.tips/download/la-musica-militar-en-la-argentina-durante-la-primera-mitad-del-siglo-xix>.

96 Pedro P. Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, 4 de mayo de 1904, Libro de notas 1, f. 244, ACNM.

97 Pedro P. Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, 17 de mayo de 1904, Libro de notas 1, f. 245, ACNM.

98 En 1905, el director del CNM emitió una carta de recomendación para que el sargento Antonio Suárez, antiguo alumno de la institución y miembro del batallón Guardia de Honor, fuera ascendido por el vicepresidente de la República a subteniente del Ejército. Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 5 de mayo de 1905, Libro de notas 1, f. 320, ACNM.

capital del país. Investidos del capital simbólico y cultural que les daba el ser músicos extranjeros estudiados en el exterior, las autoridades de la entonces única institución estatal del país especializada en la educación musical emitieron certificados y cartas de recomendación para fabricantes de instrumentos u obras de pedagogía musical, actuaron como jurados de concursos y revisores de obras musicales. Por ejemplo, en 1902, Pedro Traversari Salazar otorgó un certificado al señor Luis López como fabricante de instrumentos de cuerda, puesto que luego de una «examinación detenida de sus obras», conforme a las exigencias acústicas de los instrumentos, se muestran «superiores a todas las que, hasta hoy, se nos han presentado como fabricadas en el país».⁹⁹

Esta práctica fue fortalecida por el Estado. En 1904, el director Pedro Traversari Salazar fue requerido por el ministro de Instrucción Pública para juzgar la obra *Arpeggios para piano* de Francisco J. de Castillo.¹⁰⁰ De igual manera, al año siguiente lo fueron Ulderico Marcelli y Mario de la Torre, delegados por Domingo Brescia para la revisión de la obra *Gramática musical* de Nicolás Guerra,¹⁰¹ por solicitud del presidente de la Sociedad Artística e Industrial de Pichincha.¹⁰² Adicionalmente, por petición del Consejo Municipal de Ibarra, en 1906, Domingo Brescia examinó las ocho composiciones participantes en un concurso de música popular.

El dictamen del director del CNM expresaba que ninguno de los trabajos «resiste á un examen crítico concienzudo por carecer en su totalidad de procedimientos técnicos serios y fundados en las leyes estéticas que sirven de base á las producciones de los músicos de nuestra

99 Pedro P. Traversari S. sin destinatario específico, 1 de mayo de 1902, Libro de notas 1, f. 126, ACNM.

100 Pedro P. Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, 19 de abril de 1904, Libro de notas 1, f. 236-8, ACNM.

101 La obra publicada en 1911, luego de las «Dos palabras» que escribe a modo de presentación, incluye la carta de aprobación enviada por Brescia el 18 de marzo de 1911 a Nicolás Abelardo Guerra. El texto reza así: «Muy Señor mío, he leído detenidamente su obrita titulada Gramática Musical, y estimo que, por su contenido, puede prestar útiles y buenos servicios á quienes deseen conocer la parte teórica de los elementos de la música, y por lo tanto, creo muy oportuno y de suma utilidad su publicación». Nicolás Abelardo Guerra, *Gramática musical* (Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1911), 3.

102 Domingo Brescia al presidente de la Sociedad Artística e Industrial de Pichincha, 4 de noviembre de 1905, Libro de notas 1, f. 352, ACNM.

época».¹⁰³ Esta apreciación estipula que los ejes de su análisis eran sostenidos desde sus conocimientos técnicos y estéticos, que le ubicaban en una posición superior como juez y conocedor de un universo sonoro que sobrepasaba las «manifestaciones espontáneas de un arte rudimentario y exclusivamente popular»¹⁰⁴ de las melodías participantes. Por eso, ante la incapacidad de que las canciones se adaptasen a los criterios estéticos, él debió acudir al sentimiento de «indulgencia» para clasificar las obras desde las «menos incorrectas».¹⁰⁵

Siguiendo las propuestas de Shiner y Kristeller, en su estudio sobre la construcción del campo moderno del arte en el país, Pérez Arias localiza en el siglo XVIII europeo al fortalecimiento de la categoría «bellas artes» como un mecanismo para la diferenciación entre artes espirituales, artes liberales, ciencias, artes manuales, artesanales, mecánicas o industriales. Para la historiadora, «durante la conformación de las nuevas repúblicas latinoamericanas, los líderes políticos e intelectuales buscaron construir las condiciones sociales, económicas e intelectuales que hicieran posible el desarrollo de tal sistema moderno de las artes a nivel local».¹⁰⁶

Como hemos visto, durante el siglo XIX las experiencias suscitadas en Ecuador con el fin de concretar ese anhelo dieron lugar al desarrollo de instituciones educativas especializadas, y pensadores como Juan León Mera o Juan Agustín Guerrero Toro contribuyeron a la concepción de las bellas artes, donde el conocimiento de las «reglas músicas» que regían a la música, considerada como «un fuego sagrado», permitía diferenciar a los músicos de los ejecutantes.¹⁰⁷ Las expresiones vertidas por Guerrero Toro están cercanas a los comentarios realizados por Domingo Brescia, mostrando la ubicación jerárquica que ellos daban a la música difundida en el CNM frente a otras músicas.

La enseñanza de materias teóricas, como Estética e Historia del Arte, muestra la concepción moderna de conservatorio que entró en vigencia

103 Domingo Brescia al presidente del MICM, Ibarra, 26 de diciembre de 1906, Libro de notas 1, f. 462-3, ACNM.

104 *Ibíd.*

105 *Ibíd.*

106 Pérez Arias, «La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador», 87, 160.

107 Guerrero Toro, *La música ecuatoriana desde sus orígenes*, 15.

a inicios del siglo XX, en la que la música —como «la más bella entre las Artes Bellas»—¹⁰⁸ encontró un lugar dedicado exclusivamente para su estudio, desde donde se intentaba irradiar los conocimientos, valores y visiones de la música en otros escenarios.

La injerencia del personal del CNM en los espacios musicales militares también implicó que, entre 1900 y 1903, las bandas del Ejército con residencia en Quito estuvieran bajo la vigilancia de Pedro Traversari Branzanti, quien se convirtió en el director general de las bandas y era el responsable de supervisar la enseñanza dada por los profesores particulares en cada una, al tiempo que estaba obligado a dirigir por lo menos cuatro grandes festivales al año.¹⁰⁹

Adicionalmente, Traversari Branzanti se encargó de facilitar «una numerosísima colección de novedades musicales, óperas modernas y diferentes composiciones de las más apreciadas en Europa»,¹¹⁰ para con su copia enriquecer el repertorio de las bandas. Para ello, se sirvió de sus contactos con la fábrica Ricordi y se convirtió en el filtro previo para adoptar una obra u otra en los repertorios marciales. Contrario a la puesta en escena de los géneros musicales mestizos, afroamericanos o indígenas (que hoy se catalogan como «música ecuatoriana» o «música nacional»), Pedro Traversari Branzanti, consideraba:

Indispensable otra orden para que los instructores ó jefes particulares de cada banda no puedan formar un programa sin previa revisión y consentimiento mío; sucede a veces que se presentan en una retreta con piezas que no las ejecutan debidamente por falta de ensayos y con otras que hacen perder la disciplina, seriedad ó reputación de una banda militar, esto es la ejecución de pasillos, tonos, san juanes ú otras músicas triviales (sic).¹¹¹

Apelando a la disciplina militar, Pedro Traversari Branzanti solicitó al comandante general de Armas y al ministro de Guerra que en las retretas se prohíba la ejecución de esas piezas «triviales» y se formalicen

108 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 7 de diciembre de 1907, Libro de notas 2, f. 102-7, ACNM.

109 Peralta, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, XLII-IV.

110 *Ibíd.*

111 Pedro P. Traversari al comandante general de Armas, 31 de enero de 1902, Libro de notas 1, f. 113-4, ACNM.

las tocadas y llamadas, para evitar el suceso frecuente de que luego de una retreta, las bandas «regresan á sus respectivos cuarteles y ahí frente á la puerta de él, la banda se pone a ejecutar una sucesión tan variada de tales pasillos, tonos, etc. que forma una algarabía espantosa aplaudida por el bajo pueblo» (sic).¹¹²

La incomodidad de Pedro Traversari Brazanti pone en evidencia que, contrario a las expectativas del CNM de convertirse en la voz autorizada del repertorio sonoro en escuelas y bandas militares, la dinámica musical en la ciudad era no solo más variada, sino que seguía practicándose en una diversidad de espacios que estaban fuera de su control, como iglesias, escuelas, salones familiares, calles y sociedades artísticas.

Las valoraciones expresadas anteriormente sobre objetos, obras y ritmos musicales demuestran como sistemáticamente el CNM emitió discursos sobre lo que era la música, desde un espacio de enunciación dominante que custodiaba un saber específico que conjugaba conocimientos técnicos y estéticos considerados superiores a otros, concepto reproducido por sus estudiantes o por los mismos profesores a través de prácticas de legitimación de ese saber musical en particular. La presentación de textos escolares para la revisión de las autoridades, su participación en los certámenes donde los directores eran requeridos como jurados¹¹³ o su introducción como profesores del CNM para ganar ventaja al momento de competir por un empleo relacionado con la música,¹¹⁴ reforzaron el reconocimiento social de la institución como un espacio de saber especializado y le otorgó una voz «profesional» en medio de un espacio musical lleno de otras voces, donde las iniciativas de las municipalidades y las sociedades artísticas plasman a la música como un elemento latente y valorado socialmente.

112 *Ibíd.*

113 Entre los ganadores del concurso organizado en Ibarra en 1906, el primer lugar fue para Virgilio F. Chávez (obertura *A mi Patria*, *Fantasia* para violín y el *Himno* para dos voces con acompañamiento de piano), el segundo lugar fue para Segundo Luis Moreno A. (pasodoble *28 de setiembre*, *Tercer centenario* y el vals *Victoria Matilde*) y el tercer lugar para Yenerlod Malba (*Fantasia para piano*). Domingo Brescia al presidente del MICM Ibarra, 26 de diciembre de 1906, Libro de notas 1, f. 462-3, ACNM.

114 *El Tiempo*, «Concurso musical», *El Tiempo*, 25 de abril de 1908, 1-2, <http://repositorio.casadelacultura.gob.ec//handle/34000/8441>.

Robert Stevenson y Segundo Luis Moreno, por ejemplo, sostienen que a inicios de 1911 el cargo de maestro de capilla de la catedral de Quito era aún muy cotizado y fue ocupado por el doctor español José Mulet, quien desde sus conocimientos como organista y cantante organizó en ese espacio un coro de niños y una escuela de música privada de corta duración. Además, Mulet publicó un tratado musical y presentó varias de sus composiciones en la ciudad.¹¹⁵ La escena musical en la que se insertó el CNM no fue compartida únicamente con la Iglesia, que luchaba por no perder su poder, o con la oferta cultural que el Teatro Sucre publicitaba constantemente en la prensa, sino que también estuvo marcada por la presencia de una diversidad de ritmos y bailes.

Mario Godoy reconoce la presencia en las urbes ecuatorianas decimonónicas de valeses, contradanzas, polcas, mazurcas, yaravíes, pasillos, aires típicos, albazos, sanjuanitos, tonadas, amorfinos, danzantes y yumbos. Especifica que entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX «se consolidan los nombres de algunos de los géneros musicales existentes, e innovaciones musicales regionales» de acuerdo con lo que él reconoce como evidencia del «sentimiento nacionalista de la época».¹¹⁶ Juan Mullo complementa esta visión e identifica que la diferenciación artística —latente en los pronunciamientos de Pedro Traversari Brazanti y Domingo Brescia— formó parte de un proceso de división en clases sociales. Para Mullo, desde la oligarquía se importaban las contradanzas europeas, valeses, gavonas, minuetos, pasodobles o mazurcas, que fueron «criollizados» progresivamente por las élites locales que adoptaron ritmos como el pasillo, frente a otros sectores que se identificaban con «géneros propios y nacionales», como la jota montubia, la jota serrana, el costillar, el toro rabón, la chilena, entre otras.¹¹⁷

El CNM ofreció conciertos con el propósito de la enseñanza de buenas costumbres, el aprendizaje y la difusión de la música. Ese fue el caso del concierto realizado el 10 de agosto de 1902 en el Teatro Sucre

115 Robert Stevenson, *La música en Quito* (Quito: Ediciones del Banco Central del Ecuador, 1989), 37; Moreno, *La música en el Ecuador*, 103-4.

116 Godoy Aguirre, *Breve historia de la música*, 170.

117 Juan Mullo, *El vals y las danzas republicanas iberoamericanas* (Quito: Instituto Iberoamericano de Patrimonio Natural y Cultural de la Organización del Convenio Andrés Bello, 2015), 97-100.

en favor de los damnificados por el incendio de Guayaquil,¹¹⁸ o el concierto de fin del año lectivo 1902-1903 que, a causa de la muerte de Enrique Marconi, fue reprogramado para el 24 de mayo de 1904.¹¹⁹ La participación del establecimiento como colaborador en los eventos que organizaban la vida cultural de la ciudad fue constante, tal como señala su inclusión en la agenda de inauguración del Ferrocarril Transandino (1908)¹²⁰ o el Concierto Inaugural de la Exposición Nacional (1909).¹²¹

Como institución educativa regida por el Ministerio de Instrucción Pública, el CNM realizaba anualmente un evento musical de cierre del año lectivo para mostrar al público los avances de los alumnos. En él participaban los miembros del centro musical y se entregaban certificados a los alumnos aprobados por clase. Así lo muestra el programa de clausura del año 1907-1908, donde se observa que las celebraciones arrancaban con el Himno Nacional y, a medida que se desarrollaban, se incluía la interpretación de obras musicales.¹²² Así como en la celebración anual se otorgaban reconocimientos a los alumnos destacados, la institución fortalecía su legitimidad desde la prohibición a los estudiantes de tomar clases privadas con profesores externos a ella, la limitación

118 Enrique Marconi al ministro de Instrucción Pública, 19 de julio de 1902, Libro de notas 1, f. 131-2, ACNM.

119 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 19 de noviembre de 1909, Libro de notas 2, f. 245, ACNM.

120 Los gastos incurridos para el concierto fueron: a) traslado de instrumentos y materiales, S/. 25,00; b) aseo del teatro y decoración, S/. 85,00; c) porteros y sirvientes, S/. 9,00; d) espermas para los ensayos y aún para el concierto en el caso de faltar la luz eléctrica (el sobrante serviría para el alumbrado de la clase nocturna que se daba en el conservatorio), S/. 35,00; e) cartulina para programas y texto de la cantata S/. 32,00; f) impresión de programas y textos, S/. 30,00; g) papel de invitaciones e impresión, S/. 12; h) boletería, papel e impresión, S/. 4,00; i) reparto de invitaciones S/. 6,00; j) bajada de los estrados grandes del salón al escenario y volverlos al salón después del concierto; k) material y trabajo para aumentar una grada en dichos estrados, S/. 48,00; l) compostura de atriles de hierro y madera, S/. 10,00. Total: S/. 297,00. Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 4 de junio de 1908, Libro de notas 2, f. 142-3, ACNM.

121 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 28 de marzo de 1909, Libro de notas 2, f. 148, ACNM.

122 Programa de entrega de premios del año lectivo 1907-1908, s/r, Libros de exámenes 2, f. 57-63, ACNM.

de participar en eventos sin autorización del director¹²³ y la publicación de la primera edición oficial del Himno Nacional.

El manejo que dieron las autoridades al Himno Nacional y su revisión indican cómo operaba el CNM —desde criterios musicales— para convertirse en la voz autorizada sobre lo que se esperaba que fuera la música oficial en el país. Por eso, bajo el discurso de profesionalización, intentaba concretar su posición dentro del espacio local, como juez que clasificaba lo que era o no la música. Así, ante el requerimiento de presentar el Himno Nacional del Ecuador por parte de la gerencia de la Exposición Panamericana de Búfalo (EE. UU.) en 1901, las autoridades del CNM manifestaron que no existía una «instrumentación medianamente correcta» de la canción. Además, tras la advertencia de que «la mayor parte de los ejemplares para piano y canto están llenos de errores y cambios que alteran las bellezas que encierra el original del autor», las correcciones realizadas por Pedro Traversari Branzanti y Enrique Marconi fueron adoptadas por el Gobierno liberal como versiones oficiales para piano solo, piano y canto, y banda, siendo enviadas para impresión a la fábrica Ricordi de Milán.¹²⁴

A decir de Marconi, la impresión de la primera edición oficial del Himno Nacional respondió también al hecho de que la «detestable instrumentación» previa de este lo había dejado sin ejecución en las bandas de música y su interpretación era poco generalizada en la sociedad y el pueblo. Por esta razón, el accionar de la dirección del CNM fue autoasumido «como un deber patriótico»¹²⁵ que le dio a la obra la importancia y popularidad que tenían los himnos nacionales en todos los países.¹²⁶

En gran medida, la participación del CNM en el escenario musical local fue posible gracias a la intervención del gobierno, que apoyó las

123 CNMD, *Reglamento del Conservatorio*, 16.

124 Enrique Marconi al ministro de Instrucción Pública, 4 de marzo de 1901, Libro de notas 1, f. 72, ACNM; Enrique Marconi a la fábrica Ricordi de Milán, 28 de marzo de 1901, Libro de notas 1, f. 74, ACNM. Los ejemplares impresos fueron distribuidos entre las bandas y las instituciones educativas del país y enviadas a otros conservatorios como una carta de presentación de la cultura de Ecuador.

125 Enrique Marconi al ministro de Instrucción Pública, 28 de noviembre de 1901, Libro de notas 1, f. 99-100, ACNM.

126 Pedro P. Traversari B. y Pedro P. Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, 22 de noviembre de 1901, Libro de notas 1, f. 95-7, ACNM.

actividades constantes del establecimiento. Eso se observa en la iniciativa de Pedro Traversari Salazar para celebrar el 10 de agosto de 1904, cuando propuso al Ministerio de Instrucción Pública la realización de un «concurso que sea un verdadero certamen igual para todos». De acuerdo con las bases presentadas, los participantes debían componer en veinte días una sinfonía de estilo clásico para piano, adaptable para orquesta y destinada a conmemorar a un héroe, y presentarla en el CNM, que a su vez la pasaría al Ministerio.¹²⁷

A este concurso solo se presentó una obra,¹²⁸ lo que muestra que, pese a la voluntad de las autoridades y el apoyo del gobierno, el poder del CNM no fue automático, sino que debió ganarlo de distintas maneras hasta tener una voz en medio de una realidad musical variopinta, donde la institución convivía con otros músicos, visiones y organizaciones que plantearon alternativas artísticas por fuera de ella.

Uno de estos momentos fue en 1902, cuando el CNM organizó un concierto benéfico en favor de los damnificados por el incendio de Guayaquil. El evento demandó la inversión de S/. 310 por parte del Ministerio de Instrucción Pública y el monto recaudado para ser enviado a la Junta de Beneficencia de Guayaquil alcanzó los S/. 315.¹²⁹ Otra situación de tensión fue la ruptura de relaciones entre Pedro Traversari Salazar y Domingo Brescia en 1905, pues mientras Traversari Salazar se encontraba becado en Europa, según Brescia, se presentaba como el director del conservatorio de Quito, cargo por el que seguía cobrando un salario pese a su ausencia. Esta incomodidad hizo que Brescia pusiera a disposición de las autoridades su cargo en caso de que Traversari Salazar regresara como subdirector al CNM.¹³⁰

Sin embargo, la mayor tensión con el CNM en la primera década del siglo XX provino de la rivalidad que se dio con la Sociedad Filarmónica Beethoven (SFB). Según los estatutos aprobados el 24 octubre

127 Pedro P. Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, 7 de julio de 1904, Libro de notas 1, f. 253-4, ACNM.

128 Pedro P. Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, 4 de agosto de 1904, Libro de notas 1, f. 260, ACNM.

129 Enrique Marconi al ministro de Instrucción Pública, 19 de julio de 1902, Libro de notas 1, f. 131-2, ACNM; Enrique Marconi al ministro de Instrucción Pública, 3 de noviembre de 1902, Libro de notas 1, f. 163-4, ACNM.

130 Moreno, *La música en el Ecuador*, 118.

de 1908, la finalidad de esta sociedad artístico-musical era «propender al engrandecimiento del arte Nacional, creando una escuela sujeta al plan de estudio que acuerde el Cuerpo Directivo».¹³¹ Con ese fin, los socios activos (músicos) debían pagar S/. 3 de inversión inicial y S/. 2 de cuota mensual, además de asistir a las sesiones, ensayos y conciertos convocados por el presidente, quien lideraba el cuerpo directivo.¹³² La tensión entre ambas instituciones dedicadas a la educación musical se dio a partir de que en el listado de los casi sesenta socios fundadores constaban los nombres de varios exestudiantes y funcionarios del CNM, quienes fueron expulsados durante el incidente provocado por la renovación del contrato de Ulderico Marcelli en 1907.¹³³

A partir de finales de 1907, la SFB también aceptó el ingreso de alumnos, que si bien debían leer y escribir, no requerían tener conocimientos previos de música para ser aceptados. Dichos alumnos podían estudiar un instrumento a su elección, además de aquel designado por los directivos. A cambio de las enseñanzas recibidas, sus representantes previamente firmaban una fianza por S/. 10, que sería cobrada si el estudiante no permanecía por un año o si faltaba sin causa justificada seis veces en un mes. A diferencia de la educación gratuita brindada en el CNM, los alumnos de la SFB debían cubrir el pago mensual de S/. 1.¹³⁴

Desde el momento de aparición de la SFB, el CNM debió compartir el espacio cultural con la nueva organización privada. No obstante, mientras el CNM y sus autoridades extranjeras buscaban lograr reconocimiento artístico y social, las redes de sociabilidad de sus miembros ayudaron a que la SFB se vinculara con otras asociaciones artísticas, difundiera en la prensa sus actividades y participara en todos los eventos

131 Estatuto de la Sociedad Beethoven, 1908, 2, Fondo general, BEAEP, Quito.

132 *Ibíd.*

133 En 1907 fueron expulsados 26 alumnos del CNM que, a juicio de Brescia, causaron «injuria al distinguido profesor Sr. D. Ulderico Marcelli» cuando intentaron evitar la renovación de su contrato. Las acusaciones a los estudiantes se complementaron con la molestia que causó a Brescia el que hubieran pasado por alto su autoridad y fue una de las motivaciones para convocar la junta de profesores, que determinó la expulsión de los estudiantes y la solicitud del despido del profesor Manuel Ma. Novoa. Disposición de Domingo Brescia, 15 de julio de 1907, Libro de notas 2, f. 50-1, ACNM.

134 Estatuto de la Sociedad Beethoven, 10-1.

patrios o culturales en los que tuvo oportunidad.¹³⁵ En este sentido, Segundo Luis Moreno, profesor del CNM, advierte que, a partir de la expulsión de los miembros en 1907, arrancó una campaña de desprestigio contra Domingo Brescia y el CNM, en la que los periódicos atacaron permanentemente el quehacer institucional o simplemente lo invisibilizaron.¹³⁶ Complementa esta visión Luis H. Salgado, quien sostiene que el 11 de agosto de 1911, tras el derrocamiento de Alfaro, «los miembros beethovenianos se adueñaron del Conservatorio Nacional y consiguieron del ministro de Educación Pública la cancelación del nombramiento del director, del maestro Domingo Brescia».¹³⁷

Fotografía 5. Estudiantes del CNM en la puerta de ingreso al edificio de la calle Cuenca. Quito, 1907 aprox.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

135 Por ejemplo, en 1909, aparece en la prensa su participación en el «Programa de la sesión solemne con que la Sociedad Artística é Industrial del Pichincha celebró el XCVIII aniversario de la emancipación política de la República de Chile, noble y heroica hermana de la República del Ecuador». En el evento intervino musicalmente la orquesta de la Sociedad Musical Beethoven, tocaron los señores Gómez Sojos, Latorre, Tipán, Jarrín, Paz y Durán. *El Comercio*, «Programa», *El Comercio*, 18 de septiembre de 1908, 2; *El Comercio*, «La Sociedad Beethoven», *El Comercio*, 31 de marzo de 1909, 3.

136 Moreno, *La música en el Ecuador*, 119.

137 Salgado, «El Conservatorio de Música y sus directores», 220.

Durante su primera década, el CNM también vivió momentos de inestabilidad. Desde su refundación empezó funcionando en el edificio de la Biblioteca Nacional, pero en diciembre de 1902 se cambió a la casa n.º 28, de José Ignacio Delgado, en la calle García Moreno, y al año siguiente se trasladó a la casa de Fidel Monje, en la calle Guayaquil. En noviembre de 1904, el CNM se mudó a la casa n.º 23, de Julia Nájera viuda de Gómez de la Torre, para, en 1907, finalmente comprar la casa n.º 29, en la calle Cuenca, donde permaneció gran parte del siglo XX.¹³⁸

El ascenso de nuevas clases sociales urbanas y la secularización permiten comprender la diversidad de expresiones sonoras de Quito. Mientras las élites disfrutaban y bailaban al ritmo de la música importada desde Europa y EE. UU., reinterpretada en salones o teatros, los sectores populares entonaban sanjuanitos, pasacalles y otros ritmos que sonaban en las plazas y calles de ciudad. Considerando que el objetivo de la segunda fundación del CNM era engrandecer y desarrollar la cultura del país, los métodos y repertorios difundidos en la institución durante este momento embrionario se alinearon más con los gustos de las élites que, desde el Teatro Sucre, las óperas, las zarzuelas y los cánones europeos, buscaban civilizar a los sectores populares.

Pero ¿quiénes eran las personas convocadas a cumplir esa misión?, ¿quiénes fueron los alumnos y alumnas que se formaron en la institución?, ¿qué visión de arte era impartida en las clases y cómo comulgó ella con la dinámica de la ciudad? Esas son varias de las interrogantes que desarrollaremos en el siguiente capítulo para caracterizar socialmente a los miembros de esta comunidad educativa y dilucidar el proceso de profesionalización del saber musical en su interior.

138 Decreto de Presupuesto de Gastos del Conservatorio Nacional de Música de la Capital, 27 de abril de 1900, f. 156, Fondo Ministerio de Hacienda, Serie Ministerio de Instrucción Pública 1900-1901, caja 843, tomo 1419, año 1900, ANE; Enrique Marconi al ministro de Instrucción Pública, 3 de diciembre de 1902, Libro de notas 1, f. 167-170, ACNM; Pedro P. Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, 7 de diciembre de 1903, Libro de notas 1, f. 213-5, ACNM; Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 14 de noviembre de 1904, Libro de notas 1, f. 281-2, ACNM; Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 21 de junio de 1911, Libro de notas 2, f. 392-8, ACNM.

Fotografía 6. Fiesta indígena en La Magdalena. Quito, 1915 aprox.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

Fotografía 7. Revista de las reservas. Sigüig, 1905



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y EL SABER MUSICAL

Tras más de 123 años de funcionamiento ininterrumpido y haber sido el espacio educativo de varios de los músicos académicos más afamados del país en el siglo XX, el CNM de Quito ha sido también un lugar para el desarrollo de mitos en la literatura a su alrededor, entre cuyos autores se encuentran exestudiantes y profesores que resaltan su labor «patriótica» o, por el contrario, otros que lo caracterizan como un sitio elitista de exclusión sonora y social. Con el deseo de tomar distancia de estas posturas binarias, este capítulo ha sido elaborado a partir de la sistematización de los libros de comunicaciones, los cuadernos de matrículas y los registros de asistencia docentes, con miras a entender la institución como un espacio desde donde se configuraron imaginarios sobre el arte, a través del disciplinamiento y la diferenciación social presente en los contenidos educativos, así como en su organización interna.

Este capítulo está compuesto por cuatro apartados. En el primero analizaremos la estructura institucional del CNM, de tal forma que el lector pueda familiarizarse con las funciones encomendadas principalmente al personal administrativo. En el segundo presentaremos al cuerpo docente que desde sus trayectorias personales dieron vida a los conocimientos impartidos a los estudiantes. En el tercero se tematiza a

los estudiantes como cuerpo colectivo diverso en clasificación y jerarquización constante, para en el cuarto subcapítulo dibujar las características del músico ideal que se deseaba alcanzar a través de la educación musical impartida en la institución, en el marco de sus métodos de estudio y el repertorio adoptado en varios conciertos.

Desde la revisión de la información proporcionada por la documentación administrativa y notas de prensa sobre el plantel, se ha visto oportuno subrayar la presencia de extranjeros, mujeres y «obreros»¹³⁹ que integraron el centro educativo. Desde ellos es posible observar los matices que abrazaron al lugar en sus primeros años de reapertura y comprender bajo qué condiciones ocurrió su vinculación al CNM.

EL PERSONAL ADMINISTRATIVO

Según el decreto de creación y el reglamento, el CNM estaba conformado por dos grupos de funcionarios: por un lado, el «cuerpo administrativo» y, por otro, el «cuerpo de profesores».¹⁴⁰ El cuerpo administrativo incluía a las autoridades ejecutivas, académicas y disciplinarias, como: director, subdirector-secretario, mayordomo-inspector, inspectora y portero, mientras que el cuerpo de profesores era el conjunto de instructores de las materias correspondientes. A lo largo de los años, ambos grupos se ampliaron y cambiaron según los criterios de las autoridades, las necesidades o simplemente como respuesta a la transformación presupuestaria de la institución. De ahí que este acápite sea una descripción en rasgos generales de las funciones de cada uno de los

139 En adelante haremos uso del término «obrero» u «obreros», aclarando que lo hacemos con el fin de evidenciar el uso del lenguaje oficial que —desde su imaginario de progreso e industrialización— hicieron los ministros y autoridades institucionales, más que por la autodenominación de los sujetos que formaban parte del cuerpo artesanal heterogéneo al que alude. Por ejemplo, al Informe del Ministerio de Instrucción Pública de 1911 se anexa el oficio enviado por el director de la Escuela de Bellas Artes, en el que se indica la «implantación de clases nocturnas de dibujo de aplicación, para dar á la clase obrera los conocimientos de dibujo aplicado á los diferentes ramos industriales [...] no se han hecho sentir los beneficios de esta escuela a la clase industrial que tanto lo necesita». Reyes V., *Informe que el Ministro de Instrucción Pública, etc., presenta a la Nación en 1911*, 21.

140 Véase: Eloy Alfaro, «Decreto de Creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación», f. 20-1; CNMD, *Reglamento del Conservatorio*.

miembros y no un estudio detallado de las personas que asumieron los cargos.

Dentro de la estructura jerárquica del CNM, el director era la figura con mayor influencia porque conectaba a las autoridades políticas y educativas del país con el establecimiento. Con sus informes anuales y comunicaciones constantes, él debía mostrar que estaba cumpliendo su función central: la vigilancia administrativa, técnica y disciplinaria del establecimiento. El director era quien proponía al Ministerio de Instrucción Pública el nombre de las personas idóneas para ser becadas, así como de las contratadas, despedidas y suspendidas. Además, como máxima autoridad, era quien concedía licencias o permisos a los empleados en casos de necesidad urgente.

En el régimen interno, él era quien fijaba los días y horas de las clases ordinarias y el período de exámenes, lo comunicaba a la institución de control educativo correspondiente e invitaba a las autoridades para que asistieran a los exámenes públicos. Adicionalmente, desde sus conocimientos musicales, él debía dirigir los actos de servicio y conciertos, aprobar planes de estudios, propuestas académicas, clases y contenidos.¹⁴¹

Durante la primera década del siglo XX, fueron directores los músicos Enrique Marconi, Pedro Traversari Salazar, Domingo Brescia y Sixto María Durán. De este grupo hemos excluido a Pedro Paz, quien asumió la dirección del CNM entre agosto y septiembre de 1911, por carecer de información sobre él y porque su corta gestión se centró principalmente en hacer seguimiento al inventario de la institución y advertir irregularidades sobre contrataciones, compras y presupuestos de la administración anterior, de tal manera que a los dos meses de haber sido nombrado como director, se marchó a estudiar violín en Europa y el cargo quedó en manos de Sixto María Durán.¹⁴² Durán mantuvo la estabilidad administrativa y el orden en el CNM hasta que en 1916 renunció para dar paso a la administración de Pedro Traversari Salazar.¹⁴³

141 CNMD, *Reglamento del Conservatorio*, 6-8.

142 Salgado, «El Conservatorio de Música y sus directores», 220.

143 Tras su regreso de Italia, Pedro Pablo Traversari Salazar se había desempeñado como director general de bandas militares y entonces era director general de Bellas Artes. El Tiempo, «Concurso musical», *El Tiempo*, 25 de abril de 1908, 1-2.

Enrique Marconi¹⁴⁴ y Domingo Brescia¹⁴⁵ fueron músicos italianos traídos al país desde Chile con sus familias. Ambos recogen experiencias musicales construidas a partir de su formación en Europa, su traslado a Chile y su vinculación con escenarios artísticos o sitios de educación musical locales. Por un lado, se puede notar la práctica coral en Marconi, mientras que Brescia adquirió gran reconocimiento como compositor promotor de la corriente nacionalista en el sur del continente. Al igual que lo hizo en su momento Pedro Traversari Salazar, propuso su visión educativa y musical en la contratación de personal o la adquisición de materiales en Europa, su horizonte artístico.¹⁴⁶

Pedro Traversari Salazar, a pesar de haber nacido en Ecuador y ser hijo de uno de los profesores italianos contratados en 1872 por García Moreno, adquirió su formación musical formal en el conservatorio de

144 Mantua, Italia-Quito, 1903. Profesor y compositor musical, fue estudiante del maestro Lucio Campiani, maestro de coros y director de orquesta en el Teatro de Mantua, profesor de música y canto de las escuelas municipales. En 1883 llegó a Chile bajo contrato del empresario Luis Sarelli como maestro director de coros del Teatro Municipal hasta 1890. Dio lecciones de música en los colegios San Ignacio y de los Sagrados Corazones, hasta que en 1900 se trasladó a Quito. Pereira Salas, *Biografía musical de Chile*, 93; Walker, «Los músicos italianos en el Conservatorio Nacional», 81-2.

145 Pirano, 1866-EE. UU., 1939. Estudió composición en Milán con Amilcare Ponchielli y después en Bolonia con Giuseppe Martucci. En Bolonia dirigió de un instituto musical local, trabajó dirigiendo coros en el teatro lírico de la localidad y colaboró en el montaje de varias obras. En 1892 viajó a Chile como director de coros de la compañía lírica italiana. Después se dedicó a la enseñanza particular de música en Concepción, Chile, donde además de desarrollar muchas obras musicales, colaboró en la creación de una academia literaria. En 1898 regresó a Santiago, donde le nombraron profesor de Armonía, y en 1900, subdirector del Conservatorio Nacional. En 1904 se mudó a Quito y tras la cancelación de su contrato como director del CNM, en 1911 viaja a EE. UU. Residió en Georgia y luego en San Francisco, donde realizó varias composiciones por encargo, estrenó varias obras de música de cámara en el Berkshire Chamber Music Festival. Entre 1925 y 1939 fue profesor de contrapunto y composición en Mills College. Walker, «Los músicos italianos en el Conservatorio Nacional», 82-5; García Arancibia, «Domingo Brescia y el aporte foráneo», 42-56.

146 Véase: García Arancibia, «Domingo Brescia y el aporte foráneo», 48; Pereira Salas, *Biografía musical de Chile*, 93, 117; Walker, «Los músicos italianos en el Conservatorio Nacional», 42-56, 81-2; Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música ecuatoriana* 1: 576-9; 2: 1377-83.

Chile.¹⁴⁷ Este músico, además de vincularse con la Escuela de Bellas Artes de Quito, recibió en 1904 una beca del Gobierno ecuatoriano para continuar sus estudios en Italia y hacer seguimiento de los becados que se encontraban en Europa, aumentando así su reconocimiento y posición social. El también ecuatoriano Sixto María Durán¹⁴⁸ fue el único director de este período que se formó en el país y que no tuvo una educación musical académica en un conservatorio, sino que se destacó también desde su vínculo con las sociedades artísticas y el ejercicio de la abogacía.

En la estructura administrativa, a la figura del director le seguía la del subdirector-secretario, que era el comisionado para vigilar el cumplimiento de las disposiciones reglamentarias y el orden en los estudios por parte de los profesores, empleados y alumnos. Su ubicación era estratégica porque, además de ser el contacto entre docentes y el director, era el responsable de la secretaría y la tesorería, el garante del archivo de música, la biblioteca, el instrumental y los muebles del CNM.¹⁴⁹

Durante la gestión de Marconi, el cargo estuvo en manos de Pedro Traversari Salazar y tras la muerte del director italiano, quedó vacante.

147 Quito, 1874-Quito, 1956. Fue un músico quiteño multifacético, hijo del flautista Pedro Pablo Traversari Branzanti y de Alegría Salazar Villavicencio, hija del general Francisco Salazar. Pese a haber nacido en Quito, vivió en Santiago de Chile entre 1877 y 1900, ciudad donde cursó sus estudios hasta titularse como profesor de Teoría Estética e Historia del Arte en 1898 por el Conservatorio Nacional de Santiago. Se desempeñó como director de bandas, se encargó de la dirección del CNM en Quito en varias oportunidades, así como de la sección de Bellas Artes anexa al CNM (1904). También fue director y profesor de la Academia de Bellas Artes de Riobamba (1927) y del Conservatorio de Música Antonio Neumane de Guayaquil (1928-1936, 1944), creador del Museo de Instrumentos Musicales que lleva su nombre en la Casa de la Cultura Ecuatoriana y redactor de las publicaciones *El Arte* y *La Gaceta* en Chile (1897) y de la *Platea* de Quito (1904), así como de varios tratados musicológicos y teóricos sobre artes. Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música ecuatoriana 2: 1377-83*; Pereira Salas, *Biografía musical de Chile*, 117.

148 Quito, 1875-Quito, 1947. Pianista, abogado y compositor. Su madre, música y ejecutante de arpa, le acercó al arte musical, que estudió en el Seminario Menor de San Luis. Fue miembro de la Sociedad Jurídica Literaria desde 1902 y en 1904 fue nombrado director de la Escuela de Artes y Oficios, institución que lideró en varias ocasiones, como también ocurrió con el CNM. Escribió varios ensayos sobre música, teoría y técnica musical publicados en revistas nacionales e internacionales. Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música ecuatoriana 1*, 576-9.

149 CNMD, *Reglamento del Conservatorio*, 8.

Con Brescia como director, en 1905 la subdirección la asumió Mario de la Torre, hasta que en 1907 dicha autoridad propuso la eliminación del cargo y la asignación de estos recursos a la dotación de becas de estudio. Los cambios evidencian que, más allá de los títulos, la institución se encontraba en un proceso embrionario y funcionaba de acuerdo con las actividades asignadas a cada persona por la máxima autoridad, no ciñéndose estrictamente al mandato legal del reglamento.

En lo que atañe a la vigilancia de los estudiantes, el CNM diferenciaba espacios y funciones de control según el género. Cada sección contaba con una persona encargada de cuidar del orden y la «compostura» de los alumnos: una inspectora era la responsable de las estudiantes mujeres y un mayordomo-inspector de los estudiantes hombres. En la sección de mujeres, desde la reapertura en 1900 hasta después de 1911, conservó el cargo de inspectora Manuela Terán.¹⁵⁰ Entre sus obligaciones se encontraban el asistir diariamente al edificio por el tiempo que duraban las clases de su sección y llevar un registro permanente para el monitoreo de la asistencia, puntualidad y conducta de las estudiantes.

En la sección de hombres, el mayordomo-inspector cumplía las mismas funciones que la inspectora; sin embargo, mientras que Manuela Terán debía manuscibir los pliegos que ordenasen sus superiores, el mayordomo-inspector debía combinar la inspección con la vigilancia de la limpieza general del edificio y la conservación de los muebles e instrumental.¹⁵¹ Al igual que el portero, quien respondía por el aseo en general del lugar y estaba al servicio de la dirección y del cuerpo de profesores, el mayordomo-inspector vivía en el edificio del CNM.¹⁵² Las fuentes permiten inferir que su papel era un cargo de confianza, no solo porque una vez que se convertía en «habilitado» tenía la autoridad administrativa para vincularse con los cobros y pagos, sino porque al ser responsable de la vigilancia y el control de profesores y estudiantes fungía como «ojos y oídos» de la máxima autoridad.

150 En las fuentes consultadas, muchas veces se la nombra como Manuela T. viuda de Pólit.

151 CNMD, *Reglamento del Conservatorio*, 8-9.

152 *Ibíd.*, 9-10.

Una muestra de la valoración del compañerismo para este cargo es el episodio de junio de 1907, a partir del cual Brescia advierte al ministro de Instrucción Pública que Manuel Ma. Novoa no ha cumplido con sus deberes de vigilancia de la conducta de los alumnos al no comunicarle la organización de los estudiantes para impedir que Ulderico Marcelli se mantenga como profesor. A partir de este suceso, y ante la participación de un pariente de Novoa, indica la pérdida de confianza en él y solicita su despido.¹⁵³

Entre 1900 y 1911, las tareas de inspección masculina estuvieron a cargo de diferentes funcionarios que se adaptaron a la estructura cambiante de la institución, la cual a medida que crecía demandaba más personas como sirvientes, inspector adicional, inspector habilitado, entre otros.

EL PERSONAL DOCENTE

Los funcionarios responsables de la enseñanza artística y de las actividades de la institución eran los profesores titulares, los ayudantes y profesores interinos. Todos ellos debían acudir al establecimiento de acuerdo con el horario de su clase y preparar a los alumnos para los exámenes y/o ejercicios públicos o privados del establecimiento. Adicionalmente, cada profesor o profesora debía llevar su propio registro de asistencia, conducta y calificaciones de los alumnos.

El cuerpo docente estuvo constituido por hombres y mujeres, quienes asumían una cátedra conforme a la evaluación de la máxima autoridad sobre su trayectoria o experiencia musical. Su procedencia fue variada, pues el gobierno contrató a músicos locales, a extranjeros que se encontraban en el país, a extranjeros que residían en otros países y a estudiantes becados que iniciaron su carrera docente como ayudantes de cátedra.¹⁵⁴

La contratación de músicos extranjeros fue una práctica recurrente en el CNM. A Pedro Traversari Brazanti, Pedro Traversari Salazar, Enrique y Clementina Marconi, quienes vinieron contratados desde

153 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 15 de julio de 1907, Libro de notas 2, f. 50-1, ACNM.

154 CNMD, *Reglamento del Conservatorio*, 10-12.

Chile, se sumaron Ulderico Marcelli,¹⁵⁵ Domingo Brescia y Emma Gasparini (esposa de Domingo Brescia). El primero en llegar fue Marcelli, quien en Chile fue estudiante de Brescia y en Quito contrajo matrimonio con Clementina Marconi. Luego de salir del CNM, impulsó su compañía lírica, con la que tuvo presentaciones en Guayaquil, para en 1910 mudarse a EE. UU.

Fotografía 8. Familia Brescia. Quito, 1905 aprox.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

155 1882-1962. Compositor, cornista y violinista. Se desconoce cuándo sale de Ecuador, pero según Walker, desde 1910 residió en San Francisco (California, EE. UU.), donde trabajó en varios conjuntos y fue parte de la orquesta sinfónica de la ciudad. Se convirtió en director de orquesta y trabajó en Oakland como parte de los músicos en teatros de cine silente. A fines de 1922, viajó a Los Ángeles y compuso la música de la película *Salomé*, a la par que se destacó en la dirección de la orquesta de la empresa Grauman en Hollywood. Considerando que a finales de la década de 1920 el cine silente fue reemplazado por el cine dialogado, Marcelli se dedicó a la radio en Chicago, dirigiendo las orquestas de varios programas. Tras la Segunda Guerra Mundial regresó a California, donde continuó con presentaciones en su lugar de residencia. Walker, «Los músicos italianos en el Conservatorio Nacional», 85-6.

Fotografía 9. Familia Marcelli. Quito, 1905 aprox.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

Aunque la historiografía nacionalista ha querido sobredimensionar el apoyo de Alfaro al CNM y coloca a Italia como el país desde donde se trajeron varios maestros, es necesario aclarar que el único contratado en Europa fue el italiano Hugo Gigante en 1910.¹⁵⁶ Este hecho no disminuye la presencia de los españoles José Ma. Behobide y Román Rey, del belga Teófilo Delestré o del chileno Enrique Fósfero,¹⁵⁷ quienes tomaron las cátedras correspondientes una vez que ya se encontraban en el país.

156 Ugo Giuseppe Gigante (1885-1961) llegó en la década de 1910 contratado como profesor de violín y viola para el CNM, establecimiento donde laboró hasta 1915, año en que dio un exitoso concierto de despedida en el Teatro Sucre. Fue director general de las bandas militares de Quito. Entre sus discípulos, Pablo Guerrero reconoce a Pedro Noroña, Leonidas Maya, Raquel Arévalo y Manuela Gómez de la Torre. *Ibíd.*, 84; Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música ecuatoriana*, 681.

157 En 1901, Marconi escribe al ministro de Instrucción Pública que «ha llegado a esta patria un competente profesor de instrumentos de metal. [...] Lo conocí en Santiago de Chile, como profesor de trombón en el Teatro Municipal. [...] El Señor Fósfero se trasladó a este país creyendo encontrar aquí mejor suerte de la que tenía en Chile, no siendo así y habiéndole acaecido varias desgracias en su viaje como la pérdida de casi todo su equipaje, su situación hoy por hoy es de lo más lamentable [...]. En vista

La clasificación docente en la que se basó la remuneración económica se dio con base en criterios de sexo, nacionalidad, antecedentes educativos y experiencia musical. Las fuentes muestran que con frecuencia los profesores extranjeros percibían un sueldo mayor a los locales, igual que los hombres frente a los honorarios que recibían las mujeres. Ante la diversidad de perfiles, a continuación realizaremos una caracterización social de acuerdo con rasgos compartidos por las personas de quienes tenemos información sobre sus vínculos sociales, familiares o educación.

El período liberal ha sido visto por la historiografía tradicional como una ruptura entre la producción artístico-musical y la Iglesia.¹⁵⁸ No obstante, los registros del CNM prueban que varios profesores participaban también en congregaciones y otras instituciones religiosas. Fue el caso de David Ramos, quien trabajaba como organista de la catedral,¹⁵⁹ Mario de la Torre, quien se desempeñaba como maestro de capilla de la iglesia Metropolitana,¹⁶⁰ y el español José Ma. Behobide, conectado con la iglesia de la Compañía.¹⁶¹ Esto comprueba que, en el ámbito sonoro,

de que aquí no hay un buen profesor de Instrumentos de metal y del cual hemos carecido en el Conservatorio, considero un deber manifestarle á usted que es una oportunidad muy ventajosa para el gobierno contratar al Señor Fósforo». Enrique Marconi al ministro de Instrucción Pública, 16 de febrero de 1901, Libro de notas 1, f. 66-8, ACNM. La obra de Sandoval recoge un listado de los alumnos que estudiaron en el Conservatorio de Santiago de Chile, en el cual se indica que Enrique Fósforo (al parecer es un error de digitación) ingresó a la institución en 1896 para estudiar trombón. Sandoval, *Reseña histórica del Conservatorio*, 65-6.

- 158 Juan Mullo considera que con la fundación del CNM fue posible la consolidación del movimiento nacionalista, principalmente por el impulso brindado por Domingo Brescia con sus composiciones sobre temas indígenas. Adicionalmente, postula que «fue a partir del liberalismo que comenzó a superarse la mentalidad barroca-religiosa de compositores místicos y conservadores como Aparicio Córdova y Antonio Nieto [...] hacia creaciones musicales con la influencia mayormente laica y liberal». Mullo Sandoval, *Cantos montoneros y chapulos*, 116-7.
- 159 En la investigación complementaria de Luis Rivadeneira se señala que, además de ser profesor del CNM, Ramos figura como profesor de piano en una guía de la ciudad de 1931. Moreno, *La música en el Ecuador*, 101.
- 160 Rivadeneira indica que fue traductor y compendiador del texto *Tratado completo de la teoría y práctica de la armonía* de François J. Fetis, publicado por la Imprenta del Clero en 1879. Moreno, *La música en el Ecuador*, 102-3.
- 161 Organista y compositor vasco. Inició sus estudios musicales en su natal Guipúzcoa y los amplió en el conservatorio de Madrid. Llegó a Quito en 1903 a la edad de 18 años, contratado como organista para la iglesia de la Compañía. Moreno, *La música en el Ecuador*, 112.

la Iglesia no había perdido su esplendor y alienta la posibilidad de que el objetivo de García Moreno de mejorar la música sagrada y profana en realidad se haya llevado a cabo en el último cuarto del siglo XIX.

La documentación recopilada muestra que algunos docentes del CNM habían estado relacionados con el conservatorio de García Moreno. Así, Pedro Traversari Branzanti,¹⁶² quien fue contratado en 1872, fue uno de los primeros docentes requeridos en 1900. Algo similar sucedió con Rafael Enrique Valdivieso,¹⁶³ que era hijo de José Manuel Valdivieso y estudiante de Juan Agustín Guerrero, quienes fueron profesor de viola y subdirector del conservatorio decimonónico, respectivamente.

Según el primer listado propuesto por Enrique Marconi para formar el cuerpo de profesores,¹⁶⁴ la cátedra de violín y viola fue pensada para ser ocupada por Amable Carlos Ortiz,¹⁶⁵ quien fue uno de los alumnos

162 Italia, 1838–Quito, 1903. Hijo de padres acaudalados, cursó estudios de Humanidades en el instituto local y su capacidad musical le permitió formar parte de la Academia Filarmónica. Fue profesor y director del orfeón del regimiento n.º 23 de Infantería de Italia y en 1868 recibió el diploma de maestro de bandas, llegando a dirigir la Banda Nacional de Milán. En 1871, como primera flauta y maestro de la banda de la Compañía de Ópera y Baile de la empresa Fuentes, viajó a Lima, donde paralelamente se abrió la oportunidad de venir a Quito como director general de las bandas de la República y profesor del CNM. Tras su rechazo a la oferta de Antonio Borrero para alargar el tiempo de su contrato, partió con su esposa e hijos a Italia, pero en Chile encontró la oportunidad de quedarse como músico. Guerrero Gutiérrez indica que él introdujo en Chile las retretas combinadas o festivales, proceso previo a su regreso al Ecuador en 1900 como profesor del CNM. Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música ecuatoriana*, 1376–7.

163 1870–1939. Compositor y organista quiteño. Tomó clases de música religiosa con Pablo Virgilio Maldonado y tras la reapertura del CNM ingresó como estudiante, para luego desempeñarse como maestro en este hasta su jubilación. Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música ecuatoriana*, 1409–10.

164 En el documento constaban los nombres de Manuela Terán, Sixto M. Durán, Enrique Córdoba, Amable Carlos Ortiz, David Ramos, Nicolás Vásquez, Manuel Ma. Novoa y Andrés Andrade. Enrique Marconi al ministro de Instrucción Pública, 23 de mayo de 1900, Libro de notas 1, f. 2–3, ACNM.

165 Posiblemente es un error de orden en la escritura y se quería referir a Carlos Amable Ortiz Merizalde (1859–1937), compositor, violinista y pianista quiteño que estudió en el CNM de 1870, haciéndose acreedor de varios premios en los certámenes institucionales y recibiendo la promesa inconclusa de continuar sus estudios musicales en Milán. Fundó la Estudiantina Ecuatoriana en 1888 y fue director de bandas del Ejército entre 1888–1889. En las primeras décadas del siglo XX, sus partituras y composiciones en rollos de pianola fueron muy populares en los almacenes de música. *Ibid.*, 10–8–9.

destacados del antiguo conservatorio. Otro vínculo con los procesos previos de educación musical son las conexiones de varios catedráticos con sociedades filarmónicas, compañías artísticas y bandas musicales nacionales, entre ellos Nicolás Abelardo Guerra,¹⁶⁶ Enrique Ramón Velázquez¹⁶⁷ y Román Rey.¹⁶⁸ Se suman a ello las fuertes conexiones de Sixto María Durán, José Guarro Elías,¹⁶⁹ Quintiliano Sánchez y J. Ezequiel Bastidas F.¹⁷⁰ con grupos letrados e intelectuales de promoción cultural y artística.

Para inicios del siglo XX seguían siendo escasos los espacios de educación musical formal en el país y esa carencia permitió que la enseñanza musical tuviera lugar al interior de los espacios familiares y religiosos. Este fue el caso de los profesores-ayudantes Enrique Córdoba Arboleda,¹⁷¹ Segundo Luis Moreno¹⁷² y Francisco Salgado Ayala.¹⁷³ De

166 1869-1937. Compositor y pianista quiteño, dirigió la Estudiantina Ecuatoriana (1888) y la Estudiantina de Quito (1892). Trabajó como director y maestro en varias compañías de zarzuela. En 1895 editó su tratado *Nuevos elementos de música* y en 1911 *Gramática musical*, texto que en 1912 se adoptó como texto de enseñanza para educación primaria y secundaria. Moreno, *La música en el Ecuador*, 107.

167 1894-1937. Compositor, clarinetista y organista quiteño. Estudiante y luego profesor del CNM, organizó y dirigió varias bandas musicales, como las de la Magdalena, de Cumbayá, de Pomasqui, la banda del Regimiento Quinto Guayas de Manabí y una banda obrera coordinada por los jesuitas. Además, fue organista de la catedral. Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música ecuatoriana*, 1435.

168 Trompetista y compositor español que llegó en 1904 como parte de la orquesta de la Compañía de Ópera Lambardi y se quedó como profesor del CNM y director de la Banda Batallón Pichincha. Moreno, *La música en el Ecuador*, 128.

169 Músico español muy competente, compositor y director de teatro. *Ibíd.*, 113.

170 Integró el Quinteto Beethoven, con el cual se presentó en el Teatro Sucre en 1912. Además de ser profesor del CNM, formó parte de su Orquesta Sinfónica que viajó a Guayaquil en 1920. Guerrero Gutiérrez, *Enciclopedia de la música ecuatoriana*, 309.

171 Hijo de Aparicio Córdoba (estudiante del CNM de 1870 y presidente de la Sociedad Filarmónica Santa Cecilia). Obtuvo varios premios por las composiciones que envió a la Exposición de 1909 en Quito, a las VIII Olimpiadas de París y a la Exposición Universal de Sevilla en 1930. *Ibíd.*, 487-90.

172 1882-1972. Musicólogo, compositor y director de banda nacido en Cotacachi. Hijo del músico Segundo Moreno Terán, se inició en el coro de la iglesia local, tomó clases con Virgilio Francisco Chaves y tocaba el clarinete en una banda de aficionados. Ingresó como estudiante en el CNM y llegó a ser profesor en este. Después de regir en 1911 el Centro Musical Ecuador, pasó a dirigir varias bandas militares y en 1937 recibió el nombramiento de director-fundador del conservatorio de Cuenca. *Ibíd.*, 928-41.

173 1880-1970. Compositor, crítico musical y pianista cayambeño. Desde joven prestó servicios de maestro de capilla en la iglesia de su ciudad. Se graduó en 1917

ellos debemos reconocer su mérito personal, pero también es necesario registrar el gran valor de las redes familiares que intervinieron para que esta práctica se reproduzca al interior del CNM y fortalezca la idea de la música como don innato cultivado en el seno del hogar sobre los saberes de las generaciones previas que, gracias a este espacio estatal, podía ser trabajado, perfeccionado y valorado.

La formación de redes familiares no es extraña en los libros de matrículas, donde, a pesar del cupo limitado para estudiantes, se pueden encontrar casos en los que estudian tres hermanas y una prima de la misma familia.¹⁷⁴ Algunos ejemplos son los siguientes: Pepa Oakford, hija del cartógrafo Ricardo Oakford y Josefina Salvador, que a los nueve años era compañera de sus primas María, Isabel y Juana Salvador, hijas de Juan Salvador y Josefina Oskorf (sic, por Oakford); la familia Steffan, originaria de Francia y conformada por tres hijas y un hijo de J. Federico Steffan y Lorenza Scherer; la familia Ripalda Jácome, cuyas hijas María E., Mercedes E. y Rosario Belina eran compañeras; María Isabela y Josefina Terán, hijas de Armando Terán (hermano de Manuela Terán v. de Pólit) y Rosario Coloma.

Estos casos son una muestra pequeña de una actividad frecuente en la institución, así como del hecho de que los hijos e hijas de los profesores y profesoras estudiaban ahí, entre ellos: Aida Marcelli Marconi (hija de Ulderico Marcelli y Clementina Marconi), Pierino Brescia (hijo de Domingo Brescia y Emma Gasparini), Luis A. de la Torre (hijo de Mario de la Torre y María Z. Nieto), Sergio E. Valdivieso (hijo de Rafael E. Valdivieso y Carmen C. de Valdivieso), Luis Humberto Salgado (hijo de Francisco Salgado y Betsabé Torres), y el caso más numeroso

como pianista en el CNM, donde también fue profesor. Entre 1920 y 1929 se desempeñó dirigiendo bandas militares, para entre 1931 y 1935 liderar su Compañía Lírica Dramático Ecuatoriana. Fue director del CNM de 1937 a 1939, profesor de armonía y piano en el conservatorio de Cuenca de 1949 a 1954, y director de la Escuela de Música de la Universidad de Loja. Padre de Luis Humberto y Gustavo Salgado Torres. *Ibíd.*, 1235-8.

174 Cabe recordar que en la concepción de la antigüedad grecolatina la música era considerada un secreto profesional transmitido desde los sacerdotes y aedos a las familias que hereditariamente eran las encargadas de preservar ese conocimiento. Como se puede observar en las prácticas al interior del CNM, la conformación de familias de músicos no solo fue una alternativa laboral para las generaciones siguientes, sino que de algún modo se convirtió en un modo de honrar a la familia en sí misma por medio de perpetuar sus saberes musicales.

de los hermanos P. José M., Carlos J. y Luis Antoni Orti (hijos de José María Orti y Josefina Proaño).¹⁷⁵

Fotografía 10: Aida y Emma Marcelli Marconi. Quito, 1905 aprox.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

Fotografía 11. Retrato de Emma y Pierino Brescia Gasparini. Quito, 1911



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

El CNM fue un espacio de reconocimiento y distinción social para la formación de familias enteras de músicos, donde los alumnos de

175 Véase: Libros de matrículas, Sección de hombres y señoritas, de 1902-1911, ACNM.

diferentes estratos sociales compartían aulas con parientes de autoridades militares, educativas o políticas. Entre otros, nos referimos al colombiano Ernesto León (hijo de Clelio León y Zoila Sarasti A., pero como su representante consta el general José Ma. Sarasti); la ambateña Blanca Martínez (hija de Luis A. Martínez y Rosario Mera de Martínez, cuyo representante era Juan León Mera); las peruanas Rosa y Marina Andrade (hijas de Roberto Andrade e Isolina Arana); las francesas Jeamme, Valentine y Marguerite Gonnessiat (hijas de Amelia Girand y el astrónomo Francisco Gonnessiat, director del Observatorio Astronómico de Quito). Aún no se ha podido identificar la relación de los guayaquileños Ma. Teresa Arbelaiz Venegas, Gustavo y Marta Paredes con Ana Paredes Arosemena (esposa de Eloy Alfaro), pero es Ana Paredes de Alfaro quien firma en los libros de matrículas en calidad de representante de los estudiantes indicados, que registran su domicilio en la calle Chile, Casa Presidencial.

Al momento, hay algunos docentes sobre quienes la información encontrada es mínima o inexistente; sin embargo, vale al menos nombrarlos: Pedro Noroña, que entre 1936 y 1937 llegó a ser director del CNM, Luis J. Salcedo,¹⁷⁶ Enrique Nieto Guzmán, José María Ortí, Agustín Henríquez G. y Miguel Morán.

En la mayor parte de producciones historiográficas sobre el CNM se ha visibilizado sustancialmente el trabajo de las autoridades o los profesores hombres, por lo que es oportuno indicar que dentro de la institución también trabajaron profesoras. Ante el número creciente de estudiantes de la sección de mujeres, la intervención más visible de ellas mismas en la vida cultural de la ciudad y el protagonismo musical de las músicas que integraban las compañías artísticas que visitaban la ciudad, el CNM se vio obligado a demandar más personal femenino para que ocupe las clases de piano, teoría y canto.¹⁷⁷

Entre 1900 y 1911, el CNM contó con el trabajo de Lucrecia Jarrín, Rosa M. Cobo, Mercedes Villamarín,¹⁷⁸ Clementina Marconi, Josefina

176 Contrabajista, se graduó en el CNM en 1928 y dictó en la institución clases de solfeo y contrabajo. Moreno, *La música en el Ecuador*, 123.

177 Yáñez, *Memorias de la lírica en Quito*.

178 Hija de Manuel Villamarín y Rosa García, ingresó al CNM como estudiante del curso preparatorio de teoría en el año lectivo 1905-1906 a la edad de 13 años e

Veintimilla,¹⁷⁹ Concepción Moscoso y Emma Gasparini. Esto indica que, pese a la estructura patriarcal jerárquica de la sociedad y de la institución, las mujeres encontraron una posibilidad laboral con el estudio de la música, alcanzando la meta propuesta por el régimen garciano de tener profesoras instructoras para educar a las niñas y la del régimen liberal de incluir a las mujeres en el mercado de laboral. A excepción de Hortensia Proaño,¹⁸⁰ la información suministrada en las fuentes ha sido escasa, llegando máximo a aparecer en alusiones como «esposa de» o «hija de», aplicadas a Emma Gasparini y Clementina Marconi.¹⁸¹

indica como ocupación «Estudiante de música». Libro de matrículas, Sección de señoritas, 1905-1906, ACNM.

- 179 Hija de Antonio Veintimilla y Mercedes Salvador, consta en el libro de matrículas de 1902-1903 como estudiante de segundo curso de Teoría con 21 años de edad e indica como ocupación «Estudiante de música». En 1905 consta como autora de la reseña «La velada», del poema «Sombra y luz», del relato «Rita la loca» y del texto «La mujer» para la revista *La Mujer*, un medio escrito de inicios del siglo XX, a través del cual «las mujeres escritoras defendieron principios de equidad y mejoramiento de la condición de las mujeres». Ana María Goetschel, Andrea Pequeño, Mercedes Prieto y Gioconda Herrera, *De memorias: Imágenes públicas de las mujeres ecuatorianas de comienzo y fines del siglo veinte* (Quito: FON-SAL / FLACSO Ecuador, 2007), 11; Libro de matrículas, Sección de señoritas, 1902-1903, ACNM; Josefina Veintimilla, «La mujer», *La Mujer*, 15 de abril de 1905, 9-11; Josefina Veintimilla, «La velada», *La Mujer*, 1 de septiembre de 1905, 24-25; Josefina Veintimilla, «Sombra y luz», *La Mujer*, 1 de mayo de 1905, 25-26; Josefina Veintimilla, «Rita la loca», *La Mujer*, 1 de julio de 1905, 26-30.
- 180 1887-1986. Soprano quiteña que cursó sus estudios en La Providencia. En 1907 fue nombrada ayudante de cátedra de piano en el CNM. En 1909 se graduó de cantante y pasó a dictar la cátedra hasta 1911, cuando es nombrada profesora de Canto Nivel Inferior y ayudante de Teoría. En 1924 recibe el nombramiento de Teoría y Dictado. Fue miembro del elenco de la primera compañía de zarzuelas y operetas en 1926. Yáñez, *Memorias de la lírica en Quito*, 306-7.
- 181 En el periódico *El Tiempo* de Guayaquil se incluye la biografía de Ulderico Marcelli, Emma Gasparini y Clementina Marconi. Mientras que de Marcelli se reseña su trayectoria educativa, poniendo énfasis en sus maestros, sus composiciones y participaciones musicales en Chile, Guayaquil y Quito, de Clementina Marconi se enfatizan sus relaciones familiares y se indica que ella «inspira respetuosa simpatía, por su trato delicado y afable, tanto como cautiva por su inteligencia y verdadero genio artístico». Sobre Emma Gasparini se narra su desplazamiento de Europa a Chile, donde ejerció como música, se recalca su nexos con el arte desde su nacimiento, «como buena e inteligente hija de esa Patria del Arte, de la noble Italia». Pero, para cerrar la nota, se la describe como «distinguida artista, cuyo talento natural, ilustración y exquisito trato, embellecen su personalidad moral, poniéndola en consonancia con su belleza física».

La estructura patriarcal en la cual se desenvolvían las profesoras se expresa en la subordinación legal de Clementina Marconi al momento en el que firma por ella su padre el contrato colectivo de 1900, o al ser reemplazada por su esposo, Ulderico Marcelli, para la negociación con el Ministerio de Instrucción Pública la venta del repertorio de su padre en 1903, acción reiterada en cada renovación del contrato de la pareja a partir de 1905.¹⁸²

Considerando que para la época aún eran limitados los espacios dentro del establecimiento a los que podían tener acceso las mujeres, cabe señalar que entre ellas también hubo diferencia. No era lo mismo venir contratada desde Chile que ser contratada en la ciudad, y esto se refleja no únicamente en la dotación salarial, sino también en la distribución de clases, pues mientras Emma Gasparini y Clementina Marconi fueron profesoras titulares desde un inicio, la mayor parte de las profesoras locales iniciaron su carrera docente en calidad de ayudantes de cátedra.

Finalmente, pese a las diferencias anotadas, todos los docentes debían cumplir con las tareas asignadas por las autoridades y participar de ensayos, ejercicios y solemnidades musicales de interés para el CNM, incluyendo el formar parte de las comisiones o delegaciones examinadoras indicadas. Estas delegaciones contenían comisiones disciplinarias para expulsiones de estudiantes en caso de altercados,¹⁸³ la organización de eventos o el juicio de obras musicales o pedagógicas.¹⁸⁴ Si un profesor no cumplía con esas responsabilidades, la penalidad aplicada era una

El Tiempo, «Profesores del Conservatorio Nacional de Música de Quito», *El Tiempo*, 14 de octubre de 1908, 1.

182 Peralta, *Informe del Ministro de Instrucción Pública*; Pedro P. Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, 17 de diciembre de 1903, Libro de notas 1, f. 212, ACNM; Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 13 de enero de 1905, Libro de notas 1, f. 295, ACNM.

183 La primera comisión disciplinaria se llevó a cabo en abril de 1901 para revisar la situación del Sr. Víctor Daza por asistir en estado de embriaguez. La decisión de expulsión la decidió el director Marconi y un comité de profesores compuesto por Pedro Traversari S., Sixto María Durán y David Ramos. La comisión al ministro de Instrucción Pública, 17 de abril de 1901, Libro de notas 1, f. 75, ACNM.

184 El 4 de noviembre de 1905 el director Brescia comunica al presidente de la Sociedad Artística e Industrial de Pichincha que ha nombrado a los señores Mario de la Torre y Ulderico Marcelli como miembros de la comisión para examinar la obra *Gramática musical*. Domingo Brescia al presidente de la Sociedad Artística e Industrial de Pichincha, 4 de noviembre de 1905, Libro de notas 1, f. 352, ACNM.

multa acorde con la gravedad de su falta, porque la disciplina era una cualidad valorada en los docentes.

EL ESTUDIANTADO

El CNM era una institución jerárquica y piramidal, en cuya base se ubicaban los alumnos, aceptados en la institución tras aprobar el examen de admisión e ingresar al nivel formativo asignado, según sus conocimientos y el criterio del director.¹⁸⁵ Ante la posibilidad latente de ser borrados del libro de matrículas, ellos debían demostrar su capacidad musical y estaban obligados a asistir con regularidad a sus compromisos estudiantiles.¹⁸⁶ Todavía no ha sido posible establecer con certeza el número de alumnos para algunos años lectivos entre 1900 y 1911. Empero, de acuerdo con la información proporcionada por las fuentes institucionales, se puede afirmar que el centro educativo estaba en crecimiento constante para ese período y durante los ocho primeros años duplicó el número de inscritos.

Aunque las prácticas de los Gobiernos liberales radicales no plantearon una política de incentivo para la asistencia de estudiantes de provincia al CNM, como sí lo hizo García Moreno,¹⁸⁷ es posible suponer que durante la primera década del siglo XX se produjo en el establecimiento un aumento de alumnos provenientes de otras ciudades,¹⁸⁸ coincidiendo con el desarrollo demográfico urbano y las facilidades de desplazamiento dadas a raíz de la navegación fluvial y el ferrocarril.¹⁸⁹ Varias autoridades

185 Según el reglamento, cada educando debía estudiar un instrumento a su elección y estaba obligado a aprender otro elegido por el director. Él distribuía a los alumnos en los cursos y podía cambiarlos cuando el profesor respectivo estimaba que hacerlo era útil para su progreso. CNMD, *Reglamento del Conservatorio*, 15.

186 Un alumno estaba obligado a concurrir a los ejercicios, ensayos, actos y conciertos indicados. En caso de ausencia de seis clases en un mes o doce en el año sin justificación, sería expulsado. *Ibíd.*, 13-5.

187 El Nacional, «Sección del Interior», *El Nacional. Periódico Oficial*, 2 de marzo de 1870, 1.

188 Pese a que el 71,49 % (1116) del 93,36 % (1561) de alumnos ecuatorianos registrados en los libros de matrículas indicaron a Pichincha como su lugar nacimiento, encontramos también estudiantes de las provincias de Guayas (140), Imbabura (59), Chimborazo (42) y Manabí (36).

189 Guillermo Bustos, «Quito en la transición: Actores colectivos e identidades culturales», en *Enfoques y estudios: Quito a través de la historia*, ed. Paul Aguilar (Quito:

educativas insistieron en la necesidad de crear becas para las provincias como una estrategia para que «los beneficios de este plantel estén al alcance del mayor número posible de ecuatorianos»;¹⁹⁰ sin embargo, las fuentes indican que las becas proporcionadas en el CNM fueron distribuidas entre los estudiantes «destacados» a criterio de las autoridades, sin que explícitamente las asignen por ser provenientes de otras provincias.

Según el reglamento, cada estudiante debía presentar un apoderado residente en Quito para la firma de registros e inscripción. No obstante, esta condición no limitó la asistencia de estudiantes extranjeros oriundos de otros países de la región —Colombia (30), Perú (14) y Chile (9)—, que con los cambios en las vías de comunicación pudieron acercarse con mayor facilidad a la capital. Al igual que en el resto de la ciudad, es interesante que en el CNM se haya presentado una mayor cantidad de estudiantes franceses (25) que uruguayos (7) y venezolanos (1), lo que ofrece pistas sobre las relaciones culturales que sostuvo Ecuador con otros países, el interés que despertaba Sudamérica para las inversiones extranjeras o la contratación de especialistas extranjeros para desarrollar proyectos emblemáticos del liberalismo. En este sentido, no resulta extraño que el único estudiante de origen inglés complementara su información indicando que era parte de la empresa de ferrocarriles.¹⁹¹

Los ideales de igualdad formaban parte de la retórica liberal, propugnada en Ecuador incluso por las sociedades democráticas decimonónicas, pero las fuentes permiten observar sus limitaciones. Al mirar dentro del plantel es viable matizar las aseveraciones realizadas con optimismo sobre el CNM por el ministro de Instrucción Pública de 1906:

Es en extremo halagador ver que en aquel plantel se observa estrictamente el principio de la *igualdad*, sin fijar categorías odiosas que tan en menoscabo

Municipio de Quito / Junta de Andalucía, 1992), 163-88; Jean-Paul Deler, *Ecuador: Del espacio al Estado nacional* (Quito: UASB-E / Instituto Francés de Estudios Andinos / CEN, 2007), 258.

190 Víctor Puig, «Informe del Director de la Escuela de Bellas Artes», en Luis A. Martínez, *Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1905*, 26.

191 Un panorama cercano al que indica el libro de comunicaciones del CNM. Según el censo de 1906, los extranjeros de origen colombiano (465) son los más numerosos, seguidos por los peruanos (86), italianos (85), franceses (61), españoles (61), chilenos (54), entre otros. En el documento constan solo cinco venezolanos y ni un uruguayo. Luciano Terán, *Censo de la población de Quito* (Quito: Imprenta de El Comercio, 1906), F.

vienen de la dignidad humana. Lo único que allí se atiende es el *mérito*; y así, consuela ver al *hijo del proletario* hombrándose con miembros de la *nobleza y aristocracia*. Ello es tanto más halagador, cuanto que así aclimatase poco á poco entre nosotros el espíritu de la verdadera Democracia¹⁹² (énfasis añadido).

A pesar del entusiasmo del ministro frente a la diversidad social que habitaba las aulas, el CNM fue un espacio que sirvió para la diferenciación cultural y social entre sus miembros. Entre los estudiantes existió un proceso permanente de clasificación de acuerdo con criterios de sexo, edad y aspiraciones musicales futuras. En el CNM no era igual ser hombre que mujer, ni empezar en la música desde la infancia que ser un artesano de 30 años que pertenecía a una sociedad artística, pues más allá del discurso que posicionaba el «talento» o el «mérito» como el valor por excelencia para la promoción en el ámbito musical, esta institución deja ver como el sexo y los capitales culturales precedentes —educación familiar, acceso a lugares de sociabilidad o conocimientos anteriores de un instrumento musical— sirvieron de criterios de jerarquización.

Los libros de matrículas señalan la vigencia y gran aceptación de la que continuaba gozando la educación religiosa en la ciudad. Así, el 31,8 % del total de alumnos del CNM que se identificaban como estudiantes cursaban lecciones en establecimientos religiosos como el Colegio de la Providencia o los Sagrados Corazones; el 20,1 % lo hacía en colegios costeados por el Estado, donde sobresale la participación de mujeres del Instituto Normalista y de hombres del Colegio Nacional Mejía, mientras que solo el 2,8 % fueron estudiantes de una institución municipal, como la Escuela Central o la Escuela Sucre. Esto muestra lo difícil que resultó en el ámbito educativo la inserción del discurso liberal anticlerical y nos ayuda a divisar la inserción en la sociedad del ideal decimonónico del «ángel del hogar», según el cual la mujer se consagraba como madre, esposa, profesora o anfitriona, vinculada al cuidado del esposo y de los hijos como futuros ciudadanos.¹⁹³

192 J. Román, *Memoria del Secretario de Instrucción Pública*, XVII.

193 María Isabel Mena, «La baronesa de Wilson en Hispanoamérica: Metáforas y un proyecto de modernidad para la mujer republicana (1874-1890)» (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2014), 25, <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4274/1/T1540-MH-Mena-La%20Baronesa.pdf>.

El proyecto liberal tenía fines morales y cívicos para los ciudadanos y para alcanzarlos la mujer era una pieza clave que debía contribuir en el desarrollo económico, educativo y social del país.¹⁹⁴ Esta idea fue comprendida por la primera música profesional graduada del CNM, Josefina Veintimilla, que en su texto *La mujer* expresa que: «pueblo que enoblece [sic] y dignifica á la mujer es pueblo que se levanta, porque la mujer es el gran principio del mejoramiento humano».¹⁹⁵ Para ella, la mujer era la primera maestra de los niños y su influjo en las ciencias y las artes no era solo como fuente de inspiración, sino también porque desde su papel de madre es «la llamada á esparcir flores en la senda y luz en los horizontes de la vida»,¹⁹⁶ por lo que resultaba fundamental que la educación de las mujeres fuera acorde a las demandas de la época y sirviera de soporte para «el desarrollo de costumbres civilizadas», lo que no excluía su aprendizaje de costura, bordado y economía doméstica.¹⁹⁷

Al respecto, Martha Moscoso relaciona el debate de la educación de las mujeres con el papel demandado hacia ellas en el marco de la configuración de la sociedad familiar cristiana moderna que propuso la Iglesia como una adaptación ante los cambios y concepciones de la época. Ese fue el caso del «amor a la patria», donde la Iglesia ideológicamente conectó la familia —comprendida como institución única y universal— con la mujer como reproductora moral de los nuevos ciudadanos con valores cívicos y laicos, listos para defender la patria hasta con su propia vida.¹⁹⁸

194 A decir del ministro de Instrucción Pública en 1910: «El desvelo y el madrugar del hombre no bastan para adquirir ni siquiera pequeños bienes; se echa de menos la prolija y cuidadosa ayuda de la mujer, en las faenas agrícolas, en las fábricas, en las oficinas y en todas las ocupaciones de la vida; y si la mujer es sola, con más razón debe hallarse provista de los mismos medios que dispone el hombre, para triunfar sobre la desgracia y la abyección». Alejandro Reyes, *Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. a la Nación en 1910* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1910), XLVI-XLVII.

195 Veintimilla, «La Mujer», 9.

196 *Ibíd.*

197 Ecuador, *Ley de Instrucción Pública*, art. 12.

198 Martha Moscoso, «El papel de las mujeres en la educación familiar en Ecuador: Inicios del siglo XX», en *Familia y educación en Iberoamérica*, ed. Pilar Gonzalbo Aizpuru (Ciudad de México: Colegio de México, 1999), 286-96.

Fotografía 12. Estudiantes del Conservatorio Nacional de Música. Quito, 1905 aprox.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

A inicios del siglo XX, la música era asumida como un adorno para las mujeres de una posición social elevada, quienes podían acceder a lecciones o a ciertos espacios de sociabilidad como los salones o las tertulias, donde este saber era valorado.¹⁹⁹ De acuerdo con los libros de matrículas, entre 1902 y 1911 el 75,9 % de las mujeres que estudiaron en el CNM se identificó como «estudiante», seguidas del 18,33 % cuya ocupación eran las labores domésticas.²⁰⁰

No es excepcional que en 1903 el ministro correspondiente realizara con esperanza la enseñanza de «ramos de adorno» en el Colegio del

199 Respecto a las tertulias, Goetschel reconoce que además de tener importancia para la reproducción social y cultural de las élites, contribuyeron a que las mujeres se desarrollen en esferas educativas y mundanas, que les permitieron fomentar hábitos necesarios para ese medio, como el saber tocar un instrumento, declamar y conversar. Ana María Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas* (Quito: Abya-Yala / FLACSO Ecuador, 2007), 44.

200 Además, también hubo un grupo minoritario de profesoras, costureras o empleadas públicas como estudiantes del CNM.

Buen Pastor, deseando que con el tiempo «una niña educada en este establecimiento llegara á ser adorno de los salones, modelo de la cultura y sociabilidad cimentadas en la más acrisolada virtud».²⁰¹ De ahí que el cuerpo y la moral de las mujeres hayan sido de interés constante para las autoridades, configurando los argumentos para requerir cambios físicos en los edificios del establecimiento para garantizar el aislamiento de los transeúntes, la separación de los hombres y la prevalencia de sus clases en horas de la mañana o a más tardar de 4 a 5 de la tarde, frente a las clases de los hombres, que se podían extender hasta la noche.²⁰²

Marcela Suárez advierte que en el caso de México la educación de las mujeres que formaban parte de la clase alta porfiriana estaba direccionada a la organización del hogar y la presentación de una «conducta limpia, recta y ordenada» en la vida cotidiana. En esa educación, el arte y los rituales culinarios fueron saberes fundamentales, porque el aprendizaje de un instrumento musical —principalmente el piano— cumplía la función de un «adorno social adicional» a los ojos de la «gente decente».²⁰³ De las mujeres de élite mexicana se esperaba que fueran «buenas» madres y administradoras del personal de servicio que tendrían en el hogar, algo que también fue requerido de las mujeres de estratos sociales elevados en Quito. Empero, Martha Moscoso localiza en el programa educativo para las mujeres —propuesto en 1907 en Ecuador— un «intento de adaptación del papel femenino a la racionalidad económica de la sociedad moderna», que, de acuerdo con la posición social de cada mujer y perpetuando su utilidad doméstica, determinó que las mujeres ya no fueran «educadas como adorno para el hogar o para la vida social de los hombres», sino en congruencia con sus requerimientos en el hogar, la industria o el agro.²⁰⁴

201 Julio Andrade, *Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1903* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1903), 57.

202 Véase: Libro de registro de asistencia de profesores, 1903-1904, ACNM.

203 Marcela Suárez Escobar, «De viandas, lujos y sabores: La burguesía mexicana y sus delicias culinarias a finales del siglo XIX», *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, n.º 71 (diciembre, 1988): 39, <https://www.jstor.org/stable/40853492>.

204 Moscoso, «El papel de las mujeres en la educación familiar», 295.

Tabla 4. Estructura académica del Conservatorio Nacional de Música y Declamación

Áreas	Distribución	Sección
1. Piano, armonio y órgano	Piano curso inferior	Hombres/Mujeres
	Piano curso medio	Hombres/Mujeres
	Piano superior	Hombres/Mujeres
	Armonio y órgano	Hombres
	Armonio*	Mujeres
	Arpa mecánica*	Mujeres
2. Canto	Canto inferior	Hombres/Mujeres
	Canto medio	Hombres/Mujeres
	Canto superior	Hombres/Mujeres
3. Instrumentos de cuerda de arco	Violín y viola	Hombres/Mujeres
	Violonchelo y contrabajo	Hombres
4. Instrumentos de viento de madera	Oboe	Hombres
	Fagot	Hombres
	Trompa (corno)	Hombres
	Clarinete	Hombres
	Flauta	Hombres
5. Instrumentos de viento de metal y percusión	Trombón, tubos y percusión	Hombres
	Pistón	Hombres
6. Teoría, solfeo, armonía, composición e historia de la música	Armonía, contrapunto, fuga y composición	Hombres/Mujeres
	Teoría y solfeo	Hombres/Mujeres
	Historia de la música y estética	Hombres
	Historia de la música	Mujeres
7. Conjunto coral	Conjunto coral	Hombres/Mujeres
8. Conjunto instrumental	Conjunto instrumental	Hombres/Mujeres
9. Declamación e idiomas	Declamación	Hombres/Mujeres
	Italiano	Hombres/Mujeres
	Francés	Hombres/Mujeres

*Materias de las cuales nunca hubo un registro de profesores o alumnos, por lo cual es probable que en el período de análisis no se hayan realizado.

Fuente: Libros de matrículas, Sección de hombres y señoritas, 1902-1911, ACNM; Libro de registro de asistencia de profesores, 1909-1910, 1903-1904, ACNM.

Elaboración propia.

Esta diferenciación sexual de la educación no solo marcó la organización de las secciones de hombres y mujeres o los horarios, sino que limitó las opciones de aprendizaje de las mujeres al canto, piano, violín,

viola, arpa, materias teóricas e idiomas, perpetuando su ausencia en las bandas y conjuntos integrados por los instrumentos que continuaron siendo considerados exclusivamente masculinos.

De acuerdo con las edades de los alumnos por sexo, se puede observar que el cuerpo estudiantil masculino estuvo conformado principalmente por jóvenes y adolescentes de edades entre 10 y 20 años. Las mujeres ampliaron su rango con un grupo menor, pero representativo, de infantes (desde los 5 años) y los hombres con un grupo significativo de adultos (hasta los 29 años). Ante ese panorama, la educación musical de las mujeres estudiantes en el CNM podría apelar a dos espacios: por un lado, a mujeres de élite que con el aprendizaje de un instrumento o varios podrían seguir fortaleciendo las horas sociales familiares, o, por otro, a mujeres de estratos populares o clase media que vieron en los aprendizajes musicales una opción laboral para desarrollar una carrera como intérpretes, docentes o institutrices.

Mientras las mujeres registraban su ocupación ya sea como estudiantes o en labores domésticas, los hombres presentaron una multiplicidad de ocupaciones y trabajos. El 40,6 % del total de alumnos matriculados únicamente se autoidentificaron como «estudiante del Conservatorio» o «estudiante de música», pero entre los demás alumnos había empleados públicos, comerciantes/empleados de comercio, policías/militares y artesanos dedicados a una gran variedad de oficios, como carpintería, sastrería, encuadernación, tipografía; en menor medida, también había profesores. Carecemos de información para comparar la situación previa a 1907, cuando Domingo Brescia impulsó una estrategia de vinculación del CNM con sociedades artísticas y colegios normalistas, para establecer si la diversidad masculina fue una realidad constante desde la refundación o si fue resultado de esa política de inclusión de diferentes sectores sociales.

Dentro del cuerpo estudiantil masculino estuvo un grupo de gran valor simbólico para el liberalismo radical: los «obreros». Con respecto a ellos, cabe aclarar que al trabajar principalmente con fuentes que recogen voces oficiales como las de los ministros o directores institucionales, la expresión «obrero» hace referencia a la denominación que los funcionarios daban a un sector social en formación y que el lenguaje concentró más los anhelos de los gobiernos por alcanzar una industrialización en el país, que la condición social de las personas a las que se

refería. Por este motivo y con el objetivo de comprender la significación que desde los espacios de poder se buscó alcanzar con su inclusión en el CNM, continuaremos haciendo uso del término, pese a que los sujetos históricos se reconocían como «artesanos» o únicamente según su oficio, como «carpinteros», «peluqueros», «sombrereros», «sastres», «plateros», etc.

Fotografía 13. Miembros del Conservatorio. Quito, 1906 aprox.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

Según el liberalismo radical, los «obreros» tuvieron un rol fundamental para la «regeneración social» procurada desde la instrucción pública.²⁰⁵ Por ello, el liberalismo recuperó la visión de «ciudadano ideal» que el marxismo tuvo de los artesanos a mediados del siglo XIX, cuando el sujeto artesano «personificaba el cuerpo trabajador, vigoroso y laborioso, apto para las tareas manuales que se requerían para el desarrollo de las manufacturas, e idóneo para receptor positivamente las virtudes y

205 Esta expresión fue utilizada en varios informes de los ministros de Instrucción Pública de la época que hemos revisado. Véase: Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1899* (Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1899), IX.

valores republicanos». ²⁰⁶ Con una temporalidad distinta y bajo el marco de modernización de la nación y el discurso del progreso, el liberalismo propuso que el horizonte a seguir era la industrialización y el «sujeto artesano» fue reconocido por el Estado como la persona convocada para seguir el camino hasta convertirse en un «sujeto obrero».

Para los Gobiernos liberales radicales, el trabajo era un medio no solo para el enriquecimiento del dueño de los medios de producción y la subsistencia de quien prestaba su fuerza de trabajo, sino que sobre todo era un mecanismo para «depurar las costumbres, robustecer la virtud y es la mejor defensa de la inocencia; el trabajo es la base de la moral social y el engrandecimiento de los pueblos». ²⁰⁷ Por ello, en este período se requirió la ampliación de la cobertura educativa a los obreros y con este fin, además de aumentar en número las escuelas de artes y oficios en provincias, se planteó la conformación de escuelas nocturnas, siguiendo experiencias aplicadas en otras naciones.

A pesar de lo significativa que era la educación de los obreros, para el gobierno su principal potencial era su mano de obra y, por eso, su instrucción debía llevarse a cabo fuera de su jornada laboral, portando «ese alimento intelectual que la sociedad le debe; y que nos apresuramos á llevar la luz á la mente de esos honrados hijos del trabajo, aprovechándonos del tiempo en que descansan de sus rudas faenas». Uno de los espacios donde se puede observar el perfil de formación de los trabajadores es la Escuela de Artes y Oficios de Quito, donde los estudiantes tenían talleres de carpintería, carrocería, herrería, mecánica, imprenta, encuadernación, escultura, alfarería, curtiduría, sastrería, fotograbado, tipografía, zapatería y tenería. ²⁰⁸ Además, en esta institución existió la clase de dibujo lineal, natural y de adorno, que fue impartida por Rafael Salas, y la clase de música con el profesor Reinaldo Suárez. No obstante, ambas materias eran concebidas como «ramos de adorno», por lo que únicamente funcionaban en «las horas

206 Galaxis Borja, «Artistas, artesanos, liberalismo y sociabilidades republicanas en Ecuador, 1845-1859», *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, n.º 48 (julio-diciembre, 2018), <http://revistaprosos.ec/ojs/index.php/ojs/article/view/712>.

207 Peralta, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, XIX.

208 *Ibíd.*, 29.

de recreo para no interrumpir la labor de los talleres ni las dedicadas á la Instrucción».²⁰⁹

Como instituciones modernas, las escuelas de artes y oficios, las academias de bellas artes y los conservatorios tenían diferentes funciones que cumplir. Pérez Arias sostiene que las escuelas de artes y oficios surgieron con el objetivo de fomentar la industrialización mediante la formación técnica, estética y moral, frente a la Escuela de Bellas Artes, dedicada a formar habilidades puramente estéticas que permitieran la producción de objetos de contemplación pura.²¹⁰ Esta clasificación, presente también dentro del CNM, entre los obreros y los otros alumnos que cursaban clases con fines profesionales, hizo que la música enseñada a los obreros sea vista como un adorno que contribuía a su civilización, la «suavización» de sus costumbres o simplemente como una posibilidad de moralización desde los valores patrióticos. Por este motivo, la propuesta de Pedro Traversari S. en 1904²¹¹ y la de Domingo Brescia en 1905²¹² fue instaurar clases nocturnas para enseñar dibujo a los artesanos y música coral a los obreros.

Las clases nocturnas inicialmente estaban destinadas «al fomento de los conocimientos artísticos de la clase obrera», pero luego se ampliaron para incluir a los miembros de las sociedades artísticas, a quienes, además de canto coral, se les ofertaba solfeo y teoría.²¹³ En 1906, el CNM abrió una clase de teoría a 30 estudiantes de la Escuela Normal

209 *Ibíd.*

210 Pérez Arias, «La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador», 164.

211 «A fin de hacer extensivos los beneficios de la “Academia de Bellas Artes” á todas las clases sociales, juzga la Dirección de este Establecimiento que será de gran utilidad establecer clases nocturnas de dibujo ornamental y de aplicación para artesanos; y conociendo el interés que U. tiene por todo lo que se relaciona con la ilustración y el adelanto de esa tan importante cuanto desatendida parte de la sociedad». Así, Traversari Salazar solicitó la autorización del ministro de Instrucción Pública para establecer las clases nocturnas y el acondicionamiento del salón con los focos eléctricos necesarios. Pedro Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, 27 de octubre de 1904, Libro de notas 1, f. 280, ACNM.

212 El director indica que la clase de canto coral nocturna está destinada al fomento de los conocimientos artísticos de la clase obrera, práctica floreciente en todos los países adelantados. Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 7 de noviembre de 1905, Libro de notas 1, f. 353-5, ACNM.

213 Domingo Brescia al presidente de la Sociedad Cervantes, 14 de noviembre de 1905, Libro de notas 1, f. 358, ACNM.

de Varones.²¹⁴ Se esperaba que continuaran sus estudios nocturnos de los martes y viernes para que luego el ayudante de las clases de violín les instruyera en el instrumento, pero su inasistencia y la ausencia del examen final hizo que se cerrara la clase.²¹⁵ Este contraste de materias demuestra la apertura de la administración de Brescia a la educación de la población masculina en general, bajo una condición de clasificación de acuerdo con su ocupación, en la cual los «obreros» tenían las opciones más limitadas.

La separación por ocupaciones fue reforzada con el horario y los docentes asignados. Para los alumnos regulares, el CNM ofrecía dos jornadas: la primera iba de 9 a 11 de la mañana y la segunda, de 1 a 5 de la tarde. Para los obreros, profesores y miembros de las sociedades artísticas se habilitó un horario de clases nocturnas, jornada que empezaba a las 6 de la tarde y se extendía hasta las 8 de la noche. Las clases de piano eran impartidas por Francisco Salgado A., Rafael E. Valdivieso, Ramón E. Velázquez y M. A. Guerra V., mientras que Miguel Muñoz G. brindaba la de canto coral. La mayor parte de instructores asignados para dar clases nocturnas fueron asistentes de las clases principales de la mañana o la tarde, es decir, estudiantes avanzados.

LA FORMACIÓN DEL MÚSICO PROFESIONAL Y EL SABER MUSICAL

El crecimiento numérico de los alumnos del CNM se debió en parte al prestigio ganado por la institución a partir de su participación en las actividades de la ciudad, así como al apoyo financiero que recibieron de parte las autoridades locales. Las becas otorgadas por el Estado a través del Ministerio de Instrucción Pública se incrementaron con el pasar de los años, siendo el período administrativo de Domingo Brescia en el que más becas se distribuyeron.

214 Domingo Brescia al director de la Escuela Normal de Varones, 20 de febrero de 1906, Libro de notas 1, f. 380, ACNM.

215 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 7 de julio de 1906, Libro de notas 1, f. 421, ACNM.

Tabla 5. Alumnos matriculados por sexo y año (1900-1911)

Año lectivo	Hombres	Mujeres	Total
1900-1901	-	-	130 ²¹⁶
1901-1902	82	30	112
1902-1903	-	46	388 ²¹⁷
1903-1904	-	84	-
1904-1905	-	105	-
1905-1906	174	116	290 ²¹⁸
1906-1907	-	159	-
1907-1908	128	133	261
1908-1909	159	150	309
1909-1910	147	121	268
1910-1911	181	143	324

Fuente: Libros de matrículas del CNM, años lectivos 1902-1911; Libro de notas 1, ACNM
Elaboración propia.

Durante la administración de Brescia se repitió la solicitud de actualizar el reglamento con las «modificaciones que he creído necesarias introducir, después de haber estudiado detenidamente las exigencias locales». ²¹⁹ El cambio planteado en el objeto de la institución no era radical; no obstante, la propuesta contemplaba la división de la enseñanza en secciones: el «Curso Profesional» y el «Curso Ordinario». Desde su concepción de conservatorio, mientras que el «Curso Profesional» tendría por objetivo «formar exclusivamente instrumentistas, cantantes, compositores y maestros de banda, proporcionándoles una instrucción artística y práctica que les habilite para el ejercicio de la profesión», el «Curso Ordinario» buscaría «formar buenos aficionados, capaces de interpretar y comprender las obras de los grandes maestros, mas, sin

216 En el Libro de notas 1 se indica primero que para el año lectivo hubo 90 alumnos, de los cuales 40 eran mujeres y 50, hombres, según los folios 60-1, y pasa a 130 en el informe contenido en los folios 93-4 del mismo libro. ACNM.

217 Pedro Traversari S. al ministro de Instrucción Pública, Informe anual al ministro, 1903, Libro de notas 1, f. 190, ACNM.

218 Libro de comunicaciones 1, Oficio s/r., f. 407-15, ACNM.

219 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 24 de abril de 1907, Libro de notas 2, f. 1, ACNM; Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 7 de julio de 1906, Libro de notas 1, f. 421, ACNM.

profundizar los conocimientos técnicos, indispensables solo para los profesionistas». ²²⁰

La diferencia entre ambos se reflejaría en los programas de estudio y en las posibilidades de acceder a una beca, reconocimiento exclusivo para los estudiantes del curso profesional, quienes, a través de un ingreso económico, podrían evitar el abandono de su educación para dedicarse a trabajar. ²²¹ Según el proyecto de reglamento para la concesión de becas formulado por Brescia, los becados se seleccionarían de acuerdo con las aptitudes y capacidades demostradas en el examen de teoría y solfeo final.

A cambio de la beca, los hombres debían estudiar un instrumento de viento y las mujeres un instrumento de orquesta, ambos a elección del director. Además de comprometerse a obtener buenas calificaciones en las clases principales (5/6 o más) y en las clases secundarias (4/6 o más), los becados tenían la obligación legal de brindar sus servicios para la enseñanza, vigilancia, secretaría, copia de música o el trabajo designado por hasta 4 horas semanales. ²²² El cupo y entrega de becas fue un proceso por el que Brescia luchó durante años y fue el estímulo que permitió la existencia de varios de los músicos profesionales que hicieron carrera docente en el CNM.

En 1909, Domingo Brescia comunicó al ministro de Instrucción Pública que ese año se «expenderán por primera vez diplomas de capacidad profesional á favor de los alumnos del Establecimiento que se sometan a la prueba correspondiente». Así, el 16 de agosto rindieron públicamente exámenes de capacidad profesional de canto y piano los estudiantes becados Enrique Nieto G., Hortensia Proaño D. y Josefina Veintimilla. ²²³ La importancia de estos estudiantes al alcanzar un

220 *Ibíd.*, 2-37.

221 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 26 de marzo de 1906, Libro de notas 1, f. 390-2, ACNM.

222 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 26 de septiembre de 1906, Libro de notas 1, f. 431-5, ACNM.

223 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 23 de julio de 1909, Libro de notas 2, f. 211-4, ACNM. La comisión examinadora estuvo conformada por Domingo Brescia, Emma G. de Brescia y Mario de la Torre. En el mismo documento se indica que los títulos respectivos fueron entregados el 10 de septiembre de 1909. Libro de exámenes 2, 16 de agosto de 1909, f. 80, ACNM.

«título que autentifica su competencia artística profesional» fue recogida como un tema de interés público.

El Comercio señalaba que «Los exámenes prácticos previos al diploma, tuvieron lugar ayer, ante el señor ministro de Instrucción Pública. La numerosa y selecta concurrencia de artistas que estuvo presente salió satisfecha de un éxito tan completo». En la nota periodística se reconocía a Veintimilla y Nieto como «los primeros frutos producidos por el Conservatorio desde su fundación, las primicias del arte nacional en ese establecimiento, frutos en sazón».²²⁴ Los tres graduados se convirtieron así en la primera generación de músicos profesionales que cumplían la secuencia de materias para titularse y con ese aval permanecieron en el establecimiento como profesores.

El hecho de que la institución haya graduado a una primera generación de músicos y músicas profesionales evidencia que — pese a que el período de nuestro análisis se caracterizó por condiciones de existencia precarias o muchas veces contingentes a las posibilidades reales de concreción— las autoridades buscaron consolidar, a través de un proceso continuo de instrucción en el saber musical, la formación de músicos profesionales. Según el reglamento de 1900, esta formación se ajustaba al plan de estudios del CNM.²²⁵ Pero ¿qué métodos se utilizaba en el CNM de inicios del siglo XX? y ¿qué música y compositores integraban el repertorio de los conciertos brindados? Esas son las interrogantes que trazan las siguientes reflexiones.

En el segundo oficio enviado por Sixto María Durán como director en 1911, presentó el plan de estudios «cuya falta se hace sentir notablemente para el funcionamiento del plantel».²²⁶ Complementariamente, en su informe anual de 1911, señalaba que en la institución «no existía plan de estudios oficial que hubiera sido determinado anteriormente, vacío tanto más notable, cuanto que se había prescindido de la enseñanza de materias, si bien elementales, pedagógicamente indispensables para la enseñanza perfecta del arte musical».²²⁷ La llamada de atención

224 *El Comercio*, «Profesionales», *El Comercio*, 17 de agosto de 1909, 3.

225 CNMD, *Reglamento del Conservatorio*, 24.

226 Sixto María Durán al ministro de Instrucción Pública, 14 de octubre de 1911, Libro de notas 2, f. 412, ACNM.

227 L. Becerra, *Informe de Ministro Secretario de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. a la Nación 1911-1912* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1912), 82.

emitida por Durán permite observar que, pese a que la institución había funcionado por más de una década y en repetidas ocasiones se solicitó la compra de materiales, ninguna de las autoridades previas oficializó el plan de estudios para su publicación.²²⁸

En las fuentes consultadas, excepto por el informe de cierre de año lectivo enviado por Brescia en junio de 1911,²²⁹ no se ha identificado un plan de estudios oficial para la institución. Mas la alusión en varias ocasiones a su existencia²³⁰ señala la posibilidad de que la organización de clases haya sido aplicada informalmente de acuerdo con las condiciones del establecimiento, la visión de las autoridades de turno, la disponibilidad de materiales, los conocimientos de los profesores respectivos, y no necesariamente por la guía de un documento formal.

En ese marco, el CNM realizaba anualmente un evento musical de cierre de año. En él se premiaba a los alumnos destacados y por clase se distribuían certificados entre los aprobados. En la estructura del programa de clausura del año 1907-1908 se observa que las celebraciones arrancaban con el Himno Nacional y a medida que se desarrollaban se alternaban los reconocimientos e interpretaciones de obras musicales.²³¹ Los formatos fueron variados, ya que se incluía orquesta, piano a cuatro manos, dúos vocales e instrumentales, solistas vocales e instrumentales, entre otros.²³²

228 En la *Memoria* presentada por el director Brescia en 1906, en la que tras insistir en la importancia de los cambios en el reglamento agrega que para octubre presentaría los respectivos programas de acuerdo con las circunstancias del país. Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, s/r, Libro de notas 1, f. 407-15, ACNM.

229 Brescia afirma que: «Después de cuidadosos y constantes ensayos y modificaciones, se ha adoptado definitivamente el programa de estudios para la clase de piano, el cual llena las necesidades locales; y de igual manera se procederá para el caso de violín. Hubiera sido poco práctico y antipedagógico, adoptar cualquiera de los programas extranjeros, porque ninguno de ellos habría satisfecho ni llenado las exigencias locales». Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 21 de junio de 1911, Libro de notas 2, f. 392-8, ACNM.

230 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 11 de julio de 1906, Libro de notas 1, f. 421, ACNM; Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 30 de mayo de 1905, Libro de notas 1, f. 325, ACNM.

231 Programa de entrega de premios del año lectivo 1907-1908, Libros de exámenes 2, f. 57-63, ACNM.

232 El repertorio de los conciertos debe ser motivo de un análisis específico que considere fuentes distintas a las que han sustentado esta investigación porque, a pesar

Según el repertorio de los tres conciertos públicos del CNM, efectuados entre 1900 y 1911, los compositores seleccionados tuvieron procedencias diversas.²³³ En el primer concierto (1901) fue notoria la presencia de trabajos escritos por importantes figuras de la ópera²³⁴ y obras incluidas en métodos de estudio.²³⁵ En este programa, el origen de los compositores fue principalmente italiano, francés y con una escasa participación de compositores alemanes, polacos y austriacos. En el segundo concierto (1904), además de música, se incluyó la declamación de un poema de Quintiliano Sánchez, una presencia significativa de creadores alemanes,²³⁶ la obra de Gounod y de varios compositores cuya producción ha sido poco citada. En el evento resalta la presencia de músicos identificados dentro del período romántico, que fueron también incluidos en el tercer concierto de 1908,²³⁷ lo mismo que en los métodos de enseñanza de Juan Xavier Lefèvre, Clemente Salviani y Franz Schubert, grandes exponentes del romanticismo.

En conjunto, la presencia de creaciones de músicos de conservatorios europeos muestra la jerarquía de esos lugares para la emisión de obras de valor para la época. Gran parte de los métodos señalados para los exámenes del año lectivo 1902-1903 tienen relación con músicos

de que en los libros de comunicaciones se nombran los lugares de realización de varios conciertos e incluso el monto de inversión, las piezas interpretadas por los participantes o las apreciaciones del público son pocas veces señaladas.

- 233 El concierto inicial (1901) se llevó a cabo en los salones del Congreso y fue el primero realizado por la institución desde su reorganización. El segundo (1904) tuvo como escenario el Teatro Nacional Sucre y fue celebrado con motivo de la conmemoración de la batalla de Pichincha y la apertura de la Escuela de Bellas Artes. Mientras que el tercero (1908) recoge la experiencia de clausura del año lectivo 1907-1908. Estos conciertos son representativos porque cada uno corresponde a una administración y momento institucional distinto, pese a que, como veremos, su repertorio estuvo fuertemente conectado.
- 234 Giuseppe Verdi (1813-1901), Gioachino Rossini (1792-1868), Charles Gounod (1818-1893), Francis Thomé (1850-1909) y Gaetano Donizetti (1797-1848).
- 235 Jean-Delphin Alard (1815-1888), Jordy Lemoine (1786-1854) y Ferdinand Beyer (1803-1863).
- 236 Felix Mendelssohn (1809-1866), Jean-Delphin Alard (1815-1888), Robert Schuman (1810-1856), Oscar Fetrás (1854-1931) y Richard Wagner (1813-1883).
- 237 Destaca el trabajo de los alemanes Mendelssohn y Schumann, los italianos Verdi y Arrigo Boito (1842-1918), el francés Eugene Walckiers (1793-1866) y el noruego Johan Svendsen (1840-1911).

del conservatorio de París,²³⁸ músicos austriacos²³⁹ o alemanes,²⁴⁰ pero fundamentalmente italianos conectados con los conservatorios de Nápoles y Milán.²⁴¹ Los métodos y canciones permiten observar el lugar de origen de los insumos comprados por el gobierno para la institución que, gracias a la coordinación entre Enrique Marconi y la fábrica Ricordi,²⁴² llegaron para dar forma a la biblioteca y las clases. Sin embargo, también se aplicó el texto del chileno Enrique Ballacey para la enseñanza de francés, inclusión que denota cómo las condiciones reales de acceso a los textos/métodos fue un pilar fundamental para la aplicación de ellos.

En la selección del repertorio es decidora la introducción de compositores precursores del nacionalismo musical y la marcada presencia de artistas pertenecientes al catálogo de la editorial Ricordi. No obstante, la presencia de Pedro Traversari Salazar con su obra *La bandera chilena* y el poema de Quintiliano Sánchez graban el camino para que progresivamente las autoridades del CNM incluyeran sus composiciones en los números artísticos de la institución y se lograra la situación que advierte Brescia en 1909: «[...] casi toda la música ejecutada en las festividades escolares de estos últimos años ha sido de mi propiedad; ó composiciones mías».²⁴³

La formación de una comunidad educativa tan heterogénea y llena de matices como la que hemos intentado desentrañar ha sido poco visibilizada en la historiografía tradicional, pero nos muestra la riqueza

238 Me refiero a los métodos de Henry Lemoine (1786-1854), Adolphe Clair Le Carpentier (1809-1869), Henri Bertini (1798-1876), Jean Xavier Lefèvre (1763-1829), Auguste Mathieu Panseron (1796-1859) y Rodolphe Kreutzer (1766-1831).

239 Philipp Fahrbach (1843-1894), Franz Schubert (1797-1828), Carl Czerny (1791-1857).

240 Federico Fiorillo (1755-1823) y Sebastian Lee (1805-1887), este último profesor en el conservatorio de París.

241 Fedele Fenaroli (1730-1818), Giuseppe Unia (1818-1871), Guglielmo Quarenghi (1826-1882), Giovanni Bottesini (1821-1889), Luigi Negri (1837-1891), Emanuele Krakamp (1813-1883), Clemente Salviani, Muzio Clementi (1752-1832), Alfonso Guercia (1831-1890), Bernardo Ferrara (1810-1882), Eugenio Cavallini (1806-1881).

242 Enrique Marconi a la fábrica Ricordi, 27 de agosto de 1900, Libro de notas 1, f. 57-9, ACNM.

243 Domingo Brescia al ministro de Instrucción Pública, 19 de octubre de 1909, Libro de notas 2, f. 225-232, ACNM.

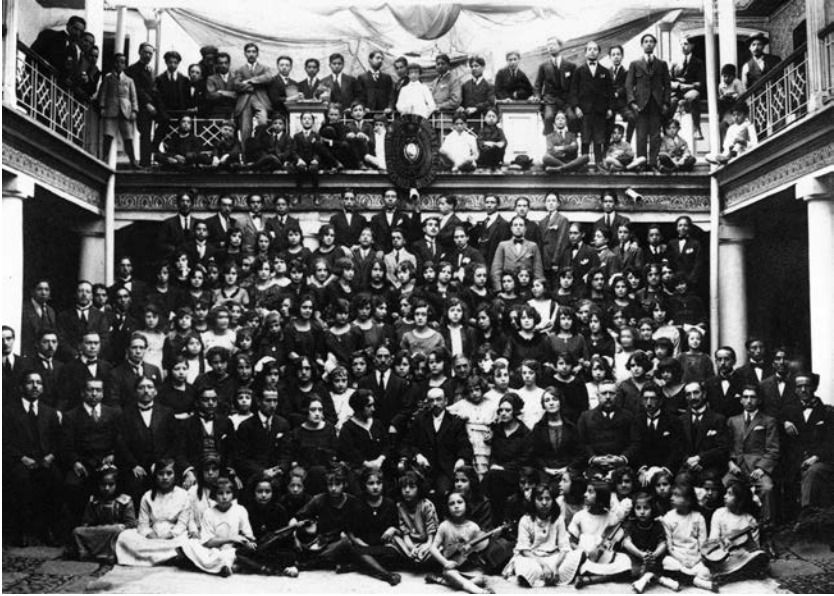
social de la que se nutrió, para posteriormente dar luz a propuestas sonoras en el marco del nacionalismo y la inserción de los ritmos tradicionales. En definitiva, deseamos advertir que, aunque todos los factores analizados en este capítulo pueden dar luces acerca de una condición de clase en los alumnos y alumnas, al ser la mayor parte de la población identificada como «estudiante» o al tener alguna información faltante, podría ser precipitado trazar estos rasgos. Además, si consideramos que entre 1900 y 1911 el Estado otorgaba gran cantidad de becas, incluso para colegios religiosos privados, no es oportuno aventurarse en conjeturas, sino dejar abierta la necesidad de que se realicen otras investigaciones enfocadas en ello.

Fotografía 14. Orquesta Sinfónica del Conservatorio Nacional de Música y Declamación. Quito, 1905



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

Fotografía 15. Conservatorio Nacional de Música y Declamación. Quito, 1921



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura.

CONCLUSIONES

Cuando se habla de «conservatorio» en abstracto, la primera idea con la que se lo asocia es con un espacio hermético para la conservación de los cánones musicales «clásicos». Sin embargo, este modelo en auge entre el siglo XIX e inicios del siglo XX en Latinoamérica fue aplicado en muchos lugares del mundo y, pese a sus similitudes, cada uno es una opción para mirar el arte y la educación desde su ubicación histórica.

Para el caso del conservatorio de Quito, en este momento embrionario, pese a que la historiografía nacionalista lo percibe como la base alfarista para el desarrollo del nacionalismo musical, las fuentes señalan que fue una institución creada desde el anhelo de instituir un espacio para el desarrollo de la música como mecanismo de civilización y progreso de las bellas artes en el país. Por ello, entre 1900 y 1911, el CNM se centró en consolidarse institucionalmente antes que en emitir enunciados nacionalistas.

En el período de análisis, el establecimiento se encontró fuertemente relacionado con su par chileno, desde donde vinieron varios profesores y directivos. Si bien de parte de las autoridades y otras instituciones de la época se miró al conservatorio de París como el gran modelo a seguir, las condiciones económicas, sociales y políticas del país hicieron que el conservatorio de Quito desarrolle una versión propia, con un frágil vínculo con la declamación y un inexistente espacio para la

danza. Pese a ello, la Escuela de Bellas Artes fue fundada en 1904 como sección anexa al CNM, mostrando las aspiraciones modernas y la vigencia de la concepción sobre las bellas artes entre las élites ilustradas.

Al ser un centro educativo financiado por el Estado, los principales requerimientos a los que el CNM debió responder en el período liberal radical fueron que los miembros del lugar controlasen los repertorios que ejecutaban las bandas militares, los textos y canciones que se enseñaban en las escuelas o colegios y, posteriormente, la participación protagónica de la institución en actos simbólicos, desde donde los gobiernos intentaban dar vigencia a una memoria e identidad nacional en permanente disputa. No obstante, la intervención del CNM en el escenario local no fue sencilla y solo fue posible gracias a varias experiencias de negociación con las dinámicas musicales de la ciudad.

Habitualmente se ha observado al período liberal como un espacio donde finalmente se produjo la separación entre Estado e Iglesia y en el que la educación religiosa quedó en un segundo plano. No obstante, las personas relacionadas con el CNM evidencian lo activa que continuaba estando la Iglesia, no solo en la vinculación educativa de los estudiantes a centros religiosos, sino también al punto de contratar músicos extranjeros que trabajaban como maestros de capilla. Por lo tanto, es indispensable recordar que el proyecto de educación musical del liberalismo no se creó desde cero, sino que recoge experiencias previas en el país y referentes internacionales, a partir de los cuales buscó tener una voz al interior del panorama local.

La refundación del CNM significó principalmente la contratación de músicos locales, extranjeros residentes en la región o miembros de compañías musicales que estaban de paso. Ellos debieron crear lazos o relaciones con los músicos, actores sociales, escenarios y espacios, pues aunque dentro de la institución era un capital extra la condición de extranjero e incluso influía en los salarios, en el espacio musical local no necesariamente fue un componente que les dio facilidades o beneficios. A diferencia de los músicos académicos recién llegados a Quito, las sociedades artísticas que se reorganizaron tras el cierre del CNM en 1877 habían forjado por años relaciones de sociabilidad y es posible que por eso una organización privada, como la Sociedad Filarmónica Beethoven, pudo rivalizar con el CNM y obtener el apoyo de los gobiernos.

Considerando que nuestro período de análisis alude a un momento de configuración inicial de la institución, el mirar a los integrantes de ella —desde su condición de sexo, edad y características sociales— posibilitó la visibilización de los capitales o valores que circulaban al interior del establecimiento y en el imaginario de las autoridades, más allá del discurso democrático de igualdad liberal. Así, se pudo identificar el gran peso de las redes familiares a su interior, la clasificación de la comunidad educativa por procedencia y las opciones de estudio habilitadas de acuerdo con los criterios señalados.

Aunque durante estos años el CNM debió sobrellevar varias limitaciones con respecto al edificio, los materiales e instrumentos, fue central la relación sostenida con la fábrica Ricordi de Milán, donde no solo se imprimió la primera versión oficial del Himno Nacional, sino que además fue una de las proveedoras centrales de métodos y piezas para estudio e interpretación de los alumnos. Incluso para la época era un objeto de lujo la posesión de un piano y la venta de métodos o piezas musicales no era una práctica popular, por lo cual, durante varios años, el CNM debió arrendarlos a personas acomodadas para impartir las clases correspondientes o las autoridades estaban pendientes de la oferta de obras musicales con miras a enriquecer la incipiente biblioteca.

A diferencia de las lecciones complementarias de música que se brindaba en los colegios y escuelas o en la Escuela de Artes y Oficios, el CNM buscaba formar a músicos profesionales, cuya primera generación fueron los tres músicos graduados en 1909. En ese marco, desde la visión musical de Domingo Brescia, la división entre curso profesional y curso ordinario era una alternativa para dar mayor apoyo a la educación de los futuros profesionales, siendo los miembros del curso ordinario importantes porque a la larga se constituirían en el público para las obras ejecutadas por los profesionales.

El debate con respecto a la razón de ser y la profesionalización de los estudiantes de música se relaciona directamente con los anhelos laborales de los miembros del CNM. Durante la investigación se observaron las precarias condiciones de los músicos en el país y su necesidad por encontrar ingresos económicos estables. De ahí que, pese a todos los prejuicios patriarcales o la concepción de la música como adorno, muchas mujeres encontraron en la educación musical una posibilidad

laboral que les acercaba no solo a espacios de interpretación, sino también a lugares de docencia.

Por las limitaciones de este trabajo y las fuentes consultadas, no se profundizó en los métodos educativos producidos en el país o en las obras musicales que fueron apareciendo en la época, elementos que pueden aportar nuevos contrastes a la imagen del CNM que ha sido posible vislumbrar. Sobre el CNM falta aún una comparación con sus pares regionales o incluso con expresiones sonoras de otros rincones del país.

Finalmente, me gustaría llamar la atención sobre la necesidad de fomentar la investigación histórica crítica acerca de las instituciones musicales del país. La mayor cantidad de textos que he identificado hasta el momento se centran en los grandes relatos sostenidos por personajes emblemáticos o en cronologías que hacen referencia a las fechas y cambio de autoridades, que aportan datos y nombres, pero que limitan la comprensión de los procesos, cambios o continuidades con respecto a los actores sociales y su agencia. Todavía podemos brindar nuevas miradas a las instituciones educativas del país desde las conexiones que las sostienen, comenzando por la diversidad social que las habita, partiendo de las relaciones de poder que se desarrollan entre las personas que están vinculadas a ellas, o simplemente desde las contradicciones en sus prácticas o discursos.

Mirar a la música como un ámbito por fuera de las esferas sociales, políticas y económicas —práctica recurrente en las enciclopedias o «historias de la música de Ecuador»— ha sido un recurso apetecido por el poder para utilizarla como elemento de identidad nacional ahistórica; sin embargo, no contribuye a comprender los usos políticos que cotidianamente se realizan del arte y tampoco visibiliza el potencial transformador que tiene la música.

Es momento de que la historia de la música en Ecuador haga un espacio en medio de los grandes nombres de compositores y del nacionalismo, para ver a las estudiantes del CNM que se convirtieron en maestras de música en escuelas o colegios locales, a las madres que compartieron sus conocimientos en los salones de las casas, a las hijas que formaban parte del coro de la iglesia aunque soñaban con ser la prima donna de la ópera en Italia, a los artesanos que en su tiempo libre aprendían a tañer algún instrumentos y al músico aficionado cuyo salario no

alcanzaba para que visitara el teatro. Es tiempo de abrir nuestra vista y nuestros oídos al marco musical que, desde el fondo, ha dado vida a las canciones que acompañaron una época.

Anhelo que este texto provoque nuevas lecturas sobre el CNM, que nos obligue a regresar a ver las iglesias y nos preguntemos por sus condiciones artísticas en pleno liberalismo, que ubiquemos a los músicos de las bandas militares al interior del cuerpo marcial y que reconozcamos el valor del arte en estas otras instituciones de las que se ha dicho muy poco todavía.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS CONSULTADOS

Archivo-Biblioteca del Conservatorio Nacional de Música (ACNM)
Archivo Histórico del Ministerio de Relaciones Exteriores (AMRE)
Archivo Histórico de la Asamblea Nacional del Ecuador
Archivo Nacional del Ecuador (ANE)
Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit (BEAEP)

FUENTES PRIMARIAS

Revistas

La Mujer, 1905.

Veintimilla, Josefina. «La Mujer». *La Mujer*, 15 de abril de 1905.

Periódicos

El Tiempo, 1908.

El Comercio, desde enero de 1908 hasta diciembre de 1909.

El Nacional. Periódico Oficial, desde marzo de 1870 hasta diciembre de 1876.

Estatutos, informes, leyes y reglamentos

Andrade, Julio. *Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1903*. Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1903.

Becerra, L. *Informe de Ministro Secretario de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. a la Nación 1911-1912*. Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1912.

Conservatorio Nacional de Música y Declamación. *Reglamento de la Sección de Bellas Artes anexa al Conservatorio de Música*. Quito: Imprenta Nacional, 1904.

—. *Reglamento del Conservatorio Nacional de Música y Declamación*. Quito: Imprenta Nacional, 1900.

Ecuador. *Constitución de 1897*. 14 de enero de 1897. https://www.derechoecuador.com/files/Noticias/constitucion_1897.pdf.

Ecuador. *Ley de Instrucción Pública*. Registro Oficial 404 y 405, 6 de julio de 1897.

Ecuador Ministerio de Instrucción Pública. *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1899*. Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1899.

- Eguiguren, José Javier. *Exposición del Ministerio de Hacienda dirigida al Congreso Constitucional de 1871*. Quito: Imprenta de Manuel V. Flor, 1871.
- Espinosa, José Modesto. *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875*. Quito: Imprenta Nacional, 1875.
- Estatuto de la Sociedad Beethoven, 1908, Fondo general, BEAEP, Quito.
- León, Francisco Javier. *Informe del Ministerio de Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional de 1871*. Quito: Imprenta Nacional, 1871.
- . *Exposición del Ministerio de Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional de 1873*. Quito: Imprenta Nacional, 1873.
- Martínez, Luis A. *Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1904*. Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1904.
- . *Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1905*. Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1905.
- Menten, Juan Bautista. *Plano de Quito*. Quito: Emilia Rivadeneira, 1875.
- Peralta, José. *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*. Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1900.
- . *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1901*. Quito: Imprenta Nacional, 1901.
- Pérez, J. Gualberto. *Plano de Quito, con los planos de todas sus casas*. París: Imprenta de Erhard Hermanos, 1888.
- Reyes V., A. *Informe que el Ministro de Instrucción Pública, etc., presenta a la Nación en 1911*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1911.
- Reyes, Alejandro. *Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. a la Nación en 1910*. Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1910.
- Román, J. *Memoria del Secretario de Instrucción Pública, Correos y Telégrafos, etc. a la Convención Nacional de 1906*. Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1906.
- Terán, Luciano. *Censo de la población de Quito*. Quito: Imprenta de El Comercio, 1906.

Libros

- Libro de decretos, 1895-1900. AMRE.
- Libro de exámenes 1 y 2. ACNM.
- Libro de registro de asistencia de profesores, 1909-1910. ACNM.
- Libro de registro de asistencia de profesores, 1903-1904. ACNM.
- Libros de matrículas: Sección de hombres y señoritas, 1902-1911. ACNM.

- Guerra, Nicolás A. *Gramática musical*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1911.
- Guerrero Toro, Juan Agustín. *La música ecuatoriana desde su origen hasta 1875*. Quito: Banco Central del Ecuador, 1984.
- . *Curso elemental de Música*. Quito: Oficina Tipográfica de F. Bermeo, 1875.

FUENTES SECUNDARIAS

- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Ayala Mora, Enrique. *Historia de la Revolución Liberal ecuatoriana*. Quito: Corporación Editora Nacional (CEN), 1994.
- Azevedo, Elizabeth R. «Conservatório dramático e musical de São Paulo: A primeira escola de teatro do Brasil». *Luso-Brazilian Review* 45, n.º 2 (2008): 68-83.
- Bahamonte, Oswald. *Estudio histórico del edificio del Conservatorio Nacional de Música*. Quito: Banco Central del Ecuador, 1983.
- Bauer, Arnold J. *Somos lo que compramos: Historia de la cultura material en América Latina*. Ciudad de México: Editorial Taurus, 2002.
- Beltrando-Patier, Marie-Claire. *Historia de la música: La música occidental desde la Edad Media hasta nuestros días*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 2001.
- Borja, Galaxis. «Artistas, artesanos, liberalismo y sociabilidades republicanas en Ecuador, 1845-1859». *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, n.º 48 (julio-diciembre, 2018): 17-48. <http://revistaprocesos.ec/ojs/index.php/ojs/article/view/712>.
- Buriano, Ana. *Navegando en la borrasca: Construir la nación de la fe en el mundo de la impiedad. Ecuador, 1860-1875*. Ciudad de México: Instituto Mora, 2008.
- Bustos, Guillermo. «Quito en la transición: Actores colectivos e identidades culturales». En *Enfoques y estudios: Quito a través de la historia*, editado por Paúl Aguilar, 163-88. Quito: Municipio de Quito / Junta de Andalucía, 1992.
- Deler, Jean-Paul. *Ecuador: Del espacio al Estado nacional*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E) / Instituto Francés de Estudios Andinos / CEN, 2007.
- Dominici, Silvia. «Un'istituzione assistenziale pubblica nella Roma dei Papi: Il Conservatorio delle proiettole dell'ospedale di Santo Spirito In Saxia (Secoli XVI E XVII)». *Rivista di storia della Chiesa in Italia* 55, n.º 1 (enero-junio, 2001): 19-58, <https://www.jstor.org/stable/43049947>.
- Fernández Calvo, Diana. «La música militar en la Argentina durante la primera mitad del siglo XIX». *Revista Digital del Instituto Universitario Naval*

- n.º 1 (2009): 29-54. <https://silo.tips/download/la-musica-militar-en-la-argentina-durante-la-primera-mitad-del-siglo-xix>.
- García Arancibia, Fernando. «Domingo Brescia y el aporte foráneo al desarrollo musical chileno». *Revista Musical Chilena*, n.º 175 (enero-junio, 1991): 42-56. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13711/13990>.
- Godoy Aguirre, Mario. *Breve historia de la música del Ecuador*. Quito: CEN, 2005.
- Godoy Estévez, Rossi. «Disputa y construcción de sonidos legítimos: La fundación del primer Conservatorio Nacional (1870-1877)». Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador, 2016. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/6939>.
- Goetschel, Ana María. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*. Quito: Abya-Yala / FLACSO Ecuador, 2007.
- . «Mujeres y educación en el período liberal». En *El ferrocarril de Alfaro: El sueño de la integración*, compilado por Sonia Fernández Rueda, 87-133. Quito: Taller de Estudios Históricos / CEN, 2008.
- , Andrea Pequeño, Mercedes Prieto, y Gioconda Herrera. *De memorias: Imágenes públicas de las mujeres ecuatorianas de comienzo y fines del siglo veinte*. Quito: FONSAL / FLACSO Ecuador, 2007.
- Guerrero Gutiérrez, Pablo. *Enciclopedia de la música ecuatoriana*. 2 vols. Quito: Corporación Musicológica Ecuatoriana / Archivo Sonoro de Música Ecuatoriana, 2004-2005.
- Guevara, Gerardo. *Historia de la música del Ecuador*. Quito: Apligraf, 2002.
- Hemsey de Gainza, Violeta. «La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX». *Revista de Música Doce Notas. Monográfico Educación*, n.º 3 (1999). <https://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemsey/educacion.html>.
- Hernández-Romero, Nieves. *Formación y profesionalización musical de las mujeres en el siglo XIX: El Conservatorio de Madrid*. Madrid: Ayuntamiento de Alcalá de Henares, 2019.
- Irurozqui, Marta, y Víctor Peralta. «Élites y sociedad en la América andina: De la república de ciudadanos a la república de gente decente, 1825-1880». En *Historia de América Andina*, vol. 5, editado por Juan Maiguashca, 93-140. Quito: UASB-E / Libresa, 2003.
- Jorquera Jaramillo, María Cecilia. «Educación musical: Apuntes para su comprensión a partir del origen de la disciplina». *Revista de Investigación en la Escuela*, n.º 58 (2006): 69-78. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/132543>.

- Kennedy Troya, Alexandra, y Carmen Fernández. «El ciudadano virtuoso y patriota: Notas sobre la visualidad del siglo XIX en Ecuador». En *Ecuador: Tradición y modernidad*, editado por Rodrigo Gutiérrez Viñuales y Víctor Mínguez, 45-52. Madrid: Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior, 2007.
- Maiguashca, Juan. «El proyecto garciano de modernidad católica republicana en Ecuador, 1830-1875». En *La mirada esquiva: Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*, editado por Martha Irurozqui, 233-59. Madrid: Congreso Superior de Investigaciones Científicas, 2005.
- . «El proceso de integración nacional en el Ecuador: El rol del poder central, 1830-1895». En *Historia y región en el Ecuador, 1830-1930*, editado por Juan Maiguashca, 355-420. Quito: CEN / FLACSO Ecuador / CERLAC, 1994.
- Martínez Bucheli, Jorge. «La primera misión militar chilena y su influencia en el ejército ecuatoriano, 1899-1905». Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2017. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5987/1/T2481-MH-Mart%c3%adnez-La%20primera.pdf>.
- Martins de Souza, Silvia Cristina. «Um atentado à liberdade de pensamento: Censura e teatro na segunda fase do Conservatório Dramático Brasileiro (1871-1897)», *Revista Tempo* 23, n.º 1 (enero-abril, 2017): 43-65. doi: 10.1590/TEM-1980-542X2017v230103.
- Miranda, Ricardo, y Aurelio Tello. *La música en Latinoamérica*. Ciudad de México: Dirección General del Acervo Histórico Diplomático / Secretaría de Relaciones Exteriores, 2011.
- Montes, Beatriz. «La influencia de Francia e Italia en el Real Conservatorio de Madrid». *Revista de Musicología* 20, n.º 1 (enero-diciembre, 1997): 467-78. <https://www.jstor.org/stable/20797433>.
- Moreno, Segundo Luis. *La música en el Ecuador*. Quito: Municipio del Distrito Metropolitano de Quito / Editorial Porvenir, 1996.
- Moscoso, Martha. «El papel de las mujeres en la educación familiar en Ecuador: Inicios del siglo XX». En *Familia y educación en Iberoamérica*, editado por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 285-97. Ciudad de México: Colegio de México, 1999.
- . «Familia y sociedad en el período liberal». En *El ferrocarril de Alfaró: El sueño de la integración*, compilado por Sonia Fernández Rueda, 73-86. Quito: CEN, 2008.
- Mullo Sandoval, Juan. *Cantos montoneros y chapulos: Semántica de la canción alfarista*. Quito: UASB-E / CEN, 2015.

- . *El vals y las danzas republicanas iberoamericanas*. Quito: Instituto Iberoamericano de Patrimonio Natural y Cultural de la Organización del Convenio Andrés Bello, 2015.
- Orquera, Katerinne. «La agenda de los gobiernos liberales–radicales respecto a la instrucción pública, especialmente de las mujeres, 1895–1912». Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2013. <http://hdl.handle.net/10644/3788>.
- Ossenbach Sauter, Gabriela. *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica: El caso ecuatoriano, 1895-1912*. Quito: UASB-E / CEN, 2018.
- Pagnotta, Chiara. «La inmigración italiana en Ecuador: Quito y Guayaquil como lugares de arribo y asentamiento». En *Ciudad-Estado, inmigrantes y políticas*, editado por Jacques Ramírez G., 97–120. Quito: Editorial IAEN, 2012.
- . *Situando los márgenes de la nación: Los italianos en Ecuador (siglos XIX-XX)*. Quito: Abya-Yala, 2016.
- Pereira Salas, Eugenio. «El rincón de la historia: Las primeras bandas militares de Chile». *Revista Musical Chilena*, n.º 12 (1946): 48–9. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/11163/11489>.
- . *Biografía musical de Chile: Desde los orígenes a 1886*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1978.
- Pérez Arias, Trinidad. «La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860–1925: Geopolíticas del arte y eurocentrismo». Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2012. <http://hdl.handle.net/10644/3081>.
- Pérez Vejo, Tomás. *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*. Oviedo: Ediciones Nobel, 1999.
- Salgado, Luis Humberto. «El Conservatorio de Música y sus directores». *Anales LXXX*, n.º 333–334 (julio–diciembre, 1952): 217–23.
- Salgado, Mireya, y Carmen Corbalán de Celis. *La Escuela de Bellas Artes en el Quito de inicios del siglo XX*. Quito: Instituto de la Ciudad, 2012.
- Sandoval, Luis. *Reseña histórica del Conservatorio Nacional de Música y Declamación, 1849 á 1911*. Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg, 1911.
- Sarget Ros, María Ángeles. «Perspectiva histórica de la educación musical». *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n.º 15 (2000): 117–32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292937>.
- Shiner, Larry. *La invención del arte*. Madrid: Editorial Paidós, 2004.
- Soler, Ricaurte. *Idea y cuestión nacional latinoamericanas: De la independencia a la emergencia del imperialismo*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1980.

- Stevenson, Robert. *La música en Quito*. Quito: Ediciones del Banco Central del Ecuador, 1989.
- Suárez Escobar, Marcela. «De viandas, lujos y sabores: La burguesía mexicana y sus delicias culinarias a finales del siglo XIX». *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, n.º 71 (diciembre, 1988): 37-52. <https://www.jstor.org/stable/40853492>.
- Tapia Figueroa, Claudio. *Relaciones bilaterales entre Chile y Ecuador: La construcción de la amistad paravercial, 1880-1910*. Valparaíso: Editorial USM, 2016.
- Terán Najas, Rosemarie. «La escolarización de la vida: El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)». Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, 2015. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rteran>.
- Walker, John. «Los músicos italianos en el Conservatorio Nacional: Su travesía e influencia». *El Diablo Ocioso. Revista Musical Ecuatoriana EDO*, n.º 7 (agosto-octubre 2010): 74-89. <https://issuu.com/memoriamusical/docs/revistamusicaled7>.
- Williams, Derek. «La creación del pueblo católico ecuatoriano (1861-1875)». En *Cultura política en los Andes (1750-1950)*, editado por Cristóbal Aljovín de Losada y Nils Jacobsen, 319-45. Lima: Embajada de Francia en Perú / Instituto Francés de Estudios Andinos / Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2006.
- Yáñez, Nancy. *Memorias de la lírica en Quito*. Quito: Banco Central del Ecuador, 2005.

ANEXO 1. PROGRAMAS DE ESTUDIO

Clases	Curso/año	Conocimientos	Textos de referencia
Teoría	1. ^{er} y 2. ^{do} año	Conocimientos preliminares. Pauta, notas, llaves de violín y de bajo, figuras, valores, puntos, compases simples y compuestos	
Solféo	3. ^{er} año	Septiclavio, accidentes, tonos, modos, escalas mayores y menores, clasificación genérica de los intervalos, abreviaturas, adornos y signos convencionales Solféos mudos y cantados	
Armonía	Preparatorio	Intervalos, cuatro cadencias principales, escalas armonizadas en todos los tonos	<i>Primeros bajos numerados</i> , de Fedele Fenaroli
	1. ^{er} año	Cadencias, plagales de engaño, etc. Disonancias	<i>Bajos numerados</i> ; anexos de Fenaroli y 6 [Varnacchia]
Francés	1. ^{er} año	Lecciones preparatorias, pronunciación, lectura, escritura y conversación objetiva	<i>Método teórico-práctico de la lengua francesa</i> , de Enrique Ballacéy; <i>Método de Ahn</i> , y método de Cortina
Piano	1. ^{er} año Curso inferior	Lecciones elementales y primeras series de ejercicios	<i>Método teórico-práctico para piano</i> , de Lemoine; <i>Curso de piano método Le Carpentier</i>
	2. ^{do} año Curso inferior	Estudios y ejercicios indicados, escalas en do, sol, fa, re, escalas mayores, y la, mi, re menores	<i>Método teórico-práctico para piano</i> , de Lemoine; <i>Curso de piano método Le Carpentier</i> ; <i>Método para el estudio del piano</i> , de B. Ceci
	1. ^{er} año Curso medio	Fase 2, 1. ^{er} y 2. ^{do} grado, escalas mayores y menores melódicas en todos los tonos	<i>Método para el estudio del piano</i> , de B. Ceci; <i>25 estudios para piano</i> , de Henri Bertini
	2. ^{do} año Curso medio	Fases 3 y 4 de método Ceci, 3. ^{er} y 4. ^{to} grados de Bertini, fase 6 de Unia	<i>Método para el estudio del piano</i> , de B. Ceci; <i>25 estudios para piano</i> , de Henri Bertini; <i>Escuela de arpeggios</i> , de Giuseppe Unia
	3. ^{er} año Curso medio	Fases 5 y 6	Método Ceci, <i>La scuola de la velocità</i> , de Czerny; <i>50 Studi scelti</i> , de Cramer
	1. ^{er} año Curso superior	Fases 7 y 8. Primeros treinta números y composiciones de autores clásicos	Método Ceci; <i>Gradus ad Parnassum</i> , de Muzio Clementi

Clases	Curso/año	Conocimientos	Textos de referencia
Canto	1.º año	Solfeos	<i>ABC Musical</i> , de A. Panzeron, para sopranos, tenores, barítonos y bajos
	2.º y 3.º año	Lecciones indicadas y cursos de varios autores	Método Guercia para barítonos y bajos; método Florima para sopranos y tenores
Violín	Preparatorio	Estudios preliminares	Método Danda
	1.º año	Fases 1, 2 y 3	Método Danda
	2.º y 3.º año	Primero y segundo libro	<i>Método para violín, elemental y progresivo</i> , de Bernardo Ferrara
	4.º año	Trozos de autores	<i>Estudios para violín</i> , de Kreutzer; <i>Estudios para violín</i> , de Fiorillo
Viola		Curso indicado	<i>Guía elemental y progresiva para el estudio de la viola</i> , de Eugenio Cavallini
Violonchelo		Curso indicado	<i>Método de violonchelo</i> , de Guglielmo Quarenghi; <i>Método práctico de violonchelo</i> , de S. Lee
Contrabajo		Curso indicado	<i>Método para contrabajo</i> , de Giovanni Bottesini para contrabajo de tres cuerdas; método Negri para contrabajo de cuatro cuerdas
Flauta	1.º a 3.º año	Curso indicado	Método R. Salli
Clarinete	1.º a 6.º año	Curso indicado	<i>Método para clarinete</i> , de Lefèvre; <i>Método para fagot</i> , de Krakamp; métodos Carrilli y Batalli
Oboe	1.º a 3.º año	Curso indicado	<i>Estudios de oboe</i> , de Salviani
Instrumentos de metal	1.º y 2.º año	Curso indicado	Métodos Rosari, Canti, Mariani Bimboni, Fahrbach y <i>Estudios</i> de Schubert

Fuente: Programa de exámenes del Conservatorio Nacional de Música y Declamación, año escolar 1902-1903; Libro de comunicaciones 1, Oficio s/r, 9 de julio de 1903, 193-6, ACNM.

Elaboración propia.



**UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR**
Ecuador

La Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) es una institución académica creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos. Es un centro académico abierto a la cooperación internacional. Tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración y el papel de la subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La UASB fue creada en 1985. Es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal, forma parte del Sistema Andino de Integración. Además de su carácter de centro académico autónomo, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia) y Quito (Ecuador).

La UASB se estableció en Ecuador en 1992. En ese año, suscribió con el Ministerio de Relaciones Exteriores, en representación del Gobierno de Ecuador, un convenio que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador la incorporó mediante ley al sistema de educación superior de Ecuador. Es la primera universidad en el país que logró, desde 2010, una acreditación internacional de calidad y excelencia.

La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), realiza actividades de docencia, investigación y vinculación con la colectividad de alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros espacios del mundo. Para ello, se organiza en las áreas académicas de Ambiente y Sustentabilidad, Comunicación, Derecho, Educación, Estudios Sociales y Globales, Gestión, Letras y Estudios Culturales, Historia y Salud. Tiene también programas, cátedras y centros especializados en relaciones internacionales, integración y comercio, estudios latinoamericanos, estudios sobre democracia, derechos humanos, migraciones, medicinas tradicionales, gestión pública, dirección de empresas, economía y finanzas, patrimonio cultural, estudios interculturales, indígenas y afroecuatorianos.

ÚLTIMOS TÍTULOS DE LA SERIE MAGÍSTER

341	Ángela Rocha, <i>Procesos interoceptivos y propioceptivos en autistas adultos</i>
342	Juan José Freire, <i>La censura cinematográfica en Ecuador: Un estudio de la calificación etaria</i>
343	Dianis Hernández Lugo, <i>Camino a la libertad: Esclavizadas en Cartagena de Indias (1750-1800)</i>
344	Tamia Andrango Cadena, <i>Videoclips de música kichwa: Representación, cambios culturales y comunitarios</i>
345	Miguel Saldarriaga Viteri, <i>El Código Militar en la construcción estatal garciana (1861-1875)</i>
346	Vanessa Lozada, <i>El derecho a la salud de las mujeres privadas de libertad: Caso CRS Cotopaxi</i>
347	Josueh Aguilar, <i>Indeterminación territorial y derecho a la ciudad: Comuna San José de Cocotog</i>
348	Carla Burbano Hinojosa, <i>Colombia, modelo de privatización de la seguridad en la región</i>
349	Juan Manuel López, <i>Generación Tsáchila: Mediaciones, hibridación y resistencia cultural</i>
350	Inkarri Kowii Alta, <i>Tinkuy: ¿Enfrentamiento o transformación cultural?</i>
351	Ita Gallo Mera, <i>Propuesta de innovación en la educación continua: La norma UNE-ISO 21001:2018 en la UASB-E</i>
352	Juliana Mojica Sanabria, <i>Un campo de fuerza convertido en barrio: El caso de San José Obrero, Antioquia (1946-1956)</i>
353	Alfredo Espinosa, <i>Democracia en tensión: El sistema de partidos en Ecuador (1996-2013)</i>
354	Tatiana Landín Ramírez, <i>Nela Martínez: Nuevas lecturas de su escritura y militancia</i>
355	Rossi Godoy Estévez, <i>Modernización y reorganización institucional (1900-1911): El Conservatorio Nacional de Música</i>

A 23 años del cierre del primer Conservatorio Nacional de Música en Ecuador, en el año de 1900, el Gobierno de Eloy Alfaro reorganizó la institución con el propósito de engrandecer la instrucción pública por medio del cultivo de las bellas artes. En este libro se analiza —desde la historia cultural— el proceso de constitución de este Conservatorio en su relación con el Estado y las dinámicas locales. Tras la revisión de libros de comunicaciones, cuadernos de matrículas, notas de prensa y registros de asistencia; se concluye que durante la primera década del siglo XX, el establecimiento y sus autoridades, buscaron la manera de constituirse en la voz autorizada en un escenario en constante disputa con otros actores culturales, que recogían la tradición musical de las bandas, las iglesias y las sociedades artísticas.

Rossi Godoy Estévez (Riobamba, 1991) es socióloga (2016) por la Universidad Central del Ecuador; y magíster en Historia (2020) por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Es fundadora de la plataforma de investigación y visibilización Mujeres por la música. Ha publicado varios artículos y ponencias sobre historia de la música.

